

О. Л. ЖУК

ПЕДАГОГИКА

**Учебно-методический комплекс
для студентов
педагогических специальностей**

**МИНСК
БГУ
2003**

УДК 37.01(075.8)
ББК 74.00я73
Ж85

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор *И. И. Казимирская*;
доктор педагогических наук, профессор *В. П. Тарантей*

Утверждено на заседании
кафедры педагогики и проблем развития образования
25 октября 2002 г., протокол № 3

Жук О. Л.

Ж85 Педагогика: Учеб.-метод. комплекс для студентов пед.
специальностей / О. Л. Жук. – Мн.: БГУ, 2003. – 383 с.
ISBN 985-445-952-7.

Учебно-методический комплекс включает программу курса «Педагогика», его содержание по разделам «Основы педагогики», «Дидактика», «Теория и практика воспитания», «Основы педагогической профессии», тематику рефератов, курсовых и дипломных проектов, предназначенных для учебно-исследовательской деятельности будущих педагогов, вопросы, творческие задания, тесты для самостоятельной работы студентов, список литературы, краткий терминологический словарь.

Книга предназначена для студентов университета, получающих педагогическую специальность.

УДК 37.01(075.8)
ББК 74.00я73

ISBN 985-445-952-7

© Жук О. Л., 2003
© БГУ, 2003

ПРЕДИСЛОВИЕ

В условиях реформирования системы образования возрастают требования к профессиональной компетентности педагога. Важнейшей задачей высшей школы является совершенствование профессиональной подготовки педагогов, формирование у них готовности к экспериментальной и инновационной педагогической деятельности. Курс «Педагогика» предназначен для студентов педагогических специальностей, направлен на освоение системных знаний по педагогике, развитие умений и способностей, обеспечивающих формирование педагогической грамотности, мастерства и профессиональной культуры.

Данное пособие представляет собой учебно-методический комплекс (УМК), включающий программу по учебной дисциплине «Педагогика» и ее основное содержание, а также примерную тематику рефератов, курсовых и дипломных проектов, творческих и тестовых заданий, зачетных и экзаменационных вопросов, предназначенных для самостоятельной работы студентов. УМК обеспечивает не только усвоение будущими педагогами теоретического материала, но и овладение методами и приемами самостоятельной учебной работы, рефлексии, решения профессиональных задач.

Представленная методика преподавания данного курса, формы и содержание контролируемой самостоятельной работы студентов, вопросы и творческие задания для обсуждения и групповой рабо-

ты составляют технологическую основу книги, имеют практическую направленность и будут полезны для преподавателей педагогических дисциплин, работников системы последиplomного образования.

При разработке учебного пособия использованы научные и учебно-методические работы, которые внесены в список литературы. Особую признательность автор выражает рецензентам – профессорам И. И. Казимирской и В. П. Тарантею, а также коллегам Е. А. Коновальчик, И. Я. Звоник, С. Н. Сиренко, С. Н. Захаровой за помощь в создании учебно-методического комплекса.

ПРОГРАММА КУРСА «ПЕДАГОГИКА»

Пояснительная записка

**Тематический план учебных
занятий**

**Учебно-методическая карта
дисциплины**

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Курс «Педагогика» является ведущим в системе профессионально-педагогической подготовки будущего учителя (преподавателя) в университете. Он включает теоретические основы педагогики и современные технологии организации и осуществления педагогического процесса, направленного на более эффективное личностное развитие обучающихся. Курс «Педагогика» изучается студентами в логической связи с такими учебными предметами, как философия, психология, методика преподавания частных дисциплин, этика и эстетика. Современные задачи данной учебной дисциплины обусловлены процессами реформирования многоступенчатой системы педагогического образования в классическом университете, нацеленными на профессиональное становление учителя (преподавателя) как саморазвивающейся личности с творческим стилем научно-педагогического мышления и высоким уровнем профессиональной компетентности. Изменения в педагогическом образовании связаны со сменой целей, содержания и технологий обучения: от освоения студентами завершенной системы «готовых» знаний, умений, навыков к формированию у них профессиональных компетенций, интегрирующих знания, способы мышления и деятельности и обеспечивающих решение профессиональных проблем и задач.

Указанные общие подходы определяют главные задачи преподавания курса «Педагогика» для студентов педагогических специальностей:

- 1) воспитание эмоционально-ценностного отношения к профессии педагога, педагогической культуры;
- 2) формирование системных знаний, способов мышления и деятельности, которые позволят более эффективно осуществлять педагогическую деятельность; развитие научно-педагогического мышления;
- 3) формирование умений рефлексии и самоопределения в разнообразных педагогических ситуациях.

Учебная деятельность студентов в ходе изучения данного курса организуется, как правило, на основе деятельностного подхода. Организационные формы обучения носят комплексный характер и представляют собой проблемные лекции и семинары; студии-практикумы с использованием имитационных методов, упражнений в моделировании педагогических ситуаций и решении педагогических задач; педагогические мастерские, предусматривающие демон-

страцию дидактического видеоматериала, в том числе видеоуроков учителей – участников республиканских и областных конкурсов педагогического мастерства, психолого-педагогический и методический анализ студентами просмотренных уроков.

Видеотеки содержат видеоуроки, построенные в режиме проблемного и развивающего типов обучения с разным уровнем проблемности и применения исследовательского метода. Аналитическая работа по проведению методического разбора видеоуроков направлена на развитие у студентов способностей к педагогическому наблюдению, анализу, сравнению, обобщению; формирование у них аналитического и критического мышления; овладение профессионально значимыми умениями по изучению педагогического опыта и рефлексии собственной педагогической деятельности.

В студиях педагогического мастерства студенты учатся решать специально разработанные дидактические задачи по педагогике, которые представляют собой примеры необычных, «трудных» ситуаций из реальной педагогической практики. Это способствует формированию у студентов умений анализировать «трудную» ситуацию и быстро реагировать на нее, устанавливать контакт с учащимися в такой ситуации и выявлять у школьников причины ее возникновения, творчески организовывать деятельность учащихся на уроке и динамично корректировать педагогический процесс.

Важнейшей особенностью реализации курса «Педагогика» является включение будущих учителей (преподавателей) в учебно-поисковую и научно-исследовательскую деятельность, предполагающую разную степень познавательной самостоятельности и активности. Учебно-поисковая деятельность включает подготовку рефератов по актуальным психолого-педагогическим проблемам, рецензий на научно-методические статьи и выступление с ними на семинарских занятиях. В тематику предлагаемых научных проблем включены, например, такие, как демократизация и гуманизация процесса обучения, гуманитаризация естественно-научного образования, реализация современных педагогических технологий, формирование познавательного интереса в процессе обучения, разработка развивающих технологий обучения и др. Выполнение студентами научно-исследовательской работы способствует более глубокому изучению и пониманию как программных, так и дополнительных вопросов теории и инновационной практики обучения и воспитания. Необходимыми требованиями при представлении студентами рефератов и рецензий на семинарах являются сопоставление рассматриваемой проблемы с резуль-

татами собственного педагогического наблюдения и опыта и развертывание коллективной дискуссии.

В процессе изучения курса «Педагогика» применяются следующие формы и методы организации самостоятельной работы студентов.

1. Написание рефератов по психолого-педагогическим проблемам (тематика рефератов прилагается), включающее:

- выбор темы реферата;
- поиск соответствующей литературы и составление библиографии, изучение и анализ литературы;
- анализ и обобщение педагогического опыта (включая собственный) по изучаемой проблеме;
- составление плана реферата;
- написание реферата;
- выступление с рефератом на учебном занятии в форме дискуссии.

2. Изучение научно-методических и научно-популярных статей по психолого-педагогическим проблемам образования и выступление с кратким докладом на учебном занятии. (Каждый студент обязательно изучает 2–3 статьи, на одну из которых представляет письменную аннотацию.)

3. Изучение первоисточников.

4. Учебные занятия, на которых выполняются:

- письменные тесты (предполагается проведение 4–5 промежуточных тестов за семестр);
- анализ учебно-методического видеоматериала;
- решение педагогических задач и ситуаций.

Формой итогового контроля является письменное тестирование, включающее комплекс тестовых заданий разного уровня сложности по всем разделам изученного курса.

Учебно-исследовательская работа студентов, начатая при написании рефератов, изучении статей, продолжается и углубляется в процессе курсового и дипломного проектирования (тематика курсовых и дипломных проектов прилагается).

Содержание курса состоит из четырех разделов: «Основы педагогики», «Дидактика», «Теория и практика воспитания», «Основы педагогической профессии».

Представленная программа апробирована и внедрена в процессе подготовки будущих учителей (преподавателей) на уровне бакалавриата на механико-математическом факультете, факультете прикладной математики и информатики БГУ.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ

№ п/п	Тема	Количество часов			
		Проблемные лекции	Проблемные семинары	Педагогическая мастерская (видео-программа)	Контролируемая самостоятельная работа (КСР) студентов
I	Основы педагогики				
1	Педагогика в системе современного человекознания	4			2 (тест № 1)
2	Методология педагогики и методы педагогических исследований	4	2		1 (тест № 2)
3	Целеполагание в педагогике	4	2	1	
4	Общие закономерности развития личности	4	2		
5	Современное состояние образования	4	2	1	1 (организационно-деятельностная игра)
II	Дидактика				
6	Дидактика как теория обучения	6		1	1 (тест № 3), 2 (деловая игра)
7	Процесс обучения как целостная система	6			2 (итоговый тест за VI семестр)
8	Научные основы содержания образования в современной школе	2		1	
9	Методы обучения	4	2	1	
10	Формы организации обучения. Средства обучения	8		2	1 (тест № 4)

Окончание

№ п/п	Тема	Количество часов			
		Проблемные лекции	Проблемные семинары	Педагогическая мастерская (видео-программа)	Контролируемая самостоятельная работа (КСР) студентов
11	Педагогические технологии в образовательном процессе	2		2	
12	Сущность проблемного обучения	4		2	1 (тест № 5)
13	Дидактическая система развивающего обучения	2		2	
14	Личностно-ориентированное образование школьников	4	2	1	1 (тест № 6)
III	Теория и практика воспитания				
15	Теория и практика воспитания детей и учащейся молодежи	4			1 (тест № 7)
16	Воспитание учащихся в духе ненасилия и мира	2	2		
17	Гражданское образование школьников в современных условиях	2			
IV	Основы педагогической профессии				
18	Профессиональная педагогическая деятельность: сущность, структура, особенности	2	2		2 («круглый стол»)
					Экзамен
	Итого	68	16	14	15

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА ДИСЦИПЛИНЫ

Номер недели	Номер и название темы	Вопросы, изучаемые на учебном занятии	Порядковый номер учебного занятия			Компьютерные и иные средства обучения, используемые на занятиях	Контролируемая самостоятельная работа	Форма контроля
			Лекции	Семинары	Педагогические мастерские			
Раздел I. ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ								
1, 2	1. Педагогика в системе современного человекознания	1) Возникновение и развитие педагогики как науки	1					
		2) Объект, предмет педагогической науки						
		3) Основные категории педагогики						
		4) Система педагогических наук						
		5) Связь педагогики с другими науками					Самостоятельное изучение	
		6) Общекультурное значение педагогики	2				Тест № 1, 2 ч	Текущий
3, 4	2. Методология педагогики и методы педагогических исследований	1) Методология педагогической науки, ее уровни и функции	3					
		2) Методологическое обеспечение преобразований в педагогике						

Продолжение

Номер недели	Номер и название темы	Вопросы, изучаемые на учебном занятии	Порядковый номер учебного занятия			Компьютерные и иные средства обучения, используемые на занятиях	Контролируемая самостоятельная работа	Форма контроля
			Лекции	Семинары	Педагогические мастерские			
		3) Основные методологические подходы в педагогике		1				
		4) Методы педагогического исследования	4				Тест № 2, 1 ч	Текущий
5, 6	3. Целеполагание в педагогике	1) Понятие цели воспитания	5					
		2) Содержание целей и задач воспитания в современной школе						
		3) Цели и задачи образования в зарубежной теории и практике образования		2				
		4) Основные направления воспитательной деятельности в современной школе	6		1	Видео, 1 ч		
7, 8	4. Общие закономерности развития личности	1) Понятие о личности. Парадигмы развития личности. Значение культурно-исторической концепции психического развития человека по Л. С. Выготскому	7					
		2) Периодизация психического развития личности (характеристика психических познавательных процессов личности)						

Продолжение

Номер недели	Номер и название темы	Вопросы, изучаемые на учебном занятии	Порядковый номер учебного занятия			Компьютерные и иные средства обучения, используемые на занятиях	Контролируемая самостоятельная работа	Форма контроля
			Лекции	Семинары	Педагогические мастерские			
14		3) Деятельность как фактор развития личности	8	3				
		4) Сущность учебной деятельности как фактора развития личности ученика						
	9, 10. 5. Современное состояние образования	1) Анализ состояния современной системы образования	9	4		Графопроектор		
		2) Основные положения новой образовательной парадигмы						
		3) Национальная система образования в Республике Беларусь	10					
		4) Система общего среднего образования. Учебные заведения нового типа			2	Видео, 1 ч	Организационно-деятельностная игра, 1 ч	Текущий
	Раздел II. ДИДАКТИКА							
	11, 12, 13. 6. Дидактика как теория обучения	1) Общее понятие о дидактике, ее предмет, основные категории	11					
		2) Основные дидактические концепции			3	Видео, 1 ч		Текущий

Продолжение

Номер недели	Номер и название темы	Вопросы, изучаемые на учебном занятии	Порядковый номер учебного занятия			Компьютерные и иные средства обучения, используемые на занятиях	Контролируемая самостоятельная работа	Форма контроля
			Лекции	Семинары	Педагогические мастерские			
		3) Развитие современной дидактической системы. Инновационное обучение и его необходимость	12				Тест № 3, 1 ч; деловая игра, 2 ч	Текущий
14, 15, 16	7. Процесс обучения как целостная система	1) Сущность процесса обучения: • двусторонний характер процесса обучения; • концепция активности в процессе обучения; • движущие силы процесса обучения; • основные функции обучения; • цикличность и ступенчатость процесса обучения; • сущность процесса обучения с позиций других наук	13				Самостоятельное изучение	
		2) Структура и этапы процесса обучения	14					
		3) Процесс усвоения знаний: психологический аспект	15					
		4) Современные дидактические принципы высшей и средней школы					Итоговый тест за VI семестр, 2 ч	Итоговый (зачет)

Продолжение

Номер недели	Номер и название темы	Вопросы, изучаемые на учебном занятии	Порядковый номер учебного занятия			Компьютерные и иные средства обучения, используемые на занятиях	Контролируемая самостоятельная работа	Форма контроля
			Лекции	Семинары	Педагогические мастерские			
17	8. Научные основы содержания образования в современной школе	1) Понятие содержания образования, его сущность. Концепция содержания образования по И. Я. Лернеру, В. В. Краевскому, М. Н. Скаткину	16					
		2) Принципы отбора содержания школьного образования						
		3) Теории образования						
		4) Документы, определяющие содержание образования					Самостоятельное изучение	
		5) Основные направления обновления содержания школьного образования			4	Видео, 1 ч		
18, 19	9. Методы обучения	1) Понятие и сущность метода, приема и средства обучения	17					
		2) Классификации методов обучения						

Продолжение

Номер недели	Номер и название темы	Вопросы, изучаемые на учебном занятии	Порядковый номер учебного занятия			Компьютерные и иные средства обучения, используемые на занятиях	Контролируемая самостоятельная работа	Форма контроля
			Лекции	Семинары	Педагогические мастерские			
17		3) Сущность и содержание методов обучения		5				
		4) Активные методы и формы обучения	18		5	Видео, 1 ч		
		5) Выбор методов обучения						
	20, 21, 22	10. Формы организации обучения. Средства обучения	39					
		1) Понятие о формах организации обучения и сущность способов и систем обучения, видов учебной деятельности ученика, форм организации учебной работы учащихся						
		2) Урок как основная форма организации учебной работы	21		6	Видео, 2 ч		
		3) Внеурочные формы организации учебной работы						
		4) Классификация средств обучения	22				Тест № 4, 1 ч	Текущий
23	11. Педагогические технологии в образовательном процессе	1) Из истории становления понятия «педагогическая технология»	23					

Продолжение

Номер недели	Номер и название темы	Вопросы, изучаемые на учебном занятии	Порядковый номер учебного занятия			Компьютерные и иные средства обучения, используемые на занятиях	Контролируемая самостоятельная работа	Форма контроля
			Лекции	Семинары	Педагогические мастерские			
		2) Некоторые классификации педагогических технологий			7	Видео, 2 ч		
24, 25	12. Сущность проблемного обучения	1) Сущностные характеристики проблемного обучения	24					
		2) Мотивы обучения						
		3) Формы, методы, технологические основы проблемного обучения						
		4) Структура проблемного урока	25		8	Видео, 2 ч		
		5) Условия эффективности реализации проблемного обучения					Тест № 5, 1 ч	Текущий
26, 27	13. Дидактическая система развивающего обучения	1) Из истории становления развивающего обучения	26					
		2) Теоретические основы развивающего обучения (определение, цели, сущность, структура, содержание)						
		3) Концепции развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, Л. В. Занкова			9	Видео, 2 ч	Тест № 6, 1 ч	Текущий

Продолжение

Номер недели	Номер и название темы	Вопросы, изучаемые на учебном занятии	Порядковый номер учебного занятия			Компьютерные и иные средства обучения, используемые на занятиях	Контролируемая самостоятельная работа	Форма контроля
			Лекции	Семинары	Педагогические мастерские			
		4) Методы и технологические основы развивающего обучения	27					
28, 29	14. Личностно-ориентированное образование школьников	1) Сущность личностно-ориентированного образования в школе (определение, цели, принципы)	28					
		2) Содержание личностно-ориентированного образования учащихся						
		3) Технологии личностно-ориентированного образования. Понятие личностно-ориентированной ситуации		6				
		4) Урок в системе личностно-ориентированного обучения	29					
		5) Памятка будущему учителю (методические указания по разработке урока в условиях личностно-ориентированного обучения)			10	Видео, 1 ч		

Продолжение

Номер недели	Номер и название темы	Вопросы, изучаемые на учебном занятии	Порядковый номер учебного занятия			Компьютерные и иные средства обучения, используемые на занятиях	Контролируемая самостоятельная работа	Форма контроля
			Лекции	Семинары	Педагогические мастерские			
Раздел III. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ								
30, 31	15. Теория и практика воспитания детей и учащейся молодежи	1) Теоретические основы воспитания: цели, принципы	30					
		2) Задачи и функции воспитательного процесса						
		3) Технократический и гуманистический подходы в педагогике						
		4) Содержание процесса воспитания	31					
		5) Методы воспитания и гуманистическая технология воспитательного процесса					Тест № 7, 1 ч	Текущий
32	16. Воспитание учащихся в духе ненасилия и мира	1) Сущность концепции культуры мира. Педагогика мира	32					
		2) Направления и способы формирования у учащихся миротворческого мировоззрения и поведения						

Продолжение

Номер недели	Номер и название темы	Вопросы, изучаемые на учебном занятии	Порядковый номер учебного занятия			Компьютерные и иные средства обучения, используемые на занятиях	Контролируемая самостоятельная работа	Форма контроля
			Лекции	Семинары	Педагогические мастерские			
		3) Из опыта работы школ в рамках европейского проекта «Учимся и учим культуре мира»		7				
33	17. Гражданское образование школьников	1) Сущность гражданского образования и модели его реализации в учебно-воспитательном процессе школы	33					
		2) Становление гражданского образования: исторический аспект						
		3) Состояние гражданского образования учащихся в Республике Беларусь						
		4) Из опыта организации гражданского образования школьников						

Окончание

Номер недели	Номер и название темы	Вопросы, изучаемые на учебном занятии	Порядковый номер учебного занятия			Компьютерные и иные средства обучения, используемые на занятиях	Контролируемая самостоятельная работа	Форма контроля
			Лекции	Семинары	Педагогические мастерские			
Раздел IV. ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ								
34	18. Профессиональная педагогическая деятельность: сущность, структура, особенности	1) Требования к личности учителя и структуре педагогической деятельности	34					
		2) Профессиональные знания и педагогические умения учителя		8			«Круглый стол», 2 ч	Текущий
		3) Личностные качества учителя						
		4) Профессиональное педагогическое мастерство учителя: сущность, структура						
		5) Педагогические способности в структуре деятельности учителя						
							Экзамен	Итоговый

СОДЕРЖАНИЕ КУРСА «ПЕДАГОГИКА»

Раздел I. Основы педагогики

Раздел II. Дидактика

*Раздел III. Теория и практика
воспитания*

*Раздел IV. Основы педагогической
профессии*

Р а з д е л I. ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Глава 1

ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЯ

1.1. ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ¹

Слово «педагогика» происходит от названия функции, которую в Древней Греции исполняли рабы, специально приставленные к молодым людям из аристократических семей. Родители поручали рабам присмотр за своими детьми, когда те шли в школу или возвращались оттуда домой, а также на прогулках. Таких рабов называли «детоводителями» (от греч. *paída* – ребенок и *gōgikē* – вести). Позже данный термин закрепился за всеми, кто был профессионально связан с обучением и воспитанием подрастающего поколения, а затем стал обозначать и собственно науку.

Историческое развитие научно-педагогического знания делится на три этапа:

- 1) зарождение педагогических идей в русле философских учений;
- 2) формирование педагогических взглядов и теорий в рамках философско-педагогических произведений;
- 3) переход от гипотетических и утопических теорий к концепциям, основанным на педагогической практике и эксперименте.

Родоначальником педагогики в Древней Греции считается Сократ. Он учил своих воспитанников вести диалог, полемику, логически мыслить. Сократ побуждал учеников последовательно развивать спорное положение, приводил их к осознанию абсурдности исходного утверждения, а затем направлял на правильный путь. Этот метод обучения (метод поиска истины) называется сократовским методом или сократовской беседой. Главное в нем – вопросно-ответная система обучения, целью которой является развитие у учащихся логического мышления.

Ученик Сократа философ Платон основал собственную школу, в педагогической теории которой выделялась главная идея: восторг и познание как единое целое в обучении. Другими словами, процесс обучения должен приносить радость обучающимся. (Слово «школа» также имеет греческое происхождение и переводится как «досуг».)

¹ Материал п. 1.1 частично заимствован из книг: *Аверченко Л. К.* и др. Психология и педагогика. М., 1998; *Бордовская Н. В., Реан А. А.* Педагогика. СПб., 2000.

Аристотель (ученик Платона) имел свою школу – Ликей, так называемую перипатетическую школу (от греч. *peripatētikos* – прогуливающийся). Аристотель занимался со своими учениками во время прогулок, в неформальной обстановке обучая их культуре общения, доказательства собственной точки зрения. Аристотель обосновал принципы воспитания – принципы природосообразности и природолюбия, ввел возрастную периодизацию, разработал положение о триединой цели воспитания (физическое, нравственное, умственное воспитание личности).

В России слово «педагогика» появилось вместе с педагогическим, философским, историческим наследием античной цивилизации, педагогическими ценностями Византии и других стран. Столь обширное наследие было воспринято восточными славянами одновременно с их приобщением к христианскому миру.

Считается, что впервые педагогика выделилась в самостоятельную отрасль знания в начале XVII века, когда английский философ и естествоиспытатель Фрэнсис Бэкон (1561–1626) опубликовал свой трактат «О достоинстве и усовершенствовании наук». В нем мыслитель предпринял попытку классифицировать все науки и выделил педагогику, которую он понимал как «руководство чтением». Однако отделение педагогики от философии еще не означало создания новой науки.

Исторически сложилось так, что наряду с термином «педагогика» в том же значении долгое время использовался термин «дидактика». Впервые его ввел в научный оборот немецкий педагог Вильгельм Ратке (1571–1635), давший своему курсу лекций название «Краткий отчет из дидактики, или Искусство обучения Ратихия». В том же значении употреблял это понятие и великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592–1670), опубликовавший в 1657 году в Амстердаме свой знаменитый труд «Великая дидактика», в котором были разработаны основные проблемы теории и практики обучения. Только после выхода в свет трудов Я. А. Коменского педагогика получила права самостоятельной науки. Чешский педагог впервые выдвинул *идею всеобщего обучения*, создал систему связанных ступеней обучения, внедрил и теоретически обосновал классно-урочную систему. Им были обоснованы ведущие принципы дидактики: сознательность, наглядность, постепенность, последовательность, прочность и посильность. Я. А. Коменский определил главные требования к учебнику, а также сформулировал необходимые качества, которыми должен обладать педагог.

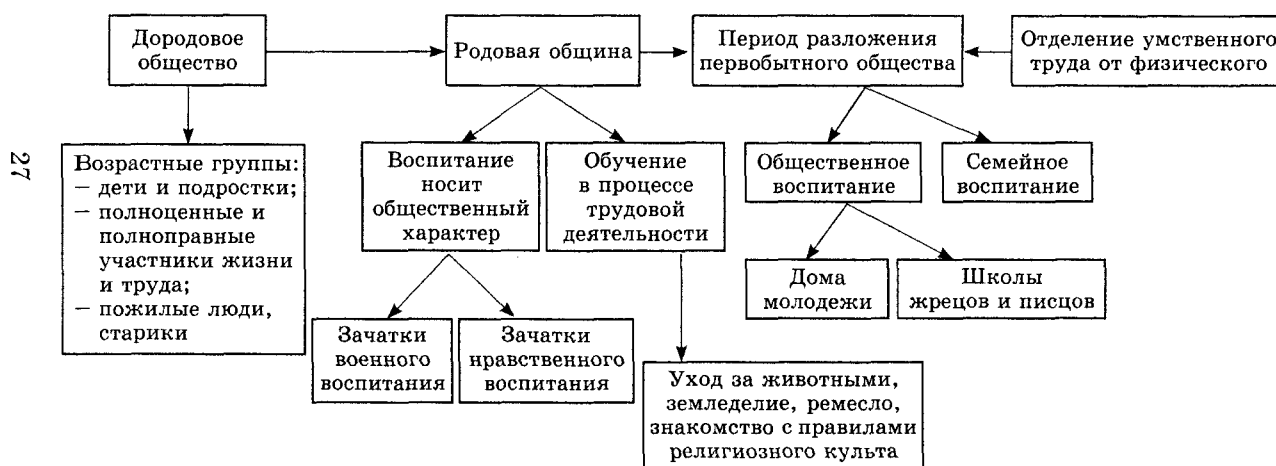
Дальнейшее развитие педагогика получила в трудах многих зарубежных мыслителей (см. схемы 1–9)¹. Швейцарский ученый Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827) утвердил *идею развивающего обучения*.

¹ Схемы заимствованы из кн.: Буткевич В. В., Гавриловец К. В. Таблицы с методическими указаниями по истории педагогики. История школы и педагогики за рубежом. Мн., 1987.

ВОСПИТАНИЕ В ПЕРВОБЫТНОМ ОБЩЕСТВЕ

Труд начинается с изготовления орудий. Это изготовление и умение владеть орудиями, хотя бы самыми примитивными, требовало уже некоторых указаний со стороны взрослых.

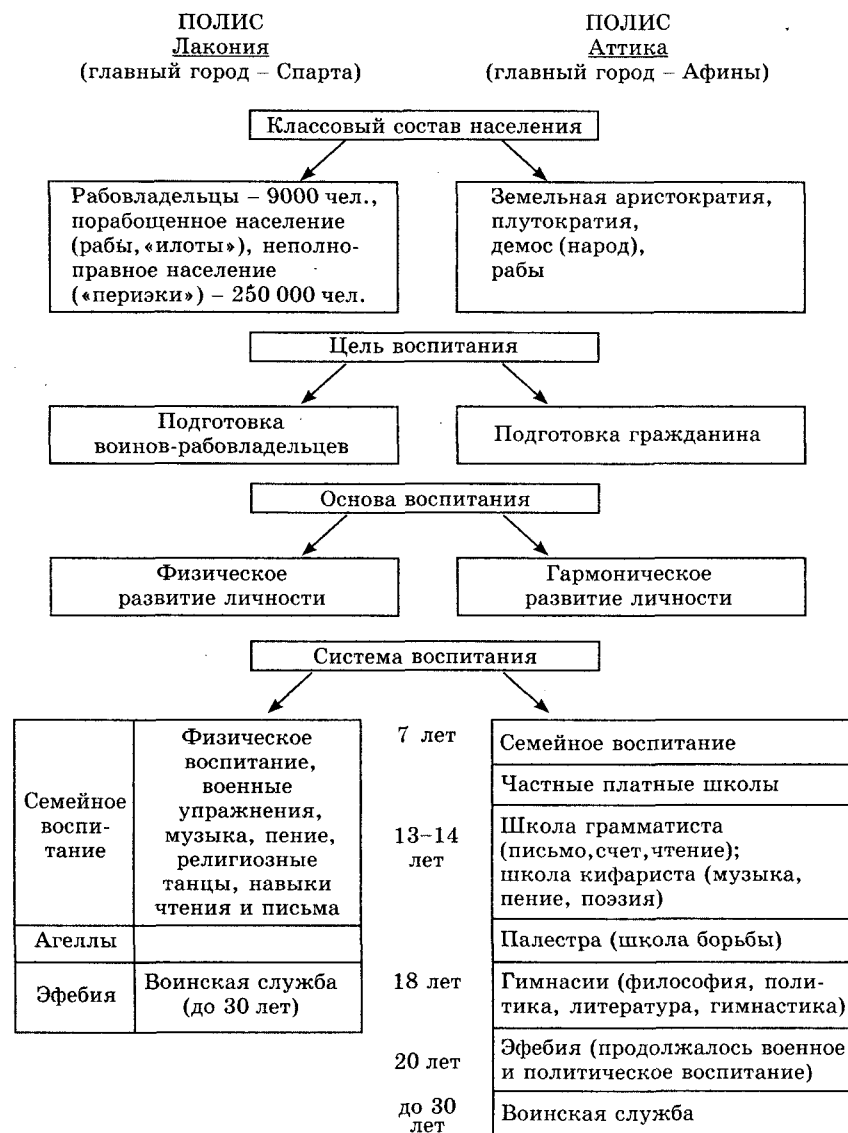
Ф. Энгельс



Воспитание как социальное явление присуще лишь человеческому обществу. Оно возникло в процессе трудовой жизни первобытной общины и обусловлено развивающимися общественными отношениями.

ВОСПИТАНИЕ, ШКОЛА И ЗАРОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИКИ

ДРЕВНЯЯ ГРЕЦИЯ



В РАБОВЛАДЕЛЬЧЕСКОМ ОБЩЕСТВЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ДРЕВНЕЙ ГРЕЦИИ

Демокрит (460–370 до н. э.) – философ-материалист	Одним из первых поставил вопрос о природосообразности воспитания. «Природа и воспитание подобны». Подчеркивал огромную роль труда в воспитании и упражнения в нравственных поступках		
Аристотель (384–322 до н. э.) – философ и ученый, ученик Платона	<u>Цель воспитания:</u> всестороннее развитие личности. В его идеалистической системе есть материалистические выводы. Сторонник идеи государственного общественного воспитания <table> <tr> <td>Возрастная периодизация: от рождения до 5 лет, от 5 до 7 лет, от 7 до 14 лет, от 14 до 21 года</td><td>Требовал учета возрастных особенностей. Обосновывал значимость нравственного и эстетического воспитания</td></tr> </table>	Возрастная периодизация: от рождения до 5 лет, от 5 до 7 лет, от 7 до 14 лет, от 14 до 21 года	Требовал учета возрастных особенностей. Обосновывал значимость нравственного и эстетического воспитания
Возрастная периодизация: от рождения до 5 лет, от 5 до 7 лет, от 7 до 14 лет, от 14 до 21 года	Требовал учета возрастных особенностей. Обосновывал значимость нравственного и эстетического воспитания		
Платон (427–347 до н. э.) – философ-идеалист, ученик Сократа	<u>Цель воспитания:</u> формирование «тела и души наипрекраснейшими и наилучшими». <u>Пути достижения цели:</u> обучение грамоте, литературе, музыке, математике, гимнастике. СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ ПО ПЛАТОНУ С 1 до 3 лет – семейное воспитание. С 3 до 6 лет – игры под руководством воспитателя. С 6 до 12 лет – школа (обучение чтению, письму, счету, музыке, пению). С 12 до 16 лет – школа физического воспитания. С 16 до 18 лет – изучение арифметики, геометрии, астрономии. С 18 до 21 года – эфебия (военно-гимнастическая подготовка). С 21 до 30 лет – высшая школа (философия, арифметика, геометрия, астрономия, теория музыки). С 30 до 35 лет – философское образование		
Сократ (469–399 до н. э.) – философ-идеалист	<u>Цель воспитания:</u> необходимость личного совершенствования на основе самопознания		

ВОСПИТАНИЕ, ШКОЛА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ФЕОДАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

Педагогическая мысль, как и вся практика воспитания и обучения в эпоху средневекового феодализма, была пронизана духом религиозной идеологии.





**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО
(1592–1670, славянский педагог-демократ, выдающийся общественный деятель)**

В школы следует отдавать детей «знатных и незнатных, богатых и бедных, мальчиков и девочек во всех городах и местечках, селах и деревнях» (идея всеобщего обучения).

ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ 1. Подготовка к земной жизни и трудовой деятельности. 2. Подготовка к загробной жизни	ЗАДАЧИ ВОСПИТАНИЯ 1. Познание себя и окружающего мира (умственное воспитание). 2. Управление собой (нравственное воспитание). 3. Стремление к Богу (религиозное воспитание)	МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ 1. Личный пример. 2. Поучение. 3. Упражнение. 4. Поощрение. 5. Наказание
--	---	--

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ 1. Наглядность: «золотое правило» дидактики: «Все, что только возможно, предоставлять для восприятия чувствами: видимое для нас – зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – осязанием. Если какие-то предметы сразу можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами».	Возраст, период	Тип школы	Где создается	Кто обучается	Содержание образования и воспитания	ПРИРОДО-СООБРАЗНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ
	До 6 лет, детство	Материнская	В каждой семье	Все юношество обоего пола	Развитие органов чувств. Первоначальное представление о природе и общественной жизни. Приучение к хозяйству и труду. Физическое и нравственное развитие	Воспитание и обучение должны следовать законам природы, частью которой является человек
	6–12 лет, отрочество	Школа родного языка	В каждой общине, семье, городе	Все юношество обоего пола	Обучение на родном языке. Чтение, письмо, счет, пение. Элементы хозяйства и политики. История, религия, ремесло, учение о нравственности	ВАЖНЕЙШИЕ ТРУДЫ 1. «Великая дидактика» (1657).

2. Сознательность: «Ничего не следует заставлять выучивать наизусть, кроме того, что хорошо понятно рассудку». 3. Систематичность и последовательность: «Все последующее должно опираться на предыдущее». 4. Посильность: «Все подлежащее изучению должно распределяться соответственно ступеням возраста». 5. Упражнение и прочное усвоение: «Все должно закрепляться постоянными упражнениями»	12–18 лет, юность	Школа латинского языка	В городе, уезде	Наиболее успешно окончившие школу родного языка	Семь свободных искусств. Физика, география, история, родной, латинский, греческий и один из новых языков. Классы: грамматический, физический, этический, диалектический, математический, риторический	2. «Лабиринт света и рай сердца» (1623). 3. «Законы хорошо организованной школы» (1657). 4. «Материнская школа» (1633). 5. «Открытая дверь языков» (1631). 6. «Мир чувственных вещей в картинках» (1658). 7. «Новейший метод языков» (1648). 8. «Пансофическая школа» (1657). 9. «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих» (1666).
	18–24 года, возмужалость	Академия	В большой провинции	Будущие ученые	Факультеты: юридический, медицинский, богословский. Кругосветное путешествие	

Я. А. Коменский создал и внедрил классно-урочную систему обучения.

Должность учителя очень почетна, «настолько превосходна, как никакая другая под солнцем». Учитель должен «могуче увлекать учеников благим примером». Для этого он должен быть честным, деятельным, настойчивым, высоконравственным человеком. Он должен безгранично любить свое дело, «быть отцом учащихся, учить и будить интерес детей к учению»

Схема 5

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ ДЖОНА ЛОККА
(1632–1704, английский философ-материалист и педагог)**

Дж. Локк был представителем новой буржуазии во всех ее формах... Он «указывал на буржуазный ум, как на нормальный человеческий ум».

К. Маркс

«Мысли о воспитании» (1693)

ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ: подготовка джентльмена, человека, умеющего разумно и прибыльно вести свои дела.

ЗАДАЧИ ВОСПИТАНИЯ: создание здорового духа в здоровом теле, развитие дисциплины тела и дисциплины духа.

Организация воспитания: джентльмен воспитывается в семье

ДУАЛИСТИЧЕСКОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ

Врожденных идей нет.

Душа новорожденного – «чистая доска».

Представления приходят к нам из внешнего мира и «наполняют наше сознание».

Источником представлений являются ощущения (материализм).

Существование внешнего мира нельзя доказать, ибо наш рассудок имеет дело не с вещами, а с представлениями.

Кроме внешнего опыта имеется опыт внутренний, являющийся результатом деятельности рассудка (идеализм).

**АНТИДЕМОКРАТИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ
О РАБОЧИХ ШКОЛАХ**

«Дети рабочего люда» всегда ложатся бременем на общество.

Детей рабочих с 3 до 14 лет направлять в рабочие школы, где они будут питаться только «хлебом досыта» и отрабатывать эту пищу своим трудом

ТРУДЫ

1. «Опыт о человеческом разумении» (1690).

2. «Мысли о воспитании» (1693)

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ Задачи Установить «надлежащее попечение о силе и крепости тела, чтобы оно было способно повиноваться душе». Средства «Постоянное пользование свежим воздухом, упражнения, сон, простая пища, неупотребление вина и крепких напитков, воздержание от лекарств; не носить слишком теплой и узкой одежды, держать ноги и голову в прохладе, стараться приучать ноги к холодной воде и сырости»	НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ Задачи Воспитание добродетели, мудрости, благовоспитанности. Средства 1. Авторитет родителей. 2. Похвала и наказание. 3. Пример, среда. 4. Приучение. «Какие бы наставления ни давали ребенку... наибольшее влияние на его поведение будет все-таки оказывать компания, в которой он находится»	УМСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ Задачи обучения Создание образованного делового человека. Предметы обучения Чтение, письмо, рисование, родной, латинский, французский языки, география, арифметика, геометрия, астрономия, хронология, этика, история, законоведение, натурфилософия, верховая езда, танцы, бухгалтерия	ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ Задачи Знание ремесел пригодится деловому человеку как предпринимателю. Средства Занятие столярным, токарным, охотничьим ремеслами, садоводством, сельским хозяйством, парфюмерным делом, лакированием, гравированием
---	--	---	---

МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ

Не превращайте учебу в скучное занятие. Оживляйте учебный процесс. Начинайте обучение с игры. Иностранный язык изучайте с раннего детства. Упражняйте память на жизненных примерах. Развивайте самостоятельное мышление

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ЖАН-ЖАКА РУССО (1712–1778, французский мыслитель и педагог)

Среди стольких удивительных методов, имеющих целью упростить изучение наук, мы, право, очень нуждаемся в том, чтобы кто-нибудь дал указание, как учиться с напряжением сил.

Непосредственный интерес – великий двигатель, единственный, который ведет верно и далеко.

Ж.-Ж. Руссо

ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ – подготовка к жизни в обществе.

ЗАДАЧИ ВОСПИТАНИЯ

1. Воспитание самостоятельности мышления, способности составлять обо всем твердое мнение.
2. Воспитание человечности (добрых чувств, суждений, воли, ненависти к рабству).
3. Воспитание привычки к труду

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ

1. Воспитывать ребенка надо в обстановке радости, источником которой – уважение потребностей и интересов детей.
2. Опорная точка в воспитании – природа ребенка, учет достигнутого им уровня физического и психического развития, его природных способностей.
3. Предоставление ребенку свободы выбора решений и действий – лучший путь к развитию его природных способностей и интересов

ВАЖНЕЙШИЕ ТРУДЫ

1. «Способствовал ли прогресс наук и искусств улучшению или ухудшению нравов?» (1749).
2. «Рассуждения о происхождении и основаниях неравенства между людьми» (1755).
3. «Общественный договор» (1762).
4. «Эмиль, или О воспитании» (1762)

ВОЗРАСТНАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ И ЗАДАЧИ ВОСПИТАНИЯ:

- от 0 до 2 лет – 1-й этап (младенческий возраст) – забота о физическом развитии;
- от 2 до 12 лет – 2-й этап (сон разума) – тренировка органов чувств;
- от 12 до 15 лет – 3-й этап – основные задачи: умственное, трудовое, нравственное развитие;
- от 15 до 18 лет – 4-й этап – воспитание социальных добродетелей

ФИЛОСОФСКИЕ ВЗГЛЯДЫ

1. Отвергал общественные устои феодализма и современную ему систему семейного и общественного воспитания.
2. Считал необходимым такое государство, где все работают, где нет ни богатых, ни бедных, все дети получают одинаковое воспитание.
3. Отрицал официальную религию: каждый свободен верить по-своему.
4. Утверждал сенсуалистический характер познания окружающего мира.
5. Считал, что социальные добродетели (стремление к свободе, ненависть к рабству) можно воспитать у детей аристократов, лишь изолировав их от общества социального неравенства

ДИДАКТИКА

1. Обучение должно быть связано с эмоциональной, практической, интеллектуальной жизнью воспитанника, помогать ему в анализе трудных ситуаций.
2. Источник знаний – личный опыт ученика, средства – развитые органы чувств.
3. Тренировка органов чувств и обогащение впечатлений – пути умственного развития ребенка.
4. Методы обучения: создание ситуаций, выход из которых требует определенного знания; самостоятельное конструирование, ручной труд.
5. Личный опыт довлеет над теорией: «Вы дадите науку, я забочусь об орудиях познания»

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ

1. Трудовая деятельность является средством умственного, нравственного, волевого, физического развития детей.
2. Изучать надо серию ремесел, способных оказать развивающее влияние.
3. Трудовое обучение осуществляется в реальной трудовой деятельности, воспитанник полностью включен в образ жизни ремесленника.
4. Методы трудового обучения: пример ремесленника, совместная с ним деятельность, самостоятельная работа творческого характера.
5. Трудовое обучение обязательно для всех детей

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ

1. Основная задача нравственного воспитания – воспитание человечности.
2. Пути воспитания человечности:
 - уважительное отношение воспитателя к воспитаннику;
 - формирование убеждения: человек от природы добр, общество портит и развращает людей;
 - изучение биографий выдающихся по своим человеческим качествам исторических деятелей;
 - непосредственное включение воспитанника в образ жизни учителя труда;
 - приобщение к человеческому страданию и помощь страдающим людям

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ИОАННА ГЕНРИХА ПЕСТАЛОЦЦИ (1746–1827, швейцарский педагог-демократ)

ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ

«Общее развитие... внутренних сил человеческой природы до степени истинной человеческой мудрости». «Целостное развитие всех задатков нашей природы, так как лишь при этом условии может быть достигнуто облагораживание человека»

ЗАДАЧИ ВОСПИТАНИЯ

1. Содействовать развитию умственных сил человека, способности к логическому мышлению.
2. Воспитывать деятельную любовь к людям.
3. Развивать природные физические силы человека.
4. Вооружить культурой ручного труда, разнообразными навыками, которые понадобятся в предстоящей профессиональной деятельности

СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ

1. Существует «естественное» и «общественное» состояние человека; человек от природы находится во власти животных инстинктов.
2. Совершенствует человека образ жизни общества и просвещение.
3. Движущими «силами развития человека» являются внешние обстоятельства его жизни (семья) и внутренние силы, заложенные Творцом (Богом).
4. Избавит народ от бедственного положения просвещение детей народа. «Час рождения ребенка есть первый час его просвещения»

«...только одна мать в состоянии заложить правильную чувственную основу нравственного воспитания человека».

«Учитель должен вырабатывать в ребенке деятеля, а не пассивное существо...»

ТРУДЫ

1. «Лингард и Гертруда» (1781–1787).
2. «Как Гертруда учит своих детей».
3. «Книга матерей, или Руководство для матерей, как учить их детей наблюдать и говорить».
4. «Азбука наглядности, или Наглядное обучение об измерении».
5. «Наглядное учение о числе».
6. «Лебединая песня» (1826)

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ

1. Воспитание должно строиться в соответствии с особенностями детской природы, законами ее развития.
2. Средства воспитания следует согласовывать с индивидуальными особенностями ребенка.
3. Развитие «ума, сердца и руки» воспитанников требует организации в школе многосторонней деятельности детей

ДИДАКТИКА 1. Резкая критика практики обучения за вербализм, механическое заучивание. 2. Стремление психологизировать обучение, организовать его с учетом законов развития человеческого ума. 3. Разработка идеи развивающего и воспитывающего обучения. 4. Формирование культуры наблюдения и развитие мыслительных способностей как ведущие задачи обучения. 5. Теория элементарного образования	ТРУДОВОЕ ОБУЧЕНИЕ 1. Труд – самое надежное средство умственного, нравственного и физического воспитания. 2. Детский труд дает педагогический эффект, если он правильно организован, позволяет проникнуться сознанием человеческого достоинства. 3. Содержание обучения: многосторонняя трудовая подготовка как к сельскохозяйственному, так и к индустриальному труду. 4. Ремесленный политехнизм в сочетании с обучением – путь к наилучшей профессиональной подготовке. 5. Отрицательное влияние однообразного труда	НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ 1. Цель: воспитать в детях человечность и «деятельную любовь к людям». 2. Методы: а) беседы на моральные темы, цель которых – побудить детей совершать добрые поступки; интимные беседы, религиозные проповеди; б) забота каждого из учителей об определенной группе учащихся, внеучебные контакты учителя с детьми: общие собрания, коллективные дела (самообслуживание, многодневные походы, праздники); в) «дисциплина любви»; г) недопустимо физическое наказание ребенка чужим человеком	ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ 1. Физическое воспитание способствует умственному и нравственному росту. 2. Пути физического развития: «естественная физическая гимнастика», труд, занятия изящными искусствами, игры, многодневные туристические походы, спорт (плавание, коньки, лыжи, военные занятия)
---	--	--	--

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УЧЕНИЕ АДОЛЬФА ДИСТЕРВЕГА
(1790–1866, немецкий педагог-демократ)**

ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ

1. Горячее сочувствие бедствующему народу.
2. Протест против религиозной нетерпимости, опеки церкви над школой.
3. Разделение утопических иллюзий о путях совершенствования существующего строя.
4. Идеалистический взгляд на природу человека

ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ

«Развитие самостоятельности, благодаря которой человек может впоследствии сделаться распорядителем своей судьбы, продолжателем образования своей жизни»

ЗАДАЧИ ВОСПИТАНИЯ

1. Развитие умственных сил человека.
2. Пробуждение и развитие духовных потребностей человека.
3. Образование характера

ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ

1. Природосообразность: учет трех ступеней в развитии природы ребенка – господства ощущений до 9 лет, памяти с 9 до 14 лет, разума от 14 лет.
2. Культуросообразность: учет всей современной культуры, времени.
3. Опора на самостоятельную деятельность ребенка

ТРУДЫ

1. «Руководство к образованию немецких учителей» (1835).
2. «Воспитывающее обучение – обучающее воспитание» (1841).
3. «Основа обучения в современной школе» (1853).
4. «О самосознании учителя» (1843).
5. «Об учительском образовании» (1849).
6. «К вопросу об учительском образовании» (1849)

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

1. Обучение призвано развивать силы ума: внимание, речь, память, воображение, мышление.
2. В начальной школе доминирует формальная (общая) цель обучения (развитие умственных сил).
3. В средней школе взаимодействуют формальная и материальная цели.
4. Методы обучения влияют на тип личности.
5. Творческое преподавание сопряжено с исключительным удовлетворением

ПУТЬ В ПРОФЕССИЮ УЧИТЕЛЯ

1. Собственные педагогические наблюдения в школе при семинарии.
2. Регулярное чтение педагогической литературы.
3. Педагогический кружок, участие в педагогических дискуссиях.
4. Педагогическое исследование и творчество.
5. Изучение руководств по психологии.
6. «Развлекаясь, поучайся».
7. Педагогическая практика

ИЗ ТРЕБОВАНИЙ К УЧИТЕЛЮ

1. «Плохой учитель приносит вред не только своим ученикам... но всему обществу... тормозит его подъем».
2. Человек не может воспитывать посредством заимствованных словесных оборотов, чужих взглядов, внешних приемов.
3. Воспитывать можно только знаниями, ставшими нашим «Я», нашими убеждениями.
4. «Будь сам воспитан в широком смысле слова... стремись к самосовершенствованию».
5. Стремись обрести дар свободно излагать свои мысли

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ИОАННА ГЕРБАРТА
(1776–1841, немецкий педагог-теоретик)**

ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ Подготовка добродетельного и добропорядочного человека, способного содействовать благу существующего строя	ЗАДАЧИ ВОСПИТАНИЯ 1. Развитие многосторонних интересов у школьников в процессе обучения. 2. Подавление злой воли ребенка. 3. Формирование цельного нравственного характера
УПРАВЛЕНИЕ 1. Функция управления: дисциплинировать детей. 2. Средства дисциплинирования: режим, приказания и запрещения, надзор, наказания, авторитет и любовь воспитателя к детям, включение детей в интересную деятельность	
ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА И ИСКУССТВО 1. Как науку педагогику образует сумма теорем об искусстве воспитания. 2. Само искусство воспитания образует сумма навыков, приобретаемых в постоянном действии, соответствующем этим теоремам. 3. Показателем искусства воспитания служит умение обращаться со всяким возрастом и характером	
ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ 1. Обучение – могучее средство воспитания. 2. Обучение призвано сформировать эмпирический, умозрительный, социальный, эстетический и религиозный интересы у ребенка. 3. Широта интересов – основа самостоятельности. 4. Прочность обучения базируется на четырехступенчатом построении учебного процесса	ТРУДЫ 1. «Общая педагогика, выведенная из целей воспитания» (1806). 2. «Очерк лекций по педагогике» (1835)

ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ

1. Принцип нравственного воспитания – опора на положительное в ребенке.
2. Обучение – важнейшее средство развития нравственного сознания, чувств, воли.
3. Идеи, требующие усвоения:
 - идея внутренней свободы,
 - идея совершенства,
 - идея благорасположения,
 - идея права,
 - идея справедливости.
4. Нравственные знания должны сопрягаться с сильными и многократными восприятиями нравственного поведения людей

СХЕМА ОБУЧЕНИЯ

Ступени обучения	Психологическое состояние	Методы
1. Ясность. Углубление в знания в состоянии покоя	Внимание	Рассказ учителя, показ нового материала
2. Ассоциация. Углубление в знания в состоянии движения	Ожидание	Беседа
3. Система. Осмысливание в состоянии покоя. Ученик приводит полученные знания в систему, делает выводы	Мыслительный поиск	Выводы, обобщение, определения, формулы
4. Метод. Осмысление в состоянии движения	Действие	Применение правил на практике (решение задач, упражнений и т. д.)

Немецкий педагог-демократ Адольф Дистервег (1790–1866), будучи последователем идей И. Г. Песталоцци, опубликовал ряд трудов по педагогике, в которых раскрыл сущность процесса обучения; издал учебники по математике, естествознанию, немецкому языку и другим предметам.

Из зарубежных педагогов новейшего времени в нашей стране хорошо известен польский писатель, врач и педагог Януш Корчак (настоящее имя Г. Гольдшмит, 1878–1942), который утверждал и реализовывал гуманистический подход к воспитанию детей.

В России и Беларуси педагогика также имеет давнюю традицию. При археологических раскопках древнего Новгорода было обнаружено большое количество берестяных грамот с азбукой и началами математики, которые неопровержимо доказывают существование школ в 1030 году. Причем многие источники свидетельствуют о том, что грамота была доступна не только именитым, но и рядовым гражданам.

Значимой была педагогическая деятельность выходца из Беларуси Симеона Полоцкого (1629–1680). В 1667 году он был назначен воспитателем детей русского царя Алексея Михайловича и обучал царевичей Алексея, Федора и царевну Софью, под его наблюдением воспитывались Петр I и Иван V. Симеон Полоцкий разработал проект Славяно-греко-латинской академии, которая была открыта после его смерти в 1687 году и расширила систему высшего образования в Российском государстве. Симеон Полоцкий считал главными факторами воспитания личный пример родителей и учителей, а также окружающую среду. Он выступал против теории «врожденных идей», которыми якобы определяется становление и развитие детей, и придавал большое значение воспитанию, которое, по его мнению, должно быть направлено на формирование чувств и разума человека.

Огромный вклад в отечественную педагогику внесли К. Д. Ушинский (1824–1870), разрабатывавший проблемы дидактики, принцип народности в воспитании; Н. И. Пирогов (1810–1881), который обосновал сущность и принципы воспитания, изучал проблемы развития учащихся посредством обучения, пути формирования нравственной личности, и Л. Н. Толстой (1828–1910), утвердивший идеи педагогики ненасилия.

Основоположником научной педагогики в России признан К. Д. Ушинский. Его труды по философии, психологии, педагогике, физиологии, а также литературные произведения способствовали развитию школьного образования, направленного на форми-

рование духовных сил, творческих способностей личности, ее самореализацию. К. Д. Ушинский по праву считается создателем *народной школы* в России. Великий педагог создал несколько учебников, в их числе можно назвать «Родное слово» и «Детский мир», по которым училось не одно поколение.

Главный фундаментальный труд К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» содержит обоснование *содержательно-эвристического* понимания педагогики. Педагогика, по его мнению, не отрасль знания, а практическая деятельность, которая нуждается в научном обосновании, поэтому и все науки, изучающие человека, должны иметь педагогический статус. Идея Ушинского о разработке интегрированной науки, в основе которой лежит педагогическая деятельность, названная им педагогической антропологией, является актуальной и в наши дни.

Среди более поздней плеяды педагогов наиболее известны С. Т. Шацкий (1878–1934), П. П. Блонский (1884–1941), А. С. Макаренко (1888–1939), В. А. Сухомлинский (1918–1970). Труды отечественных педагогов, в которых изложен опыт создания и управления учебно-воспитательным учреждением, разработаны концепции воспитания и обучения, проблемы организации детских и юношеских коллективов, получили мировое признание.

В настоящее время многие педагоги-новаторы разрабатывают новые подходы к воспитанию и обучению. Так, в 80-е годы XX века получила распространение *педагогика сотрудничества*, разработанная в книгах Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталова, Е. Н. Ильина и др. Более разнообразной становится система образовательных учреждений. Некоторые школы преобразованы в гимназии, открыты частные школы, лицеи, колледжи, многие педагоги работают по своим авторским учебным программам. Изменения происходят и в вузах: внедряются новые интеллектуально-педагогические технологии (в частности, компьютерные), блочно-модульное, дистанционное и многие другие виды обучения, развивается личностно-ориентированное образование, интенсивное «погружение» в темы.

Термин «педагогика» употребляется во многих значениях.

Во-первых, выделяется бытовое значение педагогики. Каждый человек на протяжении жизни выступает в роли педагога, т. е. обучает и воспитывает своих детей, членов своей семьи, оказывает влияние на сотрудников по работе, занимается самовоспитанием.

Во-вторых, подчеркивается практическое значение педагогики. Педагогику рассматривают как одну из сфер человеческой деятельности, связанную с передачей культурно-исторического опыта от старшего поколения к младшему с целью подготовки его к самостоятельной жизни и труду. При этом необходимо выделить взаимосвязь народной (житейской) педагогики с педагогическим мастерством и искусством воспитания. Не случайно высшее проявление педагогической деятельности называют искусством.

В-третьих, педагогика понимается как наука и одновременно как отрасль человековедения. Педагогика исследует и совершенствует способы управления развитием человека в единстве природного, общественного и индивидуального. Поэтому педагогические теории, концепции, модели, методики и технологии строятся только на фундаменте целостного и системного знания о развивающейся личности, которое «добывается» психологией, философией, историей, социологией и другими науками.

В-четвертых, педагогика представляет собой учебную дисциплину, включающую в себя теоретические и практические аспекты обучения и воспитания человека на всех возрастных этапах его личностного и профессионального развития.

В-пятых, педагогика как отрасль гуманитарного знания имеет культурное значение, которое определяется педагогической культурой человека, качеством полученного им образования, уровнем развития образовательной сферы в обществе.

1.2. ОБЪЕКТ, ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Процесс передачи культурно-исторического опыта является необходимым и целенаправленным. Он осуществляется в ходе взаимодействия обучающего с обучаемым. Это взаимодействие получило название педагогического процесса. Сегодня это понятие признается ключевым в педагогике.

Педагогический процесс – специально организованное взаимодействие обучающего и обучаемого в целях передачи-освоения культурно-исторического опыта (производственного, научного, коммуникативного, культурного), необходимого человеку для самостоятельной жизни и труда в обществе.

Объектом педагогики выступает человек, развивающийся посредством специально организованного процесса воспитания.

Предметом педагогики является педагогический процесс, обеспечивающий развитие человека на протяжении всей его жизни.

Подчеркивая технологическую сущность педагогики, можно следующим образом сформулировать ее предмет: пути и средства передачи-получения человеком культурно-исторического опыта и приобщения к общекультурным ценностям с учетом его индивидуально-возрастных особенностей.

Таким образом, **педагогика** – это наука: 1) о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах организации педагогического процесса как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни; 2) о путях, способах, методах саморазвития личности; 3) о способах и технологиях косвенного управления развитием личности посредством технологического-прогнозируемых воздействий, направленных на личность.

В процессе функционирования государства и общества, в жизнедеятельности социума, семьи, человека объективно существует то, что оказывает на них влияние и способствует их воспитанию, обучению, образованию, развитию, – это происходящие *педагогические явления, образующие в своей совокупности педагогическую действительность, или реальность, которая и является предметом современной педагогической науки.* По форме существования педагогические явления выступают в виде педагогических закономерностей, педагогических факторов и педагогических механизмов образования, воспитания, обучения и развития личности, общественного сознания, общества в целом.

1.3. ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ ПЕДАГОГИКИ: ВОСПИТАНИЕ, ОБУЧЕНИЕ, ОБРАЗОВАНИЕ, РАЗВИТИЕ¹

Категория **«воспитание»** – одна из основных в педагогике. Воспитание в широком смысле – это социальное явление, понимаемое как воздействие на личность и общество в целом. *Воспитание как социальное явление – это передача культурно-исторического опыта подрастающему поколению с целью подготовки его к самостоятельной общественной жизни и труду.*

¹ Материал для пп. 1.3, 1.5, 1.6 разработан с учетом гл. 1 кн.: Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. СПб., 2000.

При этом воспитатель:

- 1) передает воспитаннику опыт, накопленный человечеством, приобщает его к общечеловеческим ценностям;
- 2) вводит в мир культуры, формирует мировоззрение, отношения (к себе, окружающему миру, труду и т. п.);
- 3) стимулирует к самовоспитанию;
- 4) формирует способы поведения, коммуникативные умения, направленные на продуктивное общение, разрешение конфликтов и трудных жизненных ситуаций.

В свою очередь воспитанник:

- 1) овладевает опытом человеческих отношений и основами культуры;
- 2) работает над собой (самовоспитание, самообразование);
- 3) обучается способам общения и манерам поведения.

В узком смысле воспитание рассматривают как целенаправленную деятельность, призванную сформировать систему качеств личности, взглядов и убеждений. В более локальном значении воспитание часто трактуется как решение какой-либо конкретной воспитательной задачи (например, воспитание отдельных черт характера, познавательной активности и т. п.). Таким образом, *воспитание – это целенаправленное формирование личности на основе развития у нее: 1) определенных отношений; 2) мировоззрения; 3) форм поведения (как проявление отношений и мировоззрения)*. Можно выделить **виды воспитания**: умственное, нравственное, физическое, трудовое, эстетическое и др.

Развитие каждого человека в обществе обеспечивается через воспитание посредством освоения современного опыта и опыта предшествующих поколений.

Развитие – это объективный процесс внутреннего, последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека. Можно выделить физическое, психическое, социальное, духовное развитие. Развитие личности осуществляется под влиянием внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и неуправляемых факторов.

Еще одна важнейшая категория педагогики – *«обучение»* понимается как процесс целенаправленного взаимодействия педагога и обучаемого или обучаемых (учителя и учащихся, преподавателя и студентов или слушателей), в результате которого обеспечивается развитие обучающегося.

При этом учитель:

- 1) преподает, т. е. целенаправленно передает знания, опыт, способы мышления и деятельности, основы культуры;
- 2) руководит процессом освоения знаний, навыков и умений, опытом творческой деятельности;
- 3) создает условия для развития личности учащихся (памяти, внимания, мышления).

В свою очередь ученик:

- 1) учится, т. е. овладевает учебным материалом и выполняет различные упражнения и задания (с помощью учителя, в группе, самостоятельно);
- 2) наблюдает и совершает мыслительные операции (сравнение, анализ, синтез, обобщение, классификация и др.), учебно-поисковую деятельность;
- 3) самостоятельно осуществляет поиск новой информации (справочник, учебник, Интернет), занимается самообразованием.

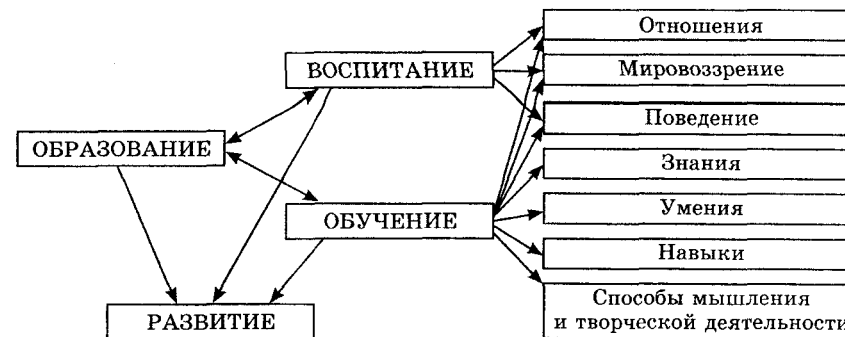
Следующая категория педагогики – «**образование**» понимается как:

- 1) ценность развивающегося человека и общества; средство развития личности, общественного сознания и общества в целом;
- 2) процесс обучения и воспитания человека;
- 3) результат процесса обучения;
- 4) система.

Образование в буквальном смысле означает создание образа, некую завершенность обучения и воспитания в соответствии с определенной возрастной ступенью. Поэтому ***образование трактуют как процесс и результат усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков, способов творческой деятельности, отношений.***

Образование как система – это специально организованная система культурно-просветительных, учебных, воспитательных заведений, учреждений повышения квалификации и переподготовки кадров. В этой системе происходят передача и прием информации и опыта согласно стандартам, планам и программам с помощью специально подготовленных педагогов. Все образовательные учреждения в государстве объединены в единую систему образования, посредством чего осуществляется управление развитием человека.

Взаимосвязь основных категорий педагогики можно представить следующей схемой.



1.4. СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

Об уровне развития любой науки судят по степени дифференцированности ее исследований и по тому многообразию связей данной науки с другими, благодаря которому и возникают новые междисциплинарные научные отрасли.

В систему педагогических наук входят:

1. **Общая педагогика**, исследующая основные проблемы образования, воспитания, обучения и развития личности.

2. **История педагогики**, изучающая развитие педагогических идей и воспитания в различные исторические эпохи.

3. **Сравнительная педагогика**, которая исследует закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в различных странах путем сопоставления и нахождения сходств и отличий.

4. **Возрастная педагогика**, изучающая особенности воспитания человека на различных возрастных этапах. В зависимости от возрастной характеристики различают дошкольную педагогику, педагогику средней школы, педагогику среднего специального образования, педагогику высшей школы, педагогику профессионального образования, педагогику взрослых (*андрологику*).

5. **Специальная педагогика (дефектология)**, которая разрабатывает теоретические основы, принципы, формы, методы и средства воспитания и образования детей и взрослых, имеющих отклонения в развитии. Специальная педагогика делится на ряд отраслей: вопросами воспитания и образования глухонемых и глухих детей и взрослых занимается *сурдопедагогика*, слепых и слабовидя-

щих – *тифлопедагогика*, умственно отсталых – *олигофренопедагогика*, детей и взрослых с расстройствами речи – *логопедия*.

6. Методики преподавания различных дисциплин, которые исследуют специфические частные закономерности обучения конкретным дисциплинам (языку, физике, математике, химии, истории и др.), накапливают технологический инструментарий, позволяющий учащимся при помощи оптимальных методов и средств усваивать содержание той или иной дисциплины, овладевать опытом предметной деятельности, оценочными отношениями.

7. Профессиональная педагогика, изучающая закономерности, принципы, содержание и технологии обучения и воспитания человека, ориентированного на освоение конкретной профессиональной сферы деятельности. Профессиональная подготовка отличается от общеобразовательной тем, что в ходе ее будущий специалист наряду с общеобразовательными овладевает специальными знаниями, умениями и навыками, в результате чего обеспечивается формирование профессиональных компетенций.

В зависимости от профессиональной области различают инженерную, медицинскую, юридическую и другую педагогику.

8. Социальная педагогика, изучающая воспитание человека в социуме, которое осуществляется фактически на протяжении всей его жизни. Социальная педагогика призвана содействовать личности в ее социализации, социальной защищенности, разрешению проблем взаимоотношений «личность – среда», «личность – социум», «личность – личность».

9. Исправительно-трудовая педагогика, которая содержит теоретическое обоснование и методику перевоспитания лиц, находящихся в местах лишения свободы за совершенные преступления.

10. Лечебная педагогика, разрабатывающая систему профессиональной деятельности педагогов с болеющими, недомагающими и больными школьниками. Возникает интегрированная медико-педагогическая наука, направленная на разработку теоретического и содержательно-методического обеспечения лечения и обучения учащихся в щадящем режиме.

1.5. СВЯЗЬ ПЕДАГОГИКИ С ДРУГИМИ НАУКАМИ

Педагогика взаимосвязана с такими областями **философии**, как этика и эстетика. **Этика** дает представление о путях нравственного формирования человека. **Эстетика** раскрывает принципы ценностного отношения к миру.

Педагогика и **социология** изучают пути перевода обобщенных результатов социологических исследований в конкретные задачи воспитания. Эти задачи совместно разрешают социальные институты – семья, образовательные и культурные учреждения, общественные, политические и государственные организации.

Совместно с **экономикой** педагогика решает проблемы экономики образования и организации экономического образования современного человека.

Традиционной является взаимосвязь педагогики и **психологии**. Результаты психологических исследований, воплотившиеся в законы психологического развития человека, позволяют педагогам организовывать процессы обучения и воспитания, опираясь на эти законы и обеспечивая формирование человека как субъекта, личности и индивидуальности.

Формы и типы связей педагогики с другими науками разнообразны и представляют собой:

1) творческое освоение научных идей синергетического¹ подхода к воспитанию, кибернетической идеи управления динамическими системами, системно-деятельностного отношения к развитию личности;

2) применение методов других наук, например математического моделирования и проектирования, анкетирования и социологического опроса;

3) использование результатов исследований, полученных различными науками: о работоспособности в разные возрастные периоды жизни человека (физиология); об основных личностных психологических новообразованиях в процессе развития, о психологических особенностях личности как факторе ее успешной деятельности (психология);

4) объединение усилий педагогов с представителями естественных и гуманитарных наук для решения общих проблем (например, переход к систематическому обучению детей с 6 лет, организация обучения параллельно с лечением или профилактикой заболевания, внедрение бакалаврской и магистерской ступеней профессиональной подготовки специалистов);

¹ Синергетика – научное направление, изучающее связи между элементами структуры, которые образуются в открытых системах благодаря стабильным факторам и хаосу.

5) разработку понятий из разнообразных областей знания для обогащения и углубления представлений о сущности педагогических явлений (например, диверсификация¹ образования, педагогическая квалиметрия², моделирование).

1.6. ОБЩЕКУЛЬТУРНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПЕДАГОГИКИ. АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРАДИГМ³ В МИРОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Педагогические проблемы имеют большое жизненное и общекультурное значение как для личности, так и для социума. Современному человеку необходимо владеть информацией о стиле поведения, формах и технологиях обучения и воспитания, системе образования как в своей стране, так и за рубежом, а также о приемах эффективного воспитательного воздействия, способах взаимодействия, обеспечивающих сотрудничество и взаимопонимание. В условиях выбора типа образования родителям важно иметь целостное представление о формах обучения и видах специализированных или общеобразовательных школ. В эпоху информационного общества современному поколению, стремящемуся к постоянному самосовершенствованию, необходимо овладеть основными способами получения, передачи и обмена информацией, способами коммуникации.

В настоящее время изменяются роль и место образования в обществе: образование и воспитание являются центральными звеньями в социальной сфере, обуславливающими стабилизацию общества и уровень его культурного развития; образование выступает средством развития личности, общества в целом.

В мировой и отечественной практике парадигмы образования складывались на протяжении веков. Они являются культурным достоянием общества и выступают критерием культуры личнос-

¹ Диверсификация – изменение, разнообразие.

² Квалиметрия – отрасль науки, изучающая и реализующая методы количественной оценки качественных результатов (например, измерение умственного развития или нравственной воспитанности личности).

³ Парадигма педагогическая (греч. *paradeigma* – пример, образец) – совокупность научно-теоретических, методологических и иных установок, принятых научным педагогическим сообществом на определенном этапе развития педагогической науки и практики, которыми руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении педагогических проблем.

ти, социума в целом. К ним относятся: **1) знаниевая и культурологическая, 2) технократическая и гуманистическая, 3) социетарная и человеко-ориентированная, 4) педоцентристская и де-тоцентристская парадигмы.** Каждая парадигма обучения и воспитания формировалась в зависимости от доминирования определенного элемента в системе основных параметров образования как социального феномена и культурной ценности. В ряд элементов, определяющих парадигму образования, входят: представления о системе знаний и умений, необходимых человеку конкретной исторической эпохи; осознание типа культуры и способов развития человека в процессе ее освоения; принципы кодирования и передачи информации; осмысление ценности образования в обществе; осознание культурного развития человека; роль образования в социуме; представления об образе и месте педагога как носителя знаний и культуры в образовательном процессе; роль и функции растущей личности в структурах воспитания, обучения и образования.

В европейской культуре **знаниевая парадигма** имеет самую длительную историю. Она влияет на определение образовательных задач, связанных со становлением практического и теоретического опыта человека, и направлена на овладение обучающимися системой готовых, или завершенных, знаний.

Культурологическая парадигма в большей степени ориентирует не на знания, а на освоение элементов культуры, способов обучения, поведения и общения. В связи с развитием культуры и общества расширяется процесс овладения человеком ценностями: основами физической и эстетической культуры, экологии и права и др.

Сущность **технократической парадигмы** обучения и воспитания заключается в формировании мировоззрения, основной особенностью которого является преобладание средств над целью, технологии цивилизации над общечеловеческими интересами, техники над ценностями. Сущность технократической парадигмы образования заключается в организации обучения и воспитания на основе преимущественно репродуктивной деятельности обучающихся, направленной на эффективное достижение ими четко фиксированных эталонов усвоения знаний и опыта. При этом процесс обучения строится как технологический процесс с четко определенными на основе критериев усвоения учебными целями и ожидаемыми результатами, обучающими, корректирующими, контролирующими и оценивающими процедурами, реализация которых способствует полному овладению знаниями, умениями и навыками.

Альтернативной технократическому подходу является гуманистическая традиция. Для нее человек представляется высшей ценностью, и не только в образовательных системах. Гуманистическая парадигма ориентирует на изменение образа мышления человека, руководствуясь принципом «все для человека, все во имя человека». Она основывается на гуманистических моральных нормах, предполагающих сопереживание, соучастие и сотрудничество, оказание помощи и поддержку личности.

Педоцентристская парадигма рассматривает воспитание и обучение как главные факторы развития ребенка, где основная роль отводится педагогу. В рамках данной парадигмы методика, новаторство и творчество педагога являются определяющими при анализе процессов обучения и воспитания. При этом личностные качества, интеллектуальные способности и интересы ребенка учитываются недостаточно.

Педоцентристская парадигма понимается как альтернатива детоцентристской.

Детоцентристская парадигма ориентирует на создание благоприятных условий для развития всех детей, учет и развитие индивидуально-личностных особенностей, способностей и интересов.

В качестве эталона **социетарной парадигмы** выступают принципы государственного управления обществом. Именно государство определяет характер и цели воспитания и обучения, а управление системой образования носит сугубо государственный характер.

В рамках же **человеко-ориентированной (антропологической)¹ парадигмы** человек является непреходящей ценностью. Поэтому в процессе воспитания и образования учитываются прежде всего интересы и индивидуальные особенности как ребенка и его родителей, так и педагога.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Объясните происхождение слова «педагогика».
2. Какой вклад в становление педагогики как науки внес Ян Амос Коменский?
3. Охарактеризуйте этапы становления педагогики. Кто из зарубежных и отечественных ученых разных эпох внес наибольший вклад в развитие педагогической науки и практики?

¹ Антропология – 1) наука о происхождении и эволюции человека; 2) изучение физиологических, биохимических, генетических, социальных, педагогических факторов, влияющих на развитие человека.

4. В каких значениях в современных условиях употребляется термин «педагогика»?
5. Определите объект и предмет педагогической науки.
6. Раскройте сущность основных категорий педагогики.
7. Назовите основные отрасли педагогики.
8. Каковы формы и типы связей педагогики с другими науками?
9. Охарактеризуйте основные образовательные парадигмы в мировой педагогической практике, реализация которых определяет общекультурное значение педагогики.

Глава 2

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

2.1. МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ, ЕЕ УРОВНИ И ФУНКЦИИ¹

Термин «методология» в научной лексике используется в нескольких смыслах:

- 1) как учение о научном методе познания;
- 2) как совокупность методов, применяемых в какой-нибудь науке;
- 3) как система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности.

Существуют два уровня методологии: I – уровень практической деятельности; II – уровень науки.

I уровень: методология как учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности.

II уровень: методология как учение о принципах построения, формах и методах научного познания.

В науке существует иерархия методологий. Выделяются следующие методологии: **общенаучная** (материалистическая диалектика, теория познания, логика); **частнонаучная** (методология педагогики или других наук); **предметно-тематическая** (методология дидактики, методология (отбора) содержания образования,

¹ Материал пп. 2.1, 2.2 частично заимствован из кн.: Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 1996.

методология повышения квалификации учителей математики и т. д.).

В педагогике наиболее адекватным уровнем теоретического развития методологии является следующее ее определение: *методология – это учение о принципах, методах, формах и процедурах познания и преобразования педагогической действительности.*

В этом определении соединены две группы инструментария – комплекс средств для познания педагогической реальности и технологии преобразования педагогической действительности.

Методология педагогической науки имеет следующие функции:

1) **гносеологическая (познавательная)** – реализация этой функции обеспечивает описание (что есть?), объяснение (почему так устроено?), предсказание (что будет?) изучаемых педагогических явлений, предметов;

2) **праксеологическая (преобразовательная)** – обеспечивает целеполагание и конструктивное описание путей, способов, технологий достижения поставленных образовательных целей и внедрение результатов в педагогическую практику. Реализация праксеологической функции делает педагогическую науку прикладной и выявляет ее практическую значимость;

3) **аксиологическая (оценочная)**, или функция критики развития педагогической науки, – реализация этой функции способствует разработке системы оценок, критериев эффективности педагогических моделей, преобразований, инноваций и т. д.;

4) **рефлексивная** – направлена на анализ и осмысление результатов развития педагогической науки, совершенствования системы методов педагогических исследований, т. е. рефлексивная функция педагогики направлена на изучение самой себя – педагогической науки;

5) **нормативного предписания** – показывает «что должно быть и как»;

6) **эвристическая (творческая)** – заключается в постановке теоретико-практических задач и поиске их решений, в ходе которого реализуются функции педагогики как науки.

Существует взаимосвязь двух уровней методологии педагогики – методологии практики и методологии науки, а именно:

1. В педагогике осуществляется процесс интеграции методологии науки и методологии практики. Это означает, что методология педагогической науки определяет для практиков-педагогов

условия, пути, способы решения педагогических задач, а методология практики обеспечивает ученых-педагогов информацией о целесообразности методологических инструментариев и технологий преобразования педагогической реальности.

2. Взаимообусловленность методологий практики и науки способствует теоретико-прикладному обеспечению разрешения научно-практических проблем, т. е. разработке методологического аппарата любого педагогического исследования как теоретических, так и практических проблем образования. Например, проведение диссертационных исследований, как в области педагогики, так и в других научных областях, невозможно без обоснования актуальности темы исследования, постановки проблемы, целей, задач, определения объекта и предмета, рабочей гипотезы, методов исследования, разработки эксперимента – а все это и составляет методологический аппарат исследования.

Взаимосвязь методологий практики и науки обеспечивает разработку целей, содержания, технологий инновационной педагогической деятельности, системы критериев эффективности инноваций и внедрение инноваций в педагогическую практику.

2.2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ В ПЕДАГОГИКЕ

1. Разработка критериального аппарата и измерителей состояния педагогической системы, подлежащей реформированию.

2. Всесторонняя проверка и оценка качества педагогической системы с целью необходимости ее реформирования.

3. Поиски образцов педагогических решений, которые носят опережающий характер и могут использоваться для моделирования нововведений.

4. Всесторонний анализ научного задела, где содержатся результаты педагогических исследований не только практиков, но и ученых.

5. Проектирование инновационной модели педагогической системы (от эскиза до так называемых рабочих чертежей).

6. Построение алгоритма внедрения инноваций в практику.

7. Ввод в профессиональную лексику новых понятий и переосмысление старого профессионального словаря.

8. Защита педагогической системы от псевдоноваторства.

2.3. ОСНОВНЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ПЕДАГОГИКЕ

Основными методологическими подходами в педагогике являются:

- 1) системный;
- 2) личностный;
- 3) деятельностный;
- 4) полисубъектный (диалогический);
- 5) аксиологический;
- 6) культурологический;
- 7) этнопедагогический;
- 8) антропологический.

Системный подход применяется при исследовании сложных объектов, представляющих собой органичное целое. Исследовать педагогический объект с позиции системного подхода означает проанализировать внутренние и внешние связи и отношения объекта, рассмотреть все его элементы с учетом их места и функций в нем. Основными принципами реализации системного подхода, уточняющими его сущность, являются:

- принцип целостности, который отражает специфику свойств системы, зависимость каждого элемента, свойства и отношения внутри системы от их места и функций внутри целого;
- принцип структурности, позволяющий описывать системы как структуры через раскрытие совокупности связей и отношений между их элементами;
- принцип взаимозависимости внешних и внутренних факторов системы;
- принцип иерархичности, предполагающий рассмотрение объекта в трех аспектах: как самостоятельной системы, как элемента системы более высокого уровня, как системы более высокого иерархического уровня по отношению к ее элементам, рассматриваемым, в свою очередь, как системы;
- принцип множественности представления системы, означающий необходимость создания множества моделей для описания системного объекта;
- принцип историзма, требующий изучения системы и ее элементов не только как статических, но и как динамичных, имеющих историю своего развития.

При системном подходе, например, система образования и процесс ее функционирования рассматриваются как совокупность следующих взаимосвязанных компонентов: цель образова-

ния; его содержание; формы, методы, средства реализации этого содержания (технологии преподавания, освоения, обучения); субъекты системы образования (педагоги, обучающиеся, родители); учебные заведения как структурные элементы всей образовательной системы и функционирующие в них педагогические процессы; материальная база как средство системы образования.

Личностный подход в педагогике утверждает представления о социальной, деятельной и творческой сущности человека как личности. Признание личности как продукта общественно-исторического развития и носителя культуры не допускает сведения личности к натуре человека, а тем самым к вещи среди вещей, к обучаемому автомату.

Личностный подход означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Он настоятельно требует признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. В рамках данного подхода предполагается опора в воспитании на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий.

Деятельностный подход. Установлено, что деятельность – основа, средство и фактор развития личности. Этот факт обуславливает необходимость реализации в педагогическом исследовании и практике тесно связанного с личностным деятельностного подхода.

Деятельностный подход предполагает рассмотрение исследуемого объекта в рамках системы деятельности, ее генезиса, эволюции, развития. Деятельность как форма активности человека, выражающаяся в его исследовательском, преобразующем и практическом отношении к миру и самому себе, является ведущей категорией деятельностного подхода. Деятельность – это способ существования и развития общества и человека, всесторонний процесс преобразования природы и социальной реальности.

Для осуществления преобразования человеку необходимо изменить идеальный образ своих действий, замысел деятельности. В этой связи он использует особое средство – мышление, степень развития которого определяет степень благополучия и свободы человека. Именно осознанное отношение к миру позволяет человеку реализовать свою функцию субъекта деятельности, активно преобразующего мир и себя на основе процессов овладения общечеловеческой культурой и культуросозидания, самоанализа результатов деятельности. Преобразовательная деятельность включает как идеализацию, так и реализацию замысла, что является фактором развития

рефлексивных способностей человека, направленных на самоанализ, самооценку, коррекцию деятельности, результатов собственного труда, взаимоотношений с окружающим социумом.

Деятельностный подход применительно, например, к изучению процесса формирования ребенка означает, что игра, учение, труд, общение являются важнейшими факторами становления и развития растущего ребенка. При этом важнейшими педагогическими требованиями к организации воспитания выступают определение содержания соответствующей деятельности, разработка путей активизации и перевода ребенка в позицию субъекта познания, труда, общения. Это, в свою очередь, предполагает обучение ребенка выбору цели и планированию деятельности, ее организации и регулированию, самоконтролю, самоанализу и самооценке результатов деятельности.

Полисубъектный (диалогический) подход означает, что сущность личности значительно разностороннее и сложнее, чем процесс деятельности, в которую включена личность. Личность обретает свое «человеческое» содержание именно в общении с другими. В этой связи личность есть продукт и результат общения с окружающими людьми.

Поэтому личность рассматривается как система характерных для нее отношений, как носитель взаимоотношений и взаимодействий социальной группы. Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным позволяет создать психолого-педагогическое единство субъектов, благодаря которому «объектное» воздействие уступает место творческому процессу взаимодействия и саморазвития.

Аксиологический (ценностный) подход выступает своеобразным «мостом» между теорией и практикой, т. е. выполняет роль механизма связи между практическим и абстрактно-теоретическим уровнями познания и отношения к окружающему миру (обществу, природе, культуре, самому себе). Аксиологический подход в педагогике означает признание и реализацию в обществе ценностей человеческой жизни, воспитания и обучения, педагогической деятельности, образования в целом. Значимую ценность представляет собой идея гармонично развитой личности, связанная с идеей справедливого общества, которое способно реально обеспечить каждому человеку условия для максимальной реализации заложенных в нем возможностей. С изменением социально-экономических условий жизни трансформируются и педагогические ценности. Так, в процессе развития педагогической науки и практики возникают изменения, связанные, во-первых, со сменой схоластических теорий

обучения на объяснительно-иллюстративное и позже на проблемно-развивающее и личностно-ориентированное обучение; во-вторых, с переходом от командно-регулирующего воспитания к личностно-гуманному. Аксиологические подходы в педагогике, основанные на гуманистических ценностях, являются методологической основой развития педагогической науки и совершенствования образовательной практики.

Культурологический подход как методология познания и преобразования педагогической реальности имеет своим основанием аксиологию – учение о ценностях и ценностной структуре мира.

Культурологический подход обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей. Человек содержит в себе часть культуры. Он не только развивается на основе освоенной им культуры, но и вносит в нее нечто принципиально новое, т. е. становится творцом новых элементов культуры. В связи с этим освоение культуры как системы ценностей представляет собой, во-первых, развитие самого человека и, во-вторых, становление его как творческой личности.

Этнопедагогический подход предполагает организацию и осуществление процесса воспитания с опорой на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, обычаи, привычки. Национальная культура придает специфический колорит среде, в которой растет и формируется ребенок, функционируют различные образовательные учреждения. Реализация этнопедагогического подхода к проектированию и организации педагогического процесса предусматривает разрешение педагогами следующих задач: во-первых, изучать и формировать эту среду; во-вторых, максимально использовать ее воспитательные возможности.

Антропологический подход впервые разработал и обосновал К. Д. Ушинский. В его понимании это системное использование данных всех наук о человеке и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса.

«Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях». Это положение К. Д. Ушинского остается актуальным для современной педагогики.

Основные идеи современной педагогической антропологии, которые являются методологическими основаниями исследования в области педагогики, состоят в следующем:

- образование – атрибут человеческого бытия (бытие человека рассматривается в образовании); цели и средства образования вы-

водятся из сущности человека; образование расширяет традиционные понятия такими категориями, как «жизнь», «свобода», «смысл», «творчество», «событие», «антропологическое пространство», «антропологическое время», «самостоятельное»;

- необходим антропологический подход к преподаванию и изучению конкретных наук о человеке (история как историческая антропология, биология – биологическая антропология и т. д.);

- условия и технологии воспитания и обучения задаются с антропологических позиций и направлены на становление родовых качеств личности воспитанника;

- природа воспитания диалогична;

- детство самоценно, ребенок – ключ к познанию человека.

Использование антропологического подхода при исследовании, например педагогического процесса школы, предполагает рассмотрение таких антропосистем, как учащийся, педагог, ученический и педагогический коллективы. При этом они представляются как открытые, саморазвивающиеся личностные и социальные системы, а педагог – это антропотехник, владеющий средствами, «инструментами» управления процессом становления личности ученика.

Таким образом, использование методологических подходов педагогики позволяет, во-первых, определить ее научно-теоретические проблемы, установить их иерархию, разработать стратегию и основные способы их разрешения; во-вторых – обосновать, создать и реализовать технологические механизмы модернизации образовательной практики, а также осуществить прогнозирование развития педагогической науки и практики.

2.4. МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Методами педагогического исследования называются способы изучения педагогических явлений, процессов. Педагогика располагает системой методов исследования, позволяющих с достаточно высокой степенью объективности и достоверности выявлять и оценивать все аспекты предмета исследования. Существует несколько классификаций педагогических методов, объединяющихся по разным основаниям. Например, по уровню исследования методы в педагогике делятся на эмпирические (методы изучения педагогического опыта), теоретические и математические. В соответствии с этапами проведения научного исследования они разделяются на организационные, методы сбора данных, обработки данных, интерпретационные (см. табл. 1).

Таблица 1

МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1. Методы организации исследования	– комплексный – совокупность методов, направленных на изучение педагогического объекта как системы; – сравнительный обеспечивает изучение педагогических условий, факторов для последующего сравнения; – лонгитюдный направлен на выявление изменений в течение длительного времени
2. Методы сбора данных (направлены на изучение педагогического опыта)	– выявление, анализ, обобщение педагогического опыта; – педагогическое наблюдение; – самонаблюдение, самоанализ; – беседа и интервьюирование; – анкетирование; – педагогический анализ ситуаций и фактов; – педагогический консилиум (групповой экспертный анализ) как обсуждение и принятие коллективного решения; – экспертные оценки; – анализ педагогической документации; – анализ и оценка результатов учебной деятельности (выполнения обучающимися самостоятельных заданий, контрольных, графических, творческих, лабораторных работ и др.); – педагогическое тестирование (контрольный опрос, контрольная работа, замер времени выполнения действий, определение умений и личностных качеств по обученности и воспитанности, способов мышления и деятельности по творческим проявлениям); – педагогический эксперимент; – сравнительно-педагогический метод (изучение зарубежного опыта по определенной проблеме и сравнение его с отечественным); – праксиметрические методы (хронометраж, документирование, видеосъемка, аудиозапись)
3. Методы обработки данных	– математические (регистрация, ранжирование, шкалирование); – качественные (теоретический анализ, сравнение, систематизация, группировка, типологизация, синтез и обобщение)

4. Методы интерпретации и оценки данных	– теоретические (интерпретация и оценка собранного материала на основе существующей теории, концепции); – сравнительные (интерпретация и оценка полученного материала в сравнении с ранее собранными материалами или материалами, полученными другими исследователями); – каузальный (констатация и объяснение причин, движущих сил педагогических процессов, явлений); – структурный (выявление структурных элементов); – системный (выявление взаимосвязи элементов, системных свойств и функций); – генетический (прослеживание процессов становления и развития, их этапов, тенденций); – факторный (определение факторов, их роли и влияния); – апробационный (проверка на практике правильности выводов и результатов, полученных в ходе исследования и опытно-экспериментальной работы)
---	---

Как следует из таблицы, часть методов педагогики по названию совпадает с методами других наук (например, психологии, социологии). Но специфика исследования педагогической действительности и образовательных процессов определяет особенности применения методов.

Особую роль в педагогических исследованиях играет **эксперимент** – специально организованная проверка какой-либо технологии или методики, системы работы для выявления ее педагогической эффективности. Педагогический эксперимент – исследовательская деятельность с целью изучения причинно-следственных связей в исследуемых педагогических процессах и явлениях, которая предполагает:

- опытное моделирование педагогического явления и условий его протекания;
- активное воздействие исследователя на педагогическое явление;
- измерение результатов педагогического воздействия и взаимодействия;
- неоднократную воспроизводимость педагогических явлений и процессов.

Выделяют четыре этапа эксперимента:

- **теоретический** – постановка проблемы, определение цели, объекта и предмета исследования, его задач и гипотез;
- **методический** – разработка методики исследования и его плана, программы, методов обработки полученных результатов;
- **собственно эксперимент** – проведение серии опытов (создание экспериментальных ситуаций, наблюдение, управление опытом и измерение реакций «испытуемых»);
- **аналитический** – количественный и качественный анализ, интерпретация полученных фактов, формулирование выводов и практических рекомендаций.

По условиям организации различают **эксперимент естественный** (проводится в условиях обычного образовательного процесса) и **лабораторный** (создаются искусственные условия для проверки, например, того или иного метода обучения). Чаще всего практикуется естественный эксперимент. Он может быть длительным или кратковременным.

По конечным целям эксперимент делится на **констатирующий**, устанавливающий только реальное состояние дел в процессе, и **преобразующий** (развивающий, формирующий), когда проводится целенаправленная его организация для определения условий (методов, форм и содержания образования) развития личности или коллектива. Преобразующий эксперимент требует наличия контрольных групп для сравнения.

Вышеназванные методы наблюдения, беседы, интервьюирования, анкетирования, изучения результатов учебной деятельности и педагогической документации, которые используются для сбора научно-педагогических фактов, называются *методами эмпирического познания* педагогических явлений.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Раскройте сущность понятия методологии педагогической науки.
2. Каковы функции методологии педагогики?
3. Каково методологическое обеспечение инновационных процессов в педагогике?
4. Назовите и охарактеризуйте основные методологические принципы в педагогике.
5. На какие четыре основные группы делятся педагогические методы в соответствии с этапами проведения научного исследования?
6. Какие методы используются для анализа педагогического опыта?
7. Каковы особенности проведения педагогического эксперимента?

Глава 3

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ

3.1. ПОНЯТИЕ ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ

Проблема научного обоснования цели воспитания обуславливается объективной зависимостью между осознанием личностью цели деятельности и достижением ее результатов. Чтобы добиться успеха, надо знать к чему стремиться, чего достигать. При этом обеспечивается активность, целенаправленность, плановость самой деятельности, что и является условием ее результативности.

Цель (как научное понятие) – это осознанное представление конечного результата определенной деятельности.

Отмечая эту особенность цели, К. Маркс писал, что самый плохой архитектор отличается с самого начала от наилучшей пчелы тем, что, прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове.

В физиологии (Н. А. Бернштейн, П. К. Анохин) существует понятие *модели потребного будущего*, которая представляет собой закодированный в мозгу образ требуемого результата, который, в свою очередь, и определяет отбор целесообразных действий и средств для его достижения.

Под **целью воспитания** следует понимать заранее определяемые (прогнозируемые) результаты в личностном развитии воспитуемых, подготовке их к самостоятельной жизни и труду. Обстоятельное знание целей воспитания дает педагогу четкое представление о том, какого человека он должен формировать, и придает его работе необходимую осмысленность и направленность.

Объективный характер цели воспитания (в широком социальном смысле слова) заключается в ее соответствии представлению общества об идеале человеческой личности и нравственно-правовым требованиям социума к личности. Цель воспитания определяется потребностями общественного развития и зависит от уровня развития производительных сил и общественных отношений, складывающихся в процессе производства материальных благ и духовной деятельности людей.

Цель воспитания носит **исторический характер**, так как на всех исторических этапах развития общества она определялась интересами правящих классов. Так, при первобытнообщинном строе, когда не было классового деления, целью воспитания было простое обеспечение существования человека. В эпоху феодализма, крепост-

ного права в старой русской школе одной из целей воспитания было формирование религиозности, послушания, беспрекословного исполнения установленных правил поведения. В этой связи много времени отводилось изучению религии, широко практиковались методы внушения, взысканий и даже наказаний, вплоть до физических. В настоящее время *целью воспитания является формирование личности, которая высоко ставит идеалы гуманизма, демократии, свободы, справедливости и имеет научные взгляды на окружающий мир*, что требует совсем иной методики воспитательной работы. В современной школе основным содержанием обучения и воспитания является овладение научными знаниями о мире, а методика приобретает все более демократический и гуманистический характер; ведется борьба с авторитарным подходом в воспитании, общении; методы взысканий и наказаний используются все реже (физическое наказание в современной школе недопустимо).

Многовековая история социального развития показывает, что в качестве идеала воспитания в обществе выступала всесторонне и гармонично развитая личность.

Выдвижение в воспитательной практике целевой установки на развитие всесторонней и гармоничной личности указывает на объективный и исторический характер цели общественного воспитания. Идея всестороннего развития личности имеет древнюю историю. Считается, что она принадлежит древнегреческому философу-педагогу Аристотелю. Он обосновал, что целью воспитания выступает развитие высших сторон души личности – разумной и волевой; природа дает человеку лишь зародыши способностей, которые необходимо взращивать посредством физического, нравственного, умственного воспитания. Формирование *всесторонне развитой личности* предполагает, что процесс воспитания осуществляется по основным направлениям, соответствующим условно выделенным сферам личности: сознанию, потребностно-мотивационной, практико-деятельностной сферам. Воспитание *гармонично развитой личности* означает, что все указанные сферы личности должны формироваться в тесной связи между собой и обеспечивать становление целостной личности («гармония» в переводе с греческого языка означает «соразмерность частей», «слияние различных компонентов объекта в единое целое»).

Во всестороннем и гармоничном развитии и формировании личности большое значение имеет прежде всего **физическое воспитание**, укрепление сил и здоровья, выработка правильной осанки и санитарно-гигиенической культуры.

Ключевой проблемой в процессе всестороннего и гармоничного развития личности является **умственное воспитание**. Не менее существенной составной частью всестороннего и гармоничного развития личности выступает техническое обучение, в том числе компьютерное; овладение современными достижениями техники.

Велика роль и **нравственного воспитания** в развитии и формировании личности. Действительно, прогресс общества могут обеспечивать только люди с совершенной моралью, добросовестным отношением к труду и собственности. Вместе с тем огромное значение придается личностному духовному росту, приобщению молодежи к сокровищам культуры, формированию у нее высоких эстетических чувств и качеств, что соответствует **эстетическому воспитанию**.

Таким образом, основными структурными компонентами всестороннего и гармоничного развития личности являются *умственное, физическое, нравственное и эстетическое воспитание, которые должны сочетаться с развитием склонностей, задатков и способностей личности и включением ее в разнообразную социально значимую деятельность и производственный труд*.

При рассмотрении проблемы научного обоснования цели воспитания важно представить таксономию, или иерархию, воспитательных целей.

Цели воспитания делятся:

1) на **общую** (генеральную) цель, которая указывает главное направление воспитательной деятельности всех учреждений образования, определяет характер педагогического воздействия на растущую личность. В ходе общественного развития может возникать необходимость уточнения этой общей цели;

2) **частные (рабочие)** цели, связанные с решением определенных воспитательных задач на том или ином этапе формирования личности;

3) **конкретные (оперативные)** цели, в качестве которых могут выступать цели конкретного воспитательного мероприятия, учебного занятия или любой другой формы организации учебно-воспитательного процесса; эти цели направлены на формирование у учащегося определенных знаний, конкретных способов мышления и деятельности, опыта творческой работы, отношений;

4) **личные** цели – это целевые установки каждого участника педагогического процесса; в процессе обучения и воспитания учащихся педагог, с одной стороны, должен учитывать их личные цели для придания образовательному процессу гуманистического, личностно-ориентированного характера, с другой стороны,

должен включать воспитанников в формирование собственных целей, обучать их способам разработки целевых установок и проектов деятельности по их достижению. Лично осмысленная и значимая для человека цель всегда отвечает его потребностям и интересам и является средством включения личности в деятельность, что и обеспечивает ее эффективное развитие.

3.2. СОДЕРЖАНИЕ ЦЕЛЕЙ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Процессы информатизации и научно-технического прогресса в обществе, переживающем период перехода от тоталитаризма к плюрализму и рыночной экономике, вызывают соответствующие изменения во всей системе образования. Во второй половине 80-х годов XX века начала изменяться парадигма общественного сознания: происходит перенос акцентов с классового подхода в формировании личности (классовая борьба, воинствующий атеизм, коммунизм) к общечеловеческим ценностям (гуманизм, демократия, свобода, мир и др.). Встают глобальные образовательные задачи – формирование универсальной системы основополагающих человеческих ценностей, связанных с миром, правами человека и демократией. Происходит обновление целей образования с ориентацией на развитие личности на основе общечеловеческих, гуманистических ценностей. Становление и эффективное развитие личности составляют главную функцию системы образования и воспитания в обществе. Образовательные стандарты, планы, учебные программы и учебники, определяющие содержание обучения, должны не только содержать информацию, но и основываться на общечеловеческих, вечных, непреходящих *ценностях*, а также на способах оценки, выбора и принятия их личностью как собственной *ценностной системы*.

Общая цель общеобразовательной средней школы состоит в воспитании гражданина, обеспокоенного судьбой страны, ориентированного на прогресс общества и общечеловеческие ценности, непрерывное самообразование и саморазвитие. Это означает, что:

- 1) в центр учебно-воспитательного процесса должна быть поставлена личность с ее интересами, потребностями и возможностями;
- 2) содержание и технологии обучения и воспитания должны способствовать принятию и освоению учащимися ценностей и нравственно-правовых норм, овладению ими не только системой готовых знаний, но и способами мышления и деятельности, фор-

мированию у школьников охранно-созидательного отношения к окружающему миру, готовности жить и работать в быстро меняющемся мире.

Усиление личностного аспекта в формировании целей образования определяет постановку следующих конкретных образовательных задач: разработка и реализация многовариантных моделей школы, личностно-ориентированных (развивающих) технологий обучения и воспитания; создание условий по предоставлению школе широких полномочий и прав на творческий поиск и образовательный выбор (методов и форм обучения, учебных программ и учебников, видов дифференциации обучения и др.), экономической свободы.

Цели воспитания определяются общечеловеческим идеалом личности (см. табл. 2). Цель воспитания в нашу эпоху носит общечеловеческий, гуманистический характер, дополняясь национальными чертами и особенностями. Действительно, мир един по цели существования: сохранение жизни на земле, мирное сосуществование государств, установление взаимопонимания и сотрудничества между странами, народами и отдельными людьми. Так возникает идеал личности для всех социальных систем, или социальный идеал цивилизации, – это Человек, Гражданин, Профессional, обеспокоенный судьбой планеты, Гуманист, Борец за социальную справедливость. В то же время он должен быть интеллектуальной, творческой личностью, сохранять благородные свойства своего пола – мужчины или женщины.

Социальный идеал цивилизации и общественный идеал конкретного общества и государства определяют *цель воспитания*, направленность образования, типы и структуры учреждений образования. Совокупность интегративных качеств личности (см. табл. 3) и образует идеал человека, который выступает как цель воспитания в обществе. В таблице представлена программа формирования общечеловеческих интегративных качеств личности. Качество личности – это устойчивое личностное образование, которое определяет образ мыслей человека, характер его отношений, стиль деятельности и культуру поведения. Можно заключить, что качество личности – это синтез мотива и способа деятельности, средство сознания и поведения. В данной таблице познание включает в себя интеллектуальные качества личности, поведение – нравственные, а их связь определяется эмоционально-волевыми качествами. Достижение воспитательной цели через формирование у школьников прогнозируемых личностных качеств, соответствующих их возрастному периоду, определяет личностный подход к воспитанию.

ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ИДЕАЛ ЛИЧНОСТИ¹

Таблица 2

ЧЕЛОВЕК		
гуманист	демократ	труженик
творческая личность	борец за социальную справедливость	интеллигент
		оптимист
		внутренне свободная личность

Качества мужчины: мужественность, мастеровитость, деликатность, верность, привлекательность	Качества гражданина: мужество, ответственность, совесть, национальная честь и достоинство, патриотизм и интернационализм	Качества женщины: женственность, хозяйственность, разумная уступчивость, верность, обаятельность
---	--	--

Профессионал:		
профессиональная компетентность,	высокая работоспособность,	организованность, деловитость,
деловое сотрудничество и самодисциплина,	требовательность к себе и другим,	культура и качество труда, бережливость,
инициативность, творческий стиль деятельности	потребность в самообразовании, самосовершенствовании	мобильность

¹ Таблица разработана на основе материалов А. И. Кочетова.

Таблица 3

**ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ
ИНТЕГРАТИВНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ¹**

Основные интегративные качества	Ведущие качества личности, выступающие как задачи целостного формирования личности			Качества, форми- рующиеся на основе интегративных
	Младшие школьники	Подростки	Старшеклассники	
Нравственные качества				
КОЛЛЕКТИВИЗМ	Умение согласо- вывать личное и об- щественное	Ответственность за себя перед коллективом	Общественная ак- тивность	Показатели соци- альной зрелости: гражданственность, патриотизм, интер- национализм
ГУМАННОСТЬ	Заботливость	Вежливость, тактичность, отзывчивость, чуткость	Благородство	Человеколюбие, ми- ролюбие, миротвор- чество
ТРУДОЛЮБИЕ	Аккуратность, ста- рательность, береж- ливость и щедрость	Потребность выполнять ра- боту качественно	Любовь к избранно- му труду и профес- сии	Творческое отноше- ние к труду
ЧЕСТНОСТЬ	Искренность, прав- дивость	Порядочность	Верность своим убеждениям и долгу	Принципиальность
Интеллектуальные качества				
ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТЬ	Устойчивый инте- рес к учению	Умение учиться, культура умственного труда	Потребность в само- образовании	Пытливость
ПРОНИЦАТЕЛЬНОСТЬ	Наблюдательность	Реалистичность ума	Объективность и глубина ума	Прогностичность

¹ Таблица разработана на основе материалов А. И. Кочетова.

Окончание табл. 3

Основные интегративные качества	Ведущие качества личности, выступающие как задачи целостного формирования личности			Качества, форми- рующиеся на основе интегративных
	Младшие школьники	Подростки	Старшеклассники	
ЭРУДИРОВАННОСТЬ	Осведомленность	Критическое отношение к информации, самоконтроль, самооценка знаний, умений и навыков	Свободомыслие	Плюрализм, демократичность
СООБРАЗИТЕЛЬНОСТЬ	Применение знаний на практике	Логическое мышление	Творческий склад ума	Интеллигентность
Эмоционально-волевые качества				
ТРЕБОВАТЕЛЬНОСТЬ К СЕБЕ	Добросовестность	Объективная самооценка (самопознание, самоанализ, самокритичность)	Умение работать над собой, потребность в самовоспитании	Потребность в профессиональном самосовершенствовании
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ	Исполнительность, инициативность	Самообладание, самодисциплина	Целеустремленность	Свободолюбие, нетерпимость к деспотизму и угнетению
РЕШИТЕЛЬНОСТЬ	Самоуважение	Умение подчиняться и руководить, уверенность в себе	Смелость, мужество, стойкость	Гражданское мужество
ВОСПРИИМЧИВОСТЬ	Чувствительность	Увлеченность, способность видеть и понимать гармонию и красоту	Потребность в прекрасном	Борьба с аморальностью, духовным уродством
ОПТИМИСТИЧНОСТЬ	Бодрость, мажорность	Жизнерадостность, романтичность	Устремленность в будущее	Вера в торжество правого дела
СОВЕСТЛИВОСТЬ	Стыдливость	Невосприимчивость к плохому, борьба со злом	Порядочность, благородство	Нетерпимое отношение к идеологии и морали мещанства
РАБОТОСПОСОБНОСТЬ	Навыки гигиены, привычка к режиму	Физическая развитость, выносливость	Опытность	Профессиональное мастерство

Теоретический анализ работ по возрастной физиологии и психологии показал, что организация воспитания учащихся на основе личностного подхода и формирование указанных личностных качеств в школьные годы являются благоприятной основой для возрастного, полового и индивидуального развития воспитанников. Подчеркнем, что личностный подход в воспитании детей и подростков является ведущим по отношению к дифференцированному и индивидуальному. Это соответствует философской концепции взаимосвязи общего, типичного и конкретного при анализе всех явлений реального мира.

3.3. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В XIX веке приоритетами в формировании образовательных целей выступали (по Г. Спенсеру): сохранение здоровья и утверждение здорового образа жизни, получение работы и обеспечение хорошего заработка, благополучие семейного положения, участие в общественной жизни, организация разумного досуга, принятие нравственных решений. Анализ вышеприведенных целей позволяет заметить, что они могли легко реализоваться на узкой образовательной базе через формирование обыденного сознания личности в отрыве от глобального мышления, научного мировоззрения, общей культуры. Хотя в этих целях присутствует ценностно-личностный компонент (жизнь, благополучие, здоровье), тем не менее, они были обращены на индивидуальную функцию для выполнения узкой профессиональной и социальной роли.

Цели и задачи образования школьников в конце XX века уже иные.

Приведем краткий анализ современных целей общеобразовательных школ разных стран из доклада ЮНЕСКО (1995).

1. В настоящее время целями образования в школах **США** выступают: развитие «Я»-личности; понимание подростком себя, своих возможностей адаптироваться к изменениям в жизни; вооружение базовыми знаниями, языковыми и вычислительными навыками; развитие интереса к непрерывному образованию и умения приобретать знания самостоятельно; экологическое образование и воспитание; развитие мышления и способности принимать самостоятельные решения; подготовка к будущей

профессиональной деятельности, карьере и семейной жизни; эстетическое и нравственное воспитание; развитие умений разумно организовывать досуг; развитие гражданской ответственности, уважения к закону и власти, понимания социально-экономической и политической системы государства; овладение коммуникативными навыками; развитие духа сплоченности и кооперации.

2. Цели школы Германии: подготовить учащихся к широкому разнообразию выбора в жизни и к требованиям мира труда с его задачами и тенденциями; воспитать молодежь нравственно, интеллектуально, физически в соответствии с экономической и социальной ситуацией вокруг нее; обеспечить учащихся знаниями и навыками, которые им нужны в социальной и трудовой жизни; обеспечить умениями и навыками, необходимыми для свободного развития личности, для успеха в трудовой деятельности и для оценки сложных взаимозависимых социальных факторов; сформировать способность мыслить независимо и действовать на свою собственную ответственность; воспитать в духе ответственного использования свободы; научить быть терпимыми, любящими мир, уважать других людей, развивать желание и способность учиться и работать самостоятельно, индивидуально и в группах, быть независимыми и научиться развивать эти способности после окончания школы.

3. Цели японской средней школы: обеспечить учащихся общим средним образованием в соответствии с уровнем их умственного и физического развития; развить качества, необходимые им как членам государства и общества; представить базовые знания о профессиях, сформировать необходимые навыки, воспитать положительное отношение к труду, сформировать способность выбора будущей профессии; развивать у учащихся широкое и глубокое понимание общества, способность делать разумные и критические суждения об обществе; создавать условия для полного развития личности учащегося, его неповторимой индивидуальности; подготовить молодежь к изменениям в обществе и непрерывному образованию и самосовершенствованию.

Анализируя содержание современных образовательных целей и задач США, Германии и Японии, отметим, что их определения продиктованы техническим развитием общества, требующим от личности знаний, гибкости мысли, творческих способностей, определенных личностных качеств (которые в первой половине XX века выделялись ограниченно), а именно: способности к адап-

тации, мобильности, динамизма, нравственности, ответственности, понимания общественных явлений, критического мышления, способности к самореализации, самосовершенствованию. Сопоставляя образовательные цели, сформулированные в XIX веке (по Г. Спенсеру), с современными целями и задачами образования в США, Германии, Японии, подчеркнем, что в структурировании последних доминирует *личностный фактор*, связанный с *развитием человека*. Воспитание личности *творческой, инициативной, активной* выступает одной из главных задач современного образования.

В настоящее время все европейские страны переживают процесс обновления или адаптации своих систем образования к новым социальным и культурным особенностям и потребностям XXI века – эпохи глобальной истории. Проблемы совершенствования систем образования, профессиональной подготовки, построения оптимальной модели общеобразовательной школы, разработки новых технологий образования уже невозможно разрешить в узких национальных рамках. Для этого требуются интенсивное международное сотрудничество и координация. Результаты такого сотрудничества подтверждают, что в проблеме разработки содержания образования наряду с традиционными компонентами содержания (информационными – чему учить?) особое внимание уделяется аспекту общечеловеческих ценностей (как и на основе чего учить?). Цель школьного образования определяется как содействие в достижении всеобщего благополучия молодежи. При этом благополучие людей определяется исходя из таких основополагающих ценностей, как *выживание, здоровье, счастье, дружба, способность понять других, осознанность жизни, самовоплощение, свобода, чувство справедливости*. Можно констатировать, что в международном сотрудничестве в области образования становятся главными следующие направления: *признание многими странами гуманистического, культурного и международного аспекта образования*; усиление ценностно-личностного фактора в структурировании целей и содержания образования; включение общечеловеческих ценностей в учебные планы программы; выдвижение образовательной задачи в качестве формирования глобального мышления и соответствующих ему форм поведения личности для ее адаптации к современному обществу, становящемуся все более изменяющимся, многообразным и глобальным.

3.4. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Формирование у учащихся интегративных личностных качеств в учебно-воспитательном процессе школы требует постановки конкретных воспитательных целей и задач, определения направлений и форм воспитательной работы, разработки и реализации личностно-ориентированных технологий воспитания.

Когда речь идет о специально организованной воспитательной деятельности в образовательном учреждении, то обычно эта деятельность ассоциируется с определенным *воздействием, влиянием* на формируемую личность. Вот почему в некоторых пособиях по педагогике воспитание традиционно определяется как специально организованное педагогическое воздействие на развивающуюся личность с целью формирования у нее востребованных обществом социальных свойств и качеств.

Само по себе внешнее воспитательное воздействие не всегда ведет к желаемому результату: оно может вызвать у воспитуемого как положительную, так и отрицательную реакцию или же быть нейтральным. Вполне понятно, что только при условии, если воспитательное воздействие вызывает у личности внутреннюю положительную реакцию (отношение) и возбуждает ее собственную активность в работе над собой, оно оказывает на личность эффективное развивающее и формирующее влияние.

Воспитание в школе – это взаимодействие и сотрудничество педагогов и школьников в сфере их совместного бытия; это деятельность, органично включенная в целостную среду проживания детьми и подростками своей индивидуальной жизни среди других людей в определенном временном пространстве. Цель воспитания при этом ориентирована на развитие у личности рефлексивного, творческого, нравственного отношения к собственной жизнедеятельности, окружающему социуму, природе, культуре. При этом важной воспитательной задачей становится формирование у учащихся ощущения времени, способов взаимодействия с прошлым и настоящим, прогнозирования будущего, что предполагает:

- связь воспитанников с прошлым, наличие у них культурной, исторической памяти;
- развитие у них устремленности в будущее, системного видения глобальных проблем, прогнозируемых всем ходом развития человечества, и путей их разрешения;

- обеспечение полноценной жизнедеятельности в настоящем с учетом интересов, индивидуальных особенностей, развитие способности адаптироваться к существующим условиям в органичных для себя индивидуальных формах.

Таким образом, в воспитательном процессе современной школы педагогу необходимо одновременно обеспечить самореализацию личности воспитанника и его социализацию, которые способствуют максимальному раскрытию индивидуального творческого потенциала.

Важнейшими требованиями к воспитательной деятельности педагога выступают диагностика интересов и потребностей ученика, индивидуальных особенностей его развития и создание с учетом этого необходимых условий для их реализации в социуме. При этом осуществляются следующие принципы воспитания:

- ценностно-смыслового равенства взрослого и ребенка;
- культуросообразности воспитания;
- целесообразности и природосообразности;
- креативности, творческого начала в воспитании;
- индивидуально-личностной ориентации воспитания;
- системности: обеспечение системы взаимодействия всех субъектов процесса воспитания;
- коллегиальности в организации воспитательного процесса.

В процессе индивидуально-личностного развития учащихся важно не только количественное освоение ими моделей поведения и общения, но и предоставление им возможности самостоятельно выбирать социальные сферы для самореализации и саморазвития (семья, школа, класс, город и т. д.). Педагог призван помочь ученику осуществить этот выбор.

В процессе социализации для каждого воспитанника складывается индивидуальная траектория освоения социальных сфер и ролей, поэтому следует ставить задачи не только формирования заданного перечня личностных качеств. В этой связи актуальной воспитательной задачей для педагога становится не просто «набрать сумму» перечисленных в программе качеств, видов деятельности, направлений работы, а посредством вовлечения школьников в различные виды социально значимой деятельности обогатить их индивидуальный опыт, в котором могли бы раскрыться ценные человеческие качества каждого воспитанника.

Важное значение в процессе воспитания имеют следующие направления воспитательной деятельности: гражданско-патриотиче-

ское, нравственное, художественно-эстетическое, физкультурно-оздоровительное, экологическое, трудовое, воспитание семьянина.

Для примера и дальнейшего обсуждения приведем программу и перспективный план воспитательной работы, разработанные А. Верглинским, учителем школы № 1260 г. Москвы, победителем российского конкурса среди классных руководителей «Самый классный классный» в 2000 году.

П Л А Н

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ способствует их социализации, содействует формированию у них демократической культуры отношений, правового самосознания, навыков общественной жизни.

Решаемые задачи:

- ☐ воспитание любви к Родине, ее истории, культуре и традициям;
- ☐ воспитание гражданской позиции, ответственности и достоинства;
- ☐ воспитание культуры отношений, навыков общественной жизни;
- ☐ воспитание правовой культуры.

Направления воспитательной деятельности:

- ☐ организация и проведение традиционных праздников на уровне класса, школы, города, государства;
- ☐ организация и проведение тематических классных часов в форме бесед, дискуссий, диспутов;
- ☐ проведение встреч с интересными людьми, участниками военных действий, награжденными государственными наградами за мужество и отвагу, известными спортсменами;
- ☐ организация и проведение экскурсий и походов, посвященных изучению родного края, его истории и культуры;
- ☐ проведение конкурсов творческих работ учащихся к праздничным датам;
- ☐ оказание поддержки и шефской помощи ветеранам труда и войны, инвалидам, семьям погибших.

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ способствует развитию у учащихся потребности в прекрасном, реализует их индивидуальные задатки и способности к художественно-творческим видам деятельности.

Решаемые задачи:

- ☐ воспитывать и прививать любовь к искусству, литературе, музыке;
- ☐ реализовывать индивидуальные задатки и способности в области художественного творчества.

Направления воспитательной деятельности:

- ☐ организация и проведение тематических бесед и классных часов, семейных вечеров;
- ☐ сбор материалов и выпуск классных альманахов и газет;
- ☐ подготовка и съемки классных клипов, роликов и фильмов;
- ☐ организация и проведение музыкальных и литературно-художественных фестивалей, праздников, конкурсов, спектаклей;
- ☐ организация и проведение встреч с известными людьми творческих профессий;
- ☐ организация и проведение экскурсий, походов, поездок по историко-культурным центрам;
- ☐ посещение театров, кинотеатров, музеев, выставок.

ФИЗИЧЕСКОЕ И ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ способствует здоровому образу жизни, формирует у них силу, выносливость, красоту человеческого тела, содействует развитию бережного отношения к природе и окружающей среде и ответственности за них.

Решаемые задачи:

- ☐ создание условий для физического развития учащихся, укрепления их здоровья;
- ☐ воспитание у школьников негативного отношения к вредным привычкам;
- ☐ формирование у них здорового образа жизни;
- ☐ развитие у учащихся охранно-созидательного отношения к природе, окружающей среде.

Направления воспитательной деятельности:

- ☐ организация и проведение совместно с учащимися, педагогами, родителями спортивных соревнований, игр, дней здоровья;
- ☐ организация и проведение тематических классных часов и бесед, родительских собраний, встреч со знаменитыми спортсменами, участниками общественных организаций и движений оздоровительного и экологического направлений;
- ☐ организация и проведение трудовых десантов по уборке и озеленению территории;
- ☐ участие в различных акциях регионального, федерального и международного уровней (День борьбы с курением, СПИДом и др.).

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ способствует формированию у учащихся потребностей в труде, рациональном использовании времени, ответственности за дело, развивает организаторские способности и деловые качества.

Решаемые задачи:

- ☐ воспитание потребности трудиться, культуры труда;
- ☐ воспитание самостоятельности в труде и ответственности за качество выполненной работы.

Направления воспитательной деятельности:

- ☐ организация и проведение трудовых мероприятий (субботников, трудовых десантов и рейдов и др.);
- ☐ дежурства по классу, школе;
- ☐ оказание поддержки и шефской помощи ветеранам войны и труда, инвалидам, детям-сиротам;
- ☐ организация и проведение ярмарок, аукционов поделок, выпечки и т. п.;
- ☐ организация трудовой практики учащихся.

ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ способствует осмыслению и пониманию ими общечеловеческих ценностей и нравственных норм, осознанию личностной причастности к человечеству, пониманию своего «Я», развивает рефлексию.

Решаемые задачи:

- ☐ формировать у учащихся уважение к общепринятым ценностям, нормам, законам;
- ☐ формировать у них правильную нравственную позицию, правовую культуру;
- ☐ развивать чувство ответственности за свои поступки;
- ☐ формировать коммуникативные умения, умение сотрудничать.

Направления воспитательной деятельности:

- ☐ формирование и развитие классных, общешкольных традиций;
- ☐ организация и проведение тематических бесед, дискуссий, диспутов на нравственные и этические темы;
- ☐ посещение концертов, театров, кинотеатров с последующим обсуждением увиденного.

ВОСПИТАНИЕ СЕМЬЯНИНА способствует социализации учащихся, осознанию себя будущими родителями, укрепляет взаимосвязи в семье, формирует положительное отношение к семейным ценностям.

Решаемые задачи:

- ☐ воспитание человека, освоившего культуру семейных отношений, осознанно и ответственно относящегося к своим функциям семьянина, продолжателя рода, создателя и хранителя семейных традиций.

Направления воспитательной деятельности:

- ☐ совместно с родителями организация и проведение в школе вечеров, праздников, фестивалей, посвященных Дню матери, семьи и др.;
- ☐ проведение классных часов в форме диспутов по проблемам семьи, воспитания детей, репродуктивного здоровья;
- ☐ просмотр и обсуждение фильмов, театральных постановок, телевизионных передач (ток-шоу) по вопросам супружества, любви, взаимоотношений родителей и детей и др.

Таблица 4

ПЕРСПЕКТИВНЫЙ ПЛАН РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Время проведения мероприятия	Мероприятия городские, районные, школьные	Участие класса в мероприятиях	Классные мероприятия	Ответственный за проведение	Примечание
1-я четверть	1 сентября	Кл. час «Пушкинский урок»		Кл. рук., творч. группа	
			Кл. час (орг.)	Кл. рук.	
			Классный огонек «Мы долго не виделись»	Кл. рук., род. ком., инициат. группа	
	День города	Прогулка по городу, парад мэра		Кл. рук.	
			Родительское собрание	Кл. рук.	
			Экскурсия «Пушкин и Москва»	Род. ком.	
	День учителя	Участие в концерте, выпуск газеты		Творч. группа, кл. рук.	
	Трудовой месячник	Уборка территории		Кл. рук., староста, отв. за деж.	
			Поход в Третьяковскую галерею	Кл. рук., род. ком.	
	40-летие школы	Участие в поисковой работе, выпуск газеты, участие в концерте, трудовой десант		Инициат. группа	

Продолжение табл. 4

Время проведения мероприятия	Мероприятия городские, районные, школьные	Участие класса в мероприятиях	Классные мероприятия	Ответственный за проведение	Примечание
			Поход в кинотеатр	Кл. рук.	
			Кл. час (итоговый)	Кл. рук.	
Осенние каникулы			Генеральная уборка	Отв. за деж.	
			Поход в театр	Кл. рук.	
			Работа над классным альбомом	Инициат. группа	
2-я четверть			Кл. час. (орг.)	Кл. рук.	
			Экскурсия в музей им. А. С. Пушкина	Кл. рук., род. ком.	
			Кл. час «Права человека»	Кл. рук., группа подготовки	
			Экскурсия в Минералогический музей	Кл. рук., род. ком.	
	Неделя театра	Подготовка театрального выступления, выпуск афиши		Творч. группа	
			Поход в театр. Просмотр спект. «Ревизор»	Кл. рук.	
			Кл. час (итоговый)	Кл. рук.	

Продолжение табл. 4

Время проведения мероприятия	Мероприятия городские, районные, школьные	Участие класса в мероприятиях	Классные мероприятия	Ответственный за проведение	Примечание
	Новый год	Подготовка конкурсов для школьного праздника-бала	Выпуск газеты	Творч. группа	
Зимние каникулы			Семейный вечер	Инициат. группа, род. ком.	
			Поход в кинотеатр	Кл. рук.	
	Спортивные соревнования в СРК «Центр»	Участие в команде болельщиков		Кл. рук.	
			Работа над классным альбомом	Инициат. группа	
3-я четверть			Кл. огонек «Старый Новый год»	Кл. рук., род. ком., инициат. группа	
			Род. собрание по итогам четверти	Кл. рук.	
			Выпуск приложения к альманаху	Кл. рук., род. ком.	
			Кл. час (орг.)	Кл. рук.	
	Татьянин день	Кл. час «История праздника. Студенческое братство – что это?»		Кл. рук., группа подготовки	
	Вечер романса	Подготовка музыкального номера		М. Ключников, В. Читлова	

Продолжение табл. 4

Время проведения мероприятия	Мероприятия городские, районные, школьные	Участие класса в мероприятиях	Классные мероприятия	Ответственный за проведение	Примечание
	Спартакиада школы	Участие команды класса в соревнованиях	Кл. час «Спорт и я»	Кл. рук.; И. Максимов, гр. подготовки	
	День св. Валентина	Выпуск газеты. Организация школьной почты	Съемки фильма о Дне св. Валентина	Инициат. группа	
	23 февраля	Участие в конкурсе, посвященном дню мальчиков	Выпуск газеты. Кл. час – поздравление	Девочки. Команда мальчиков	
			Семейный вечер	Все	
	8 марта	Участие в концерте. Участие в конкурсе для девочек	Выпуск газеты. Кл. час – поздравление	Мальчики. Команда девочек	
			Кл. час – подведение итогов	Кл. рук.	
Весенние каникулы			Поход в театр	Род. ком.	
			Семейный вечер	Инициат. группа, род. ком.	
			Работа над классным альбомом	Инициат. группа	
4-я четверть	День смеха	Выпуск газеты	День рождения класса. Подарки, поздравления, чаепитие, конкурс на лучшую выпечку	Орг. комитет	

Окончание табл. 4

Время проведения мероприятия	Мероприятия городские, районные, школьные	Участие класса в мероприятиях	Классные мероприятия	Ответственный за проведение	Примечание
	День космонавтики	Встреча в КИВе	Род. собрание	Кл. рук.	
	Музыкальная весна	Подготовка музыкального приветствия		Кл. рук., творч. группа	
	Ярмарка	Поделки и выпечка, оформление классного уголка		Творч. группа	
	Трудовой месячник	Уборка территории, озеленение		Кл. рук., староста, отв. за деж.	
			2-3-дневная поездка по пушкинским местам	Кл. рук., творч. группа	
	Последний звонок	Поздравление одиннадцатиклассников		Творч. группа	
	Туристический слет	2-3-дневный поход	Выпускной пикник	Кл. рук., род. ком., инициат. группа	
Летние каникулы	Трудовая практика	Работа в школе и на пришкольном участке		Кл. рук., староста, отв. за деж.	
			Поездка в Санкт-Петербург	Кл. рук., род. ком.	
			Поездка в летний лагерь	Кл. рук., род. ком.	

Вопросы и задания для самопроверки

1. Сравните и проанализируйте содержание целей образования в конце XIX – начале XX века с современными целевыми установками процесса воспитания и обучения учащихся.
2. Что общего в содержании современных целей и задач обучения и воспитания школьников в разных странах?
3. Как Вы понимаете смену акцентов в целеполагании обучения и воспитания: с образования, формирующего культуру полезности (умения, навыки, знания), на образование, формирующее прежде всего культуру, духовные гуманистические ценности и обеспечивающее их освоение подрастающим поколением? Как Вы считаете:
 - нужно ли внушать ребенку мысль о том, что есть абсолютные ценности и есть ли они вообще;
 - сочетаются ли вечные ценности и педагогический плюрализм?
4. Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций, которым он придает особое значение и которыми школы должны вооружить учащуюся молодежь:
 - 1) Политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты, в том числе ненасильственным путем, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов.
 - 2) Компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе. Чтобы препятствовать возникновению расизма или ксенофобии, распространению климата нетерпимости, образование должно «вооружить» молодежь межкультурными компетенциями, такими, как понимание различий, уважение друг к другу, способность жить с людьми других культур, языков и религий.
 - 3) Компетенции, определяющие владение устным и письменным общением, важным в работе и общественной жизни до такой степени, что тем, кто ими не обладает, грозит изоляция от общества. К этой же группе общения относится владение несколькими языками, принимающее всевозрастающее значение.
 - 4) Компетенции, связанные с возникновением общества информации. Владение новыми технологиями, понимание их применения, их силы и слабости, способность критического отношения к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе.
 - 5) Компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь, как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни.

Задание 1

1. Какие направления воспитательной работы обеспечивают формирование политических и социальных компетенций школьника?
2. Как решается эта задача в 837-й школе г. Москвы (директор А. Н. Тубельский)?
3. Разработайте модель личности ученика, обладающего достаточным уровнем политических и социальных компетенций. (Модель личности – это совокупность необходимых личностных качеств, знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности.)

Задание 2

1. Почему в современных условиях задача формирования межкультурных компетенций школьника является особенно актуальной?
2. Какие направления учебной и внеурочной деятельности могут обеспечить формирование межкультурных компетенций?
3. Разработайте модель (совокупность знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности, личностных качеств) личности ученика, обладающего межкультурными компетенциями.

Задание 3

1. Как еще называются компетенции, определяющие владение учеником устным и письменным общением? Почему такие компетенции особенно актуальны в современном мире?
2. Какие направления урочной и внеурочной деятельности способствуют формированию вышеуказанных компетенций ученика?
3. Разработайте модель (совокупность знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности, личностных качеств) личности ученика, обладающего достаточным уровнем устного и письменного общения.

Задание 4

1. Как еще называются компетенции человека, связанные с возникновением общества информации?
2. Какие направления учебной и воспитательной работы обеспечивают формирование вышеназванных компетенций?
3. Какими знаниями, умениями, навыками, способами мышления и деятельности, личностными качествами определяются компетенции ученика, связанные с возникновением общества информации?

Задание 5

1. Как называются компетенции человека, реализующие способность и желание учиться всю жизнь?
2. Как Вы понимаете международный девиз в практике образования: «От образования **на** всю жизнь к образованию **через** всю жизнь»?
3. Какие направления воспитательной работы обеспечивают формирование вышеуказанных компетенций школьника?
4. Какими знаниями, умениями, навыками, способами мышления и деятельности, личностными качествами определяются компетенции ученика, реализующие способность и желание учиться всю жизнь?

Глава 4

ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

4.1. ЗАКОН РАЗВИТИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ ЧЕЛОВЕКА ПО Л. С. ВЫГОТСКОМУ

Л. С. Выготский:

Общий генетический закон развития высших психических функций человека, который является основой культурно-исторической концепции развития человека: «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды – сперва как деятельность коллективная, социальная, второй раз – как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка...»

«Этот закон, думается нам, всецело приложим и к процессу детского обучения. Мы не боялись бы после всего сказанного утверждать, что *существенным признаком обучения является то, что оно создает зоны ближайшего развития, т. е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития*. Сейчас для ребенка эти процессы возможны только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но, продлевая внутренний ход развития, они становятся внутренним достоянием самого ребенка.

С этой точки зрения обучение не есть развитие, но правильно организованное, оно ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека».

4.2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

*Психологические особенности дошкольного возраста
(3–6 лет)¹*

ВЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ — ИГРА, освоение норм поведения и деятельности людей.

¹ Материал о психологических особенностях школьников различных возрастных групп заимствован из кн.: Столяренко Л. Д. Педагогика. Ростов н/Д., 2000.

- 3–4 года – самоутверждение; возможные реакции: непослушание, упрямство, негативизм, строптивость, «обзывание взрослых» («Я сам», «Я сам знаю», нарциссизм – восхваляет себя), игры в одиночку (предметные, конструкторские, сюжетно-ролевые).
- 5–6 лет – гармонизация отношений со взрослыми, развитие отношений с детьми, совместные игры с детьми (сюжетно-ролевые с правилами игры-соревнования), формирование отношений лидерства и подчинения среди детей.
- Развитие практического мышления, в частности посредством более сложных игр – конструкторских.
- Развитие способностей к рисованию, музыкальных способностей и умений понимать музыку, петь, танцевать, формирование творческого склада мышления.
- Эгоцентризм мышления.
- Развитие восприятия (усвоение перцептивных действий и эталонов), внимания, памяти (от произвольных к произвольным формам), воли.
- Развитие любознательности (в 4–5 лет – «почемучки»).
- Развитие воображения [от репродуктивных форм к творчески продуктивному воображению, которое выполняет познавательно-интеллектуальную и аффективно-защитную функции (защита от тяжелых переживаний через воображаемую ситуацию)].
- Развитие диалогической речи (к 6 годам лексический объем достигает 14 тысяч слов, окончательно формируется овладение грамматическими нормами языка) и эгоцентрической (речи для самого себя, которая сопровождает деятельность ребенка, помогает ему планировать действия в 4–5 лет), перерастание ее во внутреннюю речь.
- Развитие понятий (в 3–5 лет слова как «штампы», заменяющие предметы или действия, к 6–7 годам слова обозначают существенные признаки предметов – конкретные понятия).
- Развитие мышления на дооперациональном уровне (Ж. Пиаже), постепенный переход к операциональному уровню.
- Интерес к половым проблемам, появлению детей:
 - а) фаллическая стадия психосексуального развития (в 3–4 года);
 - б) формирование и преодоление эдипова комплекса (в 5–6 лет), формирование внутренней совести, цензора, моральных суждений.
- Формирование инициативности, целеустремленности, активности, предприимчивости, самостоятельности либо, в случае

негативного хода развития, формирование пассивности, чувства вины, склонности к подражанию образцам.

- **Возникновение первого целостного детского мировоззрения**, направленного на попытку осмыслить закономерные отношения [Пиаже показал, что у ребенка складывается артифаклистическое мировоззрение, означающее, что все, что окружает ребенка, в том числе и явления природы, является результатом деятельности людей («луну сделали космонавты»)].

- Возникновение первичных морально-этических понятий (что такое «хорошо» и что такое «плохо»).

- Возникновение соподчинения мотивов (можно наблюдать преобладание обдуманых действий над импульсивными, появление чувства долга по отношению к другим людям).

- Возникновение произвольного поведения (появляется стремление управлять собой и своими поступками).

- Возникновение личного сознания (начало самооценки, ребенок начинает понимать, что не все может, осознает свое место в системе отношений со взрослыми, оценивает свои личные качества – хороший, злой, добрый и т. п.).

- **Формирование готовности к школе**, состоящей не в формальном овладении навыками счета, письма, чтения, а в результатах общего психического развития ребенка, в комплексном показателе психической зрелости, умственного, эмоционального и социального развития, которые проявляются как:

- а) произвольность поведения – умение контролировать свою двигательную активность, действовать точно по указаниям взрослого, подчиняться правилам;

- б) учебная мотивация (желание учиться, а не играть, желание идти в школу);

- в) эмоциональная устойчивость;

- г) сформированность показателей интеллектуальной сферы – концентрация внимания, понимание на слух, словарный запас, развитие речи и наглядно-образного мышления, наличие фонематического слуха, способностей к обобщению, рациональный подход к действительности, логическое запоминание, зрительно-двигательная координация (способность к управлению движениями руки и пальцев); умение использовать в деятельности знаково-символические средства; *замещение* (употребление заместителей, которые выполняют ту же функцию, что и замещаемый предмет); *кодирование, схематизация и моделирование*;

д) способность к сотрудничеству со сверстниками, сформированность отношения ко взрослому как к учителю, уровень самосознания, позволяющий проявлять критичность к своим знаниям и действиям, умение учитывать позицию другого человека, ориентироваться на социальные нормы. (Для психодиагностики уровня готовности ребенка к школе могут применяться тесты А. Венгера, Г. Витцлака, компьютерный пакет «Готовность к школе» Н. И. Улановской и другие методики.)

Психологические особенности младшего школьного возраста (6–11 лет)

ВЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – УЧЕБА.

- Перестройка познавательных процессов, направленная на формирование произвольности, продуктивности и устойчивости мыслительных процессов, развитие произвольного внимания, восприятия, памяти (прежде всего механической), мышления (переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому на уровне конкретных понятий), что составляет основное содержание умственного развития в младшем школьном возрасте.

- **Развитие саморегуляции, произвольности** поведения, воли (ребенок научается делать то, что надо, а не то, что хотелось бы, в определенной степени *управлять* своим поведением).

- Развитие рефлексии (умение ребенка осознавать и аргументировать то, что он делает, обосновывать свою деятельность и оценивать ее результаты).

- Формирование внутреннего плана действий (ребенок уже может выполнять действия про себя – умственные действия).

- Развитие саморегуляции поведения, воли.

- Усвоение умений чтения, письма, арифметических вычислений, накопление знаний и опыта.

- Овладение навыками самообслуживания и домашнего труда.

- Расширение сферы общения, появление новых авторитетов, формирование отношений в учебном коллективе.

- Включенность в развивающие игры, которые занимают второе место после учебы.

- Формирование самооценки на основе оценивания учителями достигнутых результатов в учении, часто снижение самооценки.

- Формирование уверенности в себе, компетентности либо, в случае затруднений в учебе, критичности учителей и родителей, – неуверенности в своих силах, чувства неполноценности, фрустрированности, появление потери интереса к учению, школьных неврозов.

*Психологические особенности подросткового
возраста (11–14 лет)*

ВЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – ОБЩЕНИЕ СО СВЕРСТНИКАМИ, социально значимая деятельность, освоение новых норм поведения и отношений с людьми на основе необходимости «завоевать» признание, расположение и уважение сверстников к себе.

- Интенсивное половое созревание и развитие, бурная физиологическая перестройка организма.

- Неустойчивая эмоциональная сфера, всплески и неуправляемость эмоциями и настроениями.

- Утверждение своей самостоятельности и индивидуальности, возможность возникновения конфликтных отношений со взрослыми.

- Формирование самооценки, характера.

- Возможное возникновение акцентуаций характера и дезадаптивных форм поведения.

- Формирование собственных взглядов, протест против диктата взрослых, самостоятельный выбор референтной группы.

- Отсутствие подлинной самостоятельности, наличие повышенной внушаемости и конформизма по отношению к ровесникам.

- Развитие логического мышления, способности к теоретическим рассуждениям и самоанализу, оперированию абстрактными понятиями.

- Затрудненные самоконтроль и планирование деятельности.

- Склонность к риску, агрессивности как приемам самоутверждения.

- Появление сексуальных влечений и интересов.

- Формирование осознания своего «Я», эгоистичности.

- Избирательность в учении, сензитивность для развития общих и специальных способностей.

- Возникновение «чувства взрослости» [второе психологическое рождение ребенка или страх потери «Я» (быть самим собой со своим неповторимым душевным миром или быть вместе с людьми, друзьями, быть как они)].

- Формирование социального сознания и самосознания, самоопределение (осознание себя в качестве члена общества, подготовка к выбору будущей профессии, своего места в жизни).

**Основные психологические особенности
в период ранней юности
(14–18 лет)**

**ВЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬ-
НАЯ.**

- Формирование самосознания (представление о себе самом, оценка своей внешности, умственных, моральных, волевых качеств).
- Соотнесение себя с идеалом, развитие способностей к самовоспитанию, самообразованию.
- Возрастание волевой саморегуляции.
- Усиление концентрации внимания, увеличение объема памяти, логизация учебного материала, сформированность абстрактно-логического мышления.
- Развитие умений самостоятельно разбираться в сложных вопросах, принимать решения.
- Формирование собственного мировоззрения как целостной системы взглядов, знаний, убеждений, жизненной философии.
- Увлечение псевдонаучными теориями, создание собственных теорий жизни, любви, политики; максимализм суждений.
- Стремление к утверждению своей независимости, оригинальности.
- Пренебрежение к опыту и советам старших, критиканство, проявление недоверия.
- Проявление рационализма, практицизма.
- Готовность к самоуправлению, новому осмыслению всего окружающего, жизненному определению человека; приобретение определенной степени психологической зрелости.
- Стремление к получению профессии – основной мотив познавательной деятельности.
- Отсутствие подлинной самостоятельности, подверженность влиянию сверстников, повышенная внушаемость и конформизм по отношению к товарищам.
- Завершение полового созревания, формирование отношения к зарождающимся сексуальным желаниям.
- Появление первого чувства любви, дружбы.
- Существенная перестройка эмоциональной сферы.
- Недостаточное осознание последствий своих поступков.

Основные психологические особенности в период поздней юности (18–25 лет)

- Зрелость в умственном, нравственном отношении.
- Убежденность, сложившееся мировоззрение.
- Чувство нового – смелость, решительность.
- Самостоятельность, прямолинейность.
- Критичность и самокритичность; самооценка противоречива, что вызывает внутреннюю неуверенность, сопровождающуюся резкостью и развязностью.
- Сохраняющийся максимализм, отрицательное отношение к мнению старших.
- Скептическое, критическое, ироническое отношение к преподавателям и режиму учебного заведения.
- Неприятие лицемерия, ханжества, грубости, стремления воздействовать окриком.
- Принятие ответственных решений (выбор и овладение профессией, выбор стиля и своего места в жизни).
- Выбор спутника жизни, готовность к созданию семьи, активность в сексуальной сфере.

4.3. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Многообразные концепции развития личности можно отнести к двум основным, противоположным по своей сути теориям:

- становление и развитие личности – это самостоятельный процесс, который имеет собственные внутренние силы, действующие независимо от воспитания и обучения. При этом развитие личности происходит спонтанно, личность как бы самостоятельно вызревает, а специально организованные на научной основе процессы воспитания и обучения играют пассивную роль в личностном формировании;
- личность формируется в деятельности, участие растущей личности в деятельности обеспечивает формирование запроектированного образа личности, что предполагает разработку форм и содержания этой деятельности с учетом индивидуальных особенностей личности, ее интересов и потребностей.

Основными видами деятельности для формирующейся личности являются игра, учение, труд, общение.

К организации и осуществлению деятельности как фактору развития личности предъявляются следующие педагогические требования:

- формы и содержание деятельности должны соответствовать интересам личности, при этом сама деятельность выступает источником открытий, вдохновения, радости;
- по мере участия ребенка в деятельности расширяется его самостоятельность, ответственность за полученные результаты;
- деятельность должна носить творческий характер;
- необходимо вовлечение ребенка не только в индивидуальную самостоятельную деятельность, но и в коллективную, направленную на сотрудничество, партнерство, демократический стиль общения;
- деятельность должна быть четко спланированной, а ее цели и результаты конкретно определены и приняты учащимися;
- в ходе участия ребенка в деятельности необходимо создать для него *ситуацию успеха*.

Ведущий вид деятельности – это такая деятельность, в процессе которой проявляются другие виды деятельности (например, в игре – элементы учебы), возникают частые психические процессы (в игре – активное воображение, фантазия), усваиваются ценности, нравственно-правовые нормы поведения и общения. Изменение ведущего типа деятельности в соответствии с возрастными периодами ребенка выступает средством его эффективного развития (см. п. 4.2, табл. 5).

Таблица 5

**ПЕРИОДИЗАЦИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
И ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХИЧЕСКИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ**

Возрастные периоды	Ведущая деятельность	Направленность личности	Характеристика психических познавательных процессов
Младший дошкольный возраст	Учебная деятельность	Осознание себя как социального существа. Развитие мотива долга, удовлетворения от своих достижений, рефлексии собственного поведения	Переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Развитие абстрактно-понятийного мышления. Переход от непроизвольного запоминания к запоминанию словесных формулировок. Психические процессы неустойчивы, имеют яркую эмоциональную окраску

Окончание табл. 5

Возрастные периоды	Ведущая деятельность	Направленность личности	Характеристика психических познавательных процессов
Средний школьный возраст	Общественно-полезная деятельность	Стремление утвердить «Я» в системе общественных отношений. Появление друга – первое личное достижение подростка. К 10–11 годам развивается способность к самоанализу, к 14–15 годам – саморегуляции. Формируются идеалы, профорientация	Развитие способности к абстрактным и сложным дедуктивным рассуждениям. Овладение операциями абстрагирования, обобщения, классификации, систематизации, постоянного оперирования понятиями. Развитие памяти от наглядно-образной к словесно-логической
Старший школьный возраст	Учебно-профессиональная деятельность	Формирование творческой индивидуальности, стремление к самореализации. Определение гражданской позиции, осуществление выбора профессии. Развитие инициативы, самостоятельности, ответственности	Активное развитие теоретического мышления. Овладение приемами опосредованного запоминания. Формируются внимательность и наблюдательность. Внимательность поддерживается даже в неблагоприятных условиях

В качестве механизма развития личности посредством деятельности выступает реализация условий, которые создает педагог в процессе деятельности и которые оказывают позитивное влияние на сознание, чувства, поведение школьников. Такими условиями являются:

- внешние условия (создаваемые и реализуемые педагогом), способствующие формированию у обучающихся умений адаптироваться к нормам социального поведения и регулировать в соответствии с ними свои действия и общение;
- внутренние условия (реализуемые самой личностью ученика), обеспечивающие процесс самовоспитания, при котором общечеловеческие ценности, нравственно-правовые нормы, действующие в социуме, переводятся (трансформируются) во внутренние установки, привычки, действия.

Таким образом, необходим механизм перевода целей воспитания и развития личности в целевые установки собственной дея-

тельности личности. Этим механизмом является мотивация деятельности ученика.

Способы мотивации такой деятельности следующие:

- четкая постановка целей деятельности и принятие их учеником;
- представление об объеме, способах, времени выполняемой работы, что дает ученику возможность как бы «увидеть» весь процесс от начала до конца и сформировать собственную установку на темп, ритм, учитывая свои возможности;
- помощь ученику в ходе деятельности, внимание к его работе, что подчеркивает значимость его деятельности, ее необходимость и полезность;
- опора на положительное в ученике, что поддерживает его уверенность в достижении результата;
- доверие, вера в успех ученика, опора на его самостоятельность, создание ситуации успеха, т. е. разработка такого задания и такой методики, при которых ученик обязательно справится с работой;
- определение перспективы личностного роста, учет личного интереса ученика;
- повышение социального статуса ученика в коллективе через освоение новых знаний, опыта, достижение повышенных результатов;
- постоянная рефлексия – осознание учеником значимости деятельности для себя и социального окружения, сочетание оценки и самооценки;
- создание обстановки, располагающей ученика к творческой деятельности, вызывающей положительные эмоции;
- четкая организация труда, включение учеников в деятельность «без раскочки», «охлаждения», создание необходимых условий до начала работы;
- сочетание индивидуальной и групповой работы, взаимопомощь;
- гуманная система взаимоотношений в системах «учитель – ученик», «ученик – ученик» при сочетании требовательности и уважения к личности ученика.

Итак, соединение внешних педагогических условий с внутренней работой мысли и души ученика через мотивацию его деятельности становится фактором его социального развития.

4.4. СУЩНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОРА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА¹

Учение как вид деятельности осуществляется, если действия человека стимулируются и управляются собственной сознательной целью усвоить определенные знания и опыт. Учение – специфическая человеческая деятельность, которая возможна лишь на той ступени развития психики человека, когда он способен регулировать свои действия сознательной целью. При этом учение предъявляет требования к познавательным процессам личности (памяти, сообразительности, воображению, гибкости ума), волевым качествам (управлению вниманием, регулированию чувств и т. д.), а также к общеучебным умениям, в том числе и аутодидактическим (т. е. учить самого себя).

В учебной деятельности объединяются не только познавательные функции деятельности (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), но и потребности, мотивы, эмоции, воля.

Основные характеристики учебной деятельности:

- 1) направленность на овладение учебным материалом и способами решения учебных задач;
- 2) в ходе учебной деятельности учащимися осваиваются общие способы действий и научные понятия;
- 3) процесс формирования общих способов действий предваряет решение задач;
- 4) учебная деятельность ведет к изменениям в психических свойствах и поведении обучающегося в зависимости от результатов собственных действий.

Оригинальную концепцию учебной деятельности предложил В. В. Давыдов. *В процессе учебной деятельности обучающийся воспроизводит не только знания и умения, но и способы мышления и действий.*

В учебной деятельности, в отличие от исследовательской, человек начинает не с рассмотрения чувственно-конкретного разнообразия действительности, а с уже выделенной другими исследователями всеобщей внутренней основы этого многообразия. Таким образом, происходит восхождение от абстрактного к конкретному, от общего к частному.

Главным результатом учебной деятельности учащегося является формирование у него теоретического сознания и мышления. Именно от сформированности теоретического

¹ Материал для п. 4.4 взят из кн.: Столяренко Л. Д. Педагогика. Ростов н/Д., 2000.

мышления, приходящего на смену мышлению эмпирическому, зависит характер всех приобретаемых учеником в ходе дальнейшего обучения способов действий.

По определению И. И. Ильясова, *деятельность учения есть самоизменение, саморазвитие субъекта*, превращение его из не владеющего определенными знаниями, умениями, навыками в овладевшего ими. Предметом учебной деятельности выступает исходный образ мира, который уточняется, обогащается или корректируется в ходе познавательных действий. *Психологическим содержанием, предметом учебной деятельности является усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, в процессе чего развивается сам обучающийся.*

Средствами учебной деятельности, с помощью которых она осуществляется, являются:

- интеллектуальные действия, мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, классификация и т. п.);
- знаковые языковые средства, в форме которых усваивается знание.

Способы учебной деятельности могут быть разнообразными. Это репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные действия (В. В. Давыдов).

Учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из: 1) мотивации, 2) учебных задач в определенных ситуациях в различной форме заданий, 3) учебных действий, 4) контроля, переходящего в самоконтроль, 5) оценки, переходящей в самооценку.

Учебная задача представляет собой определенное учебное задание, имеющее четкую цель, но для того, чтобы ее осуществить, надо учитывать условия, в которых действие должно осуществиться. По А. Н. Леонтьеву, задача – это цель, данная в определенных условиях. По мере выполнения учебных задач происходит изменение самого ученика. Учебная деятельность может быть представлена как система учебных задач, которые даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия.

Учебная задача выступает как сложная система информации о каком-то объекте, процессе, в которой четко определена лишь часть сведений, а остальные неизвестны, но требуется их найти, используя имеющиеся знания и алгоритмы решения в сочетании с самостоятельными догадками и поисками оптимальных способов решения.

Е. И. Машбиц сформулировал основные требования к проектированию учебных задач:

- учебные задачи должны обеспечить усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной деятельности;

- учебная задача должна конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предполагается в процессе решения задач, выступали как прямой продукт обучения.

Учебная задача дается в определенной учебной ситуации. **Учебная ситуация** может быть конфликтной (межличностная конфликтная ситуация препятствует обучению) и сотруднической, а по содержанию – проблемной либо нейтральной. Проблемная ситуация задается ученику в форме вопроса: «Почему?», «Как?», «В чем причина, связь этих явлений?».

Задача возникает как следствие проблемной ситуации в результате ее анализа, но если ученик не принял, не понял, не заинтересовался проблемной ситуацией, она не может перерасти в задачу. Решение задачи, выполнение учебной деятельности возможны только на основе осуществления учебных действий и операций.

Учебная деятельность как целое включает в себя ряд специфических действий и операций разного уровня. К **исполнительным учебным действиям** первого уровня И. И. Ильясов относит:

- а) действия уяснения содержания учебного материала;
- б) действия обработки учебного материала.

Кроме исполнительных действий по уяснению и обработке материала осуществляются **контрольные действия**, характер и состав которых зависят от тех условий, что и состав исполнительных действий (источник и форма получения учебной информации). Наряду с мыслительными в учебных действиях реализуются перцептивные и мнемические действия и операции, репродуктивные (исполнительские, шаблонные) и продуктивные, направленные на создание нового действия (см. табл. 6).

Таблица 6

СТРУКТУРА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПРЕДМЕТ учебной деятельности (со- держание)	Усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработка приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам обучающийся
СРЕДСТВА учебной деятельности	1) Интеллектуальные действия, мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, классификация и др.); 2) знаковые языковые средства, в форме которых усваивается знание; 3) фоновые исходные знания

СПОСОБЫ учебной деятельности	1) Репродуктивные; 2) проблемно-творческие; 3) исследовательско-познавательные; 4) переход от внешних предметных к внутренним умственным действиям
ПРОДУКТ учебной деятельности	1) Структурированные знания; 2) умение решать научные и профессиональные задачи; 3) внутренние новообразования: формирование теоретического мышления; 4) накопление индивидуального опыта через усвоение общественно-исторического опыта человечества
РЕЗУЛЬТАТ учебной деятельности	1) Сформированность познавательных интересов, потребностей продолжать учение, самообразование, удовлетворенность от учебы или 2) нежелание учиться, отрицательное отношение к учебе, учению, непосещение занятий, уход из учебного заведения
ВНЕШНЯЯ СТРУКТУРА учебной деятельности	1) Учебная мотивация; 2) учебная ситуация: учебная задача, решение задачи посредством учебных действий; 3) контроль преподавателя; 4) оценка преподавателя
УЧЕБНЫЕ ЗАДАЧИ	1) Условия задачи: отношения между объектами, выдвижение гипотез их решения; 2) проект деятельности по решению задачи; 3) проверка достоверности полученных результатов
ДЕЙСТВИЯ И ОПЕРАЦИИ	1) Общие (логические приемы и психологические умения) и специфические (предметные) действия; 2) действия целеполагания; 3) действия программирования; 4) действия планирования; 5) исполнительные действия: – вербальные, – материальные, – практические, – мыслительно-логические, – перцептивные, – мнемические, – репродуктивные, – продуктивные, – преобразующие, – исследовательские, – исследовательско-воспроизводящие; 6) действия контроля (самоконтроля); 7) действия оценки (самооценки)

Вопросы и задания для самопроверки

1. Раскройте педагогическую сущность культурно-исторической концепции развития человека по Л. С. Выготскому.
2. С учетом каких возрастных психологических особенностей личности школьника Вы будете подбирать учебный материал, способы его изложения для учеников 3–4-х и 7–8-х классов при изучении понятия процента числа?
3. Раскройте основные принципы, приемы и особенности семейного воспитания детей и подростков с учетом их возрастных психологических различий.
4. В 5-м классе учительница вызвала нарушителя дисциплины во время урока к своему столу и строго сказала: «Стой здесь до тех пор, пока из твоей головы не выйдут все глупости. Тогда сам скажешь». Ученик попал в конфузное положение. Ему было стыдно стоять под насмешливыми взглядами своих товарищей, и через минуту он сказал: «Все в порядке». Учительнице понравился этот прием, и она в аналогичном случае поступила так же по отношению к семикласснице. Но здесь дело обернулось по-другому. «Если я, по-вашему, дура, то и учиться мне у вас незачем!» – воскликнула девочка и, хлопнув дверью, вышла из класса.
Чем Вы объясните столь разные результаты применения одного и того же приема?
5. Обоснуйте, почему деятельность выступает важнейшим фактором развития личности.
6. Определите сущностные характеристики учебной деятельности.

Глава 5

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

5.1. АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Основными целями функционирования системы образования в обществе выступают:

- подготовка подрастающего поколения к самостоятельной жизни и труду в условиях быстро меняющегося мира;
- обеспечение социализации молодежи через освоение ею общечеловеческих ценностей, нравственно-правовых норм общественного поведения;

- воспитание сознательных граждан, обеспечивающих социальный прогресс в обществе.

В настоящее время усиливается направленность системы образования на реализацию образовательных потребностей человека и ценности национальной и мировой культуры, на обеспечение условий для непрерывного образования, на переход к массовому высшему образованию. На уровне среднего образования реализация потребностей учащихся и их родителей возможна за счет:

- усиления дифференциации содержания основного и дополнительного образования;
- включения в содержание обучения новых дисциплин (экологии, экономики, основ права и др.);
- организации новых форм и технологий обучения и воспитания.

В вузах учет потребностей и интересов обучающихся обеспечивается внедрением многоступенчатой подготовки специалистов, вариативных и гибких учебных планов и программ, развивающих образовательных технологий, что представляет новые возможности для личности при выборе профессии, достижении более высокого уровня профессионального образования и адаптации к динамично меняющимся условиям.

Ситуация, сложившаяся в конце XX – начале XXI века в системе образования Республики Беларусь, России, других стран СНГ, по-разному классифицируется аналитиками и исследователями. Некоторые из них оценивают состояние системы образования как достаточно стабильное и считают, что образовательного кризиса в стране не существует. В качестве аргументов они приводят следующие положения:

- образование – одна из социальных областей, которая функционирует относительно стабильно в отличие от экономики, сельского хозяйства, промышленного производства;
- результаты международных социологических опросов свидетельствуют, что республика имеет достаточно высокие показатели по уровню образованности населения среди развитых стран. Этот вывод подтверждают итоги участия белорусских школьников, студентов в предметных международных олимпиадах и турнирах.

Однако большинство исследователей указывают на существование не только позитивных, но и негативных тенденций в разви-

тии образования за последнее десятилетие, некоторые из них считают современное состояние образования кризисным¹.

Позитивные тенденции в развитии образования

- Гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса.
- Вариативность и разноуровневость содержания образования, введение новых специальностей и специализаций, учебных дисциплин, востребованных изменившимися социально-экономическими условиями (право, основы экономики, основы психологии и педагогики, информатика и др.).
- Значительное обновление и разработка новых образовательных стандартов, учебных планов и программ, учебно-методических комплексов по предметам.
- Дифференциация сети учреждений образования, становление негосударственных образовательных учреждений, учет социального заказа на образование.
- Переход вузов на многоступенчатую подготовку специалистов – бакалавров и магистров.
- Разработка и внедрение в образовательный процесс систем обеспечения и управления качеством образования.
- Использование учреждениями образования дополнительных источников финансирования, таких, как доходы от собственной коммерческой деятельности, средства спонсоров, благотворительные средства.

Негативные тенденции в развитии образования

1. Отрицательное влияние современной школы на здоровье учащихся.

Врачи связывают ухудшение физического состояния детей и подростков с нездоровым образом жизни, нервно-психическими дисфункциями, дидактогенными неврозами. Исследователи вы-

¹ Этот и последующий в п. 5.2 материал разработан на основе кн.: Фактары станаўлення і развіцця нацыянальнай школы Беларусі: Матэрыялы навук.-практ. канф., 11–13 мая 1994 г. / Пад рэд. М. А. Гусакоўскага, А. І. Жука. Мн., 1994.

деляют следующие факторы, способствующие возникновению у учащихся психических расстройств:

- неспособность детей справиться с учебной программой;
- усложненные и перегруженные учебники;
- враждебное отношение учителей к школьникам;
- чрезмерная умственная нагрузка учащихся (рабочая неделя старшеклассников составляет более 42 часов, не считая времени на выполнение домашних заданий; учебная нагрузка школьников за последние пятьдесят лет увеличилась почти вдвое).

Например, недавно Комитет по образованию Москвы, обеспокоенный состоянием здоровья старшеклассников, издал специальный приказ, звучащий почти по-военному: «Об оперативных мерах по уменьшению нагрузки учащихся выпускных классов...». Директорам школ приказано, чтобы продолжительность учебной недели у одиннадцатиклассников не превышала 36 часов. Учителя должны вести в классных журналах учет времени, потраченного на выполнение домашних заданий, – оно не должно превышать половину времени аудиторной нагрузки. Запрещено задавать домашние задания по всем предметам, кроме математики, физики, биологии, химии, истории, русского языка, литературы и иностранного языка. Также не разрешается проводить больше двух контрольных работ в неделю, а перемены должны быть не меньше 10 минут.

2. Авторитарный стиль руководства учебным заведением и преподавания. Управление учебным заведением без учета мировых образовательных тенденций и передового международного опыта реформирования образования, национально-культурных особенностей и традиций, без опоры на органы школьного или вузовского самоуправления не может обеспечить качественных результатов обучения и воспитания молодежи. В современной социокультурной ситуации управление как системой образования в целом, так и конкретным учебным заведением должно носить аналитико-прогностический характер. При этом, например, важным показателем эффективного управления школой выступают демократический стиль педагогического общения, организация сотрудничества всех участников образовательного процесса. Результаты четырехлетних исследований Института возрастной физиологии Российской академии образования (1999) показали, что до 60 % обращений учителя на уроке носят императивный характер, 8 из 19 замечаний педагога имеют авторитарное содержание: «Что за ужасный почерк!», «Как ты посмел не выполнить домашнее задание?» и т. п. На первый взгляд, претензии учителя малозначительны, но от подобных

замечаний у учащихся развиваются страх и напряжение, они живут и учатся с ощущением постоянного конфликта с педагогом. Неудивительно, что в классах с авторитарными, жесткими учителями школьники болеют в три раза чаще, а нарушений психического здоровья у них в пять раз больше.

3. Унификация образовательного процесса в учебных заведениях, ограничивающая вариативность и гибкость учебных планов и программ. Унифицирующее воздействие современной школы выражается в существующей ориентации учебного процесса на «среднего» ученика без должного учета интересов и способностей каждого школьника; преобладании вербальных, объяснительно-иллюстративных методов обучения, направленных на запоминание и воспроизведение учащимися «готовых», «завершенных» знаний, умений и навыков в ущерб эффективному развитию у них способов мышления и действий.

4. Бюрократизм и формализм в системе образования. Эти характеристики образовательного кризиса проявляются в *дидактоцентризме* и *предметоцентризме*.

Дидактоцентризм определяется как тенденция превращения урока в центральное звено учебно-воспитательного процесса школы. Действительно, в массовой школе преобладающей формой обучения продолжает выступать урок с его традиционными обязательными элементами: запоминание и воспроизведение формальных знаний, проверка, контроль, оценка. Такой урок с жесткой структурой, являющийся формой силового обучения и ориентированный в основном на строгую реализацию учебных планов и формальное выполнение программ, достижение запрограммированных результатов в виде знаний, умений, навыков, не способствует эффективному развитию у школьников критического мышления, плюралистического мировоззрения и формированию рефлексивных умений, обобщенных способов выполнения различных видов учебно-поисковой деятельности и поэтому выступает тормозящим фактором в становлении личности школьника.

Предметоцентризмом обозначается набор недостаточно связанных между собой предметов как «слепков» основ наук. Содержание учебных дисциплин носит в основном информативный характер и не отражает межпредметных связей, недостаточно служит целям самопознания личности и познания постоянно меняющегося окружающего мира. Изучение этих предметов оторвано от нужд и потребностей развивающейся личности.

Дидактоцентризм и предметоцентризм в определенных выше смыслах приводят к «угасанию» личности ученика при традици-

онных формах обучения, росту отчуждения школьников от знаний, учения, школы, «разбуханию» учебных планов, отставанию школьных учебных дисциплин от достижений в соответствующих научных областях. Между тем еще в Древней Греции во времена Сократа, Платона, Аристотеля функционировали не просто школы с ритуальными уроками, а так называемые парк-школы досуга с открытыми студиями. В таких школах ученики не закреплялись по фиксированным классам, курсам, педагогам и специальностям. Они совершали свой собственный ответственный выбор предмета, студии, педагога, самой школы как способа организации личного творческого досуга. Главным результатом обучения в открытых студиях было не получение стандартных аттестатов, а эффективное развитие личности, ее творческих способностей и готовность к постоянному самообразованию.

5. Недостаточный уровень качества подготовки выпускников средней школы. Около 30 % медалистов получают неудовлетворительные оценки на вступительных экзаменах в вузах республики. Падает доля выпускников средней школы, способных выдержать экзамены в вузы без дополнительной подготовки, что свидетельствует об ухудшении качества школьного образования.

6. Продолжающийся отток преподавательских кадров из системы образования, феминизация и старение педагогического корпуса. Среди работающих учителей пенсионеры составляют более 7 %, в высшей школе средний возраст кандидата наук – 50 лет, доктора наук – 60 лет. Очень невысок приток молодых педагогов из-за низких оплаты труда и социального престижа профессии, больших перегрузок и недостаточной социальной защищенности работников образования.

7. Кризис воспитания, обострившийся в связи с политическими и социально-экономическими изменениями в стране, распадом традиционных массовых общественных детско-юношеских и молодежных организаций, изменением функции семьи, утратой ближайшего социального окружения.

Наметился кризис дополнительного образования и системы организации досуга детей: сокращается количество секций научно-технического творчества, туризма, спорта. Большинство учреждений дополнительного образования, за исключением учреждений Министерства образования Республики Беларусь, практически полностью платные. Низкий уровень доходов большинства населения значительно снизил доступность этого вида образования. Увеличивается количество безнадзорных и беспризорных детей и подростков, что обуславливает рост преступности среди молодежи.

В условиях кризиса воспитания формируются негативные черты растущей личности: социальная зависть, агрессивность, нетерпимость к иным взглядам, мнениям, позициям, другим культурам и религиям, низкий уровень эстетического восприятия действительности, склонность к самооправданию и перекладыванию вины на других, покорность перед «сильной рукой» и презрение к тем, кто слабее в социальном, психологическом или ином смысле, формализм и безответственность, принятие формальных, конъюнктурно детерминированных ценностей (слава, власть, богатство), низкий уровень культуры общения.

Приведенные характеристики состояния современной системы образования свидетельствуют о нарастающем противоречии между новыми социальными тенденциями в обществе и образовательной практикой. Из этого следует вывод, что в Республике Беларусь, как в странах СНГ и во многих развитых странах мира, имеет место кризис образования, который носит системный характер.

Большинство аналитиков и исследователей отмечают, что выход из образовательного кризиса требует пересмотра теоретических, экономических, правовых оснований функционирования системы образования в обществе и разработки новой образовательной парадигмы. Целевыми установками такой парадигмы должны выступать:

- разработка и реализация деятельностного содержания обучения, способствующего не только усвоению школьниками и студентами готовых знаний, но и способов мышления и деятельности, формированию у них способности к работе и жизни в условиях быстро меняющегося окружения, готовности к постоянному самообразованию и самосовершенствованию;
- создание и внедрение развивающих технологий, направленных на эффективное личностное развитие каждого учащегося и превращение его в субъект учебно-исследовательской и общественно-созидательной деятельности, а также собственной жизнедеятельности.

5.2. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Многообразие и изменчивость окружающего мира побуждают личность к его осмыслению и освоению, структурированию, упорядочению и преобразованию. Динамизм и многоукладность социальной жизни делают этот процесс непрерывным (постоянно

продолжающимся). И современная система образования должна быть ориентирована на формирование новых природо-социокультурных отношений охранно-созидательного типа между человеком, обществом, природой. Главная цель образования – развитие творческой, самостоятельной, ответственной личности, способной к освоению и преобразованию мира, созданию новых форм общественной жизни, культуры в целом. Именно эта деятельность и готовность к ней должны воспроизводиться и формироваться новым образованием. Современная ситуация такова, что от ответственности и деятельности каждого человека зависит благосостояние окружающих людей, природного мира, судьба планеты. Поэтому каждый человек должен обладать глобальным, критическим мышлением, иметь плюралистическое мировоззрение, мыслить глобально, совершая локальное действие в многообразном, постоянно меняющемся мире. В этой связи основными положениями новой образовательной парадигмы могут выступать:

- *ориентация образовательных планов и программ, содержания обучения на мировоззренческий плюрализм; разнообразие идеалов общественного развития и путей их реализации;*

- *отказ педагога от позиции носителя абсолютной истины, имеющего право принимать решения за ученика (студента);*

- *изменение роли педагога в образовательном процессе [от транслятора знаний, умений, навыков к посреднику между учеником (студентом) и учебным предметом как элементом культуры].*

Действительно, роль педагога в процессе обучения уже не должна сводиться только к подаче обучающимся системы готовых знаний, умений, навыков. Между учеником (студентом) и учебной дисциплиной, наукой как элементами культуры педагог выступает посредником, призванным оказать ученику помощь в познании себя, окружающего мира, усвоении и принятии общечеловеческих и культурных ценностей и норм, личностном и профессиональном развитии. При этом учебный предмет, наука рассматриваются как часть культуры, а научные способы познания – как одни из форм человеческой жизнедеятельности. Обращение к культуре при обосновании вышеуказанного положения новой образовательной парадигмы предполагает выделение в содержании обучения объема современных научных знаний, соответствующих достижениям в культуре и открытиям в науке, определение

общекультурного значения учебных дисциплин и культурологической составляющей в их содержании.

Другими важными положениями новой парадигмы образования являются:

- установка на *детоцентризм* как направленность педагогического процесса на утверждение в обществе идеологии самобытности и самоценности детства; при этом отношение к растущему ребенку, обеспечение полноценного детства в обществе являются критериями культурного развития общества, его интеллектуального, творческого потенциала;
- ориентация образования на *развитие у обучающихся мыследеятельностных способностей* (понимание, рефлексия, анализ, диалог и самоопределение), составляющих сущность теоретического мышления;
- установка педагогов на формирование у учащихся умений рефлексии, системно-ситуационного анализа.

Роль образования заключается в том, чтобы готовить обучающихся к жизни в разнообразном, динамичном и противоречивом мире, где перед человеком постоянно возникают нестандартные задачи, решение которых предполагает наличие умений строить и рефлексировать собственные действия, осуществлять выбор и самоопределяться в новой ситуации. При этом деятельность по известному образцу часто оказывается неэффективной. Однако в школе не получили широкого распространения способы и технологии анализа и понимания разных ситуаций (исторических и современных, в мире и в стране, в школе и в классе, в семье и на улице и т. д.), а также пути и технологии построения нешаблонного поведения в новых условиях. Вместо этих умений, необходимых человеку в самостоятельной жизни, у учащихся чаще формируются навыки-автоматизмы, связанные с выполнением несложных операций, ограничивающих понимание новых ситуаций и освоение обобщенных способов выполнения различных видов деятельности.

Выход видится в переходе от «школы памяти» к «школе мышления и действия», т. е. к новой педагогической парадигме. Это предполагает включение в содержание образования способов анализа ситуаций и разрешения проблем в новых условиях. Установка на формирование у обучающихся умений рефлексии, системно-ситуационного анализа, критического мышления в условиях изменчивого современного мира предполагает наличие у ученика (студента) развитой системы мыследеятельностных способностей, включающей понимание, рефлексия,

анализ, коммуникацию, разработку проекта деятельности и его реализацию.

Таким образом, важнейшая задача современного образования заключается в изменении его направленности, переносе акцентов с традиционного освоения предшествующего социокультурного опыта на стимулирование к разрешению возникающих проблемных ситуаций, формирование у молодежи готовности к жизни и деятельности в динамически меняющемся обществе, творческое обогащение личностного социального опыта, внесение собственного вклада в развитие культуры общества.

5.3. НАЦИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

В соответствии с Законом Республики Беларусь «Об образовании» государственная образовательная политика основывается на следующих принципах:

- приоритетность образования;
- обязательность общего базового образования;
- осуществление перехода к обязательному общему среднему образованию;
- доступность дошкольного, профессионально-технического и на конкурсной основе – среднего специального и высшего образования;
- преемственность и непрерывность уровней и ступеней образования;
- национально-культурная основа образования;
- приоритет общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования;
- научность;
- экологическая направленность образования;
- демократический характер управления образованием;
- светский характер образования.

Под образованием в Законе понимается процесс обучения и воспитания в интересах человека, общества, государства, направленный на сохранение, приумножение и передачу знаний новым поколениям, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном, нравственном, физическом развитии, на подготовку квалифицированных кадров для отраслей экономики.

Образование подразделяется на основное и дополнительное, включает в себя все виды и формы образовательной деятельности, осуществляемой государственными и частными учреждениями образования.

Национальная система образования включает:

- участников образовательного процесса;
- образовательные стандарты, разработанные на их основе учебные планы и учебные программы;
- учреждения образования и другие организации, обеспечивающие эффективное функционирование системы образования;
- государственные органы управления образованием, включающие Министерство образования Республики Беларусь, управления и отделы образования местных исполнительных и распорядительных органов (республиканский, региональный, местный уровни управления).

Основное образование в республике имеет следующие уровни:

- дошкольное образование;
- общее базовое образование;
- общее среднее образование;
- профессионально-техническое образование;
- среднее специальное образование;
- высшее образование;
- послевузовское образование.

Единство и непрерывность основного образования обеспечиваются преемственностью уровней образования, согласованностью образовательных стандартов, учебных планов и учебных программ, наличием учреждений образования, обеспечивающих возможность получения образования на нескольких уровнях.

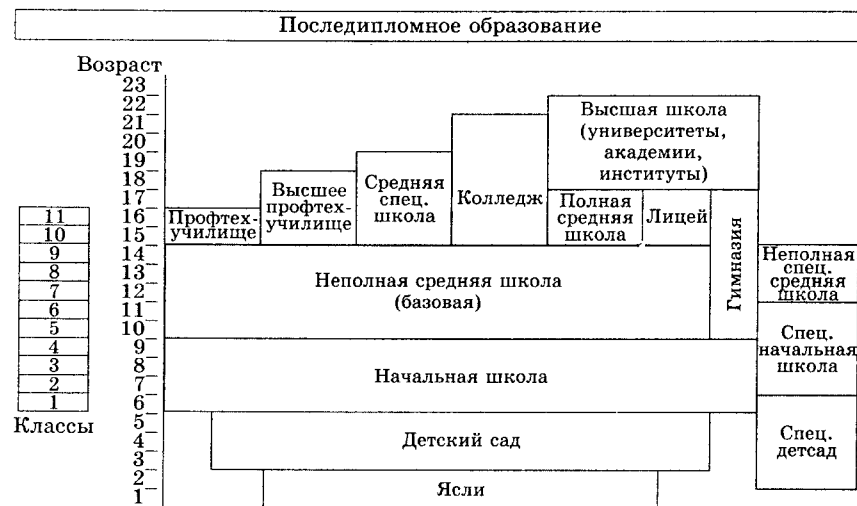
Специальное образование для учащихся с психофизическими особенностями может осуществляться на всех уровнях основного образования.

Дополнительное образование направлено на расширение возможностей в интеллектуальном, эстетическом, нравственном и физическом развитии личности при получении основного образования, углублении профессиональной компетентности, а также на решение задач кадрового обеспечения всех сфер социально-экономической деятельности.

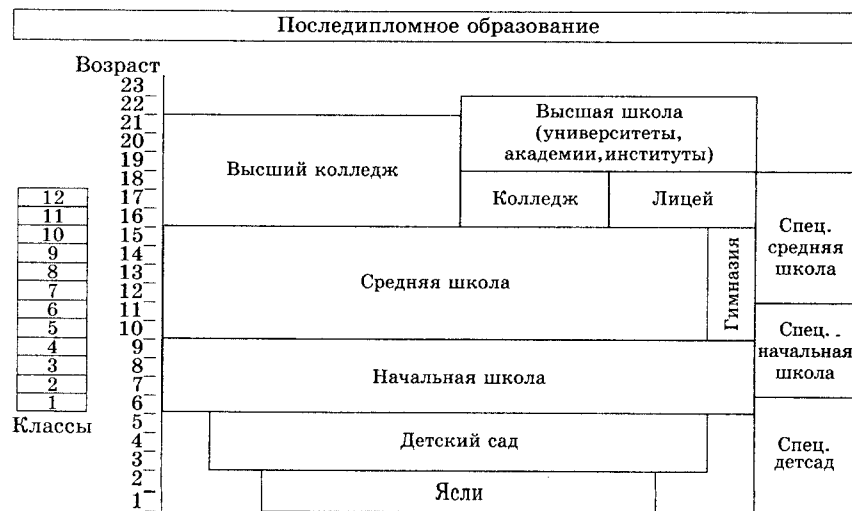
Дополнительное образование может реализовываться на всех уровнях основного образования, а также включает:

- внешкольное воспитание и обучение;
- повышение квалификации и переподготовку кадров.

ДЕЙСТВУЮЩАЯ СТРУКТУРА ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ



ПЕРСПЕКТИВНАЯ СТРУКТУРА ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ



В системе образования функционируют учреждения образования, предоставляющие возможность получения основного и (или) дополнительного образования, а также организации, деятельность которых направлена на обеспечение эффективной работы системы образования (библиотеки, музеи, научные и другие организации).

К учреждениям образования относятся:

- дошкольные учреждения;
- учреждения, обеспечивающие получение начального, базового, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, высшего и послевузовского образования, повышение квалификации и переподготовку кадров, а также получение специального образования для лиц с особенностями психофизического развития (учебные заведения – школы различных типов, лицеи, училища, колледжи, вузы);
- учреждения внешкольного воспитания и обучения;
- социально-педагогические учреждения;
- специальные учебно-воспитательные учреждения;
- научно-исследовательские учреждения, занимающиеся изучением проблем обучения и воспитания, управлением образовательными системами и их проектированием, разработкой и внедрением инновационных педагогических технологий.

На схеме 10 представлены действующая и перспективная структуры образования в республике, отражающие переход к 12-летнему общему среднему образованию при 10-летнем обязательном базовом образовании, а также многоуровневость, вариативность и непрерывность национальной системы образования.

5.4. СИСТЕМА ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ НОВОГО ТИПА¹

Общее среднее образование призвано обеспечить духовное и физическое становление личности, подготовку молодого поколения к полноценной жизни в обществе, воспитание гражданина Республики Беларусь, овладение им основами наук, государственными языками Республики Беларусь, навыками умственного и физического труда, формирование у него нравственных убеждений, культуры поведения, эстетического вкуса и здорового образа жизни.

¹ Материал п. 5.4 заимствован из кн.: *Березовин Н. А., Козулин А. В., Сманцер А. П., Жук О. Л.* Основы педагогики: Учеб.-метод. пособие. Ч. 1. Мн., 1996.

Структура общеобразовательной средней школы соответствует трем основным этапам развития личности ребенка: детство – I ступень (1–4 классы); отрочество – II ступень (5–9 классы, при 12-летнем среднем образовании – 5–10 классы); юность – III ступень (10–11 классы, при 12-летнем среднем образовании – 11–12 классы).

В соответствии с положением школа может существовать в составе 1–4 классов – начальная школа; 1–9 (10) классов [или 5–9 (10) классов] – базовая школа; 1–11 (12) классов [или 5–11 (12), 10–11 (12) классов] – средняя школа.

Начальная школа (1–4 классы) обеспечивает общее развитие личности ученика, формирование его первоначальных мировоззренческих взглядов на природу, человека, общество. Учащиеся начальной школы приобретают необходимые обобщенные умения учебной деятельности, обучаются чтению, письму, счету, овладевают элементами теоретического мышления, культуры языка и поведения, основами личной гигиены, здорового образа жизни.

Функции следующей ступени **основной школы** [5–9 (10) классы] – обеспечение общего базового образования, дальнейшего общего развития личности ученика, усвоения им основ наук, формирования научного мировоззрения, способов мышления и деятельности, основных видов функциональной грамотности (языковой, компьютерной, правовой, экологической, экономической), овладения основными социокультурными, моральными и правовыми нормами. Прохождение школьного периода должно обеспечить подготовку учащихся к активному включению в социальную жизнь, профессиональную ориентацию.

Школа третьей ступени [10–11 (12) классы] (лицейская ступень) завершает общеобразовательную подготовку учащихся (общее среднее образование). Учебно-воспитательный процесс строится на основе профильной дифференциации, которая учитывает способности, склонности, желания учащихся и их родителей и обеспечивает реализацию культурно-образовательных потребностей ученика. На этом этапе формируются система жизнедеятельности (образа жизни) и стиль мышления, общения, научно-исследовательской деятельности учащегося, соответствующие его способностям и условиям жизни, и, следовательно, готовность к активному участию в общественной жизни, непрерывному образованию и самообразованию, выбору профессии.

Общее среднее образование включает уровень общего базового образования.

Общее базовое образование (срок обучения – десять лет) включает ступень общего начального образования и является обязательной ступенью. Получение общего базового образования является условием для завершения общего среднего образования в учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего, профессионально-технического и среднего специального образования.

Общее начальное образование (срок обучения – четыре года) является обязательной ступенью и условием для обучения в общеобразовательном базовом учебно-воспитательном учреждении.

В современных условиях темпы социально-экономического, политического, культурного развития общества зависят от интеллектуального потенциала и образовательного уровня подрастающего поколения, которому предстоит жить и трудиться в XXI веке. Коренные социально-политические преобразования в обществе еще в 1980-е годы создали предпосылки для реформирования системы общего среднего образования.

Основными принципами обновления общего среднего образования в Республике Беларусь являются:

- гуманизация, означающая «очеловечивание» взаимоотношений всех участников образовательного процесса, преобразование учебно-воспитательного процесса школы на основе признания личности и ученика, и педагога высшей жизненной ценностью; при этом целью оптимизации образовательного процесса выступает развитие гуманной личности, защита ее достоинств, прав и свобод;
- развивающий характер образования, предполагающий ориентацию на личность ученика и выдвижение целевой установки на интеллектуальное развитие учащихся через овладение ими способами мышления и деятельности, при этом характер обучения должен быть опережающим по сравнению с темпами общего развития личности учащегося;
- дифференциация и индивидуализация обучения, обеспечивающие развитие ученика в соответствии с его склонностями, интересами и возможностями;
- демократизация образования, обеспечивающая образовательный выбор ученикам, педагогам, родителям, участие их в управлении учебным заведением; утверждающая демократический стиль руководства, предоставляющая учащимся возможность выбора траектории собственного развития, участия в управлении делами класса, школы, общественной организации или объединения;

- гуманитаризация, предполагающая увеличение в учебных планах объема социально-гуманитарных дисциплин, включение гуманитарных знаний в содержание учебных предметов естественнонаучного цикла, что способствует развитию у учащихся гуманитарного мышления, формированию у них целостной картины мира;

- деидеологизация, означающая, что в общеобразовательном учреждении создание и деятельность политических партий и религиозных организаций не допускаются.

В начале 1990-х годов в образовательной практике России, Беларуси и других стран СНГ появились новые учебные заведения: гимназия, лицей, колледж, высшее профессиональное училище [их так и называют – учебные заведения нового типа (УЗНТ)]. Они призваны обеспечить повышенный уровень общего среднего и начального профессионального образования подрастающего поколения. В настоящее время в УЗНТ активно разворачивается инновационная педагогическая деятельность, что находит отражение в разработке и апробации обновленного содержания обучения и новых образовательных технологий, активизации научно-педагогических исследований, использовании зарубежного педагогического опыта.

Анализ практики деятельности УЗНТ за последнее десятилетие позволяет выделить следующие их основные признаки:

- направленность образовательного процесса предполагает профилизацию УЗНТ. Уже в самих названиях учебных заведений содержится профильная направленность их деятельности (политехническая гимназия, педагогическая гимназия, экологическая гимназия, технический лицей, художественный лицей, лингвогуманитарный колледж и др.). По сути, указанные учебные заведения являются прообразами профильных лицеев в будущей 12-летней школе;

- создание кафедральной системы в структуре УЗНТ. Во многих лицеях и гимназиях созданы кафедры, деятельность которых направлена на оптимизацию содержания образования, обеспечение преемственности с вузами, разработку научно- и учебно-методического обеспечения образовательного процесса в УЗНТ;

- широкое использование в учебном процессе УЗНТ развивающих (личностно-ориентированных), блочно-модульных технологий, поисково-исследовательских методов, направленных, во-первых, на глубокое и системное усвоение содержания, во-вторых, на стимулирование и развитие познавательных способностей учащихся;

- активное проведение в процессе внеурочной работы по учебным предметам научных конференций, защиты научно-исследовательских проектов, предметных турниров и олимпиад;

- утверждение и развитие собственных традиций УЗНТ (разработка уставов, кодексов чести, наличие герба, гимна и другой собственной атрибутики, посвящение в лицеисты, гимназисты и т. п.).

Основная цель и задачи, которые призваны решать учебные заведения нового типа, обуславливаются потребностями современного общественного развития. Это существенное улучшение качества общего среднего образования, повышение уровня предпрофессиональной (начальной профессиональной) подготовки молодежи и создание условий для непрерывного образования и самообразования личности. Главный смысл этой триединой задачи – обеспечение наиболее полного интеллектуального и профессионального развития личности, ее самореализации, предоставление каждому молодому человеку соответствующего места в образовательном пространстве. Этот гуманистический, личностный аспект выступает доминантой в целевых установках деятельности новых учреждений системы образования.

Гимназия, являясь учреждением базовой и старшей ступени общеобразовательной школы [5–9 (10) классы], призвана обеспечить реализацию требований государственных стандартов к образованию в сочетании с повышенным его уровнем, широкой гуманитарной и общекультурной подготовкой учащихся. Современная гимназия ориентирована также на развитие у учащихся социокультурных интересов, принятие ими общечеловеческих ценностей, формирование у них широкого научного кругозора, плюралистического мировоззрения. В Беларуси в настоящее время функционирует более ста гимназий.

Лицей определяется как профессионально ориентированное учебное заведение, обеспечивающее повышенный уровень общего среднего образования в сочетании с профильной предпрофессиональной подготовкой учащихся по направлениям и специальностям высшей школы.

Основной целью лицейского образования является создание благоприятных условий для развития творческого, интеллектуального потенциала учащихся; освоение ими исторических, культурных ценностей, наследия белорусского народа; подготовка способных юношей и девушек для продолжения образования в высших учебных заведениях.

Выполняя роль связующего звена между общим средним и высшим образованием, лицей является своего рода учебно-научным и

образовательно-культурным центром. Наряду с обучением он осуществляет экспериментальную проверку нового содержания общего среднего образования и новых педагогических технологий на принципах непрерывности, преемственности и интеграции с системой высшего образования. Становление лицеев как учебных заведений нового типа уже имеет небольшую историю, определенные результаты функционирования и перспективы развития. За относительно короткий срок существования лицеи приобрели популярность, заняли значимое место в системе среднего образования. Сегодня в стране более 20 лицеев. Однако структурная модель лицея несколько отклонилась от задуманного научно-педагогического образца, и сегодня можно выделить две основные модели.

Первая модель – это так называемая третья ступень специализированной школы, старшее звено среднего образования проуниверситетского или проакадемического направления с углубленным изучением ряда предметов, с частичной профессиональной и специальной подготовкой. Такой лицей функционирует при высшем учебном заведении или является его структурным подразделением. Как правило, лицеи этой модели имеют несколько профилей обучения: физико-математический, филологический, химико-биологический и др.

Вторая модель лицея приближается к образцу классического Царскосельского лицея или претендует на самостоятельность, самобытность общеобразовательной средней школы повышенного уровня с гуманитарной направленностью подготовки учащихся. Близки к классическим образовательные задачи лицея – стать типом, образцом национальной школы, отражающей культуру, язык, обычаи, традиции, менталитет народа.

Новым типом учебного заведения является также **высшее профессиональное училище**. Оно обеспечивает углубленное профессионально-техническое образование, интегрированное со средним специальным.

Основными задачами высшего профессионального училища являются:

- подготовка квалифицированных рабочих со средним образованием по сложным и совмещенным профессиям широкого профиля;
- подготовка квалифицированных рабочих по сложным и совмещенным профессиям широкого профиля с углубленным профессионально-техническим образованием, включающим дисциплины, изучаемые по программам средних специальных учебных заведений;

- подготовка специалистов со средним специальным образованием;
- повышение квалификации и переподготовка рабочих и специалистов;
- разработка и экспериментальная проверка нового содержания, форм и методов профессиональной подготовки с учетом достижений производства, науки и техники, национально-культурных традиций, зарубежного опыта.

Подготовка квалифицированных рабочих и специалистов в высших профессиональных училищах осуществляется на ступенчатой основе. Число ступеней может изменяться в зависимости от конкретных условий и требований работодателя к подготовке кадров. Важно, что каждая ступень обучения имеет профессиональную завершенность и подтверждается выдачей диплома, в котором отражается уровень подготовки. Если на первой ступени обучения осуществляется подготовка рабочих, обеспечивающая государственный стандарт, то на последующих, в том числе и завершающей, ведется повышенная подготовка рабочих кадров.

Колледж – новый тип учебного заведения, который ранее не существовал в отечественной системе образования. Это учебное заведение в системе непрерывного образования, обеспечивающее углубленное среднее специальное образование, интегрированное с общим средним и высшим.

Главные задачи колледжа:

- удовлетворение потребностей личности в приобретении среднего специального образования и квалификации в избранной области профессиональной деятельности с учетом национально-культурных традиций страны и международного уровня и опыта образования;
- подготовка специалистов со средним специальным образованием по сложным специальностям и профессиям;
- повышение квалификации и переподготовка специалистов среднего звена по новым направлениям развития производства, техники, технологии и социально-культурной сферы.

В настоящее время ряд техникумов, профессионально-технических училищ приобрели статус колледжа. Однако это не простая смена вывески, а серьезная перестройка содержания и технологий учебно-воспитательного процесса с учетом современных образовательных тенденций.

Обучение в колледже осуществляется на двух ступенях:

- 1) подготовка специалистов со средним специальным образованием;

2) подготовка специалистов повышенного уровня квалификации с элементами высшего образования.

Непрерывная многоуровневая подготовка специалистов в колледже может быть последовательной, параллельной или последовательно-параллельной. Эти схемы предусматривают подготовку специалистов по родственным специальностям.

Система подготовки специалистов в колледжах имеет ряд преимуществ: во-первых, улучшается качество и поднимается престиж профессионального образования; во-вторых, сокращаются сроки подготовки специалистов вследствие исключения дублирования, имевшего место при последовательном обучении в профессионально-техническом училище, техникуме; в-третьих, обеспечивается подготовка кадров разного уровня образованности: от высококвалифицированного рабочего до техника, создаются условия для дифференцированного подхода в обучении.

Новые типы учебных заведений включаются в единое образовательное пространство страны. Каждый тип заведения (гимназия, лицей, высшее профессиональное училище, колледж) является производным определенной базовой структуры (общеобразовательной школы, ПТУ, училища, техникума). Любой учащийся при необходимости может перейти в другую структуру, дающую образование, которое соответствует государственному стандарту. Эти учебные заведения являются составной частью системы непрерывного образования Беларуси. Основным канал поступления в учебные заведения нового типа – базовая общеобразовательная школа.

Наличие различных учреждений нового типа в системе образования республики обуславливает и их разную структурную организацию. Поскольку единой структурной модели для всех учебных заведений нового типа не существует, педагогический коллектив определяет ее самостоятельно, исходя из нормативных положений, местных условий, накопленного опыта работы и т. п.

В отличие от средней общеобразовательной школы в учебных заведениях нового типа учебный процесс строится на основе отдельных учебных планов, в которые наряду с общеобразовательными предметами введены профилирующие курсы (в лицеях, гимназиях), а также специальные дисциплины (в колледжах, высших профессиональных училищах).

Педагогический процесс в учебных заведениях нового типа отличается формой организации обучения. Наряду с известными формами обучения в средней общеобразовательной школе (урок, учебные экскурсии, факультативные занятия) в УЗНТ

используются вузовские формы обучения (лекции, семинарские и практические занятия, лабораторные работы и практикумы) и контроля знаний (коллоквиумы, зачеты, экзамены), добавляются производственная практика, курсовое и дипломное проектирование.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Охарактеризуйте состояние системы среднего образования.
2. Как в современных условиях изменяется роль педагога в образовательном процессе?
3. Почему в современных условиях возрастает значимость формирования у обучающихся умений рефлексии, системно-ситуационного анализа, развития критического мышления?
4. В чем состоит общекультурное значение учебных дисциплин? Раскройте общекультурное значение изучаемых Вами общепрофессиональных учебных предметов.
5. Раскройте сущность понятия «детоцентризм».
6. Как Вы понимаете смысл целевой установки в реформировании школы: «Переход от “школы памяти” к “школе мышления и действия”»?
7. Каковы принципы государственной образовательной политики в Республике Беларусь?
8. Назовите компоненты национальной системы образования.
9. Перечислите уровни основного образования.
10. Каковы задачи дополнительного специального образования?
11. В чем заключаются отличительные особенности действующей и перспективной структур системы образования в стране?
12. Охарактеризуйте структуру общеобразовательной средней школы.
13. Раскройте основные цели и принципы реформирования средней школы в Республике Беларусь.
14. В чем состоят цели, задачи, принципы и особенности организации образовательного процесса в учебных заведениях нового типа?

ДЕЛОВАЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА «СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ПОСТРОЕНИЯ НОВОЙ ШКОЛЫ»

Цель игры: выработка у студентов понимания мировых образовательных тенденций, проблем и перспектив развития образования, формирование у них готовности к участию в общественно-государственном управлении системой образования.

Игровая ситуация заключается в постановке двух заданий, поиске их решений, анализе и противопоставлении полученных результатов в процессе коллективной работы по микрогруппам, построении моделей новой школы.

Ход игры:

1. Подготовка руководителем (эту роль выполняет преподаватель) сценария деловой игры и игрового обеспечения, объяснение целей, задач и правил игры.

2. Разделение студенческой группы на сторонников тех исследователей, которые считают, что кризиса в системе образования не существует и образовательная сфера поступательно развивается, и приверженцев той точки зрения, что образование находится в кризисном состоянии и требуются новые подходы, концепции модернизации системы образования. Затем среди сторонников той или иной точки зрения выделяются игровые микрогруппы по пять человек. В микрогруппах распределяются следующие роли:

- а) педагог-организатор;
- б) аналитик (может быть группа анализа);
- в) критик-оппонент;
- г) фиксатор;
- д) исследователь-путешественник.

3. Постановка заданий для каждой микрогруппы.

Задание 1

- а) Проанализировать современное состояние системы образования, выделить позитивные тенденции в развитии среднего образования, попытаться обосновать возможности функционирования в современных условиях средней школы за счет традиционных подходов.
- б) Разработать и обосновать модель (цели и задачи, результаты, основные подходы к отбору содержания, технологий обучения, способов взаимодействия в учебном процессе) школы, адаптированной к новым социокультурным условиям.

Задание 2

- а) Определить основные характеристики современного состояния образования, выделить негативные тенденции в развитии системы образования, обосновать необходимость реформирования средней школы с учетом мировых образовательных тенденций, новой социокультурной ситуации в республике на основе разработки новых концептуальных подходов.
- б) Разработать и обосновать модель (цели, задачи, результаты, основные подходы к отбору содержания, технологий обучения, способов взаимодействия педагога и учащихся) новой школы (гимназии, лицея, колледжа), отвечающей современным социальным требованиям.

4. Поиск решений заданий в процессе коллективного взаимодействия в течение определенного интервала времени. При этом исследователю-путешественнику правилами игры разрешается перемещаться по аудитории с целью обмена информацией.

5. Представление решений поставленных задач. Каждой игровой группе выдается лист (формат А3) с предложенной схемой, в которую фиксатор вносит полученные результаты. После выполнения листы вывешиваются на доску, образуя вернисаж плакатов.

6. Представление и защита педагогом-организатором каждой играющей группы полученных результатов.

7. Свободная дискуссия членов игровых групп. Выработка обобщенного решения по каждой задаче.

8. Рефлексия. Подведение итогов игры.

Рекомендуемая литература

Латыш Н. И. Образование на рубеже веков. 2-е изд., доп. Мн., 2000. Гл. I, III.

Джуринский А. Н. Развитие образования в современном мире: Учеб. пособие. М., 1999. Гл. 4.

Раздел II. ДИДАКТИКА

Глава 6

ДИДАКТИКА КАК ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ

6.1. ОБЩЕЕ ПОНЯТИЕ О ДИДАКТИКЕ, ЕЕ ПРЕДМЕТ, ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ¹

Отрасль научного знания, которая изучает и исследует проблемы образования и обучения, называется дидактикой. В дидактике научно обосновываются закономерности, принципы обучения, подходы к отбору содержания образования (чему учить?), методов и организационных форм обучения (как учить?). Одновременно дидактика призвана дать ответ на вопросы: кого учить? для чего учить? где учить?

Впервые термин «дидактика» ввел в научный оборот немецкий педагог В. Ратке (1571–1635), назвавший свой курс лекций «Краткий отчет из дидактики, или Искусство обучения Ратихия». В том же значении употребил это понятие и великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592–1670), опубликовавший в 1657 году в Амстердаме свой знаменитый труд «Великая дидактика».

Термин «дидактика» происходит из греческого языка, в котором *didaktikos* означает «поучающий», а *didasko* – «изучающий». Видимо, исходя из этого Я. А. Коменский и определил дидактику как *«всеобщее искусство всех учить всему»*. Во взаимосвязи с обучением он рассматривал и вопросы воспитания, которые трактовал как создание необходимых условий для «формирования нравов в направлении всесторонней моральности».

По мере развития педагогической науки дидактика начинает концентрировать свое внимание на вопросах теории образования и обучения. Значительный вклад в развитие мировой дидактики внесли И. Ф. Гербарт (1776–1841), И. Г. Песталотци (1746–1827), А. Дистервег (1790–1816), К. Д. Ушинский (1824–1870), Д. Дьюи (1859–1952), Г. Кершенштейнер (1854–1932), В. Лай (1862–1926) и др.

На развитие отечественной дидактики в конце XIX – начале XX века большое влияние оказали П. Ф. Каптерев, Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, А. К. Гастев, А. П. Пинке-

¹ Материал пп. 6.1, 6.2 разработан с использованием гл. 5 из кн.: Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 1996.

вич, М. М. Пистрак и др. Особенно плодотворно в отечественной дидактике периода СССР работали П. Н. Груздев, Ш. И. Ганелин, Е. Я. Голант, Л. В. Занков, Б. П. Есипов, М. А. Данилов, М. Н. Скаткин и др. Существенный вклад в научное обоснование процесса обучения, определение объекта и предмета дидактики, выявление ее связей с педагогическими науками, разработку методологии дидактических исследований, технологических основ обучения и по целому ряду других актуальных проблем дидактики внесли В. В. Краевский, В. И. Загвязинский, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов и др.

Исследователи по-разному определяют предмет дидактики как науки. Одни рассматривают в качестве предмета дидактики «обучение как средство образования и воспитания»; другие – закономерности и принципы обучения, его цели, научные основы содержания образования, методы, формы, средства обучения; третьи – взаимодействие преподавания и учения в их единстве; четвертые считают, что предметом общей дидактики является не только сам процесс преподавания-учения, но и условия, необходимые для его протекания (содержание, организация, средства и т. д.), а также различные относительно устойчивые результаты этих условий (Г. Куписевич). Столь широкий разброс мнений ученых в определении предмета дидактики объясняется тем, что процесс обучения в реальной педагогической действительности может носить как систематический, планомерный, целенаправленный характер, так и случайный, стихийный. В силу этого процесс обучения может быть объектом изучения и дидакта, и методиста, и психолога, и программиста. Поэтому, как отмечает В. В. Краевский, одни ученые считают, например, что основной задачей дидактики должно быть изучение процессов усвоения учебного материала. Поэтому главным дидактическим отношением следует считать отношение познавательное – между учеником и учебным материалом. Другие утверждают, что главное дидактическое отношение – отношение между деятельностью учителя (преподаванием) и учащегося (учением). По мнению некоторых исследователей, проблемы обучения можно более эффективно решать не с собственно дидактических позиций, а с позиций психологии и кибернетики. Такие позиции представителей различных отраслей наук, граничащих с дидактикой, вполне объяснимы. Каждый из них рассматривает этот вопрос со своей стороны. Обучение в ходе общественного развития приобрело характер специфического вида общественной деятельности. Его сущность и назначение состоят в передаче-усвоении социально-культурного опыта подрастающим поколением. Так, дидакт, например, концентрирует свое внимание

на общих методах, применяемых учителем на уроке; методист – на способах преподавания, конкретном содержании учебного материала и их соответствии целям и результатам урока; психолог – на особенностях усвоения учащимися этого материала, а специалист по кибернетике – на характере управления учебно-познавательной деятельностью учащихся.

Известно, что обучение может представлять собой «интегральную часть институциональной учебной деятельности» (Ч. Куписевич), которая реализуется непосредственно в учебных учреждениях, включая освоение обучающимися и разнообразных учебных курсов, и их домашнюю работу, и самообразование, если оно носит систематический характер. При этом руководство учителя выступает как непосредственное руководство учебно-поисковой деятельностью обучающегося и как опосредованное – через учебник, различные виды домашних заданий, компьютерные средства обучения и др. Именно поэтому самообразование тоже является одним из аспектов обучения. Все это дает основание утверждать, что *объектом дидактики как науки является теория и практика обучения, т. е. обучение во всем его объеме и во всех его аспектах. Предметом дидактики выступает система отношений: «учитель – ученик», «ученик – учебный материал», «ученик – другие ученики».*

Многообразие этих отношений составляет сущность обучения. Главным отношением в целенаправленной деятельности по передаче социального опыта от поколения к поколению является отношение между двумя организованными деятельностями – преподаванием и учением, т. е. деятельностью тех, кто обучает, и тех, кто обучается. Это отношение организует всю систему дидактических отношений и их конкретное проявление в процессе обучения. Вне процесса обучения отношение «преподавание – учение» существовать не может, в то время как отношение «ученик – учебный материал» и другие виды отношений могут функционировать и вне обучения.

Вместе с тем познавательное отношение «ученик – учебный материал» хотя и является исторически первичным, тем не менее не охватывает всего обучения. Это отношение выступает в структуре обучения одним из его компонентов – учением. Поэтому дидактика «...понимается как наука о преподавании и учении, т. е. как система корректно обоснованных утверждений и гипотез, касающихся явлений, зависимостей и закономерностей преподавания-учения, способов их преобразования. Дидактика как наука

дает знания о закономерностях, действующих в сфере предмета ее исследований, анализирует зависимости, обслуживающие ход и результаты процесса обучения, определяет методы, организационные формы и средства, обеспечивающие осуществление запланированных перемен у учащихся. Она выполняет как теоретическую (главным образом диагностическую и прогностическую) функцию, так и практическую (инструментальную)» (Ч. Куписевич. Основы общей дидактики. М., 1986. С. 16). *Общая дидактика отвечает на вопросы о целях, содержании, способах обучения учащихся по всем предметам и на всех уровнях.* Частные дидактики, или, как их еще называют, предметные методики, разрабатывают теорию преподавания конкретных учебных предметов. Они исследуют обучение по отдельным предметам или уровню образования (методика начального обучения, дидактика высшей школы). Общая дидактика составляет теоретическую основу частных дидактик, базируясь в то же время на результатах их исследований.

Задачи дидактики состоят в том, чтобы:

- описывать и объяснять процесс обучения и условия его реализации;
- разрабатывать более совершенную организацию процесса обучения, новые обучающие системы, образовательные технологии, направленные на более эффективное личностное развитие обучающихся.

В решении этих задач общая дидактика использует достижения смежных наук, а именно: философии, психологии, возрастной психологии, а в последние десятилетия – и кибернетики. Именно кибернетика в значительной степени обусловила разработку в дидактике программированного обучения, алгоритмизацию и системно-структурный подход в организации учебно-воспитательного процесса в школе.

Пользуясь данными психологии, дидактика осуществляет, например, сложный анализ внутренних сторон обучения, закономерностей в области познавательной деятельности учащихся, условий формирования мотивационно-потребностной сферы учащихся. Возрастная физиология, в свою очередь, обеспечивает дидактику пониманием механизмов сложнейших процессов, порождаемых обучением (интеллектуальных, эмоциональных, волевых), ориентировочных и операционных действий. Философия служит основанием для разработки дидактикой личностно-ориентированного обучения и воспитания, а теория познания составля-

ет методологическую основу процесса обучения, в структуре которого формируется характер и направленность познавательной деятельности учащихся.

Основными понятиями общей дидактики как науки являются: «преподавание», «учение», «учебный предмет», «учебный материал», «учебная ситуация», «метод обучения», «учитель», «ученик», «урок» и др. Это специфические понятия дидактики как науки. Но наряду с ними дидактика оперирует другими понятиями, а именно: «обучение», «образование», «самообразование», «воспитание», «знания», «умения», «навыки», «технология» и др.

В связи с интенсивными процессами дифференциации и интеграции в современной науке дидактика кроме присущих ей специфических понятий использует также понятия, заимствованные из других областей знаний, – «система», «структура», «функция», «элемент», «организация», «формализация» и др. Так, из психологии заимствованы такие понятия, как «восприятие», «усвоение», «умственное развитие», «мышление», «запоминание», «навыки» и другие; из кибернетики – «обратная связь», «динамическая система» и др.

Рассмотрим базовые понятия дидактики, а также понятия «знания», «умения» и «навыки».

Преподавание – это деятельность тех, кто обучает; **учение** – деятельность тех, кто обучается; **образование** – овладение обучающимися научными знаниями, практическими умениями и навыками, способами мышления и деятельности; развитие их умственно-познавательных способностей, мировоззрения, нравственности и общей культуры. Благодаря всему этому школьники приобретают определенный личностный облик (образ) и индивидуальное своеобразие. (*Н. Г. Чернышевский* выделял три качества, характеризующие образованного человека: *обширные знания, привычка мыслить и благородство чувств.*)

Выделим наиболее распространенные подходы к пониманию обучения. **Обучение** – это:

- процесс передачи опыта, знаний и формирования умений и навыков;
- процесс организации деятельности учащихся;
- процесс взаимодействия учителя и учащихся, двусторонний процесс;
- процесс сотрудничества и сотворчества учителя и учащихся.

Чаще всего обучение рассматривают как целенаправленный, заранее запроектированный процесс взаимодействия педагога и обучающихся, в ходе которого осуществляется образование, воспитание и развитие учащихся, освоение ими социально-культурного опыта человечества, опыта творческой деятельности и познания.

Дадим характеристику процесса обучения с позиций целостного подхода.

Целостность обучения – это единство:

- учения и преподавания как взаимосвязанной деятельности;
- содержательного и процессуального аспектов;
- обучения и воспитания;
- обучающей, развивающей и воспитывающей функций, которые необходимо реализовать в учебно-воспитательном процессе.

Знания – это общественный опыт в области той или иной научной дисциплины, трансформированный в школьные программы. **Формы выражения знаний** – факты, понятия, законы, теории.

Умения – это овладение способами применения усвоенных знаний на практике. **Умения предметные** определяются материалом учебного предмета (например, в математике – использование производной для решения задач); **межпредметные** – устанавливают причинно-следственные связи между фактами, явлениями из различных предметов (например, операции над векторными величинами в физике); **общеучебные** – используются при изучении всех предметов (например, работа с учебной литературой); **общеучебные** – это умения анализировать, обобщать, систематизировать, сопоставлять и др.

Навыки – умения, доведенные до автоматизма.

Широкое использование категорий и понятий других наук в дидактике вовсе не означает, что понятийный аппарат последней выступает как неупорядоченная совокупность. Как все отношения, свойственные обучению, так и все понятия дидактики выстраиваются вокруг главных категорий – «преподавание» и «учение», выступающих в своем единстве.

6.2. ОСНОВНЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ

Обобщая многообразие имеющихся дидактических концепций, следует выделить три системы дидактики: традиционную, педоцентристскую и современную. Каждая складывается из ряда

направлений психологических и педагогических теорий. Разделение концепций на три группы произведено на основе того, как понимается процесс обучения – объект и предмет дидактики.

В традиционной системе обучения доминирующую роль играет преподавание, деятельность учителя. Эту систему составляют дидактические концепции педагогов Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта и дидактика немецкой классической гимназии. В педоцентристской концепции обучение и воспитание рассматриваются как главные факторы развития. Новаторство и творчество педагога считаются определяющими при оценивании результатов обучения и воспитания учащихся, при этом, однако, индивидуальные особенности ребенка учитываются недостаточно. В основе данного подхода лежат система Д. Дьюи, трудовая школа Г. Кершенштейнера, В. Лая – теории периода реформ в педагогике в начале XX века. Современная дидактическая система исходит из того, что сущность процесса обучения составляют преподавание и учение, а их дидактические отношения в структуре этого процесса являются предметом дидактики. Данную концепцию создают такие направления, как программированное, проблемное обучение, развивающее обучение (П. Гальперин, Л. Занков, В. Давыдов), гуманистическая психология (К. Роджерс), когнитивная психология (Дж. Брунер), технологизация образования, педагогика сотрудничества группы учителей-новаторов 1980-х годов в России, личностно-ориентированное образование.

Традиционную дидактическую систему связывают прежде всего с именем немецкого ученого И. Ф. Гербарта, который обосновал систему обучения, используемую в Европе до сих пор. Целью обучения, по Гербарту, является *формирование интеллектуальных умений, представлений, понятий, теоретических знаний*. Вместе с тем Герbart ввел принцип *воспитывающего* обучения: организация обучения и весь порядок в учебном заведении должны формировать морально сильную личность. Обучение должно носить *воспитывающий характер*, связывать знания с развитием чувств, воли, с тем, что сегодня называют мотивационно-потребностной сферой личности (см. схему 9).

Структуру обучения, по Гербарту, составляют *изложение, понимание, обобщение, применение*. Дидактику Гербарта характеризуют такие слова, как *управление, руководство учителя, регламентации, правила, предписания*. Его педагогическая теория

имела большое значение потому, что он обосновывал ступени обучения посредством психологического анализа, учения о психических процессах формирования знаний, философско-этических представлений о личности. Однако этика и психология Гербарта носили идеалистический и метафизический характер, что ослабляло его дидактическую систему, делало ее излишне заформализованной, негибкой.

К началу XX века эта педагогическая система подверглась резкой критике за вербализм, книжность, авторитаризм, оторванность от потребностей, интересов, возможностей ребенка и от жизни, а также за то, что передача системы готовых знаний без включения ребенка в умственную активность подавляет его самостоятельность и не способствует развитию его мышления. Поэтому в начале XX века рождаются новые подходы.

Среди них выделяется прежде всего **педоцентристская дидактика**. Ее называют также *прогрессивистской, реформаторской, обучением через делание*. Появление ее связывают с именем американского педагога Д. Дьюи, работы которого оказали огромное влияние на западную школу, особенно американскую. Название «педоцентристская» связано с тем, что Д. Дьюи предлагал строить процесс обучения исходя из потребностей, интересов и способностей ребенка, при этом обучение и воспитание выступали главными факторами становления и развития учащихся. Целью обучения должно быть развитие общих и умственных способностей, разнообразных умений детей посредством педагогических новаций. Педоцентристская, реформаторская дидактика явилась реакцией педагогов XX века на гербартианскую модель обучения, которую прогрессивные педагоги называли «школой книжной учебы», оторванной от мира ребенка, и противопоставляли ей «школу труда, жизни». Один из западных ученых так образно выразил ориентацию новой дидактики на ребенка: глагол «обучать» имеет два значения – обучать кого, обучать чему. Чтобы «обучать Джона латыни», надо знать и Джона, и латынь, а до недавнего времени считалось, что для обучения надо знать только латынь. По мнению представителей реформаторской педагогики, главной проблемой дидактики стала **активизация ученика в процессе учения**. Следовало *сделать так, чтобы учеба носила самостоятельный, естественный, спонтанный характер*. Для этого обучение нужно строить не как преподнесение, заучивание и воспроизведение

готовых знаний, а как *открытие, получение знаний учениками в ходе их спонтанной деятельности. Отсюда следует и название – «обучение через делание»*. Структура процесса обучения выглядит так: *ощущение трудности в процессе деятельности, формулировка проблемы и сути затруднения, выдвижение и проверка гипотез по решению проблемы, выводы и новая деятельность в соответствии с полученным знанием*. Этапы процесса обучения воспроизводят исследовательское мышление, научный поиск. Этот подход повлек за собой изменения в содержании, методах и организационных формах обучения. Один из реформаторов – В. Лай выделял в процессе обучения три этапа: восприятие, переработку, выражение. Особое значение он придавал «выражению», понимая под ним разнообразную деятельность детей на основе знаний (сочинения, рисунки, театр, практические работы) и называя это «педагогической действия». Несомненно, такой подход активизирует учебно-поисковую деятельность обучающихся, способствует развитию их познавательных интересов, умений решать проблемы и новые задачи. Однако абсолютизация этой дидактики, ее распространение на все предметы и уровни обучения могут привести к *переоценке спонтанной деятельности детей и следованию в учении только за их интересами, что в конечном результате будет способствовать утрате систематичности, случайному отбору учебного материала*. Оппоненты педоцентристской концепции считают, что такое обучение неэкономно, оно требует больших затрат времени. Кроме того, *при таком подходе учитель оттесняется на второй план, он превращается в консультанта, что ведет к снижению уровня обучения*.

Таким образом, дидактика и педагоги стоят перед дилеммой: либо ориентироваться на систематическое, общее фундаментальное образование на высоком академическом уровне методом директивного обучения, при этом не в полной мере обеспечивать индивидуальный подход и эффективное развитие личности, либо предоставить свободную инициативу ребенку в обучении, идти только от его потребностей, используя обучение через делание, и при этом потерять систематичность в знании учеников, снизить уровень образования в школе. Решить эту дилемму представляется возможным с помощью **современных дидактических систем**.

6.3. РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ. ИННОВАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ И ЕГО НЕОБХОДИМОСТЬ¹

Анализ сравнительно-педагогических исследований современного состояния образования позволяет выделить основные мировые образовательные тенденции, которые и составляют суть современных дидактических концепций:

- 1) непрерывность образования как новое качество и принцип организации;
- 2) повышение личностной и общественной значимости образования;
- 3) опережающий характер реагирования на запросы общества и потребности личности;
- 4) ориентация образовательного процесса на личность учащегося, развитие его способностей;
- 5) направленность на активное освоение учащимися способов мышления и познавательной деятельности;
- 6) технологизация образования.

В русле указанных тенденций в США, странах Западной Европы, а позднее и Восточной Европы, СНГ развитие современной дидактической системы характеризуется построением процесса обучения в контексте непрерывного образования, активизацией учебно-познавательной, поисково-исследовательской деятельности учащихся, превращением их в субъектов процесса обучения в рамках гуманистически ориентированных подходов, ориентацией на самостоятельное освоение опыта творческой деятельности, развитием познавательных и личностных возможностей, использованием собственного опыта обучающихся, формированием у них рефлексивного, критического мышления.

Определенные выше отличительные образовательные характеристики и составляют главную альтернативу традиционному обучению.

Важнейшей чертой современного процесса обучения является его направленность на формирование у учащихся готовности не только *приспосабливаться*, но и активно *осваивать ситуации социальных перемен*. Эти образовательные ориентиры к началу

¹ Пункт 6.3 составлен на основе материала кн.: Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). Рига, 1995.

1990-х годов получили международное признание в качестве целевых установок в программах ЮНЕСКО [1) Naisbitt V., Aburdene P. Mega-trends 2000. N. Y., 2) Towards developing new teacher competencies in response to mega-trends in curriculum reforms. Bangkok, 1992]. Они и определяют сущность **инновационных преобразований в обучении**.

Совет Европы в рамках проекта «Среднее образование для Европы» определил систему умений, которыми должны владеть выпускники школ, чтобы жить и работать в XXI веке – в эпоху «изменений»:

- 1) умение работать и сотрудничать в группе;
- 2) умение использовать информационные компьютерные технологии;
- 3) умение решать проблемы, используя различные источники информации;
- 4) умение свободно общаться на нескольких языках;
- 5) умение действовать в сложных, неопределенных ситуациях, брать ответственность на себя при принятии решений.

Качественно новые задачи воспитания и обучения школьников требуют инновационных подходов к образованию, которые оптимальным образом воплотились в так называемой концепции личностно-ориентированного образования.

Инновационность в обучении имеет и социально-философский аспект. Так, в конце 1970-х годов авторы получившего широкую мировую известность *доклада Римскому клубу «Нет пределов обучению»* сформировали представление об **основных типах обучения**, понимая под обучением в широком смысле слова *процесс приращения опыта, как индивидуального, так и социокультурного* (Botkin J. W., Elmandra M., Malitza M. No limits to learning. Oxford, 1979). К основным типам обучения относятся **поддерживающее обучение** и **инновационное обучение**. **Поддерживающее обучение** (maintenance learning) – процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, которая направлена на поддержание, воспроизводство существующих культуры, социального опыта, социальной системы в обществе. Такой тип обучения (образования) обеспечивает преемственность социокультурного опыта, и именно он традиционно присущ как школьному, так и вузовскому обучению. **Инновационное обучение** (inovative learning) – процесс и результат учебной и образовательной деятельности, которая способствует внедрению инновационных изменений в существующую

культуру, социальную среду. Такой тип обучения (образования) помимо поддержания существующих традиций способствует разрешению проблемных ситуаций, возникающих как перед личностью, так и перед всем обществом. Очевидно, что первый тип обучения связан с ретрансляцией, воспроизводством социального опыта, второй – с творческим поиском на основе имеющегося опыта и тем самым с его обогащением.

По мнению социологов и педагогов, **существует несоответствие между направленностью в дидактике на инновационность и имеющейся в педагогической практике репродукцией в обучении.** Этот разрыв, или несоответствие, объясняется неподготовленностью общества к столкновению с новыми ситуациями социальной жизни, с политическими, экологическими, экономическими и другими проблемами. Инновационность как характеристика обучения относится не только к его дидактическому построению, но и к его социально значимым результатам.

В обучении в качестве инновационных изменений рассматриваются модели, преобразующие характер обучения в отношении таких его сущностных и особо значимых свойств, как целевая ориентация, характер взаимодействий педагога и учащихся, их позиций в ходе обучения. Современные инновационные образовательные процессы сегодня уже превратились в закономерность в развитии современного образования. Однако школа во всем мире выступает одним из наиболее устойчивых социальных институтов. Поэтому характеристики и особенности традиционного обучения оказываются стабильными и приобретают сходные черты в образовательном процессе учебных заведений в разных странах мира. Так, данные сравнительно-педагогических исследований показывают, что, несмотря на различия школьных систем и содержаний учебных программ, сходными характеристиками **традиционного учебного процесса** выступают следующие компоненты:

1) традиционным является урок как одновременное занятие с целым классом, в ходе которого учитель сообщает, передает знания учащимся; формирует у них умения и навыки, опираясь на предъявление нового материала (сообщение, изложение), его воспроизведение учениками; оценивает результаты этого воспроизведения;

2) традиционное обучение носит преимущественно репродуктивный характер, т. е. работа учителя ориентирована прежде всего на сообщение знаний и способов действий, которые передаются

учащимся в готовом виде и предназначены для воспроизводящего усвоения; учитель является единственным инициативно действующим лицом учебного процесса.

Исследователи отмечают, что на протяжении XX столетия *меняется уровень массового обучения*. В последние десятилетия в условиях постиндустриального общества массовым стало не только обучение в начальной и средней школах, но и в высших учебных заведениях. С середины XX века дидактическое экспериментирование приобретает массовый характер, охватывает все уровни образования, изменяется социальная и личностная роль знаний и познавательно-творческих возможностей личности. Зарубежные социологи дают следующую характеристику социокультурной ситуации: «В период классической индустриализации роль физической работы уменьшается, знаний – несколько увеличивается, капитала – значительно возрастает. В постиндустриальный период, который характеризуется как информационно-инновационный, соотношение трех названных факторов меняется. Знания становятся наиболее значимым фактором, менее значимым – капитал, физическая работа – очень мало значимым фактором» (Печак В. Как произошел распад коммунизма // Иностранная психология. 1993. Т. 1. № 1. С. 53–60). Поэтому не приходится удивляться, что на фоне сложившегося традиционного обучения черты нетрадиционных подходов также оказываются устойчивыми. Действительно, исследования показывают, что общими характеристиками **нетрадиционной сути учебного процесса** в учебном заведении в разных странах мира являются следующие компоненты:

1) организация обучения в контексте непрерывного образования;

2) создание для учащегося возможностей занимать не просто активную, но инициативную позицию в учебном процессе, не просто усваивать предлагаемый учителем (программой, учебником) материал, но познавать мир, вступая с ним в активный диалог, самому искать ответы и не останавливаться на найденном как на окончательной истине.

В современной педагогике дидактические подходы к организации обучения служат основой для формирования двух **основных типов научно-педагогического сознания – технократического и гуманистического**. Технократический тип проецирует социально-инженерную идеологию в дидактику, рассматривает обучение как тотально конструируемый процесс с жестко планируемыми и фиксированными результатами, ориентирует учащихся

ся на следование предъявленным эталонам в учении, усвоение заданных образцов. Ведущими дидактическими категориями технократически-ориентированного научно-педагогического сознания являются:

- эффективность обучения;
- критерии усвоения (эталонные результаты);
- формирующая и суммирующая оценка;
- предъявление информации и эталонов усвоения знаний, тестирование, критериальный контроль;
- конкретизация учебных целей;
- корректирующая обратная связь;
- обучающие процедуры;
- полное усвоение знаний и умений.

Второй тип научно-педагогического сознания – **гуманистически-ориентированный** – реализует в дидактике идеалы развития творческого потенциала личности в ходе обучения, ориентирует учащихся на самостоятельное освоение нового опыта с неочевидными результатами, развитие собственных познавательных, творческих и других способностей. Для гуманистически-ориентированного научно-педагогического сознания характерны следующие психолого-дидактические категории:

- процессуальная ориентация;
- учебное исследование;
- сбор данных;
- перенос знаний;
- решение проблем;
- выдвижение и проверка гипотез;
- эксперимент;
- рефлексивное, критическое, творческое мышление;
- аргументация;
- моделирование;
- развитие восприимчивости;
- ролевое разыгрывание;
- поиск личностных смыслов;
- принятие решений;
- соотнесение моделей и реальности.

Вышеуказанные типы педагогического сознания (технократический и гуманистический) определяют типы инновационных подходов к обучению.

I тип – инновации-модернизации, совершенствующие учебный процесс и направленные на достижение результатов в рам-

как его традиционной репродуктивной ориентации. Этот подход называется **технологическим подходом к обучению**. Основными его характеристиками выступают следующие: сообщение учащимся знаний, формирование способов действий по образцу, преобладание репродуктивной деятельности учащихся.

Сущность процесса обучения в рамках технологического подхода:

1) эффективная репродуктивная деятельность учащихся рассматривается как самостоятельная ценность (невысокий познавательный уровень учащихся);

2) обучение является личностно-нейтральным (личностно-нейтральный характер включения ученика и учителя в учебный процесс);

3) атмосфера в классе предполагает положительный эмоциональный фон, учитель находится в позиции преподавателя – оператора стандартизованных дидактических материалов и технических средств обучения;

4) урок (процесс обучения) имеет этапы: жесткая фиксация учебных целей → предъявление образцов усвоения → проработка учащимися учебного материала → диагностический контроль → коррекционные процедуры → достижение эталонных финальных результатов.

II тип – инновации-трансформации, обеспечивающие личностно-ориентированный и исследовательский характер процесса обучения.

Сущность процесса обучения в рамках поискового подхода:

1) обучение носит развивающий характер;

2) поисковая деятельность выступает как самостоятельная ценность (высокий познавательный уровень);

3) учитель находится в позиции партнера по учебному исследованию;

4) все участники личностно включены в познавательно-поисковую деятельность;

5) урок (процесс обучения) имеет этапы: постановка проблемы → выдвижение гипотез → их проверка → познавательная рефлексия результатов и процесса познания.

Приведем сравнительный анализ традиционной и современной (личностно-ориентированной) дидактических систем (см. табл. 7, 8, 9).

Таблица 7

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМ ОБУЧЕНИЯ
(по В. Я. Ляудису)

№ п/п	Параметры обучающей системы	Традиционное обучение (предметно-ориентированное)	Инновационное обучение (личностно-ориентированное)
1	Единица управления	Учебно-воспитательный процесс рассматривается как взаимосвязь двух автономных деятельностей: обучающей деятельности учителя и учебно-познавательной деятельности ученика; ученики выступают как объекты управления, как исполнители планов учителя	Единицей управления является целостная учебно-воспитательная ситуация; участники имеют высокий уровень активности; ученики выступают как субъекты учения, общения, совместной деятельности, сотрудничающие с учителем
2	Цели	Усвоение предметно-дисциплинарных знаний	Развитие личности
3	Рольевые позиции учителя и стиль руководства	Предметно-ориентированная позиция, стиль авторитарно-директивный, инициатива учащихся подавляется	Личностно-ориентированная позиция, организационная и стимулирующая функции, стиль демократический, инициатива учащихся поддерживается
4	Мотивационно-смысловые установки учителя	Анонимность, закрытость личности учителя, всеобщая индивидуальная подотчетность, непрекаемость требований, игнорирование личного опыта обучающихся	Открытость личности учителя, установка на солидарность, совместную деятельность, индивидуальную помощь, участие каждого обучаемого в постановке целей и задач, принятии решений, рефлексии
5	Характер организации учебно-познавательной деятельности	Преобладают репродуктивные задачи. Овладение исполнительной оперативно-технической стороной деятельности опережает смысло- и целеполагание	На первый план выдвигаются творческие продуктивные задания, определяющие смысл и мотивы выбора обучаемыми продуктивных задач

Окончание табл. 7

№ п/п	Параметры обучающей системы	Традиционное обучение (предметно-ориентированное)	Инновационное обучение (лично-ориентированное)
6	Формы учебных взаимодействий и отношений	Ведущая и единственная форма учебно-познавательного взаимодействия – подражание, имитация, следование образцам. Позиция ведомого закреплена за обучаемым на всем протяжении обучения. Сорничество преобладает над сотрудничеством	Цели и задачи разрабатываются совместно учителями и обучаемыми. Процесс их достижения организуется как совместная деятельность. Многообразие и динамика развития внутри- и межгрупповых, межличностных отношений, снижение конфликтности по мере роста взаимодействий, усиление эмпатии в отношениях друг к другу и к учителю. Сотрудничество вытесняет соперничество, антагонизм изживается солидарностью
7	Контроль и оценка	Преобладает внешний пооперационный контроль в рамках жестко заданных правил. Преобладает оценка результата со стороны учителя	Преобладает взаимно- и самоконтроль в рамках общих, разделяемых группой ценностей и смыслов. Внутренний контроль быстро формируется в отношении всего поведения. Преобладает взаимно- и самоконтроль в группах обучаемых
8	Мотивационно-смысловые позиции обучаемых	Отчуждение от учебных ценностей и задач, сужение спектра познавательных мотивов, обособление жизненно значимых ценностей и смыслов от учебных. Внутренний психологический отход от учебной деятельности	Усиление смыслов учения посредством сотворчества. Обогащение мотивов учения и познания, расширение мотивационной сферы личности, появление мотивов творческой деятельности, самоактуализации, утверждение достоинства личности

Таблица 8

**СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ
В ТРАДИЦИОННОЙ И СОВРЕМЕННОЙ (ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ)
СИСТЕМАХ ОБУЧЕНИЯ¹**

№ п/п	Критерии педагогической деятельности	Характеристика педагогической деятельности	
		Традиционная система обучения	Современная личностно-ориентированная система обучения
1	Ценности педагогической деятельности	Достижение проектных целей	Реализация ценностей постепенного и целенаправленного перехода от обучения и воспитания к формированию способностей к самообучению и самовоспитанию
2	Цели педагогической деятельности	Достижение проектных целей	Совмещение целей социального заказа и личностных целей обучаемых
3	Характер педагогического воздействия	Проектное содержание транслируется педагогом независимо от индивидуальных особенностей ученика. Проектно-технологическое управление учебной деятельностью	Воздействие на ученика строится на основе его самоопределения на самоизменение и саморазвитие, диагностики учебной деятельности и личностных качеств. Ситуационное управление учебной деятельностью
4	Учет индивидуальных особенностей	Не учитываются, проектной цели должен достичь каждый ученик	Постоянный учет индивидуальных особенностей на основе диагностики

¹ Таблица заимствована из кн.: Жук А. И., Кашель Н. Н. Деятельностный подход в повышении квалификации: активные методы обучения. Мн., 1994.

Окончание табл. 8

№ п/п	Критерии педагогической деятельности	Характеристика педагогической деятельности	
		Традиционная система обучения	Современная личностно-ориентированная система обучения
5	Учет ситуации	Практически не учитывается, если учитывается, то стихийно	Постоянная рефлексия ситуации
6	Учет позиции ребенка в учебном процессе	Ученик – объект педагогического воздействия	Ученик – субъект кооперативной деятельности
7	Позиция учителя в учебном процессе	Учитель – субъект педагогического процесса, транслирующий научные знания, организующий проектно-технологическое управление	Учитель – диагностик самоизменения учащегося, управляющий ситуацией развития способностей ученика
8	Характеристика результата педагогического процесса	Определенный уровень ЗУН, заданные качества личности. (Определенный уровень освоения знаний как элемента культуры, видов деятельности, запечатленных в культуре.)	Изменение способностей ученика. (Подготовка к еще не существующим видам деятельности.)
9	Соотношение рефлексивного компонента и научного знания в содержании образования	Рефлексивный компонент присутствует лишь в самом научном знании, не выступает как самостоятельный	Рефлексивная деятельность выступает как самостоятельный объект усвоения и является основой прогностического мышления. Организованно соотносятся научное знание и культура мышления в ходе организации знаний

Таблица 9

**СРАВНЕНИЕ УРОКА В ТРАДИЦИОННОЙ И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ
КОНЦЕПЦИЯХ ОБУЧЕНИЯ¹**

Компоненты урока	Традиционный подход	Личностно-ориентированный подход
Цели	Формулирует и объявляет учитель	Учащиеся участвуют в определении целей урока, для чего педагогом специально создаются затруднения в учебной деятельности
Содержание образования	Сам предмет, т. е. номенклатура знаний и умений, которые предусмотрены программой	Знания являются средством для становления и развития опыта: творческой деятельности, ценностного отношения, саморазвития, целеполагания, принятия решений, решения проблем, принятия ответственности на основе выбора в ситуациях неопределенности, взаимодействия с другими людьми, рефлексии собственной деятельности и т. д. Этот опыт является содержанием образования. При этом усваиваются и сами предметные знания
Методы мотивации и стимулирования учебно-познавательной деятельности учащихся	Внешняя мотивация: убеждение в важности и значимости знаний, предъявление требований, упражнения в выполнении требований, поощрение и порицание, соревнование	Внутренняя мотивация: опора на познавательные, коммуникативные и статусные потребности учащихся. Здесь создаются ситуации, мотивирующие учебную деятельность учащихся. Сама деятельность становится мотивом для ее продолжения. Опора на жизненный опыт учащихся. Отказ от отметок и преобладание самооценки, рефлексия собственной деятельности

¹ Таблица заимствована из кн.: Управленческие и дидактические аспекты технологизации образования / Авт.-сост.: А. И. Жук, Н. И. Запрудский, Н. Н. Кашель; Под ред. А. И. Жука. Мн., 2000.

Окончание табл. 9

Компоненты урока	Традиционный подход	Личностно-ориентированный подход
Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности	Преобладание объяснительно-иллюстративного метода в рамках стандартной структуры урока	Используется вся совокупность методов. Урок выступает как последовательность образовательных ситуаций развивающего типа, в которых учащиеся осуществляют полный цикл деятельности: оценка ситуации – целеполагание – планирование – организация своей работы – снабжение ее недостающими познавательными ресурсами – рефлексия
Методы контроля и самоконтроля	Индивидуальный или фронтальный опрос в начале урока, письменная контрольная работа по завершении темы. При этом контроль эпизодичен, содержание его часто засекречено. Правила «игры» неизвестны и часто меняются	Преобладают диагностическая и коррекционная функции контроля. Учителем создаются ситуации для самоконтроля и коррекции знаний и деятельности, для чего используются соответствующие эталоны. Обеспечивается гласность сроков, содержания, результатов контроля. Отметки выставляются по завершении темы

Вопросы и задания для самопроверки

1. Каково происхождение термина «дидактика»? Когда и кем это понятие было введено в научный оборот?
2. Каковы объект, предмет и задачи дидактики?
3. Раскройте сущность основных категорий дидактики.
4. Охарактеризуйте традиционную дидактическую систему.
5. В чем состоит сущность педоцентристской концепции обучения и воспитания?
6. Раскройте основные мировые образовательные тенденции, определяющие сущность современных дидактических концепций.
7. Каковы основные направления развития современной дидактической системы?
8. Обоснуйте необходимость и раскройте сущность инновационного обучения.
9. Проведите сравнительный анализ традиционной и личностно-ориентированной дидактических систем.

ДЕЛОВАЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА «ТРАДИЦИОННОЕ И ИННОВАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ»

Цель игры: деятельностное освоение студентами знаний по проблемам совершенствования образовательного процесса (глобальные образовательные тенденции, традиционное и инновационное в процессе обучения, характеристики учебного процесса с позиций технологического и поискового подходов к образованию), овладение умениями структурирования и проведения уроков в условиях традиционного и инновационного типов обучения.

Игровая ситуация заключается в постановке двух противоположных задач, поиске и противопоставлении их решений в процессе коллективной мыследеятельности обучающихся, проведении (моделировании) уроков с использованием результатов, полученных в ходе решения задач.

Сущность **моделирования** уроков и педагогической деятельности учителя заключается в разработке студентами игровой группы структуры урока и проведении его основных фрагментов с позиций того методологического подхода и типа обучения, сторонниками которых они являются.

Ход игры:

1. Руководитель (эту роль выполняет преподаватель) подготавливает деловую игру и игровое обеспечение, объясняет смысл, цели и задачи игры.
2. Студенческая группа разделяется на сторонников технологического и поискового подходов. В каждой группе выделяются микрогруппы (игровые группы), состоящие из пяти человек, между ними распределяются следующие роли:
 - педагог-организатор;
 - аналитик (группа анализа);
 - критик-оппонент;

- фиксатор;
- исследователь-путешественник.

Руководитель деловой игры также назначает игровой совет (2–4 человека), в функциональные обязанности которого входят разработка и проведение фрагментов уроков в рамках вышеуказанных методологических подходов. При большой численности студенческой группы могут быть введены роли консультантов, обеспечивающих окончательное оформление результатов игры.

3. Ставятся дидактические задачи.

Задача 1

Определить виды:

а) учебно-познавательной деятельности учеников; б) педагогической деятельности учителя в учебном процессе в рамках *технологического подхода в условиях традиционного обучения*.

Задача 2

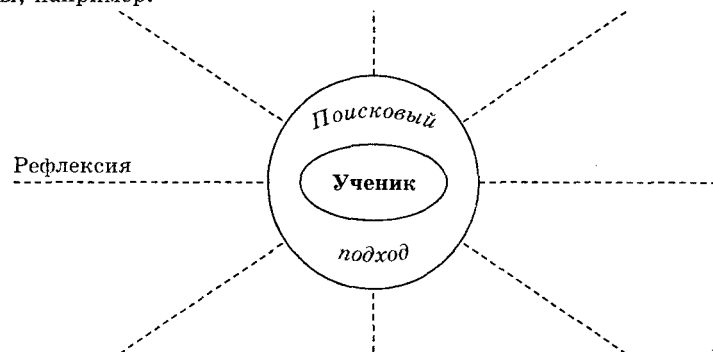
Определить виды:

а) учебно-познавательной деятельности учеников; б) педагогической деятельности учителя в учебном процессе в рамках *поискового подхода в условиях инновационного обучения*.

4. Ведется поиск решений задач в процессе коллективного взаимодействия в течение определенного интервала времени. При этом правилами игры исследователю-путешественнику разрешается перемещаться по аудитории с целью обмена информацией.

5. Представляются решения поставленных задач. Каждой игровой группе выдается лист бумаги (формат А3) с предложенной схемой, в которую фиксатор вносит названия видов деятельности ученика или педагога в форме одного слова – существительного или глагола, характеризующего позицию и роль определенного участника учебного процесса.

Схема представляет собой «солнце», лучи которого заполняют студенты, например:



После заполнения схемы-«солнца» листы вывешиваются на доску, образуя вернисаж плакатов.

6. Ведется дискуссия членов игровых групп, вырабатывается обобщенное решение по каждой задаче.

7. Членами игрового совета демонстрируются фрагменты уроков. Выступают сторонники технического и поискового подходов к обучению.

8. Проводится рефлексия. Подводятся итоги игры, определяются победители среди игровых групп.

Рекомендуемая литература

Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига, 1995.

Жук А. И., Кашель Н. Н. Деятельностный подход в повышении квалификации: активные методы обучения. Мн., 1994.

Глава 7

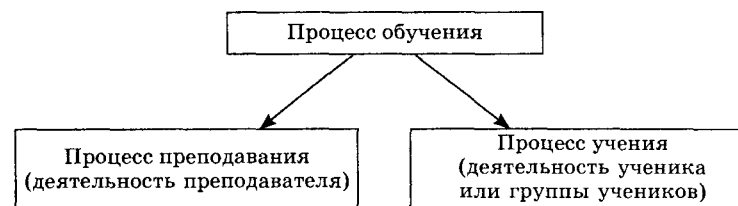
ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ КАК ЦЕЛОСТНАЯ СИСТЕМА

7.1. СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Двусторонний характер процесса обучения

Процесс обучения является разновидностью человеческой деятельности, которая носит двусторонний характер. Этот процесс обязательно предполагает взаимодействие преподавателя и обучаемых, происходящее в определенных условиях (материальных, организационно-педагогических, психологических, эстетических и др.).

Процесс обучения состоит из двух взаимосвязанных процессов – преподавания и учения.



Обучение невозможно без одновременной активной деятельности преподавателя и обучаемых, без их дидактического взаимодействия. Как бы активно ни стремился сообщить знания учи-

тель, если при этом нет активной деятельности самих учеников по усвоению знаний, если учитель не создал мотивацию и не обеспечил организацию их учебно-познавательной деятельности, то процесса обучения фактически не происходит.

Научная теория процесса обучения включает в себя разработку таких приемов и способов организации учебно-познавательной и исследовательской деятельности учащихся, которые обеспечивают эффективное усвоение ими знаний, выработку умений и навыков и формирование способов мышления и деятельности.

Система работы учителя может быть эффективной лишь тогда, когда она основывается на знании внутренних механизмов учения, на понимании того, как в сознании учащихся происходит отражение и преломление воспринимаемой в ходе учебного процесса информации. Таким образом, взаимодействие педагога и учащихся не может быть сведено к отношению «передатчик – приемник». Необходимы активность и взаимодействие всех участников учебного процесса. Французский физик Б. Паскаль заметил, что «ученик – это не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь». Следовательно, **обучение** можно охарактеризовать как целенаправленный процесс активного взаимодействия между педагогом и обучающимися, в результате которого у учащихся формируются знания, умения, навыки, способы мышления и деятельности на основе их собственной активности.

Концепция активности в процессе обучения

Познавательная активность – важнейшее условие осуществления процесса учения и характеристика познавательных действий учащихся. Без активности учащегося в его учении, по существу, процесс обучения не состоится.

С одной стороны, активизация учебно-познавательной деятельности учащихся (или активизация учения) – это система действий учителя, создающего стимулы, побуждающие учащихся активно включаться в работу по овладению учебным материалом. С другой стороны, активизация учения – это мобилизация интеллектуальных, нравственных и волевых сил учащихся для решения учебно-познавательных и поисковых задач. При этом процесс обучения предполагает реализацию самостоятельности, дисциплины, организованности, ответственности, инициативы и других личностных качеств учащихся.

Познавательная активность – это характеристика деятельности учащихся; активизация учебно-познавательной деятельности школьников – характеристика целенаправленной деятельности учителя в процессе обучения. Таким образом, концепция активности, характеризующая сущность процесса обучения, заключается в системе активных познавательных действий учащихся, совершаемых ими в результате активно побуждающих действий учителя. Следовательно, обучение есть целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности учащихся по овладению ими научными знаниями, умениями и навыками, развитию у них творческих способностей, формированию мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов.

Движущие силы процесса обучения

Диалектический материализм исходит из того, что источником развития являются единство и борьба противоположностей. Перечислим противоречия, определяющие развитие, а значит, совершенствование учебного процесса.

1. Внешние противоречия, возникающие между постоянно возрастающими под влиянием научно-технического и социально-экономического прогресса требованиями общества к деятельности школы, к организации учебно-воспитательного процесса и уровнем современного состояния школьной практики. Анализ формирования социального заказа школе, мониторинг качества обучения и воспитания школьников позволяют осуществлять меры, направленные на повышение эффективности педагогического процесса в школе.

2. Основным противоречием, внутренне присущим учебному процессу, является противоречие между возникающими у учеников под влиянием учителя потребностями в усвоении учебного материала и реальными возможностями по удовлетворению этих потребностей, а именно: между логикой излагаемого материала и процессом его усвоения, между уровнем теоретических знаний и умением применять их на практике и т. д.

Анализ этих противоречий способствует оптимальному выбору технологий, методов, средств, форм обучения.

Основные функции обучения

Всестороннее гармоничное развитие личности предполагает единство ее образованности, воспитанности и общей развитости. Исходя из этого, процесс обучения призван осуществить три функции:

- 1) образовательную (обучающую),
- 2) воспитательную,
- 3) развивающую.

Выделение этих функций условно, так как образовательный процесс предполагает формирование у учащихся не только знаний, умений и навыков, но и личностных качеств, способов мышления и деятельности, мировоззрения, нравственности.

Образовательная функция прежде всего предполагает усвоение научных знаний, формирование специальных, общепредметных (или общеучебных) и межпредметных умений и навыков. Научные знания включают в себя факты, понятия, законы, закономерности, теории, обобщенную картину мира. Специальные умения и навыки – это специфические практические умения и навыки, характерные для определенного учебного предмета и отрасли науки. Кроме специальных умений и навыков в процессе образования учащиеся овладевают общеучебными умениями и навыками, которые имеют отношение ко всем предметам: умением работать с книгой, умением рационально организовать домашний труд и т. п., а также обще-логическими умениями: анализировать, обобщать, систематизировать, сопоставлять и др. Межпредметные умения и навыки характеризуют освоение учащимися конкретной учебной дисциплины с учетом ее взаимосвязей с другими предметами, применение междисциплинарных знаний на практике.

Воспитательная функция обучения способствует формированию у учащихся потребностно-мотивационной сферы, мировоззрения, нравственных, эстетических представлений, взглядов, убеждений, способов соответствующего поведения и деятельности в обществе, системы идеалов, отношений.

Между обучением и воспитанием существует неодносторонняя связь от обучения к воспитанию. Процесс воспитания при правильной организации оказывает благотворное влияние на ход обучения, так как воспитание дисциплинированности, организованности, деловитости, самостоятельности, инициативности, социальной активности и других качеств создает условия для более активного и успешного обучения.

Развивающая функция обучения. Обучение и воспитание развивают личность. Это очевидно. В таком случае, казалось бы, нет необходимости говорить еще и о развивающей функции обучения. Но педагогическая практика показывает, что обучение осуществляет развивающую функцию более эффективно, если имеет специальную направленность и включает учеников в такие виды деятельнос-

ти, которые развивают у них сенсорные восприятия, интеллектуальную, мотивационную, волевую, эмоциональную сферы личности. В связи с этим в дидактике используется специальный термин *«развивающее обучение»*. Сущность его заключается в том, что в ходе обучения помимо формирования знаний и специальных умений необходимо обеспечивать и общее развитие личности. Особо надо отметить, что обучение всегда было развивающим, но круг развиваемых качеств вследствие недостаточной ориентированности на это содержания и методов обучения был несколько суженным.

В работах советских ученых, посвященных этой проблеме (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Л. В. Занков, В. В. Давыдов, М. А. Данилов, М. Н. Скаткин и др.), изучались психологические основы и разнообразные формы и способы развивающего обучения. Наиболее известными являются идеи *Л. В. Занкова* о том, что для интенсивного развития мышления в процессе обучения *необходимо обеспечить преподавание на высоком уровне трудности; в обучении важно соблюдать темп при прохождении изучаемого материала; преобразующее значение в обучении имеет овладение теоретическими знаниями (принцип ведущей роли теоретических знаний); ученик должен осознавать значимость процесса учения, целей и результатов обучения; необходима одновременная работа над развитием всех учащихся – как более успешных в учении, так и отстающих.*

Все функции обучения находятся в сложных взаимосвязях, посредством которых проявляется диалектический характер их единства. Возможность комплексного осуществления этих функций должна быть заложена как в учебном материале (содержании обучения), так и в способах и технологиях, посредством которых это содержание передается и организуется педагогическое общение. Целостность обучения проявляется в единстве обучающей, воспитывающей и развивающей функций, которые необходимо реализовать в целостном учебно-воспитательном процессе.

Цикличность и ступенчатость процесса обучения

Цикличность и ступенчатость процесса обучения заключаются в том, что учебный материал разбивается на относительно небольшие части, основательно изучается каждая из них, осуществляется контроль за ее усвоением, а затем осваивается другая часть матери-

ала, более сложная. Идея о ступенчатости образования и цикличности обучения была выдвинута в 1950-х годах Н. А. Петровым. **Цикл обучения** – это последовательность определенных действий учителя и учащихся, направленных на осуществление связи со старым материалом и опытом ученика в качестве основы для введения нового материала, закрепление его и контроль усвоения.

Сущность процесса обучения с позиций других наук

Закономерности процесса обучения являются предметом изучения не только педагогики, но и других наук, с которыми она связана.

Педагогика, обращаясь к основополагающим концепциям **физиологии**, широко опирается на *учение о двух сигнальных системах* (например, при исследовании проблемы соотношения слова и наглядности), дает объяснение многим формам поведения и различной степени активности учащихся с позиции возникновения очагов возбуждения и торможения коры головного мозга. Ключ к пониманию утомляемости при активном учении – в постижении механизма снижения возбудимости клеток коры головного мозга, подвергающихся слишком длительному или сильному раздражению. В последнее время интенсивно ведутся исследования ритмов физиологических функций (*биоритмов*) и их влияния на работоспособность человека, которые привлекают внимание педагогов.

Особый подход к пониманию процесса обучения выдвигает **кибернетика**, рассматривая обучение как особую управляемую замкнутую систему. Управляющим центром ее является учитель, управляемым объектом – ученик, а само управление осуществляется на основе посылки информации из управляющего центра по каналу прямой связи и получения информации о поведении управляемого объекта по каналу обратной связи.

Вопросы познания и познавательной деятельности человека – коренные вопросы **философии** – связаны с проблемой обучения в педагогике. В основе философской теории познания лежит *теория отражения*. Согласно этой теории, процесс познания объективного мира представляет собой процесс отражения явлений действительности в сознании человека. Материалистическая сущность отражения заключается в том, что вся материя

обладает способностью отражать и быть отражаемой, «что наши ощущения, наше сознание есть лишь образ внешнего мира». Формула процесса познания: *«От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике – таков диалектический путь познания истины, познания объективной реальности»* (В. И. Ленин).

7.2. СТРУКТУРА И ЭТАПЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Чтобы всесторонне представить структуру процесса обучения, обратимся к характеристике процесса трудовой деятельности, которая была дана К. Марксом в «Капитале». К. Маркс рассматривал процесс труда как деятельность человека, в которой он выделял элементы *опосредования, регулирования и контроля*. Описывая процесс труда, он отмечал: «В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении человека, т. е. идеально. Человек не только изменяет форму того, что дано природой; в том, что дано природой, он осуществляет вместе с тем и свою сознательную цель, которая, как закон, определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинять свою волю. И это подчинение не есть единственный акт. Кроме напряжения тех органов, которыми выполняется труд, в течение всего времени труда необходима целесообразная воля...»

Такой анализ деятельности требует определить в ней цель, мотивы, содержание, способы действий, протекающих при напряжении физических и интеллектуальных сил, способы регулирования действий и контроля за их результативностью.

На основе системно-структурного анализа процесса деятельности представляется возможным относительно целостно представить структурные компоненты процесса обучения:

- 1) целевой,
- 2) стимулирующе-мотивационный,
- 3) содержательный,
- 4) операционно-деятельностный (формы, методы, средства обучения),
- 5) контрольно-регулирующий,
- 6) оценочно-результативный.

Эти компоненты характеризуют полный цикл взаимодействия педагогов и обучаемых в учебном процессе.

Целевой компонент отражает осознание педагогами и принятие учениками цели и задач изучаемых темы или раздела, учебного предмета в целом. Цель обучения социально детерминирована.

Стимулирующе-мотивационный компонент предполагает, что педагог в ходе обучения будет осуществлять меры по стимулированию у учащихся познавательных интересов, потребностей в решении поставленных задач. Смысл этого компонента заключен в единстве стимулирования и мотивации учебно-поисковой деятельности обучающихся.

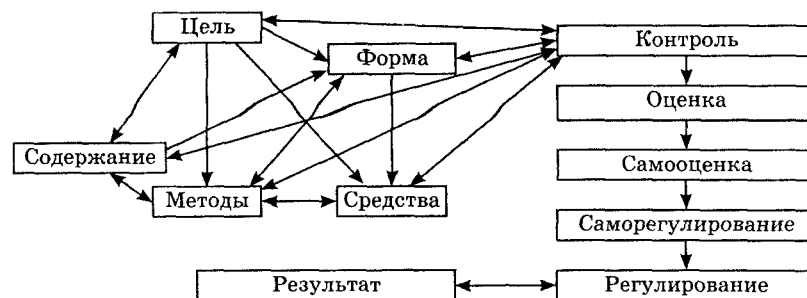
Содержательный компонент определяется образовательными стандартами, учебными планами, программами и учебниками по данному предмету. Содержание урока корректируется учителем. В настоящее время педагогам предоставлены права разрабатывать авторские программы и учебники.

Операционно-деятельностный компонент отражает процессуальную сущность обучения. Он реализуется посредством определенных методов, средств, форм организации преподавания и учения. (В последующих лекциях мы подробнее остановимся на методах, средствах, формах обучения.)

Контрольно-регулирующий компонент предполагает одновременный контроль преподавателя за ходом решения поставленных задач обучения и самоконтроль обучаемых. Контроль и самоконтроль обеспечивают функционирование обратной связи в учебном процессе – получение учителем информации о степени затруднений школьников, о качестве решения ими задач, о типичных ошибках и т. д. Обратная связь вызывает необходимость регулирования деятельности учителя (изменение содержания, форм, методов, средств) и деятельности ученика (работа над ошибками, рефлексия и саморегулирование своих действий, повторение учебного материала и т. д.).

Оценочно-результативный компонент предполагает оценку педагогами и самооценку учениками достигнутых в учебе результатов.

Все компоненты учебного процесса надо рассматривать в закономерной взаимосвязи. Цель обучения определяет его содержание. *Цель и содержание* обучения требуют определенных *методов, средств и форм* организации обучения и стимулирования деятельности учащихся. По ходу обучения необходимы текущий и итоговый контроль, оценка, регулирование учебного процесса. Наконец, все компоненты процесса обучения в своей совокупности обеспечивают определенный результат. Наглядно это можно изобразить следующим образом.

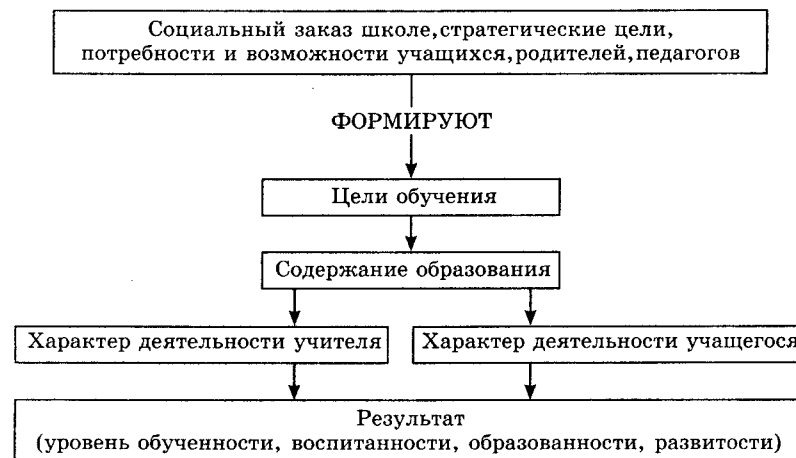


Иногда структуру процесса обучения изображают через описание деятельности учителя и ученика.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

ХАРАКТЕР ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ	ХАРАКТЕР ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКА
1. Определение целей и задач учебно-познавательной деятельности учащихся	1. Осознание и принятие целей и задач учителя и определение целей и задач учения
2. Стимулирование потребностей в знаниях и мотивов учебно-познавательной деятельности учащегося	2. Развитие и углубление потребностей и мотивов учения
3. Определение содержания учебного материала для усвоения, применения на практике	3. Понимание основных вопросов учебного материала, подлежащего усвоению
4. Организация учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению изучаемым материалом и формированию у них знаний, умений и навыков, способов мышления и деятельности	4. Организация учения (психологический аспект): восприятие, осмысление, запоминание, применение, обобщение, систематизация знаний
5. Создание условий для эмоционально-положительного отношения к учению, сотрудничеству, самообразованию	5. Проявление эмоционально-положительного отношения и волевых усилий в учебно-познавательной деятельности
6. Регулирование и контроль за процессом и результатом учебно-познавательной деятельности	6. Самоконтроль в процессе учения
7. Оценивание и совместная рефлексия результатов учебно-познавательной деятельности учащихся	7. Самооценка результатов учения, совместной деятельности на уроке

Структурная схема целостного учебного процесса может быть представлена следующим образом.



7.3. ПРОЦЕСС УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ: ПСИХИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Усвоение знаний осуществляется в процессе восприятия, осмысления, запоминания, применения, обобщения и систематизации, которые в своей совокупности представляют полный цикл учебно-познавательной деятельности учащихся.

Восприятие определяется как реакция «схватывания» объекта изучения. Выделяют первичное восприятие, ограничивающееся только уровнем узнавания предмета изучения, и вторичное, которое рассматривается уже как реакция детального видения объекта изучения.

Нередко на учебных занятиях учитель ограничивает деятельность учащихся только уровнем первичного восприятия, и тогда детальная проработка изучаемого материала переносится на дом. В опыте работы передовых учителей имеет место многократное повторение учителем изучаемого содержания. Так, В. Ф. Шаталов часто объясняет новый материал три раза, при этом каждый раз все больше и больше выделяя самое существенное. Некоторые учителя поступают иначе: объясняют два или более раз только той группе учащихся, которые не поняли материал.

Осмысление знаний происходит в процессе аналитико-синтетической деятельности: анализа, синтеза, обобщений. При этом важно вычленить главное с целью выявления существенных признаков изучаемого объекта и установления связей между ними. Важная роль в организации эффективного осмысления знаний учащимися принадлежит учителю. Однако результаты микроисследования, проведенного в российских школах (проанализированы 72 урока у 50 учителей по 10 учебным предметам), свидетельствуют, что педагоги не всегда качественно выделяют на уроках основные понятия и ведущие цели преподаваемой темы. Так, на 12 % уроков такая работа совсем не осуществляется. На 37 % уроков не было четкого выделения признаков новых понятий, что снижает уровень осмысления учащимися знаний.

Повышение уровня работы над осмыслением знаний во время урока на основе опоры на закономерности усвоения и опыт учащихся, введение дифференциации обучения являются одними из важнейших и еще недостаточно использованных резервов урока.

Запоминание знаний – это их запечатление в памяти. Выделяется запоминание *первичное, текущее и закрепление*.

Первичное запоминание имеет важную роль в обучении для безошибочного понимания и применения знаний по предметам. Его еще называют стойким (сохраняется в памяти длительное время).

Текущее, или непроизвольное, запоминание осуществляется как бы само собой в процессе операций с предметом усвоения.

Закрепление – это произвольное запоминание. Оно формируется в специально организованных педагогом условиях.

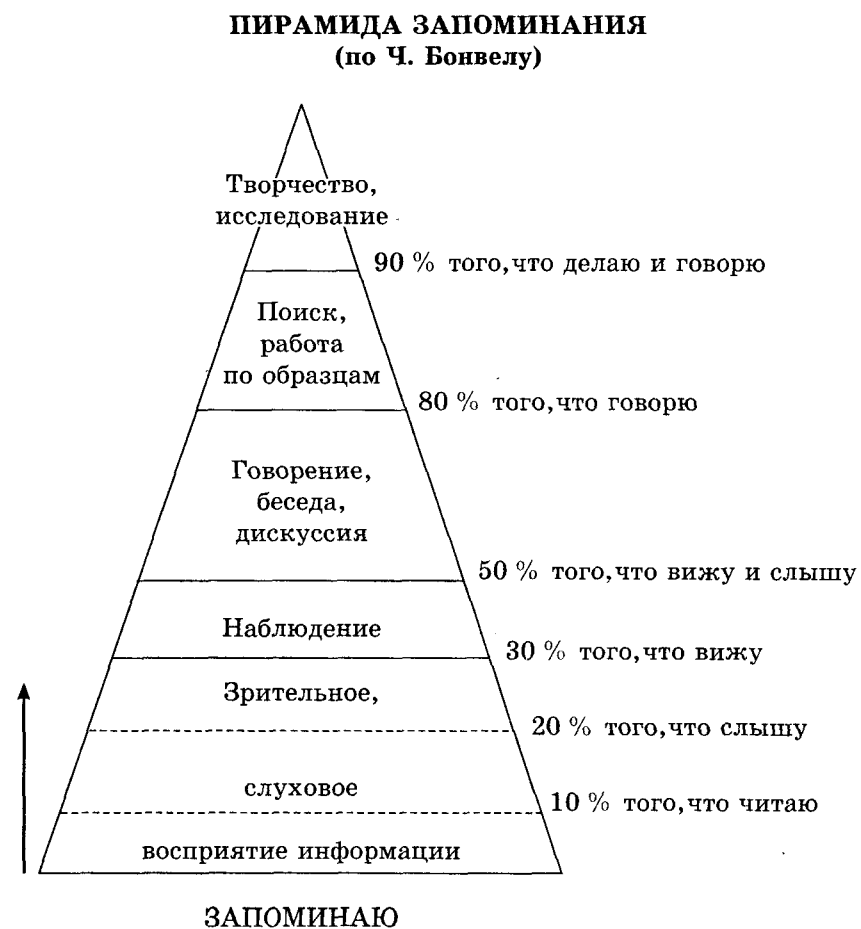
Одна из целей обучения – дать учащимся прочные знания. Прочность знаний зависит от того, как был организован процесс обучения в целом, в том числе и процесс запоминания. Установлено, что эффективность запоминания зависит от следующих факторов:

- уровня сформированности у школьников познавательных мотивов;
- характера и качества преподавания;
- уровня познавательной активности учащихся;
- установки учителя на запоминание существенного и основного из изучаемого материала;

- степени включенности учащихся в систематическую самостоятельную работу по освоению учебного материала, решению новых задач.

Пирамида запоминания по Ч. Бонвелу (см. схему 11) показывает, что эффективное запоминание учебного материала происходит лишь тогда, когда ученик включен в активную работу – мыслительные операции, объяснение и проговаривание, разрешение ситуаций и задач.

Схема 11



Применение знаний связано с включением учащихся в деятельность по объяснению разных явлений реальной действительности, по решению задач, переносу знаний в различные области.

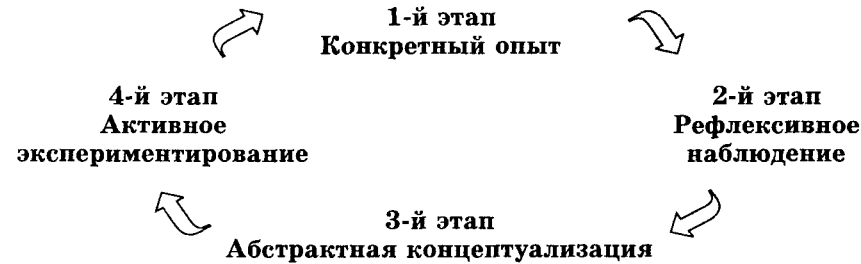
Усвоить учебный материал – это значит понять его, запомнить, научиться применять не только в стандартных, но и в новых условиях.

Эффективность научения школьников применению знаний на практике зависит от учебной литературы, подбора упражнений, практических заданий, дидактических материалов и т. д. Но анализ уроков показывает, что в ряде случаев не организуется фундаментальная работа над применением знаний. Задачи и задания, требующие переноса знаний в новую ситуацию, необоснованно задаются на дом. Естественно, что такое домашнее задание посильно не всем; в недостаточной мере используются уровневые задания, что не способствует адаптации содержания к возможностям ученика.

Обобщение знаний – это процесс перевода их от единичного к общему. Выделяются следующие его виды: *первичное* обобщение, которое осуществляется во время восприятия, в результате чего создается общее представление о предмете; *локальное* (понятийное), связанное с выявлением внутренней сущности изучаемого объекта, в результате чего происходит усвоение отдельных понятий; *тематическое*, итогом которого считается усвоение системы понятий; *итоговое* – его результатом является усвоение системы понятий по предмету; *межпредметные* обобщения, которые формируют систему межпредметных понятий и связей.

Систематизация знаний – это упорядочение изученного и усвоенного в единую систему. Она осуществляется на основе деятельности по включению части в целое.

В 1970-х годах американский педагог Д. Колб, используя психологические и педагогические идеи Д. Дьюи, Ж. Пиаже, К. Левина, предложил обобщенную модель обучения, основанную на собственном опыте учащегося. При этом важнейшим требованием к педагогической деятельности учителя выступает умение работать с внутренним опытом учащихся, а учение и самовоспитание как индивидуально значимые виды деятельности ученика являются главными составляющими процесса обучения, в которых реализуется и развивается его внутренний опыт. Тогда структуру процесса обучения, а точнее, учебного цикла, основанного на собственном опыте учащегося, можно представить следующей схемой.

ЦИКЛ ОБУЧЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ОПЫТА

Начальным структурным компонентом и основой для развертывания учебного процесса служит конкретный опыт учащегося, который фиксируется без анализа и увязывается с учебной проблемой. Далее этот опыт становится объектом для наблюдения и рефлексии, которые составляют второй этап обучения. При этом важнейшим условием успешного обучения является интерпретация учеником опыта с различных точек зрения и обмен опытом и мнениями в группе. Результаты наблюдения и рефлексии опыта учащихся составляют основу для формирования понятий и представлений об изучаемом объекте, для выстраивания теории и гипотез решения проблем, переосмысления прежнего опыта (этап концептуализации). На четвертом этапе обучения – экспериментировании – подвергаются проверке выдвинутые гипотезы, решаются проблемы и задачи, что способствует приобретению учеником нового опыта.

7.4. СОВРЕМЕННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

История дидактики характеризуется постоянным стремлением исследователей выявить общие принципы обучения и на их основе сформулировать требования к деятельности педагогов, соблюдение которых обеспечило бы качество образования.

Современные принципы дидактики обуславливают запросы ко всем компонентам учебного процесса и к логике их развертывания: целям и задачам, отбору содержания, выбору форм и методов обучения, стимулированию, контролю, планированию и рефлексии. Анализ многочисленных разработок систем дидактических принципов позволяет выделить в качестве основополагающих следующие принципы (см. табл. 10).

ПРИНЦИПЫ ДИДАКТИКИ

Дидактические принципы	Сущность дидактических принципов обучения
Научность	Соответствие учебного материала уровню современной науки, включение в учебные предметы информации о новейших достижениях и открытиях. Отражение структурных связей в учебном материале, адекватных связям внутри научной теории и системе методологических знаний, которая включает общенаучные термины, знания о структуре знаний и знания о методах научного познания
Сознательность и активность	Взаимосвязь педагогического руководства с сознательной, активной творческой деятельностью учащихся. Сознательность проявляется в осмыслении учениками целей и задач обучения, в знании ведущих идей темы и фактов, понимании учебного материала и умении применять его на практике. Основа сознательности – речемыслительная и волевая активность учащихся. Активность связана с самостоятельностью мысли и действий
Систематичность и последовательность	Отражение содержательно-логических связей учебной дисциплины с учетом познавательных возможностей учащихся, их предшествующей подготовки, содержания других предметов; это получение знаний в системе, последовательное овладение знаниями, умениями и навыками. Этот принцип предполагает реализацию межпредметных связей: согласованное изучение теорий, законов, понятий, общих для родственных предметов; общенаучных методов познания и методологических принципов, формирование общих видов деятельности и систем отношений
Наглядность	Опора на реальные представления учеников. В основе этого принципа лежат следующие научные закономерности: органы чувств человека обладают разной чувствительностью к внешним раздражителям, у подавляющего большинства людей наибольшей чувствительностью обладают органы зрения. Реализовать принцип наглядности на уроке – значит включить учащихся в деятельность, связанную с моделированием, идеализацией, мысленным экспериментированием

Дидактические принципы	Сущность дидактических принципов обучения
Доступность	Соответствие объема и уровня сложности учебного материала реальным возможностям школьника в зоне его ближайшего развития
Прочность	Основательное изучение учебного материала, при котором учащиеся способны воспроизвести его в памяти или воспользоваться им в учебных и практических целях. Прочность овладения учащимися знаниями, умениями и навыками зависит как от объективных факторов (содержания и структуры учебного материала), так и от субъективного отношения учеников к учебному предмету, самообразованию, учителю. Прочность усвоения обуславливается организацией и способами обучения. Память учащихся носит избирательный характер: чем важнее и интереснее учебный материал, чем активнее в его получении участвуют ученики, тем прочнее этот материал закрепляется и сохраняется
Связь теории и практики обучения с жизнью	Включение в содержание учебных дисциплин способов учебно-познавательной и исследовательской деятельности, а также материала прикладного характера, связанного с наблюдением и объяснением явлений природы и явлений, происходящих в тех или иных областях человеческой деятельности
Индивидуализация и дифференциация	Соответствие содержания, форм, методов, темпов обучения интересам, способностям, потребностям и профессиональным намерениям учащихся

В дидактике высшей школы выделяются принципы обучения, отражающие специфические особенности учебного процесса в вузах. Это принципы фундаментальности (предполагает освоение инвариантного комплекса знаний, который выступает в виде основы или фундамента формирования важнейших профессиональных умений и профессионального мышления выпускников); обеспечения единства научной и учебной деятельности студентов (И. И. Кобыляцкий); профессиональной направленности (А. В. Барабанщиков); профессиональной мобильности (Ю. В. Киселев, В. А. Лисицын и др.); проблемности (Т. В. Кудрявцев); эмоциональности и мажорности всего процесса обучения (Р. А. Низамов, Ф. И. Науменко).

В последнее время высказываются идеи о выделении группы принципов обучения в высшей школе, которые обобщили бы все существующие принципы. В качестве таковых могут выступать:

- ориентированность высшего образования на воспитание интеллектуально, нравственно и физически развитой личности студента, мобильных и конкурентоспособных специалистов, готовых жить и трудиться в мире изменений;
- соответствие содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки (техники) и производства (технологий);
- преемственность и непрерывность образования, реализующие взаимосвязь не только между бакалаврской и магистерской ступенями вузовской подготовки, но и между средней школой и послевузовским образованием;
- оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;
- широкое применение личностно-ориентированных, компьютерных технологий, активных методов и форм обучения на различных этапах подготовки специалистов;
- соответствие результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой их профессиональной деятельности, обеспечение их конкурентоспособности.

Вопросы и задания для самопроверки

1. В чем сущность концепции активности в процессе обучения?
2. Раскройте основные функции обучения.
3. Выделите и раскройте сущность структурных компонентов процесса обучения.
4. Чем определяются целостность и комплексный характер процесса обучения?
5. Выделите структурные компоненты деятельности учителя и ученика в процессе обучения.
6. Раскройте смысл пирамиды запоминания (по Ч. Бонвелу).
7. Определите этапы усвоения знаний (психологический аспект). Что такое полный цикл учебно-познавательной деятельности ученика?
8. Охарактеризуйте этапы процесса обучения, основанного на опыте учащегося.
9. Определите основные дидактические принципы в средней школе.
10. Какова специфика проявления дидактических принципов в высшей школе?

Глава 8

НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

8.1. ПОНЯТИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, ЕГО СУЩНОСТЬ. КОНЦЕПЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПО И. Я. ЛЕРНЕРУ, В. В. КРАЕВСКОМУ, М. Н. СКАТКИНУ¹

Обучение – это социально обусловленный процесс, вызванный объективным требованием воспроизводства человека как субъекта общественных отношений. Отсюда следует социальная функция обучения, которая заключается в формировании личности, соответствующей социальному заказу. Как известно, источником и средством воспитания личности служит мировая культура, отражающая накопленный человечеством культурно-исторический опыт. Каково содержание человеческой культуры и опыта, которые способствуют становлению и развитию личности, а следовательно, определяют содержание образования? Какие факторы и требования влияют на содержание обучения и определяют его?

Требования к содержанию образования:

- соответствие содержания образования социальному заказу, образовательным стандартам;
- соответствие задачам эффективного развития личности обучающегося и формирования у него готовности к самостоятельной жизни и труду в мире изменений;
- обеспечение высокой научно-практической значимости учебного материала;
- учет состояния школьной практики и реальных возможностей конкретной школы.

Факторы, влияющие на содержание образования:

- развитие социальной и производственной сфер общества, культуры, науки и техники;
- политика государства в области образования;
- учет особенностей развития рынка труда и требований работодателей;
- методологическая позиция ученых-педагогов.

¹ Материал п. 8.1 разработан на основе книг: Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 1996; Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: В 2 кн. Кн. 1. М., 1999.

В российской дидактике существует несколько подходов к определению структурных компонентов содержания образования. Широкое признание получила концепция И. Я. Лернера, В. В. Краевского, М. Н. Скаткина, где в основу содержания образования положено понятие опыта. При этом основными элементами содержания обучения выступают:

- знания (о природе, обществе, человеке);
- опыт деятельности по известным способам или образцам (установленные и выведенные в опыте способы деятельности);
- опыт творческой деятельности;
- опыт эмоционально-ценностных отношений (отношение учащихся к изучаемым объектам и реальной действительности, другим людям, самому себе, деятельности).

Другой подход в определении компонентов содержания обучения основан на понимании содержания образования как отражения знаний и опыта в таких сферах самоопределения личности, как человек, общество, природа, ноосфера.

Исходя из всего вышесказанного, можно заключить, что **процесс обучения** в своей сущности есть целенаправленный, социально обусловленный и педагогически организованный процесс развития личности обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, отражающими культуру и опыт человечества.

Под **содержанием образования** следует понимать систему научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения; это та часть общественного опыта поколений, которая отбирается в соответствии с поставленными целями развития человека и в виде информации передается ему.

Можно выделить следующие части общественного опыта: **опыт физического развития человека, опыт эстетического отношения к жизни, опыт трудовой и профессиональной деятельности, опыт познавательной и научной деятельности, опыт нравственных отношений**. Соответственно выделяются основные направления содержания образования и воспитания: **физическое воспитание, эстетическое воспитание, трудовое воспитание, умственное воспитание, нравственное воспитание**.

Составные части каждого направления образования и воспитания: **знания, умения, навыки, способности, отношения, творческая деятельность**.

Знания в педагогике можно определить как понимание, сохранение в памяти и умение воспроизводить и применять основные факты науки и теоретические обобщения. Любое знание выражено в *понятиях, категориях, закономерностях, законах, фактах, идеях, символах, гипотезах, теориях, концепциях*.

Умения – это владение способами (приемами, действиями) применения усваиваемых знаний на практике. Умения включают в себя знания и навыки.

Навыки состоят из простых и совмещенных приемов деятельности, приемов контроля и регулирования. Навык рассматривается как составной элемент умения, как автоматизированное действие, доведенное до высокой степени совершенства.

Под **способностями** принято понимать такие развивающиеся в процессе обучения психические свойства личности, которые выступают, с одной стороны, как результат ее активной учебно-познавательной и поисковой деятельности, а с другой – обуславливают высокую степень легкости, быстроты и успешности овладения этой деятельностью и ее выполнения.

Отношения включают в себя оценочные суждения и эмоциональные отношения к различным сторонам жизни и деятельности.

Творческая деятельность обеспечивает рождение новых знаний, навыков, умений и отношений.

8.2. ПРИНЦИПЫ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1. Содержание образования на всех его ступенях должно быть направлено на осуществление основной цели воспитания – формирование всесторонне и гармонично развитой личности.
2. Содержание образования должно строиться на строго научной основе, соответствовать современному состоянию науки, включать только твердо устоявшиеся в научной области факты и теоретические положения; учебный материал должен способствовать развитию научного мышления.
3. Содержание образования по каждому учебному предмету должно соответствовать логике и системе той или иной науки, а также строиться на основе взаимосвязи между отдельными учебными предметами.
4. В содержании образования теория должна соединяться с практикой, обучение – с производительным трудом.

5. Содержание образования должно соответствовать возрастным возможностям учащихся.
6. Общее образование в школе должно сочетаться с техническим и трудовым обучением, способствовать профессиональной ориентации учащихся. Общее среднее образование имеет целью овладение учащимися основами важнейших наук о природе и обществе, развитие у них основы научного мировоззрения и нравственно-эстетической культуры. Техническое образование знакомит учащихся в теории и на практике с основными отраслями современного промышленного производства и формирует умения и навыки обращения с наиболее распространенными средствами труда.

Дидакты С. Г. Шаповаленко и М. Н. Скаткин считали, что в процессе технического обучения учащихся необходимо знакомить с электрификацией, механизацией, автоматизацией, химизацией, компьютеризацией производства, со способами получения новых видов материалов и технологией их обработки, с различными способами повышения производительности труда. Трудовое обучение направлено на подготовку учеников к определенной профессиональной деятельности, усвоение ими необходимой системы знаний и профессиональных практических навыков.

Содержание образования как система может иметь различную структуру изложения. Наиболее распространенными в настоящее время являются **линейная, концентрическая, спиральная и смешанная структуры изложения.**

При **линейной** структуре отдельные части учебного материала образуют непрерывную последовательность тесно связанных между собой звеньев, т. е. содержание образования (знания) передается один раз в определенной логике. Материал каждой последующей ступени обучения является логическим продолжением того, что изучалось в предыдущие годы или в предыдущих учебных курсах.

Концентрическая структура изложения предполагает возвращение к изучаемым знаниям. Один и тот же вопрос повторяется несколько раз (например, изучение площадей в математике). Другими словами, учебный материал данной ступени в более усложненном виде проходят на последующих ступенях обучения.

Характерной особенностью **спиральной** системы изложения материала является то, что учащиеся, не теряя из поля зрения исходную проблему, постоянно расширяют и углубляют круг связанных с ней знаний. В ней нет перерывов, характерных для концентрической системы.

При **смешанной** системе имеет место комбинация вышеуказанных структур.

8.3. ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

На содержание школьного образования оказывают влияние методологические позиции ученых-педагогов. Рассмотрим основные теории образования, которые влияли в прошлом на содержание школьного образования, – теорию материального и формального образования.

Сторонники первого направления (Спенсер и др.) разделяют точку зрения Я. А. Коменского, согласно которой главная цель обучения – передать учащимся как можно больше знаний из различных областей. Выпускник должен стать энциклопедически образованным. В соответствии с этой теорией надо обучать преимущественно естественнонаучным знаниям, критерием отбора учебного материала должна быть степень его пригодности для жизни и непосредственной практической деятельности учащихся в будущем.

Теория формального образования (Локк, Песталоцци, Кант, Герbart) ставила целью не столько освоение учениками фактических знаний, сколько развитие их ума, способностей к анализу, синтезу, логическому мышлению. Лучшим средством для этого считалось изучение греческого и латинского языков, математики.

Весьма аргументированно критиковал теории формального и материального образования К. Д. Ушинский. Он отмечал, что так называемое «формальное развитие», оторванное от усвоения знаний, есть пустая выдумка, что надо не только развивать учащихся, но и вооружать их знаниями, которые были бы полезны в дальнейшей жизни и деятельности. В то же время нельзя сводить обучение лишь к утилитарной пригодности, поскольку знания, связанные с жизнью, опосредованно не менее важны, чем прикладные знания. Например, древняя история не может быть непосредственно приложима к практической деятельности людей, но, тем не менее, необходима для обогащения кругозора, формирования миропонимания и уяснения закономерностей исторического развития человечества.

Известный представитель прагматизма в педагогике Дж. Дьюи внедрял идею о необходимости положить в основу школьного образования организацию практической деятельности детей, вооружив их умениями и навыками в различных сферах жизни. Он утверждал, что «материал обучения нужно брать из опыта ребенка», «ребенок должен определять как качество, так и количество

обучения», «заранее составленные учебные курсы не нужны». Его последователь У. Килпатрик в 1920-е годы разработал «проектную систему обучения», когда дети, исходя из своих интересов, проектировали вместе с учителем решение какой-либо практической задачи, например сооружение игрушечного домика, включались в практическую деятельность и в ходе ее получали те или иные сведения по языку, математике и другим предметам. Нетрудно понять, что эта теория способствовала снижению уровня образования в массовой школе.

8.4. ДОКУМЕНТЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Содержание образования определяется образовательными стандартами, учебными планами и программами, учебниками и учебными пособиями.

В соответствии с Законом Республики Беларусь «Об образовании» в стране вводятся образовательные стандарты (начальной, средней, высшей школы). Стандарт образования является государственным нормативным документом, в обязательном порядке определяющим:

- минимум содержания основных образовательных программ;
- максимальный объем учебной нагрузки обучающихся;
- требования к уровню подготовки учеников.

Основными принципами введения государственных образовательных стандартов являются:

- обеспечение и повышение качества и эффективности образования, соответствующего международному уровню и социально-экономическим задачам, стоящим перед страной;
- защита прав обучающихся на бесплатное полноценное образование;
- гарантирование налогоплательщикам соответствующего учебно-технического обеспечения образовательного процесса;
- защита здоровья учащихся от перегрузок.

Деление содержания образования на государственный, региональный и школьный компоненты закладывает нормативные основы большой вариативности содержания образования в школах разного типа. Это означает, что каждая школа в каждом регионе будет определять тот или иной объем учебного времени на те или иные учебные предметы, глубину и характер их изучения в зави-

симости от типа учебного заведения. Так на государственном уровне закладывается базовый стандарт образования по разным предметам.

Содержание учебного материала, необходимого для изучения в конкретной школе, определяется учебными планами, учебными программами по предметам и фиксируется в учебных книгах, на электронных носителях (дискеты, компьютерные программы).

Учебный план – это сертификат учебного заведения, определяющий:

- продолжительность учебного года, длительность четвертей и каникул;
- полный перечень предметов, изучаемых в данном учебном заведении;
- распределение предметов по годам обучения;
- количество часов по каждому предмету на все время обучения и на изучение предмета в каждом классе;
- количество часов в неделю на изучение каждого предмета;
- структуру и продолжительность практикумов и пр.

Учебный план опирается на достижения науки, учитывая медицинские и санитарно-гигиенические нормы организации образовательного процесса. Предметы, входящие в план, делятся на обязательные и факультативные. Чаще всего учебные планы обычных общеобразовательных школ являются типовыми и разрабатываются централизованно. Учебные заведения нового типа (гимназии, лицеи, колледжи и пр.) обычно создают свои собственные документы.

На основе учебных планов составляются учебные программы по предметам. Учебная программа содержит:

- пояснительную записку о целях изучения данного предмета, основных требованиях к ЗУН (знаниям, умениям и навыкам), рекомендуемых формах и методах обучения;
- тематическое содержание изучаемого материала;
- ориентировочное количество времени, которое учитель может потратить на изучение отдельных вопросов курса;
- перечень основных мировоззренческих вопросов;
- указания по реализации межпредметных связей;
- перечень учебного оборудования и наглядных пособий;
- рекомендуемую литературу.

В связи с углублением процесса дифференциации образования разрабатываются различные (альтернативные) варианты учебных программ. В любом учебном заведении сегодня могут одновремен-

но применяться несколько вариантов программ. Решение об этом принимают школьные советы.

Учащийся в любой школе может получить образование, соответствующее одному из трех уровней:

- **базовый уровень** – это образование, отвечающее минимальному стандарту общего среднего образования;
- **повышенный уровень** – это образование, превышающее минимальный стандарт среднего образования и соответствующее уровню требований, обеспечивающих поступление в вуз;
- **промежуточный уровень** – это образование повышенного уровня по предметам профилирующего направления и базового уровня по всем остальным.

Содержание образования подробно раскрывается в учебной литературе. К ней относятся школьные учебники, книги для дополнительного чтения, атласы, карты, справочники, сборники задач и пр. От качества учебников зависит результат обучения, поэтому к ним предъявляется множество требований.

Учебники выполняют ряд дидактических функций:

- мотивационную, которая заключается в создании стимулов к изучению предмета;
- информационную, позволяющую учащимся расширить объем знаний;
- контрольно-коррекционную, которая предполагает возможность проверки и коррекции хода обучения.

Широко внедряются нетрадиционные учебные материалы (видео-, компьютерные обучающие программы и учебники), которые обладают рядом преимуществ: образность и наглядность, эмоциональность, уровневость. Освоение такого учебного материала предполагает индивидуальный, самостоятельный характер учебной работы.

8.5. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1. Гуманизация образования предполагает создание в обществе правовых, материальных, психолого-педагогических условий, направленных:

- на признание в одинаковой мере высшей ценностью личности каждого участника образовательного процесса;

- защиту достоинств, прав и свобод личности в учебном процессе;
- бережное отношение к ребенку и научное изучение его личности.

2. **Демократизация** образования обеспечивает расширение прав, образовательного выбора учителей, учащихся и их родителей; их активное участие в управлении делами своих коллективов, школы в целом; развитие школьного самоуправления.

3. **Повышение культуросообразности** школьного образования предполагает:

- максимальное использование в обучении школьников культуры той среды, к которой принадлежит учебное заведение (культуры нации, страны, региона);
- учет динамики изменений изучаемых научных идей, теорий в контексте развития мировой культуры;
- принятие обучающимися общечеловеческих, культурных ценностей, правовых и нравственно-эстетических норм жизнедеятельности в социуме, развитие у учащихся плюралистического мировоззрения.

4. **Широкая дифференциация** содержания образования в зависимости от типа школы, профиля класса, учебного предмета, которая направлена на более полный учет интересов, возможностей и индивидуальных особенностей учащихся.

5. **Стандартизация** школьного образования, призванная обеспечить доступность, эффективность и качество образования.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Раскройте сущность понятия «содержание школьного образования». Назовите требования и факторы, определяющие содержание образования.
2. В чем заключается сущность концепции содержания образования по И. Я. Лернеру, В. В. Краевскому, М. Н. Скаткину?
3. Раскройте сущность принципов отбора содержания школьного образования.
4. В чем состоят отличительные особенности теорий материального и формального образования? Каким образом они повлияли на разработку содержания современного школьного образования?
5. Охарактеризуйте основные документы, определяющие содержание образования.
6. Обоснуйте основные тенденции обновления содержания школьного образования.

Глава 9

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ¹

9.1. ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ МЕТОДА, ПРИЕМА И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Метод (в переводе с греческого означает «путь к чему-либо») – это способ деятельности, направленной на достижение определенной цели. В педагогической литературе существуют различные подходы к определению сущности метода обучения: как способа деятельности учителя и учащегося; как совокупности действий и приемов работы учителя и учащихся; как пути, по которому учитель ведет учащихся от незнания к знанию.

Педагоги-исследователи, разрабатывающие проблемы методов обучения, предлагают собственное видение сущности метода, выделяя какую-то определенную его сторону. Приведем ряд определений для самостоятельного анализа. Метод – это:

- способ обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом (И. Ф. Харламов);
- система регулятивных принципов и правил организации педагогически целесообразного взаимодействия педагога и учащегося, применяемого для решения определенных задач обучения, развития и воспитания (О. С. Гребенюк);
- апробированная и систематически функционирующая структура деятельности учителей и учащихся, сознательно реализуемая с целью осуществления запрограммированных изменений в личности (В. Оконь);
- способ достижения цели обучения, представляющий собой систему последовательных и упорядоченных действий учителя, организующего с помощью определенных средств практическую и познавательную деятельность учащихся по усвоению социального опыта (И. Я. Лернер);

¹ Главы 9–10 разработаны на основе соответствующих материалов книг: Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: В 2 кн. М., 1999; Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С. В. Смирнова. М., 1999; Харламов И. Ф. Педагогика. Мн., 1997.

- способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования (Ю. К. Бабанский).

Все вышеупомянутые определения не противоречат, а дополняют друг друга.

С понятием «метод» связаны еще два понятия – «средство» и «прием». **Средство** – это приспособление, орудие действия. Средствами обучения являются все приспособления и источники, которые помогают учителю учить, а ученику учиться. **Прием** – это деталь метода, т. е. частное понятие по отношению к общему понятию «метод». (Например, рассказ – это метод обучения, сообщение плана рассказа – прием активизации внимания учащихся, способствующий систематизации восприятия.)

9.2. КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Поскольку методы обучения имеют множественную характеристику, то их можно классифицировать по нескольким основным признакам. Одна из первых классификаций относится к концу 20-х годов XX века и связана с именем Б. В. Всесвятского, который описал две категории методов – методы передачи готовых знаний и методы искания (исследования). В истории дидактики сложились различные классификации методов обучения. Рассмотрим сущность наиболее обоснованных из них.

I. Традиционная классификация методов обучения (по источнику передачи информации и характеру ее восприятия). Сначала выделялись практические, наглядные, словесные методы (Е. И. Перовский, Е. Я. Голант), затем эта система дополнилась и другими – современными, связанными, например, с техническими средствами обучения (ТСО).

Практические методы	Наглядные методы	Словесные методы	Работа с книгой	Видеометод
Опыты, упражнения, учебно-производительный труд	Иллюстрация, демонстрация, наблюдение	Объяснение, рассказ, беседа, лекция, инструктаж, дискуссия	Чтение, изучение, реферирование, беглый просмотр, цитирование, составление плана, библиографии, конспектирование	Просмотр видеоматериала, рефлексия, контроль, упражнения под контролем «электронного учителя»

II. Другая классификация методов обучения построена на основе структуры личности.

Методы формирования сознания	Методы формирования поведения	Методы формирования чувств
Рассказ, беседа, показ	Упражнения, тренировка, самоуправление и др.	Одобрение, похвала, порицание, контроль и др.

III. Классификация методов обучения в соответствии с решением дидактических задач (М. А. Данилов, Б. П. Есипов):

- 1) метод приобретения знаний;
- 2) метод формирования умений и навыков;
- 3) метод применения знаний;
- 4) метод закрепления знаний;
- 5) метод проверки знаний, умений, навыков;
- 6) творческая деятельность.

IV. Классификация методов обучения по характеру (уровню самостоятельности, активности и творчества) познавательной деятельности учеников (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин).

Эту классификацию авторы предложили в 1965 году. Они отметили, что многие прежние подходы к систематизации методов обучения основывались на различии их внешних структур или источников. Однако поскольку успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучаемых, то именно характер деятельности, степень самостоятельности и творчества учащихся должны служить важным критерием выбора метода. И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин предложили выделить пять методов обучения, причем в каждом из последующих степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает:

- 1) объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный);
- 2) репродуктивный;
- 3) метод проблемного изложения;
- 4) частично-поисковый (эвристический);
- 5) исследовательский.

1. Сущность *объяснительно-иллюстративного (информационно-рецептивного) метода* выражается в следующих признаках:

- 1) знания учащимся предлагаются в готовом виде;

2) учитель различными способами организует восприятие этих знаний;

3) учащиеся осуществляют восприятие (рецепцию) и осмысление знаний, фиксируют их в памяти.

При рецепции используются все источники информации (слово, наглядность и т. д.), логика изложения может развиваться как индуктивным, так и дедуктивным путем. Управляющая деятельность педагога ограничивается организацией восприятия учащимися знаний. Деятельность обучаемых заключается в восприятии, осмыслении, запоминании сообщаемой информации.

2. Основными признаками *репродуктивного метода* обучения являются следующие:

1) знания учащимся предлагаются в готовом виде;

2) учитель не только сообщает знания, но и объясняет их;

3) учащиеся сознательно усваивают знания, понимают их и запоминают. Критерием усвоения является правильное воспроизведение (репродукция) знаний;

4) необходимая прочность усвоения обеспечивается путем многократного повторения знаний.

Основное назначение этого метода – формирование умений и навыков использования и применения полученных знаний. Деятельность обучаемых заключается в овладении приемами выполнения действий, отдельных упражнений при решении задач; освоении инструкций, алгоритмов, образцов практических действий.

Главное преимущество этого метода, как и рассмотренного выше объяснительно-иллюстративного, заключается в его *экономности*. Он обеспечивает возможность передачи значительного объема знаний, умений за минимально короткое время и с небольшими затратами усилий. Данный метод предполагает также прочность знаний, благодаря возможности их многократного повторения.

Человеческая деятельность может быть репродуктивной, исполнительской или творческой. Репродуктивная деятельность предшествует творческой, поэтому игнорировать ее в обучении нельзя, как нельзя и чрезмерно увлекаться ею. Репродуктивный метод должен сочетаться с другими методами.

3. *Метод проблемного изложения* (или *проблемный метод*) является переходным от исполнительской деятельности к творческой. На определенном этапе обучения учащиеся еще не в силах самостоятельно решать проблемные задачи, поэтому учитель по-

казывает путь исследования проблемы, излагая ее решение от начала до конца. Хотя учащиеся при таком методе обучения являются не участниками, а всего лишь наблюдателями хода размышлений, они получают хороший урок разрешения познавательных затруднений. Другими словами, основное назначение метода заключается в раскрытии педагогом в изучаемом материале различных проблем и показе способов их разрешения. При этом деятельность обучаемых состоит не только в восприятии, осмыслении, запоминании и воспроизведении готовых научных выводов и способов действий, но и в прослеживании логики доказательств, развертывания учителем мыслительных операций (постановка проблемы, выдвижение гипотезы, осуществление доказательств и др.).

4. Частично-поисковый (эвристический) метод обучения имеет следующие характерные признаки:

- 1) знания учащимся не предлагаются в готовом виде, их нужно добывать самостоятельно;
- 2) учитель организует не сообщение или изложение информации, а поиск новых знаний с помощью разнообразных средств;
- 3) учащиеся под руководством учителя самостоятельно рассуждают, решают возникающие познавательные задачи, создают вместе с учителем и разрешают проблемные ситуации, анализируют, сравнивают, обобщают, делают выводы и т. д., в результате чего у них формируются осознанные прочные знания.

Метод получил название частично-поискового потому, что учащиеся не всегда могут самостоятельно решить сложную учебную проблему от начала до конца. Поэтому учебная деятельность развивается по схеме: учитель – учащиеся – учитель – учащиеся и т. д. Часть знаний сообщает учитель, часть – учащиеся добывают самостоятельно, отвечая на поставленные вопросы, или разрешая проблемные задания, или работая над компьютерными программами. Одной из модификаций метода является эвристическая беседа. Деятельность учащихся заключается в активном участии в эвристических беседах, овладении приемами анализа учебного материала с целью постановки проблемы и нахождения путей ее разрешения.

5. Сущность исследовательского метода обучения сводится к тому, что:

- 1) учитель вместе с учащимися формулирует проблему, разрешению которой посвящается отрезок учебного времени;

2) знания учащимся не сообщаются. Учащиеся самостоятельно добывают их в процессе разрешения (исследования) проблемы, сравнения различных вариантов получаемых ответов. Средства для достижения результата также определяют сами учащиеся;

3) деятельность учителя сводится к оперативному управлению процессом решения проблемных задач;

4) учебный процесс характеризуется высокой интенсивностью, исследовательским характером, учение сопровождается повышенным интересом, полученные знания отличаются глубиной, прочностью, действенностью. Способы учебно-познавательной работы учащихся перерастают в научно-исследовательские умения.

Основное содержание этого метода заключается в обеспечении учителем условий для развития у учащихся мотивации поисково-творческой деятельности, овладения ими методами научного познания, способами творческой деятельности. Деятельность обучаемых состоит в освоении ими приемов самостоятельной постановки проблем, разработки исследовательских заданий, нахождения способов их решения и проверки полученных данных и др.

Исследовательский метод обучения предусматривает творческое усвоение знаний, поэтому его недостатками являются значительные затраты времени и энергии учителей и учащихся. Применение данного метода требует высокого уровня педагогической квалификации.

Сущность рассмотренных методов представлена в табл. 11.

V. Классификация методов обучения в соответствии с дидактическими целями (Г. И. Щукина, И. Т. Огородников и др.).

1. Методы первичного усвоения учебного материала:

- информационно-развивающие (устное изложение материала учителем, беседа, работа с книгой);
- эвристические, или поисковые (эвристическая беседа, дискуссия, лабораторные работы);
- исследовательский метод.

2. Методы закрепления и совершенствования приобретенных знаний:

- упражнения (по образцу);
- практические работы.

Таблица 11

**КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПО ХАРАКТЕРУ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКОВ**

Метод	Вид деятельности ученика	Уровень умственной деятельности ученика	Уровень знаний	Сущность обучения	Применение в типах обучения
Объяснительно-иллюстративный	Репродуктивный. Ученик работает с помощью учителя	I – узнавание	I – знания-знакомства	Традиционное обучение – процесс передачи готовых знаний	Программированное обучение
Репродуктивный	Репродуктивный. Ученик работает самостоятельно	II – воспроизведение, III – применение по образцам	II – знания-копии, III – знание-умение		
Проблемное изложение	Продуктивный. С помощью учителя	III – применение	III – знание-умение	Проблемное обучение – процесс активного поиска и открытия учащимися новых знаний, овладения способами мышления и деятельности	Проблемное развивающее, личностно-ориентированное обучение с использованием активных форм и методов обучения
Частично-поисковый	Продуктивный. Деятельность самостоятельная или под руководством учителя	III – применение IV – творчество	III – знание-умение IV – знание-трансформация		
Исследовательский	Продуктивный. Ученик работает самостоятельно	IV – творчество	IV – знание-трансформация		

VI. Классификация бинарных и полинарных методов обучения (группируются на основе двух или более признаков).

1) *Бинарная классификация методов обучения* М. И. Махмутова построена на сочетании методов преподавания и методов учения.

Методы преподавания	Методы учения
Информационно-сообщающий, объяснительный, инструктивно-практический, объяснительно-побуждающий, побуждающий	Исполнительный, репродуктивный, продуктивно-практический, частично-поисковый, поисковый

2) *Полинарная классификация методов обучения*, в которой сочетаются источники знаний, уровни познавательной активности и логические пути учебного познания (В. Ф. Паламарчук, В. И. Паламарчук).

3) *Классификация методов в сочетании с формами сотрудничества в обучении* (нем. дидакт Л. Клингберг).

Монологические методы	Сотрудничество	Диалогические методы
Лекция, рассказ, демонстрация	Индивидуальные, групповые, фронтальные, коллективные	Беседа

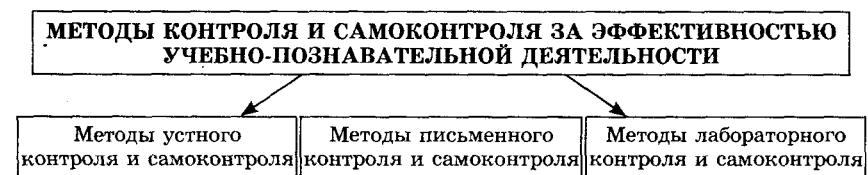
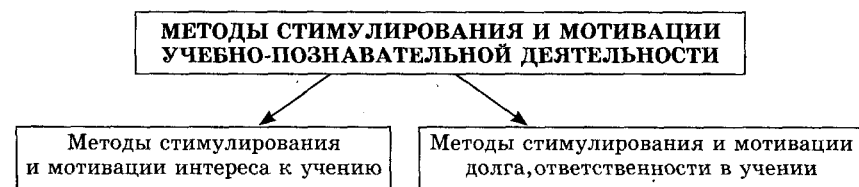
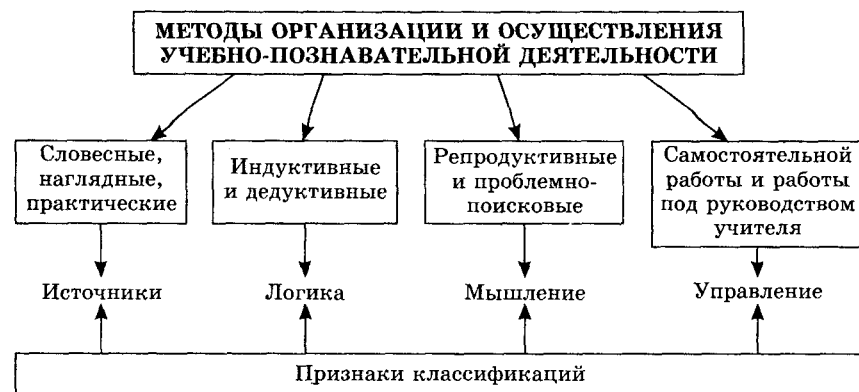
VII. Классификация методов обучения по Ю. К. Бабанскому:

1) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;

2) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;

3) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Эти методы представлены на следующих схемах.



9.3. СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Как следует из вышеизложенного, методы обучения в различных классификациях определяются с учетом их практических функций и возможностей организации обучающего взаимодействия педагогов и учащихся. Однако целостный процесс обучения обеспечивается единой классификацией методов, которая в обобщенном виде включает в себя все остальные классификационные характеристики.

Рассмотрим оптимальную для использования в педагогической практике **классификацию методов обучения по основным этапам обучающе-познавательного процесса**: методы организации учебно-познавательной деятельности (УПД) учащихся; методы стимулирования УПД обучающихся; методы контроля и диагностики эффективности УПД, социального и психического развития учащихся. Эти группы методов поэтапного обучения, индивидуально усвоенные учителем, становятся основой его творческой методической системы. Представим указанные группы методов более детально.

I. Методы организации УПД.

1) Методы получения новых знаний:

Вербальные методы	рассказ,	} Монологические методы
	объяснение,	
	школьная лекция,	
	работа с книгой,	
	беседа	Диалоговый метод
Организация наблюдения:		
Наглядные методы	иллюстрация,	
	демонстрация	

П р и е м ы:

а) *рассказа*: сообщение плана рассказа, вопрос учителя, обращенный к учащимся во время рассказа; рассуждения учителя, анализ излагаемых фактов и примеров, сопоставление различных явлений;

б) *лекции*: представление плана лекции, выделение основных мыслей или ведущих идей, понятий, конспектирование, составление схематической модели излагаемого материала;

в) *работы с книгой*: чтение, подготовка пересказа, списывание текста, составление плана текста, подготовка тезисов (краткое изложение основных мыслей), конспектирование, составление опорного (символьного) конспекта текста, библиографии, реферирование, аннотирование и др.

2) Методы выработки учебных умений и накопления опыта учебной деятельности:

- упражнения (воспроизводящие и творческие, комментированные, устные, письменные, графические и практические);
- лабораторные работы;
- практические работы.

3) Методы закрепления и повторения изученного материала:

- беседа;
- повторение;
- упражнения, лабораторные и практические работы.

4) Методы организации взаимодействия учащихся и накопления социального опыта:

- освоение элементарных норм общения и ведения беседы;
- метод взаимной проверки;
- метод взаимных заданий;
- метод совместного нахождения оптимального решения;
- временная работа в группах;
- создание ситуации совместных переживаний;
- организация работы учащихся-консультантов;
- дискуссия.

II. Методы стимулирования УПД учащихся.

1) Методы эмоционального стимулирования:

- создание ситуаций успеха в учении;
- поощрение и порицание;
- использование игровых форм в обучении;
- постановка системы перспектив.

2) Методы развития познавательных интересов:

- формирование готовности восприятия учебного материала;
- игровые методы и приемы;
- стимулирование занимательным содержанием, новизной материала, историческими фактами;
- создание ситуаций творческого поиска.

3) Методы формирования у учащихся ответственности и обязательности в учении:

- формирование у школьников личностной значимости учения;
- приучение их к выполнению учебных требований;
- оперативный контроль.

4) Методы развития психических функций, творческих способностей и личностных качеств учащихся:

- творческие задания;
- постановка проблемы или создание проблемной ситуации;
- дискуссия;
- различные типы игр.

III. Методы контроля и диагностики эффективности УПД, социального и психического развития учащихся:

- наблюдение за УПД учащихся;
- устный опрос;
- письменный опрос;
- контрольная работа;
- проверка домашней работы;
- тестирование.

Каждый метод обучения любой группы имеет свою конкретную сущность, сферу применения, приемы обучающего взаимодействия. Раскроем суть методов обучения, которые более широко используются в различных классификациях.

Рассказ представляет собой монологическую форму устного повествоательно-сообщающего изложения учебного материала педагогом или учащимися. В рассказе акцентируется внимание обучающихся на конкретных фактах, их взаимосвязи, что мобилизует слуховое восприятие и воображение школьника. В процессе рассказа происходит не только усвоение учащимися фактов, но и обучение их умению последовательно излагать материал. Рассказ используется при изучении тех предметов, в содержании которых преобладает фактический материал описательного характера, требующий образности и последовательности изложения. Повествование о жизни писателя, об исторических событиях, описание природных явлений – все это обеспечивает глубокое и четкое восприятие фактов. Эффективность рассказа как метода предполагает повышение познавательного интереса учащихся, их мотивации к учению. Этому способствуют содержательные и риторические вопросы педагога, обращенные к опыту учащихся, использование образных сравнений, документов и отрывков из художественных произведений. Развивающий смысл рассказа заключается в том, что он приводит в состояние активности психические процессы представления, памяти, мышления, воображения, эмоциональных переживаний учащихся. Воспитательный результат проявляется в формировании устойчивого внимания, любознательности, интереса. Рассказ может быть использован в работе с учениками любого возраста и на всех этапах школьного обучения. Но наибольший обучающе-развивающий эффект он дает при обучении младших школьников, накапливающих материал и склонных к образному мышлению.

К рассказу как методу изложения новых знаний предъявляется ряд педагогических требований. Рассказ должен:

- обеспечивать ценностную и культурологическую направленность содержания обучения;
- включать только достоверные и научно проверенные факты;
- содержать достаточное количество ярких и убедительных примеров, фактов, доказывающих правильность выдвигаемых положений;
- иметь четкую логику изложения;
- быть эмоциональным;
- излагаться простым и доступным языком.

По целям выделяется несколько видов рассказа:

- рассказ-выступление, обеспечивающий подготовку учащихся к изучению нового материала;
- рассказ-повествование, который служит последовательному, систематизированному, доходчивому и эмоциональному изложению учебного материала;
- рассказ-заключение, подводящий итоги определенного этапа обучения.

Объяснение учителя и учащихся – также монологическая форма устного изложения учебного материала, обеспечивающая выявление сущности изучаемого события или явления, его места в системе связей с другими событиями или явлениями. Функция объяснения заключается в раскрытии с помощью логических приемов, убедительной аргументации и доказательств существенных свойств изучаемого предмета, научной сути законов, правил, теорем. Поэтому к объяснению прибегают чаще всего при изучении теоретического материала различных наук, при решении различных физических, математических задач, теорем, при раскрытии закономерностей, конкретных причин и следствий в изучаемых явлениях природы и общественной жизни. Использование метода объяснения требует логически четкого и точного формулирования задачи, сути проблемы, вопроса; последовательного раскрытия причинно-следственных связей, аргументации и доказательств; использования анализа, сравнения, сопоставления, обобщения с привлечением ярких примеров. Обучающе-познавательный результат объяснения проявляется в глубоком и ясном понимании учащимися сути явления, его закономерных связей и зависимостей; развивающий результат – в активизации мыслительных процессов, формировании умения выявлять главное и существенное. Воспитательное значение метода заключается в

развитии стремления докопаться до истины, выделить в изучаемом материале главное. Объяснение как метод обучения широко используется в работе с учащимися всех возрастных групп.

Беседа педагога с обучаемыми – это диалогическая форма изложения учебного материала, при котором учитель путем постановки тщательно продуманной системы вопросов подводит учеников к рассуждению, анализу, самостоятельному формулированию выводов и обобщений. Беседа предполагает наличие у учащихся определенного запаса знаний, необходимых для компетентного участия в обсуждении вопроса. Педагогическая функция беседы состоит в том, чтобы использовать знания и личный опыт учащихся в целях активизации их познавательной деятельности. Беседа требует продуманности и четкости постановки вопроса. Опытные педагоги включают элементы беседы в рассказ или объяснение. С помощью диалога осуществляется и проблемное обучение: постановка задачи, уточнение понимания ее сути и подведение учащихся к самостоятельным выводам. Развивающий эффект беседы проявляется в формировании у учащихся умений четко и быстро мыслить, анализировать и обобщать, ставить точные вопросы, кратко говорить и ясно выражать свою мысль. Беседа как метод обучающего взаимодействия учителя с учениками не имеет возрастных ограничений, дело лишь в различии содержания и глубине обсуждения проблем. Беседа наиболее эффективна:

- для подготовки учащихся к работе на уроке;
- ознакомления их с новым материалом;
- систематизации и закрепления знаний;
- текущего контроля и диагностики усвоения знаний.

Существует несколько способов классификации бесед. По назначению выделяются беседы: 1) *вводные, или организующие*; 2) *сообщения новых знаний* (сократические, эвристические и др.); 3) *синтезирующие, или закрепляющие*; 4) *контрольно-коррекционные*.

Вводная беседа проводится обычно перед началом учебной работы. Ее цель – выяснить, правильно ли учащиеся поняли значение предстоящей работы, хорошо ли они представляют себе, что и как нужно делать. Такие беседы дают значительный эффект перед экскурсией, лабораторными или практическими занятиями, изучением нового материала.

Беседа – сообщение новых знаний чаще всего бывает катехизической (вопросно-ответной, не допускающей возражений, с запоминанием ответов), сократической (мягкой, почтительной со

стороны ученика, но допускающей сомнения и возражения), эвристической (ставящей ученика перед проблемой, требующей собственных ответов на поставленные учителем вопросы). Любая беседа формирует интерес к знаниям, воспитывает вкус к познавательной деятельности. В современной школе преимущественно используются эвристические беседы. Учитель, умело задавая вопросы, побуждает учащихся размышлять, идти к открытию истины. Поэтому в ходе эвристической беседы ученики приобретают знания путем собственных усилий, размышлений.

Синтезирующая, или закрепляющая, беседа служит для обобщения и систематизации уже имеющихся у учащихся знаний.

Контрольно-коррекционная беседа применяется в диагностических целях, а также тогда, когда нужно развить, уточнить, дополнить новыми фактами изучаемый учебный материал.

Лекция – монологический способ подачи учебного материала. Она отличается более строгой структурой, продолжительностью и логикой изложения учебного материала, обилием сообщаемой информации, системным и научным характером освещения знаний. Лекция предполагает изложение объемного материала, фактов, объективных связей между явлениями, а также краткий вспомогательный диалог. Лекция представляет собой органическое единство метода и формы обучения. Она вовлекает учащихся в процесс внимательного слушания, визуального наблюдения вспомогательных средств, конспектирования и одновременно организует целостное, законченное учебное занятие. Технология лекционного метода предполагает сообщение учащимся плана, указание на особенности конспектирования, интонационное выделение и повторение главных выводов и обобщений, риторические вопросы, показ иллюстративного материала, эпизодические обсуждения, резюме и краткий анализ литературы. Развивающий эффект метода состоит в вовлечении учащихся в поток логического мышления. В воспитательном смысле лекция формирует устойчивое произвольное внимание, навыки конспектирования устной речи, умения ставить вопросы и проводить доказательство. Лекционная методическая система используется в работе с учащимися, готовыми в физиологическом, психическом и интеллектуальном отношениях к сравнительно длительному напряжению. Преимущество лекции заключается в возможности обеспечить законченность и целостность восприятия школьниками учебного материала в его логических опосредованиях и взаимосвязях по теме в целом. Школьная лекция может применяться при изложении и изучении нового материала, повторении пройден-

ного материала (такие лекции называются обзорными и проводятся по одной или нескольким темам для обобщения и систематизации пройденного).

Условиями эффективности школьной лекции и требованиями к работе учителя выступают:

- составление учителем детального плана лекции;
- сообщение учащимся плана, ознакомление их с темой, целью и задачами лекции;
- логически стройное и последовательное изложение всех пунктов плана;
- краткие обобщающие выводы после освещения каждого пункта плана;
- логические связи при переходе от одной лекции к другой;
- проблемность и эмоциональность изложения;
- живой язык, приведение примеров, сравнений, ярких фактов;
- контакт с аудиторией, гибкое управление мыслительной деятельностью учащихся;
- многостороннее раскрытие важнейших положений лекции;
- оптимальный темп изложения, позволяющий учащимся записать основные положения лекции;
- выделение (задиктовка) того, что следует записать;
- использование наглядности (демонстрации, иллюстрации, видео), облегчающей восприятие и понимание изучаемых положений;
- сочетание лекций с семинарскими и практическими занятиями, на которых обстоятельно разбираются отдельные положения.

Лекция экономит учебное время, является одним из наиболее эффективных методов по показателю восприятия содержания информации, который в зависимости от ряда условий может колебаться от 20 до 50 %. Актуальность использования лекции в современных условиях возрастает в связи с применением блочно-модульного изучения учебного материала.

Работа с учебником и книгой – важнейший метод обучения, главное достоинство которого заключается в предоставлении ученику возможности многократно обрабатывать учебную информацию в индивидуальном темпе и в удобное время.

Основные приемы работы с книгой:

- **Конспектирование** – краткое изложение прочитанного. Конспектирование ведется от первого или третьего лица. Конспектирование от первого лица лучше развивает самостоятельность мышления.

- **Составление плана текста.** План может быть простой и сложный. Для составления плана необходимо разбить текст на части и озаглавить каждую.

- **Тезирование** – краткое изложение основных мыслей прочитанного.

- **Цитирование** – дословная выдержка из текста. Обязательно указываются выходные данные (автор, название работы, место издания, издательство, год издания, страница).

- **Аннотирование** – краткое свернутое изложение содержания прочитанного без потери существенного смысла.

- **Рецензирование** – написание краткого отзыва о прочитанном с выражением своего отношения.

- **Составление справки** – поиск и сбор сведений о чем-нибудь. Справки бывают статистические, биографические, терминологические, географические и т. д.

- **Разработка формально-логической модели** – словесно-схематическое изображение прочитанного.

- **Выделение схематического тезауруса** – разработка словаря или упорядоченного комплекса базовых понятий по разделу, теме.

- **Определение матрицы идей** – выделение сравнительных характеристик однородных предметов, явлений в трудах разных авторов.

- **Составление библиографии** – работа над списком литературы по проблеме с указанием выходных данных изданий.

Этап восприятия учебного материала включает в себя группу наглядных методов, действующих на визуальной и звуковоспроизводящей основе. Обладая относительной самостоятельностью, эта группа методов чаще всего используется как вспомогательная, углубляющая и расширяющая познание в процессе рассказа, объяснения, лекции, беседы.

Иллюстрация как способ обучающего взаимодействия применяется учителем в целях создания у учащихся с помощью средств наглядности четкого и ясного образа изучаемого явления. Главная функция способа состоит в образном воссоздании формы, сущности явления, его структуры, связей для подтверждения теоретических положений. Иллюстрация помогает привести в состояние активности все анализаторы и связанные с ними психические процессы ощущения, восприятия, представления, в результате чего возникает богатая эмпирическая основа для аналитической мыслительной деятельности учащихся и педагога. Применяется в процессе преподавания всех учебных предметов. В качестве

иллюстрации используются натуральные и искусственно созданные предметы: макеты, модели, муляжи, произведения изобразительного искусства, фрагменты фильмов, литературных, музыкальных, научных произведений, символические пособия типа карт, схем, графиков, диаграмм. Развивающий эффект иллюстрации связан с активизацией процессов восприятия и формирования представлений. Вместе с тем злоупотребление педагогом иллюстративностью приводит к сдерживанию развития мыслительных процессов учащихся. Воспитательное значение использования иллюстративного материала состоит в формировании у учащихся визуальной и слуховой культуры.

Демонстрация является способом обучающего взаимодействия педагога с учениками на основе показа в целостности и деталях реальных событий жизни, явлений природы, научных и производственных процессов в целях их аналитического рассмотрения и обсуждения. Демонстрация как метод обучения обеспечивает восприятие учащимися сложных явлений действительности в их динамике, во времени и пространстве. С ее помощью расширяется кругозор обучающихся, облегчается процесс усвоения знаний. Обеспечение первичного восприятия учебного материала достигается демонстрацией учебных и художественных фильмов, их фрагментов, научных экспериментов, реальных процессов в природе и обществе. Этот способ применим в работе с учащимися любого возраста. Он включает в свою структуру обязательное собеседование по поводу воспринятого, что помогает учителю диагностировать процесс усвоения знаний учащимися.

Проблемная ситуация используется для осуществления проблемного обучения. Она создается с помощью методов проблемного изложения, частично-поискового, исследовательского, которые входят в классификацию методов, разработанную И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным (см. п. 9.2). Проблемная ситуация возникает в связи с постановкой перед обучаемыми учебно-познавательной задачи, требующей для своего решения мобилизации опорных знаний, повышенной активности мыслительных способностей обучающихся. Главная функция проблемной ситуации состоит в том, чтобы обеспечить не только знаниевое (когнитивное), но и деятельностное овладение учащимися учебным материалом в условиях повышенного интеллектуального затруднения. Этот метод знакомит учеников с основами диалектического мышления, научного разрешения проблем, содержащих противоречия, как объективным явлением. В структуру проблемной ситуа-

ции включаются: постановка проблемы в форме учебной задачи, вопросов, гипотез, недосказанных утверждений; задания по обоснованию теоретических положений, концепций, по составлению схем, диаграмм, графиков изучаемых явлений, по нахождению способов их решения. Обучающее значение проблемной ситуации состоит в усвоении и свободном воспроизведении учащимися знаний и способов действий.

Игровая ситуация как метод обучения предполагает использование в учебном процессе игровых форм, методов, приемов обучения. Она способствует вовлечению учащихся в условную игровую деятельность, обладающую большим воспитательным потенциалом, косвенным внушающим воздействием и содержащую изучаемый учебный материал в виде информации, способов действий. Функции игры в учебном процессе состоят в создании эмоционально-приподнятой атмосферы на уроке, облегчающей усвоение материала. В процессе обучения игра моделирует жизненные ситуации или условные взаимодействия людей, вещей, явлений. Развивающий эффект данного метода достигается за счет импровизации, включения свободных творческих сил учащихся при освоении учебного материала. Игровая ситуация относится к активным методам обучения (см. п. 9.4).

Учебный лабораторный эксперимент является методом обучающего взаимодействия учителя и учащихся на основе воспроизведения ими в условиях учебной лаборатории естественных процессов и результатов, полученных наукой. Личное участие обучаемых в воспроизведении различных процессов в лаборатории создает условия для проявления самостоятельности, организации деловых обсуждений, принятия совместных решений. Этот метод применяется прежде всего при изучении предметов естественного цикла – биологии, физики, химии.

Проведение лабораторного поиска-эксперимента предполагает тщательную подготовку приборов, инструктирование учащихся, показ отдельных элементов эксперимента, выполнение работы с контрольной помощью учителя, коллективное обсуждение результатов, установление их связи с ранее изученными знаниями. Участие обучаемых в лабораторной работе дает учителю богатую информацию не только о степени их теоретической подготовленности, но и об умении применять знания на практике.

Упражнение – единственный способ систематической и эффективной отработки умения или навыка путем ритмично повторяющихся умственных действий, практических операций в про-

цессе обучающего взаимодействия учащихся с учителем или в специально организованной индивидуальной деятельности. Функция метода заключается в трансформировании части знаний в умения и навыки. Значение упражнения в том, что только глубокое понимание приобретенных знаний обеспечивает возможность овладения прочными умениями и навыками. Выполнению упражнений всегда предшествует надежное усвоение теоретического материала учащимися и тщательный инструктаж учителя. Обучающий результат упражнений проявляется в освоении учениками системы приемов, способов практических действий. Развивающий эффект этого метода заключается в расширении возможностей творческого самовыражения личности и формировании обобщенных умений. Упражнение всесторонне и объективно позволяет диагностировать состояние прочности знаний, глубину их понимания учащимися.

Взаимообучение – специфический метод обучения, направленный на активное взаимодействие учащихся, основывающийся на разных уровнях их теоретической и практической подготовки и заключающийся в обмене информацией, совместной отработке умений и навыков, взаимопроверке прочности усвоения учебного материала и рефлексии. В педагогической практике сложились разные способы обучения, которые основываются на различных видах общения обучающихся и обучаемых:

- 1) индивидуальный способ обучения, включающий индивидуальную (опосредованное общение через письменную речь) и парную (один учит другого) формы;
- 2) групповой способ (один одновременно учит многих);
- 3) коллективный способ (динамические пары, когда каждый учит каждого).

Парное взаимодействие позволяет каждому учащемуся попеременно исполнять роль учителя и обучаемого. **Групповое** взаимодействие ставит одного из учащихся в позицию педагога или консультанта по тому или иному предмету. **Коллективный способ** обучения включает все вышеуказанные формы: коллективную, групповую, парную, индивидуальную. В современной школьной практике выделяется пять уровней коллективной учебно-познавательной деятельности:

- 1) фронтальная (одновременная) работа в классе, направленная на достижение общей цели;
- 2) работа в статичных парах;
- 3) групповая работа (на принципах дифференциации);

4) межгрупповая работа (каждая группа имеет свое задание в общей цели);

5) фронтально-коллективная деятельность при активном участии всех.

Коллективное взаимообучение предполагает поочередное выступление педагогов или консультантов по специальным вопросам перед всем классом. Наиболее компетентные в той или иной теме консультанты могут выступать в качестве помощников учителя при проверке знаний своих товарищей. Взаимообучение активно способствует закреплению знаний учащихся, обогащению друг друга дополнительной информацией, которую школьники добывают самостоятельно, специально для обучающего общения и выполнения функций консультанта. Как показывает опыт, взаимообучение педагогически целесообразно, если включено в систему других методов. В диагностическом аспекте взаимообучение активно помогает преподавателю узнать интересы, склонности, способности учащихся.

Опорный конспект как метод обучения обеспечивает взаимодействие учителя и учащихся на основе предельного обобщения, кодирования, «свертывания» знаний с помощью условных знаков, символов, схем, графиков, таблиц и их последующего «развертывания», полноценного воспроизведения в сознании учащихся. Метод широко применим при изучении предметов естественнонаучного цикла. Чрезмерное увлечение этим методом при изучении истории, литературы, искусства и других предметов гуманитарного профиля может схематизировать, заформализовать знания, привести к их бездумному механическому усвоению. Обучающее значение опорных конспектов состоит в том, что они позволяют хранить в памяти разнообразные факты и сведения, обозначенные условными знаками, и обеспечивают возможность развертывать учебный материал во всей полноте с помощью опорных сигналов. Развивающий эффект этого метода обеспечивается за счет интеллектуальной деятельности учащихся по разработке опор при изучении новых знаний или закреплении изученного материала, необходимости постоянного обобщения, анализа, систематизации знаний, воспроизведения их в сознании.

Опросно-ответный метод представляет собой способ обучающего обратно-информационного взаимодействия учителя и учащихся. Функция опроса состоит в выявлении уровня обученности и развития учащихся, закреплении их знаний. На основе этой информации учитель осуществляет коррекцию процесса обучения,

организует систематический контроль за всей учебной деятельностью, обучает приемам и логике устного и письменного изложения знаний. Данный метод применяется по всем предметам, на всех этапах обучения путем проведения фронтального опроса, привлечения всех учащихся к работе по дополнению ответов основных опрашиваемых, по анализу качества обсуждаемой информации. Опрос интенсивно совершенствует такие психические процессы, как память, воображение, мышление, речь.

9.4. АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ¹

Активные методы могут выступать в учебном процессе в качестве форм его организации, методов педагогического воздействия, содержания обучения (как деятельностный компонент содержания обучения, включающий способы мышления и действий, опыт творческой деятельности, которыми должен овладеть учащийся).

Особенности и характеристики активных методов обучения:

- 1) обязательная активизация мышления и вынужденная активность обучаемого в учебном процессе;
- 2) устойчивая и длительная активность обучаемых, что обеспечивает их постоянную вовлеченность в учебный процесс;
- 3) превращение учебной работы в самостоятельную творческую деятельность по решению задач; повышенная степень мотивации и эмоциональности учащихся;
- 4) постоянное взаимодействие учащихся и учителя в процессе диалоговых и полилоговых форм организации учебного процесса;
- 5) рефлексия учащимися результатов собственного учения, совместной коллективной деятельности.

Активные методы обучения, наиболее широко применяемые в школе:

- методы проблемного обучения;
- лабораторная работа;
- практикум;
- эвристическая лекция;
- метод анализа конкретной ситуации;
- метод инцидента;

¹ Представленный в п. 9.4 материал разработан на основе кн.: *Жук А. И., Кашель Н. Н.* Деятельностный подход в повышении квалификации: активные методы обучения. Мн., 1994.

- методы коллективного обсуждения проблем (дискуссия, полемика, «круглый стол», семинар, «мозговая атака»);
- конференция;
- метод деятельности по инструкции;
- деловая игра;
- метод проектов.

Рассмотрим некоторые из активных методов обучения.

Метод анализа конкретной ситуации. Этот метод служит инструментом изучения той или иной проблемы, средством оценки и выбора решений. Под конкретной ситуацией понимают событие, которое включает в себя противоречие (конфликт) или вступает в противоречие с окружающей средой. Существуют три основных типа ситуаций, с которыми обычно сталкивается человек в процессе деятельности:

1) *Стандартная* – часто повторяющаяся ситуация при одних и тех же обстоятельствах, имеющая одни и те же источники. Она может иметь как положительный, так и отрицательный характер.

2) *Критическая* – нетипичная ситуация, разрушающая первоначальные расчеты и планы, требующая радикального вмешательства.

3) *Экстремальная* – уникальная ситуация, не имеющая в прошлом аналогов и приводящая к негативным изменениям.

Метод анализа конкретной ситуации насчитывает около 30 модификаций. Мы ограничимся характеристикой лишь некоторых, наиболее распространенных и эффективных.

Ситуация-иллюстрация. На конкретном примере демонстрируются закономерности или механизмы социальных процессов, особенности изучаемых явлений, позитивные и негативные результаты деятельности (человека или коллективов), эффективность использования различных методов и приемов решения задач.

Ситуация-оценка. Аудитории предлагается описание конкретного события и принятых мер по разрешению ситуации и ставится задача оценить причины, механизмы, значение и последствия ситуации и принятых мер.

Ситуация-упражнение. Анализ данной ситуации требует обращения к источникам информации. Ученики выступают как участники совместной аналитической деятельности. Класс делится на группы по 3–5 человек, каждая из которых изучает ситуацию, готовит вопросы, связанные с ней, и приступает к поиску ответов, используя справочную литературу, ЭВМ или консульта-

ции специалистов. Получив необходимую дополнительную информацию, каждая группа разрабатывает план действий, прогнозирует конечный результат, создает проекты решений.

Процедура метода анализа конкретной ситуации включает следующие этапы:

- введение в изучаемую проблему (актуальность, сложность и значение решения);
- постановка задачи (определяются круг задач, границы анализа и поиска решений, устанавливается режим работы);
- групповая работа над ситуацией;
- групповая микродискуссия (обсуждение точек зрения и решений, формирование единого подхода к проблеме, выбор лучшего решения в данной ситуации);
- итоговая беседа (подведение итогов с опорой на заранее разработанный «ключ» анализа ситуации – оптимальный вариант решения проблемы).

Разрешение проблемных ситуаций. Проблемные ситуации позволяют приблизить учебную деятельность к естественному процессу познания. В ходе решения проблемных задач происходит активизация познавательной деятельности учащихся, осознанное овладение не только знаниями и умениями, но и способами «открытия» этого знания.

Виды проблемных ситуаций, выделенные Н. В. Демченко:

1) Проблемные ситуации, возникающие в случае невозможности объяснить новые факты, явления, осознать новый материал при помощи уже имеющихся знаний.

2) Проблемные ситуации, возникающие в случае применения уже имеющихся знаний в необычных условиях, при попытке решения новых задач.

3) Проблемные ситуации, возникающие в случае появления противоречий между теоретическими знаниями, полученными на занятиях, и реальной практикой.

Приведем пример последнего вида проблемных ситуаций. При изучении темы «Решение уравнений с одной переменной» учитель, чтобы подчеркнуть важность равносильных преобразований при решении уравнений, может привести следующую проблемную ситуацию, демонстрирующую противоречие между известными теоретическими данными и полученным результатом.

Учитель утверждает, будто может доказать, что $2 \times 2 = 5$, и предлагает учащимся найти ошибку в его рассуждениях. В качестве доказательства своей правоты он приводит следующее объяс-

нение. Пусть есть верное равенство $28 + 8 - 36 = 35 + 10 - 45$. Вынесем в левой и правой частях этого равенства общий множитель за скобки. Получим верное равенство: $4(7 + 2 - 9) = 5(7 + 2 - 9)$. Далее разделим на общий множитель обе части равенства и получим следующее: $4 = 5$. Таким образом, доказано, что $2 \times 2 = 5$.

В качестве примера ситуации-упражнения рассмотрим следующую задачу, которая может быть использована на уроках информатики в рамках изучения темы «Работа с электронными таблицами».

Задача. Изучить и продемонстрировать с помощью средств табличного процессора динамику потребления топливно-энергетических ресурсов (топливо, тепловая энергия, электричество) на душу населения в Республике Беларусь, а также возможности использования возобновляемых источников энергии и энергоресурсов Беларуси.

План выполнения задания.

1. Изучение статистических данных по проблеме использования топливно-энергетических ресурсов в Беларуси за период с 1990 по 2000 год. (На этом этапе учащиеся работают со статистическими справочниками, материалами, предлагаемыми СМИ, Интернетом.)

2. Оценка тенденций изменения потребления топлива и энергии за изучаемый период. (На данном этапе учащиеся с помощью табличного процессора создают необходимые таблицы, формулы и диаграммы.)

3. Изучение возможностей использования возобновляемых источников энергии и вторичных энергоресурсов. (При выполнении этой части задания учащиеся могут консультироваться со специалистами; использовать дополнительную литературу для выяснения объемов «экономии» топлива, а также доли возобновляемых источников энергии в полном объеме потребления топливно-энергетических ресурсов; знакомиться с функциями для осуществления прогноза в табличном процессоре.)

При оценке задания применяются следующие критерии: уровень использования информационных технологий, наглядность и доступность представляемых данных, организованность действий в команде.

Метод инцидента (вариант метода анализа конфликтной ситуации). Этапы метода:

1. Излагается результат, который является следствием конфликта.

2. Игроки путем косвенных и прямых вопросов получают дополнительную информацию:

- а) об участниках конфликта;
- б) о причинах конфликта;
- в) возможных путях взаимодействия в решении конфликта;
- г) предложениях по выходу из конфликтной ситуации.

3. Сравниваются альтернативные предложения по выходу из конфликтной ситуации, выбирается наиболее часто встречающееся решение.

Метод паратеатра. Технология данного метода предусматривает исполнение ведущим трех ролей: сценариста, режиссера и менеджера. Игровой сюжет задается сценаристом. Как режиссер ведущий инструктирует актеров, распределяет роли и, учитывая разрешение ситуации, в качестве сценариста моделирует ту или иную сцену. Как менеджер ведущий должен:

- сделать очевидными промахи или ошибки обучаемых;
- продемонстрировать возможные отрицательные последствия неправильно принятых решений;
- дать возможность учащимся апробировать решения, на которые в жизни они бы не решились;
- сделать наглядными удачные ходы учеников, чтобы трансформировать потенциальный успех в действительный.

Ведущий имеет возможность (право) одобрительными репликами подсказать правильность хода.

Метод паратеатра применяется при групповой работе по решению творческих задач. В роли ведущего может выступать главный консультант, назначенный учителем из числа учащихся.

Метод дискуссии. Возникновение устойчивого интереса к дискуссии относится к 30-м годам XX века и связано с работами крупнейшего швейцарского психолога Ж. Пиаже. Дискуссия – это свободный обмен мнениями. В споре все равны. Каждый выступает и критикует любое положение, с которым он не согласен. Главное в дискуссии – факты, логика, доказательства. Эмоциональные проявления в качестве аргумента не признаются.

От организатора дискуссии требуется создание атмосферы конструктивно-делового обсуждения. Конструктивность обсуждения задается правилами. Существует много вариантов правил. Правда, нередко они близки по выраженным в них требованиям. Организатор отбирает соответствующий вариант.

Традиционно дискуссия рассматривается как критический диалог, деловой спор, свободное обсуждение проблем. Назначе-

ние дискуссии заключается в поисках истины посредством сопоставления и столкновения разных точек зрения. Кроме того, дискуссия является мощным средством соединения теории с практикой; методом формирования обобщенных знаний и навыков творческого мышления; приемом представления идей и выработки убеждений. Тема дискуссии определяется ее целью, степенью подготовленности участников к обсуждению проблемы и должна быть актуальной, затрагивающей насущные интересы участников дискуссии и содержащей полемический заряд. Для реализации цели дискуссии необходимо тему представить в виде конкретных вопросов, охватывающих в своей совокупности поставленную проблему. Вопросы концентрируют внимание участников на приоритетных позициях, вызывают размышление и обмен мнениями. Основываясь на вышеприведенных правилах дискуссии, можно определить условия эффективности ее проведения:

- внимательно выслушивайте оппонента до конца, не перебивая и не мешая ему своей эмоциональной реакцией;
- постарайтесь понять логику оппонента, встав на его место, посмотреть на вещи его глазами, настроиться «на волну» его переживаний;
- записывайте свои представления о позициях оппонента, чтобы не допустить приблизительного или искаженного их понимания;
- точно выражайте свои мысли;
- убеждайте, а не навязывайте свое мнение;
- в случае ошибки признайте свою неправоту, отказывайтесь от неверных взглядов без обиды и амбиций.

Выделяются следующие *стадии проведения дискуссии*.

1. **Завязка** как стадия развертывания дискуссии может включать:

- вступительное слово о важности и злободневности темы;
- предъявление интересных, неожиданных, парадоксальных фактов, живых и понятных примеров, способных заинтересовать аудиторию, вызвать спор;
- сообщение разных точек зрения, выявление «за» и «против», открытое приглашение к размышлению.

2. **Кульминация**, в ходе которой в полной мере должно проявиться мастерство ведущего дискуссии. Для того чтобы развивать дискуссию в рамках задуманной проблемы, вовлекать участников в

спор и никого не оставлять равнодушным, ведущий должен сталкивать мнения, находить противоречия в высказываниях, следить, чтобы спорящие не отходили от выбранной темы. В результате этой работы происходит подготовка участников к сознательному выбору позиции, формированию личного убеждения.

3. Финал как заключительная стадия дискуссии предполагает решение проблемы, формулировку выводов. Однако нередко случаи, когда словопрения прекращаются потому, что участники дискуссии устали говорить. В данной ситуации ведущий должен подвергнуть анализу ложные высказывания, ответить на реплики, сформулировать вывод и подвести итог.

Представим один из вариантов ведения дискуссии, так называемую «вертушку общения» (американский вариант дискуссии). Ход дискуссии следующий:

- определение проблемы дискуссии;
- формулировка цели дискуссии;
- генерирование идей в командах;
- общегрупповая дискуссия, выработка совместного решения методом «вертушки общения».

Группа участников делится на четыре команды. Команды поочередно выполняют роли новаторов, оптимистов, реалистов, пессимистов. После первого круга новаторы занимают место оптимистов, оптимисты – пессимистов, пессимисты – реалистов, реалисты – новаторов. Число перемещений зависит от числа ролей. Таким образом, каждая команда выполняет все роли. На столах можно поместить таблички с указанием ролей. Этот метод дает большой эффект, так как смена роли ставит всех участников дискуссии в равные условия, снимает конфликтные эмоциональные проявления.

Дискуссия может быть использована для подведения учащихся к изучению новой темы. Так, прежде чем дать учащимся определение понятия «ноосфера», учитель может организовать дискуссию. При этом первый вопрос можно сформулировать следующим образом: «Может ли искусственный интеллект превзойти человеческий разум?». Учащиеся разделяются на две группы с противоположными мнениями. В результате хорошо организованного процесса обсуждения они приходят к мнению, что разум, с которым пытались сравнить возможности «машинного интеллекта», принадлежит не столько конкретному человеку, сколько всему человечеству. Именно оно, человечество,

является обладателем «разнообразного мира», включающего «мир человека», природу, историю, а также различные социальные институты – словом, все то, что В. И. Вернандский назвал ноосферой.

Метод полемики. Цель полемики – не достижение согласия, а победа над другим участником полемики, утверждение собственной точки зрения. Употребляемые в этом случае средства не обязательно должны быть настолько нейтральными, чтобы с ними соглашались все участники. Каждый из них применяет те приемы, которые находит нужными для достижения победы, и не считается с тем, насколько они соответствуют представлениям других участников полемики о допустимых приемах и средствах. Поэтому противоположная сторона в полемике именуется противником, а не оппонентом, как в дискуссии. Следовательно, полемика существенно отличается от дискуссии и в отношении цели, и в отношении применяемых средств. Чаще всего метод дискуссии переплетается с методом полемики при ведении спора. Крайний случай полемики – так называемый риторический спор, в котором важно лишь одержать победу над противником, а не приблизиться к истине.

Методы «круглого стола». Эта группа методов объединяет около полутора десятков разновидностей учебных занятий, в основе которых лежит принцип коллективного обсуждения проблемы. Методы «круглого стола» можно объединить в следующие группы: 1) учебные семинары, 2) учебные дискуссии, 3) учебные встречи за «круглым столом», 4) метод «635».

1. Учебные семинары делятся на межпредметные, проблемные, тематические, ориентационные и системные.

Межпредметные семинары. На занятие выносятся тема, которую необходимо рассмотреть в разных аспектах: социальном, экономическом, научно-техническом, правовом, нравственном – или с разных точек зрения. На занятие могут быть приглашены компетентные в данной области лица. Между учащимися заранее распределяются задания для подготовки сообщений по теме. Такой семинар позволяет расширить кругозор учащихся, способствует комплексному, межпредметному подходу к оценке проблем и путей их решения.

Проблемные семинары. Перед изучением каждого раздела курса учитель предлагает обсудить проблемы, связанные с содержанием данного раздела. Накануне учащиеся получают задание

отобрать, сформулировать и объяснить проблемы. На семинаре в условиях групповой дискуссии проводится их обсуждение. Метод проблемного семинара дает возможность выявить уровень знаний слушателей в определенной области и сформулировать стойкий интерес к изучаемому разделу учебного курса.

Тематические семинары готовятся и проводятся с целью акцентировать внимание учащихся на какой-либо актуальной теме или на наиболее важных и существенных ее аспектах. Перед началом семинара участникам дается задание – выделить существенные стороны темы, проследить их связь с практикой общественной и трудовой деятельности в масштабе страны, предприятия, коллектива. Тематические семинары углубляют знания слушателей, ориентируют их на активный поиск путей и способов решения рассматриваемой проблемы.

Ориентационные семинары, предметом обсуждения на которых являются новые аспекты известных тем, нетрадиционные способы разрешения уже поставленных и изученных проблем, публикации в средствах массовой информации.

Системные семинары проводятся для более глубокого знакомства с разными проблемами, к которым имеет прямое или косвенное отношение изучаемый курс (тема). Системные семинары способствуют расширению знаний учащихся, обобщению и систематизации изученного материала, установлению причинно-следственных связей между явлениями, повышению познавательного интереса.

2. Учебные дискуссии. Они могут проводиться по материалам предыдущих уроков, по проблемам, предложенным самими учащимися, на основе событий и фактов из жизни, по публикациям в печати. Учебные дискуссии закрепляют знания, увеличивают объем новой информации, помогают выработать умения спорить, доказывать, защищать и отстаивать свое мнение, прислушиваться к мнению других.

3. Учебные встречи за «круглым столом». Полезными для учащихся в познавательном отношении являются периодические встречи за «круглым столом» со специалистами – учеными, экономистами, деятелями искусств, представителями общественных организаций, учебных заведений и др. Перед каждой такой встречей педагог предлагает ученикам выдвинуть интересующую их тему и сформулировать вопросы для обсуждения. Отобранные вопросы предлагаются гостю «круглого стола» для подготовки к

выступлению и для ответов. На «круглый стол» могут быть приглашены одновременно несколько специалистов, занимающихся исследованием данной проблемы. Чтобы заседание «круглого стола» проходило активно и заинтересованно, необходимо настроить учащихся на обмен мнениями и поддерживать атмосферу свободного обсуждения. Такие встречи целесообразно проводить для учащихся старших классов.

4. Метод «635» – разновидность «круглого стола». Шесть участников игры предлагают по три идеи решения поставленной проблемы, записывают их в свои бланки, которые по кругу передают друг другу. И так пять раз. Отсюда название метода – «635». Первый этап – каждый записывает в свой бланк основные идеи по решению поставленной проблемы. Второй этап – все члены команды дополняют идею, заполняя бланк. После прохождения индивидуальных бланков через руки всех участников на них оказываются зафиксированными 109 идей. Третий этап – работа аналитической группы по оценке идей.

«Мозговая атака» («мозговой штурм», «мозговой обмолот», брейнсторминг). Это групповое нахождение новых альтернативных вариантов решения проблемной ситуации. «Мозговая атака» была предложена А. Осборном в конце 30-х годов XX века как метод, направленный на активизацию творческой мысли учащихся. При реализации метода применяются средства, снижающие критичность и самокритичность участника с целью повышения уверенности в себе и проявляющие на этой основе механизмы творческого акта. По мнению А. Осборна, стимулирование творческой активности достигается посредством четырех правил:

- исключается критика, что позволяет высказывать любую мысль без боязни ее отрицательной оценки;
- поощряется необузданное ассоциирование и выдвижение «сумасшедших» идей;
- количество предложенных идей должно быть как можно большим;
- разрешается улучшать идеи, комбинируя и видоизменяя их.

Несмотря на то, что «мозговая атака» по характеру является творческим способом работы, она имеет относительно шаблонные формы.

Стадии «мозговой атаки»:

1. Формирование проблемы для рассмотрения и решения. Определение правил и условий коллективной работы. Комплектова-

ние рабочих групп по 5–9 человек и экспертной группы, в обязанности которой входят оценка и отбор наилучших идей.

2. Тренировочная сессия (интеллектуальная разминка). Упражнение в быстром поиске ответов на вопросы тренировочной сессии. (На этой стадии необходимо помочь участникам «мозгового штурма» освободиться от воздействия психологических барьеров – неловкости, скованности, стеснительности.)

3. «Мозговой штурм» поставленной проблемы. Генерирование идей участниками «мозгового штурма» и фиксирование выдвигаемых идей на бумаге экспертами (за каждой группой закрепляется один или два эксперта). (Идеи выдвигаются по кругу, время на выдвижение – не более 1–2 мин; «мозговой штурм» заканчивается, когда поток предложений иссякает.)

4. Оценка и отбор группой экспертов лучших идей для их дальнейшей доработки.

5. Разработка на основе выбранных идей вариантов решения, действенных на практике.

6. Сообщение о результатах «мозговой атаки». Обсуждение итогов работы групп, оценка лучших идей, их обоснование и публичная защита.

Существует достаточно большое количество модификаций «мозгового штурма». Приведем в качестве иллюстрации две из них.

Первая модификация основывается на склонности одних людей к генерированию идей, других – к их критическому анализу. При обычной организации «мозгового штурма» творцы и критики оказываются вместе и мешают друг другу. Эту проблему можно устранить посредством формирования групп участников с учетом способностей каждого – для генерирования идей и для критики их и оппонирования. «Мозговая атака» начинается в группах генерирования идей, где идеи фиксируются и передаются в группы критиков. Критики отбирают самые перспективные предложения и на их основе доопределяют задачу, которая вновь предлагается группам генерирования идей. Работа повторяется циклически до получения приемлемого результата.

Продуктивный вариант «мозгового штурма» возможен также при следующей групповой организации. В группе «мозгового обмолота» определяются «клиент», «толкач», «идеологи». Клиент (заказчик) излагает проблему и несет ответственность за конечный продукт «мозгового обмолота». Клиент должен хоро-

шо знать, к чему он стремится, и побуждать участников «обмолота» на поиски возможно более новых и оригинальных идей. Толкач направляет работу в границах «мозгового обмолота», организует деятельность участников по правилам и принципам творческой работы. Идеологи – все прочие участники. В группе идеологов можно выделить «специалистов» и «профанов». Идеи, высказываемые «профанами», служат своеобразным катализатором идей специалистов.

Следует отметить, что «мозговая атака» не является универсальным методом, с помощью которого можно решить все проблемы процесса обучения. По своему характеру это средство организации творческой поисковой деятельности учащихся.

Метод «эмоциональной атаки». Этот метод применяется для выявления лидера в группе, характеристики взаимодействия членов группы в процессе принятия коллективного решения. Схема метода такова:

- 1) индивидуальное решение предложенной проблемы;
- 2) коллективное решение проблемы на основе дискуссии;
- 3) сообщение эталонного решения;
- 4) сравнение индивидуального и эталонного решений, подсчет индивидуальной ошибки;
- 5) сравнение коллективного и эталонного решений, подсчет коллективной ошибки.

Вывод делается на основе сравнения индивидуальных и коллективных ошибок.

Например, можно предложить учащимся для рассмотрения следующую ситуацию: «Представьте себе, что ваш самолет потерпел крушение. Все пассажиры живы, но оказались в пустыне с ограниченным запасом продуктов и медикаментов. Необходимо выбрать и проранжировать, какие из предложенных в списке вещей нужно взять с собой». Предварительно один из членов группы выбирается наблюдателем, но остальным участникам о его роли не сообщается. Сравнение коллективной и индивидуальной ошибки, а также учет мнения наблюдателя позволяют выделить лидера в группе.

Метод деятельности по инструкции. Этот метод реализуется с целью изучения и понимания инструкции (технологии, правила). Изучение инструкции происходит на основе ее вербализованного текста. Чтобы продемонстрировать степень понимания инструкции при ее вербализации, проводится игра «Испорченный телефон».

Основой игры является передача инструкции по цепочке. Задача участников – передать инструкцию без искажений. Учитываются степень достоверности текста инструкции и скорость ее передачи. Последний участник команды не рассказывает инструкцию, а выполняет ее. Таким образом не только обрабатывается механизм формулировки нормы деятельности, но и акцентируется внимание на необходимости ее понимания.

Приведем пример. При изучении на уроках математики в шестом классе правил сложения рациональных чисел учащимся предлагается сначала рассмотреть практические задачи с понятиями «доход» и «расход». Далее выводятся частные правила сложения двух чисел с разными знаками и двух отрицательных чисел. Затем для выведения общего правила предлагается проверить правильность алгоритма, представленного в виде блок-схемы, отражающей это правило. Ученики поочередно проговаривают действие и оценивают его правильность, исходя из представленной схемы и частных правил. Последний ученик складывает числа, используя только что полученное общее правило.

Метод глоссирования. Глоссирование – метод схематизации понятия, составления символов. Его применение способствует развитию у учащихся образного мышления, глубокому и осознанному усвоению понятий.

Использование метода глоссирования может придать учебному процессу межпредметный характер. Например, на уроках информатики при организации работы учащихся с базами данных можно предложить им разработать базу данных, в которой будет содержаться словарь терминов и понятий из определенного курса, межпредметной темы или раздела. В базе данных должны будут содержаться несколько связанных таблиц со следующей информацией: определение понятия, объекта; примеры и контрпримеры, отражающие сущность понятия или объекта; схема, рисунок, условное обозначение; взаимосвязи объекта и понятий с другими предметами и категориями; причины возникновения, исторические справки; применение в практической деятельности. Работая над составлением таблицы и пользуясь базой данных в виде глоссария, учащиеся более глубоко понимают сущность объекта или понятия, а также его взаимосвязи с другими объектами.

Метод проектов. Возникновение метода проектов относят к 20-м годам XX века. В то время его называли методом проблем

и связывали с идеями американского философа и педагога Дж. Дьюи, а также его ученика У. Килпатрика. В настоящее время суть метода состоит в стимулировании интереса школьников к определенным проблемам, освоении ими некоторого объема знаний, поиске решения одной или целого ряда проблем посредством проектной деятельности, демонстрации применения полученных знаний. В основу метода положена идея, составляющая суть понятия «проект», – его прагматическая направленность на *результат*, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Для достижения результата учащимся необходимо самостоятельно мыслить, находить решения проблемы, привлекая знания из разных областей науки, прогнозировать результаты и возможные последствия вариантов решения, устанавливать причинно-следственные связи.

Метод проектов предполагает всегда самостоятельную (индивидуальную, парную, групповую) деятельность учащихся, которая осуществляется в течение определенного промежутка времени. Для эффективной реализации метода необходимо выполнение ряда условий:

- 1) наличие значимой для учащихся творческой проблемы-задачи, требующей обобщенных, межпредметных знаний, исследовательского поиска для ее решения;
- 2) практическая или теоретическая значимость результатов деятельности;
- 3) самостоятельная деятельность учащихся;
- 4) структурирование содержательной части проекта (наличие определенных этапов деятельности и представление их результатов);
- 5) использование исследовательского метода, предусматривающего следующую последовательность действий:
 - определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования методов «мозговой атаки», «круглого стола»);
 - выдвижение гипотез и их проверка;
 - обсуждение методов исследования (статистических, экспериментальных, наблюдения);
 - обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров и пр.);

- сбор, систематизация и анализ полученных данных;
- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
- выводы, выдвижение новых проблем исследования;

6) обязательная защита учащимися проектов с организацией дискуссии.

Метод деловой игры. Под деловой игрой понимают моделирование в условной обстановке объектов реального процесса. Метод деловой игры используется для решения комплексных задач по усвоению нового учебного материала и его закреплению, развитию творческих способностей и коммуникативных умений учащихся. В процессе деловой игры у школьников формируются общеучебные умения, осваиваемый объект рассматривается с различных позиций.

Характерными признаками деловой игры являются:

- воспроизведение (имитация) деятельности трудового коллектива, поведения человека в нестандартной обстановке и т. п.;
- наличие объекта игрового моделирования;
- распределение ролей между участниками игры;
- взаимодействие участников игры, исполняющих различные роли;
- различие интересов у участников деловой игры и наличие конфликтной ситуации в игре;
- наличие общей цели игрового коллектива;
- реализация в процессе игры «цепочки решений»;
- привязка моделируемых в игре событий к определенным моментам времени;
- наличие системы индивидуального или группового оценивания деятельности участников игры.

В учебном процессе средней школы могут применяться различные модификации деловой игры:

1) **Имитационная**, в которой моделируется функционирование организации, предприятия, конкретная деятельность людей (совещание, обсуждение планов и др.) и условия ее осуществления. Сценарий имитационной игры, кроме сюжета события, содержит описание структуры и назначения имитируемых объектов.

2) **Операционная**, помогающая отрабатывать выполнение вполне конкретных специфических операций, например методики написания сочинения, решения задач, ведения пропаганды и агита-

ции. В операционной игре моделируется соответствующий рабочий процесс.

3) *Ролевая*, в которой отрабатывается тактика поведения, действий; выполнение функций и обязанностей конкретного лица. Для проведения игры с исполнением роли разрабатывается модель-пьеса ситуации, между учащимися распределяются роли с «обязательным содержанием».

4) *«Деловой театр»* (метод инсценировки). В нем разыгрывается какая-либо ситуация, поведение человека в ней. Здесь школьник должен мобилизовать весь свой опыт, суметь вжиться в образ определенного лица, понять его действия, оценить обстановку и найти правильную линию поведения. Основная задача метода инсценировки – научить ориентироваться в различных обстоятельствах, давать объективную оценку своему поведению, учитывать возможности других людей, устанавливать с ними контакт, влиять на их интересы и деятельность, не прибегая к формальным атрибутам власти, к приказу. Для данного метода составляется сценарий, где описываются конкретная ситуация, функции и обязанности действующих лиц, их задачи.

5) *Психодрама и социодрама*. Эти методы близки к «исполнению ролей», но в данном случае ученик сталкивается с социально-психологической проблемой, в которой отрабатывается умение чувствовать ситуацию в коллективе, оценивать и изменять состояние другого человека, умение войти с ним в продуктивный контакт.

Этапы проведения деловой игры:

1. Этап подготовки. Он начинается с разработки сценария – условного отображения ситуации и объекта. В содержание сценария входят: учебная цель занятия, описание изучаемой проблемы, обоснование поставленной задачи, план деловой игры, общее описание процедуры игры, содержание ситуации и характеристики действующих лиц.

2. Ввод в игру, ориентация участников и экспертов. Определяется режим работы, формулируется главная цель занятия, обосновывается постановка проблемы и выбор ситуации. Выдаются пакеты материалов, инструкций, правил, установок. Собирается дополнительная информация. При необходимости ученики обращаются к ведущему и экспертам за консультацией. Допускаются предварительные контакты между участниками

игры. Негласные правила запрещают отказываться от полученной по жребию роли, выходить из игры, пассивно относиться к игре, подавлять активность, нарушать регламент и этику поведения.

3. Этап проведения – процесс игры. С началом игры никто не имеет права вмешиваться в нее и изменять ее ход. Только ведущий может корректировать действия участников. В зависимости от модификации деловой игры могут быть введены различные типы ролевых позиций участников.

Позиции, проявляющиеся по отношению к содержанию работы в группе, могут быть следующими: генератор идей, разработчик, имитатор, эрудит, диагност, аналитик.

Организационные позиции: организатор, координатор, интегратор, контролер, тренер, манипулятор.

Методологические позиции: методолог, критик, методист, проблематизатор, рефлексирующий, программист.

Социально-психологические позиции: лидер, предпочитаемый, принимаемый, независимый, непринимаяемый, отвергаемый.

На этапе проведения происходит групповая работа над заданием: работа с источниками информации, тренинг, выдвижение вариантов решений, а также межгрупповая дискуссия, которая включает выступление групп, защиту полученных результатов, работу экспертов.

4. Этап анализа, обсуждения и оценки результатов деловой игры предполагает выступления экспертов, обмен мнениями, защиту учащимися своих решений и выводов. В заключение учитель констатирует достигнутые результаты, отмечает ошибки, формулирует окончательный итог занятия.

9.5. ВЫБОР МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Результаты ряда исследований (М. И. Махмутов, А. Н. Алексюк, Ю. К. Бабанский и др.) позволили определить ряд факторов, влияющих на выбор учителем методов обучения на уроке:

1. Цель и задачи обучения, уровень обученности, которого необходимо достигнуть.
2. Содержание учебного материала (объем, уровень сложности) и принцип его отбора.

3. Закономерности обучения и соответствующие им дидактические принципы.
4. Уровень учебной подготовленности учащихся, их мотивации к учебно-познавательной деятельности.
5. Индивидуальные особенности и реальные учебные возможности учащихся (возраст, работоспособность, учебная тренированность, выносливость и др.).
6. Отведенное для обучения время (продолжительность изучения раздела, темы).
7. Материально-технические, организационные условия обучения.
8. Тип и структура учебного занятия.
9. Применение методов обучения на предыдущих уроках.
10. Характер взаимодействия и стиль общения педагога и учащихся, которые сложились в процессе учебного труда (передача готовых знаний или совместный поиск, сотрудничество или авторитарность).
11. Количество учащихся в классе.
12. Уровень профессиональной компетентности учителя.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Раскройте сущность понятия «метод обучения». Проведите сравнительный анализ представленных в п. 9.1 определений метода обучения.
2. Назовите основные классификации методов обучения.
3. Охарактеризуйте систему методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся.
4. Проанализируйте классификацию методов обучения по основным этапам обучающего познавательного процесса.
5. Какие активные методы обучения Вы знаете? Чем они отличаются от традиционных?
6. Какие, по Вашему мнению, активные методы обучения более целесообразно использовать на уроках по Вашему предмету?
7. Какие активные методы обучения являются более эффективными на уроках новых знаний, уроках обобщения, тренировочных уроках?
8. Дайте характеристику трем (на выбор) активным методам обучения.
9. Расположите по степени значимости факторы, влияющие на выбор педагогом методов обучения (см. п. 9.5).

Глава 10

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

10.1. ПОНЯТИЕ О ФОРМАХ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И СУЩНОСТЬ СПОСОБОВ И СИСТЕМ ОБУЧЕНИЯ, ВИДОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКА, ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ

Понятие «метод обучения», сущность которого рассматривалась в главе 9, характеризует внутреннюю, содержательно-процессуальную сторону учебного процесса. Категория «форма организации обучения», или «организационная форма обучения», как дидактическое понятие означает внешнюю сторону организации учебного процесса и отражает порядок и характер взаимодействия участников образовательного процесса. («Форма» в переводе с латинского означает «наружный вид, внешнее очертание».) Следовательно, педагогическая форма – это устойчивая, завершённая организация педагогического процесса в единстве его компонентов. Форма организации обучения обозначает внешнюю сторону процесса обучения, которая связана с количеством обучаемых, временем и местом, а также порядком его осуществления.

Часто категории «метод» и «форма» употребляются как синонимы; одна и та же форма может применяться в различных методах обучения или выступать в качестве самостоятельного метода и наоборот.

Организационные формы обучения классифицируются по различным критериям: количеству учащихся (или способу обучения), месту учебы, продолжительности учебных занятий. По количеству учащихся выделяют коллективную, групповую, парную и индивидуальную формы, которые реализуются в различных системах обучения. По месту учебы различают школьные и внешкольные формы. К первым относятся школьные занятия (уроки), работа в мастерских, на пришкольном участке, в лаборатории и т. п., ко вторым – домашняя самостоятельная работа, экскурсии, занятия на предприятиях и т. д. По длительности времени обучения различают классический урок (45 мин), спаренное занятие (90 мин), а также уроки «без звонков» – произвольной длительности.

Охарактеризуем следующие формы обучения:

- способы обучения (индивидуальное обучение, индивидуально-групповой и коллективный способы);
- системы обучения (классно-урочная, белл-ланкастерская, батавская, мангеймская, Дальтон-план, проектная);
- формы (виды) учебной деятельности учащегося: парная, групповая (общеклассная, или фронтальная), коллективная;
- формы организации текущей учебной работы класса (школьная и внешкольная, вузовская).

Способы обучения. Наиболее распространенными формами организации учебной работы с детьми были *индивидуальное*, а затем *индивидуально-групповое* обучение. Они применялись в античное время, в период средневековья, а в некоторых странах использовались вплоть до XVIII века. Сущность индивидуального обучения заключалась в том, что учитель в своем доме или доме ученика проводил с ним обучающую работу. При индивидуально-групповом обучении учитель занимался с целой группой детей, однако учебная работа тоже носила индивидуальный характер, поскольку дети были разного возраста и различной подготовки. Учитель поочередно спрашивал у каждого ученика пройденный материал, объяснял новый, давал индивидуальное задание, в то время как остальные самостоятельно закрепляли полученные знания. При такой организации обучения дети могли приходить на занятия в различное время года, а также в разное время дня. Подобная организация учебной работы могла существовать до тех пор, пока обучение не приняло массового характера и не ограничилось лишь выработкой простейших навыков чтения, письма и счета. Сегодня индивидуальный способ обучения используется для «подтягивания» отстающих учащихся в школе или на занятиях с репетитором при подготовке к поступлению в вуз.

Развитие производства и повышение роли духовной жизни в обществе повлекли за собой возникновение в конце XVI – начале XVII века форм *массового обучения* детей. Одной из первых таких форм явилась организация группового обучения детей, которая впервые была применена в братских школах Белоруссии и Украины (XVI в.) и стала прообразом *классно-урочной системы* учебной работы. Эта форма обучения отличалась рядом элементов. Для организации учебной работы учащиеся распределялись по возрастам и объединялись в группы (классы) с примерно одинаковым уровнем подготовки. Занятия проводились одновременно с целой группой учащихся по одному и тому же материалу.

Вследствие этого дети должны были приходить в школу в одно и то же время года и в заранее определенные часы дня.

В начале XX века в России появился еще один способ обучения, который впоследствии В. В. Дьяченко назвал *коллективным способом обучения (КСО)*. Его принципиальным разработчиком и организатором стал А. Г. Ривин. В 1918 году он организовал школу, в которой обучал около сорока разновозрастных (10–16 лет) детей. Сегодня мы назвали бы эту школу скорее частными курсами. Основой новой формы явилась методика работы учащихся друг с другом. В ходе обучения учащиеся учили друг друга в парах в процессе так называемого организованного диалога. Состав пар постоянно менялся, и поэтому они получили название пар сменного состава. Учащиеся, изучив различные темы, объясняли их другим членам группы, выслушивали их объяснения и усваивали новый материал. Занятия проводились без уроков и расписания. Результаты обучения были поразительны: учащиеся за один год усваивали материал трех-четырех лет обучения.

Полностью на коллективный способ обучения не перешла ни одна современная школа, так как не было получено разрешения на эксперимент. Однако отдельные элементы этой формы обучения используются во многих общеобразовательных школах России и Беларуси (см. п. 9.3).

Системы обучения. В истории становления и развития школьной практики существовали различные системы обучения, в которых преимущество отдавалось тем или иным формам организации массового обучения. Поэтому формы массового обучения часто называют системами.

Классно-урочная система получила научное обоснование в трудах Я. А. Коменского (XVII в.). В настоящее время классно-урочная форма обучения является преобладающей во всем мире, несмотря на то, что основные ее положения разработаны и внедрены около 400 лет назад.

Для этой формы обучения характерны следующие элементы:

- объединение в классы учащихся одинакового уровня подготовки (распределение учащихся в классы по возрастам);
- постоянный состав класса на весь период школьного обучения;
- работа всех учащихся класса по одинаковым планам и программам одновременно;
- обязательность занятий для всех;
- урок как основная единица занятия;

- наличие расписания занятий, перемен, единого учебного года и каникул.

Несмотря на широкое признание в мире, классно-урочная форма обучения не лишена ряда недостатков. Наиболее существенные из них следующие: ограниченное количество обучаемых, ориентированность в основном на среднего ученика, невозможность полного учета и реализации в образовательном процессе индивидуальных особенностей учащихся. Поэтому в педагогической теории и практике не прекращаются попытки усовершенствовать урок. В частности, были разработаны и апробированы такие варианты классно-урочной формы, как белл-ланкастерская, батавская, маннгеймская системы.

Белл-ланкастерская система взаимного обучения возникла в 1798 году. Основная ее цель состояла в увеличении количества обучаемых одним учителем, что было обусловлено потребностью крупных машинных производств в большом количестве квалифицированных рабочих. Свое название система получила от имен английского священника Л. Белла и учителя Дж. Ланкастера, которые одновременно применили ее в Индии и Англии. Они попытались использовать самих учеников в качестве преподавателей. Старшие ученики под руководством учителя сначала сами изучали материал, а затем, получив соответствующие инструкции, обучали своих младших товарищей. Это позволяло осуществлять массовое обучение детей при малом количестве учителей. Однако широкого распространения эта система не получила, так как при такой организации обучения не обеспечивался необходимый уровень подготовки учащихся.

Батавская система избирательного обучения появилась в США в конце XIX века. Она представляла собой попытку исправить такие крупные недостатки классно-урочной формы, как ориентированность на среднего ученика и недостаточный учет индивидуальных особенностей и возможностей детей. Предполагалось проводить избирательное обучение учащихся, разделяя все занятия на две части. Первая часть – проведение обычных уроков, во время которых учитель ведет работу с целым классом. Вторая часть – индивидуальные занятия с теми учащимися, которые не успевают осваивать материал, или с теми, кто желает и может глубже изучить материал.

Маннгеймская система возникла в Европе в одно время с батавской. Основной ее задачей также было избирательное обучение учащихся, которые распределялись по классам в зависимости от

способностей, уровня развития и степени подготовленности. Выделялись классы сильных, средних и слабых учеников. Отбор в классы осуществлялся на основе психометрических обследований, характеристик учителей и результатов экзаменов. Предполагалось, что учащиеся из более слабых классов по мере подготовки смогут переходить в классы более высокого уровня. Однако этого не происходило, так как существующая система подготовки не давала возможности слабым ученикам достигать более высокого уровня.

Элементы данной системы до настоящего времени сохранились в Австралии, где в школах существуют классы для учеников более способных и менее способных, а также в США, где в школах имеются отдельные классы для медленно обучающихся и для способных учеников. В России и Беларуси элементы подобной формы тоже нашли свое отражение в создании специализированных школ для особо одаренных детей, учебных заведений нового типа (гимназий, колледжей, лицеев), ведущих работу с учащимися на более высоком уровне сложности.

Элементы маннгеймской системы можно встретить в школах, где организуются классы коррекции.

Совершенствование классно-урочной системы в России привело к появлению так называемого *развивающего обучения*. Одна из первых попыток реализовать идеи развивающего обучения была предпринята Л. В. Занковым. В 50–60-е годы XX столетия он разработал новую систему начального обучения, которая несколько в ином русле была развита Д. Б. Элькониним и В. В. Давыдовым. Основная идея данной системы обосновала возможность и целесообразность обучения, ориентированного на опережающее развитие ребенка. Знания, умения и навыки являются не конечной целью обучения, а всего лишь средством развития учащихся. Суть обучения – в самоизменении ребенка. Эта система рассматривает ученика не как объект обучающих воздействий учителя, а как самоизменяющийся объект учения. На сегодняшний день эта система представляется одной из наиболее эффективных и перспективных.

Недостатки классно-урочной системы привели не только к появлению ее новых вариантов, но и к созданию новых форм обучения.

В 1905 году в школьной практике возникла форма индивидуализированного обучения учащихся, получившая название *Дальтон-план*. Впервые она была применена учительницей Еленой Паркхерст в американском городе Дальтоне (штат Массачусетс) с целью придания учебному процессу личностно-ориентированного

характера. Эту систему обучения называют также *лабораторной* или *системой мастерских*, так как вместо классов в школе создаются лаборатории или предметные мастерские.

Основная цель этой дидактической системы заключается в приспособлении темпа работы школы к возможностям и способностям каждого ученика. В лаборатории ученики занимались индивидуально, получая задание от присутствовавшего в мастерской учителя. Задания по каждому предмету выдавались учащимся на целый год. Затем они конкретизировались по месяцам. Ученики в течение месяца должны были выполнить эти задания и отчитаться по ним.

При возникновении каких-либо затруднений учащийся мог обращаться за помощью к учителю. Общегрупповая (фронтальная) работа проводилась в течение одного часа в день. В остальное время учащиеся индивидуально изучали материал и отчитывались за выполнение каждой темы перед учителем соответствующего предмета.

Данная система создала много эффективных методов и приемов организации и осуществления учебной деятельности. К примеру, чтобы стимулировать работу учащихся, дать им возможность сравнивать свои достижения с результатами сверстников, учитель составлял специальные таблицы (экраны успеваемости), в которых ежемесячно отмечал ход выполнения учащимися своих заданий.

Дальтон-план стал быстро распространяться в практике работы школ многих стран. Так, в СССР в 1920-е годы использовалась модификация Дальтон-плана под названием *бригадно-лабораторной системы*. Отличие заключалось в том, что задания по изучению темы определялись для группы учеников (бригады). Группы работали самостоятельно (индивидуально или совместно) в лабораториях, а затем отчитывались коллективно. Однако при таком обучении уровень подготовки учащихся неуклонно снижался, а индивидуальная ответственность их за качество овладения учебным материалом падала. Применение системы показало, что учащимся не под силу быстро осваивать материал без объяснения учителя. Самостоятельное усвоение материала требует большого количества времени и специального учебно-методического обеспечения, хотя прочность самостоятельно усвоенных знаний выше.

К концу XX века в европейской школьной практике оформилась одна из модификаций метода мастерских – технология французских педагогических мастерских, которую часто называют *педагогическими мастерскими* или просто *мастерскими*.

Ее основы разработали известные французские психологи и общественные деятели Анри Валлон, Поль Ланжевен, Жан Пиа-

же и их последователи, которые объединены в добровольную творческую организацию – французскую группу нового образования (GFEN – groupe français education nouvelle – сокращенно по-русски ЖФЕН). В последние десятилетия эта личностно-ориентированная технология успешно внедряется во многих странах Европы. Дидактическую сущность педагогических мастерских составляют интенсивные методы обучения и развития личности, для которых характерны:

- а) отношение учителя к ученику как к равному себе;
- б) не простое сообщение знаний как неоспоримых истин, а самостоятельное «строительство» знания учеником с помощью метода критического отношения к существующим сведениям и самостоятельного решения творческих задач;
- в) плюрализм взглядов, подходов, уважительное отношение к мнению другого.

В российской и белорусской практике школьного образования технология педагогических мастерских стала известной благодаря публикациям российских педагогов, которые участвовали в работе учительских семинаров во Франции и внедряют идеи педагогических мастерских, совершенствуя их содержательные и технологические основы.

Мастерская – это форма проведения учебных занятий, на которых учитель-мастер не сообщает учащимся знания в виде неоспоримых истин, а организует «строительство» или открытие знаний самими учащимися через самостоятельное решение учебных заданий. Мастерская является не только формой, комплексным методом обучения, но и личностно-ориентированной технологией, представляющей собой последовательное осуществление взаимосвязанных этапов деятельности педагога-мастера и учащихся.

В начале XX века в образовательной практике США возникла проектная система обучения, которая еще нередко называется *методом проектов*. В основе этой системы лежат идеи американского философа Дж. Дьюи об организации деятельности детей по решению практических задач, взятых из повседневной жизни. При этом Дж. Дьюи отрицал разработку учебных планов и программ и сводил процесс обучения к удовлетворению познавательных интересов и запросов детей (практицизм, основанный на интересах учащихся). На базе теоретических положений Дж. Дьюи его последователь У. Килпатрик разработал проектную систему обучения, или метод проектов, суть которой заключалась в том, что, исходя из своих интересов, дети вместе с учителем проектировали решение определенной практической задачи, направленной на формирование у них

простейших трудовых умений и навыков. В 20-е годы XX века метод проектов использовался в школьной практике СССР как комплексный обучающий метод, способствующий индивидуализации обучения, развитию у учащихся умений планирования, организации и контроля собственной учебной деятельности.

В настоящее время в условиях реформирования системы среднего образования постоянно совершенствуются **методы мастерских и проектов**, которые широко применяются в лицейских классах, колледжах для формирования у учащихся умений разрабатывать цели и проекты деятельности по их достижению, исследовательских умений, умений сотрудничать и работать в группе. Опыт использования этих методов позволяет выделить их общие целевые установки:

- направленность не на передачу системы готовых знаний, а на личностное развитие посредством формирования способов мышления и деятельности;
- формирование умений разрабатывать цели деятельности, формулировать задачу, выдвигать и обосновывать гипотезы ее решения, анализировать и оценивать полученные результаты;
- развитие коммуникативных умений;
- организация индивидуальной и групповой форм учебно-поисковой деятельности;
- обязательная презентация и защита полученных в ходе разработки задания или проекта результатов.

Отличительные особенности методов проектов и мастерских представлены в следующей таблице.

Метод проектов	Метод мастерских
1) нацеленность на достижение практического результата;	1) процесс познания гораздо важнее самого знания;
2) учащиеся решают проблему или задачу, имеющую теоретическую или практическую значимость;	2) направленность на разрешение проблемной ситуации, вызывающей удивление, восторг, радость открытия;
3) проблема может быть межпредметной и предполагать организацию как урочной, так и внеурочной деятельности школьников;	3) проблема решается в рамках одного предмета;
4) этапы учебно-поисковой деятельности учащихся четко не регламентируются	4) последовательная реализация четко выделенных этапов учебно-поисковой деятельности учащихся, осуществление руководства мастером

Представленный обзор показывает, что наиболее устойчивой и широко распространенной в школьной практике оказалась классно-урочная система обучения. Однако это не единственная форма организации учебной работы в школе. В процессе обучения приходится решать разнообразные дидактические задачи, поэтому в школе применяются различные организационные формы учебной работы и продолжаются дидактические поиски их развития и совершенствования.

Формы (виды) учебной деятельности учащегося. Это способы организации деятельности учащихся, отличающиеся характеристиками взаимодействия ученика с другими участниками учебного процесса. Важнейшей характеристикой учебного взаимодействия является вид общения. Поэтому можно определить обучение как общение обучающихся и обучаемых. Анализ образовательной практики показывает, что развитие способов обучения основывалось на применении различных видов общения. Выделяют следующие формы и соответствующие им способы обучения.

1. **Парная** форма учебной деятельности, когда работа учащегося с педагогом (или сверстником) организуется один на один. Такой способ обучения принято называть *индивидуальным*. В школах он применяется редко в связи с недостаточным количеством времени у учителя и широко используется при дополнительных занятиях и репетиторстве.

2. **Групповая** форма обучения, когда учитель одновременно обучает целую группу учащихся или целый класс. Для такой формы характерно раздельное, самостоятельное выполнение учащимися учебных заданий с последующим контролем и оценкой результатов. Эту форму обучения называют также *общеклассной* или *фронтальной*. Она соответствует *групповому* способу обучения.

3. **Коллективная** форма, при которой все учащиеся активны и осуществляют обучение друг друга. Типичный пример *коллективного* способа учебной работы – работа учащихся в парах сменного состава.

4. **Индивидуально-обособленная** форма обучения, которую часто называют *самостоятельной работой* учащегося. К этой форме относятся выполнение учеником домашней работы, контрольные и самостоятельные работы на уроках, самостоятельное выполнение заданий у доски или в тетради в ходе урока.

Групповой способ организации учебной работы может быть представлен тремя разновидностями: общеклассные (фронталь-

ные) занятия, занятия в малых группах на принципах дифференциации, межгрупповая работа (каждая группа имеет свое задание в общей цели).

На общеклассных занятиях и занятиях в малых группах одного говорящего слушает группа, при этом число слушающих всегда больше числа говорящих. Различие между общением в малой группе (звене) и в большой группе (классе) заключается в количестве одновременно слушающих. В этой связи общеклассные (фронтальные) и звеньевые (малая группа) занятия по сути являются одной и той же групповой формой организации учебной деятельности. Сущность группового способа обучения в самом общем виде можно выразить в формуле: один человек обучает одновременно многих – целую группу. Количество учащихся в группе может быть разным; предельное число учащихся установить трудно, но минимальное – два человека.

Главными особенностями организации групповой работы учащихся на уроке являются следующие:

- класс делится на группы для решения конкретных учебных задач;
- каждая группа получает определенное задание (либо одно и то же, либо дифференцированное) и выполняет его сообща под непосредственным руководством консультанта группы или учителя;
- задания в группе выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы;
- состав группы непостоянный, он подбирается так, чтобы с максимальной эффективностью для коллектива могли реализоваться учебные возможности каждого члена группы в зависимости от содержания и характера предстоящей работы.

Во время групповой работы учитель выполняет разнообразные функции: контролирует ход работы в группах, отвечает на вопросы, регулирует споры, обеспечивает порядок работы и в случае крайней необходимости оказывает помощь отдельным учащимся или группе в целом.

Групповая форма работы на уроке может применяться для решения таких основных дидактических задач, как освоение новых знаний, их закрепление, формирование у учащихся умений и навыков, контроля и коррекции хода и результатов учебного процесса.

Общеклассная, или фронтальная, работа учащихся на уроке может иметь не только групповую форму. Если учитель дал всем

ученикам одно задание и каждый ученик выполняет его индивидуально, не вступая в общение с учителем или с другими учениками, то такая работа является индивидуально-обособленной. Основной признак индивидуально-обособленной работы учащихся – это отсутствие живого, непосредственного контакта ученика с другими участниками образовательного процесса.

Коллективная форма учебной деятельности возникла только в XX веке в России (А. Г. Ривин, В. К. Дьяченко). Это специфическая форма учебной деятельности, принципиально отличающаяся от других существующих форм.

Общеклассная работа, которую мы встречаем почти на каждом уроке в современной школе, не является коллективной. Это происходит прежде всего потому, что при общеклассной работе ученический коллектив не имеет общей цели. Учитель ставит перед учащимися не общую, а одинаковую для всех цель. Если цели, поставленной учителем, может достичь один ученик или все по отдельности самостоятельно, то это одинаковая для всех цель. А если цели за данный отрезок времени могут достигнуть только все учащиеся вместе общими усилиями, то такая цель является общей, или совместной.

Учебная цель может быть совместной в том случае, если в ходе обучения помимо освоения новых знаний, учений и навыков группа учеников (класс) обучает каждого своего члена. Это предусматривает систематическое участие каждого члена группы в обучении всех.

При коллективной форме организации учебной работы ведущую роль играет общение и взаимодействие учащихся друг с другом. Коллективным и продуктивным общение становится тогда, когда оно имеет сменяющуюся парную структуру, т. е. учащиеся общаются в парах сменного состава. Только такая деятельность отвечает современному понятию коллективной работы.

Выделяют следующие признаки коллективной работы:

- наличие у всех участников общей, совместной цели;
- разделение труда, функций и обязанностей;
- участие всех в контроле, учете и управлении учебной работой;
- общественно-полезный характер деятельности всех и каждого участника в отдельности;
- объем работы, выполняемый коллективом, в целом всегда больше объема работы, который выполняет каждый его член или часть коллектива.

Формы организации учебной работы класса. В школах используются такие традиционные формы учебной работы, как урок, экскурсия, домашняя работа, факультативные занятия, внеклассная работа (предметные кружки, клубы, студии, олимпиады, конкурсы и др.).

В результате реформирования системы среднего образования учебная работа в школе приобретает новые формы. Так, в старших классах учебных комплексов «школа – вуз» практикуется использование вузовских форм учебной работы. Это в первую очередь лекционные и семинарские занятия, система зачетов, проектная форма обучения. Новые формы учебной работы появились также в связи с разработкой инновационных технологий. Используя на уроке игровые формы и методы обучения, учителя вместо обычных учебных занятий проводят игры в виде соревнований, конкурсов, путешествий. Применяются и уроки творчества, на которых нет освоения нового материала в традиционном понимании этого слова.

10.2. УРОК КАК ОСНОВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ

Урок – это основная единица образовательного процесса, четко ограниченная временными рамками (обычно 45 мин), планом работы и составом учащихся.

Урок направлен на достижение триединой цели: обучить (образовательная, или дидактическая, цель), воспитать (воспитательная цель), развить (развивающая цель).

К дидактическим (или образовательным) целям относятся:

- четкое определение задач каждого урока;
- формирование у школьников знаний, умений и навыков;
- оптимальное информационное наполнение урока;
- внедрение новейших педагогических технологий;
- рациональное сочетание различных видов, форм и методов обучения;
- творческий подход к формированию структуры урока;
- сочетание различных форм коллективной деятельности с самостоятельной работой учащихся;
- обеспечение оперативной обратной связи, действенного контроля и управления.

Воспитательные цели и требования к уроку включают:

- формирование и постановку реально достижимых воспитательных целей;
- воспитание учащихся на общечеловеческих ценностях, формирование жизненно необходимых качеств: усидчивости, аккуратности, ответственности, внимательности, работоспособности, самостоятельности и др.

К постоянно реализуемым на уроках *развивающим целям* и требованиям относятся:

- формирование и развитие у учащихся интересов, творческой инициативы и активности;
- изучение и учет уровня развития и психологических особенностей учащихся;
- проведение учебных занятий на «опережающем» уровне, стимулирование наступления новых качественных изменений в развитии.

Попытки классифицировать уроки, разбить их на несколько простых типов предпринимались давно. К. Д. Ушинский выделял следующие типы уроков:

- 1) смешанные уроки, на которых учитель объясняет новый материал, закрепляет его и повторяет пройденное ранее;
- 2) уроки устных и письменных практических упражнений, целью которых является повторение знаний и отработка необходимых умений и навыков;
- 3) уроки письменных упражнений, имеющие ту же цель;
- 4) уроки оценки знаний, которые проводятся после определенного периода обучения или в конце учебного года.

Количество известных ныне классификаций уроков исчисляется десятками. Каждая из них строится на каком-то определенном признаке: дидактической цели (И. Т. Огородников), цели организации занятий (М. И. Махмутов), основных этапах учебного процесса (С. В. Иванов), методах обучения (И. Н. Борисов), способах организации учебной деятельности учащихся (Ф. М. Кирюшкин).

Дидактическая цель является важнейшим структурным элементом урока, поэтому классификация по данному признаку является наиболее близкой к реальному образовательному процессу. Если учитывать активную позицию учащихся в освоении материала и формировании умений и навыков, то *классификация по дидактической цели* будет выглядеть следующим образом:

- 1) уроки изучения нового учебного материала;

- 2) уроки формирования и совершенствования умений и навыков;
- 3) уроки обобщения и систематизации знаний;
- 4) уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков;
- 5) комбинированные (смешанные) уроки.

Введем понятие **структуры урока**, под которым будем понимать его внутреннее строение, последовательность отдельных этапов. Тип урока определяется последовательностью и наличием структурных частей.

Уроки изучения нового учебного материала. Целью урока данного типа является овладение новым материалом, что предполагает работу учителя по передаче нового материала, организации деятельности учащихся, направленной на его осмысление и усвоение, первичному закреплению нового материала, выработке у учащихся умений и навыков применения знаний на практике.

Структура таких уроков следующая:

- 1) организация учащихся;
- 2) краткий опрос учащихся по важнейшим разделам пройденного материала, который понадобится при освоении нового;
- 3) формирование у учащихся мотивации к деятельности по освоению нового материала, в том числе постановка темы и определение основных целей занятия;
- 4) освоение учащимися нового материала;
- 5) краткий опрос учащихся по новому материалу для установления обратной связи, контроля усвоенного и проведения первичного закрепления материала;
- 6) задание на дом.

Наиболее эффективно процесс освоения новых понятий и способов действий осуществляется учащимися в ходе активной деятельности. Во время урока учитель применяет всевозможные приемы активизации познавательной деятельности школьников: использует крупноблочный способ обучения, придает изложению нового материала проблемный характер, использует яркие примеры, факты, подключает учащихся к обсуждению, подкреплению тех или иных теоретических положений собственными примерами и фактами, использует наглядно-образный материал и технические средства обучения. Все это нацелено на содержательное и глубокое освоение нового материала и поддержку высокого уровня внимания и мыслительной активности учащихся.

Уроки формирования и совершенствования умений и навыков. На уроках этого типа решаются следующие дидактические задачи:

- 1) повторение и закрепление ранее усвоенных знаний;

2) применение знаний на практике для углубления и расширения усвоенных знаний;

3) формирование новых умений и навыков;

4) контроль за ходом изучения учебного материала и совершенствования знаний, умений и навыков.

К урокам этого типа можно отнести выполнение самостоятельной работы, практические работы, некоторые виды экскурсий, уроки-семинары.

Организация учебной деятельности учащихся на таком уроке предполагает повторение полученных знаний, их применение в разных ситуациях, элементы систематизации знаний, закрепление умений и навыков, а также вывод их деятельности на межтематический и межпредметный уровень. Вместе с повторением можно организовать и контроль, и систематизацию знаний. Не исключена, разумеется, возможность и такого построения урока, когда учитель планирует только текущее повторение в пределах темы, например перед контрольной работой.

Уроки обобщения и систематизации знаний. Уроки этого типа нацелены на решение двух основных дидактических задач:

1) проверку и установление уровня овладения учениками теоретическими знаниями и способами познавательной деятельности, которые касаются ключевых вопросов учебного предмета;

2) повторение, коррекцию и более глубокое осмысление материала по этим вопросам и взаимосвязь его отдельных элементов.

Обычно при проведении такого урока учитель заранее называет вопросы для повторения, указывает источники, которыми учащиеся должны пользоваться, задает подготовительные задания на дом. Кроме того, в старших классах учителя при подготовке к урокам обобщения и систематизации предварительно проводят обзорные лекции, групповые консультации, индивидуальные собеседования, дают рекомендации по подготовке к самостоятельной работе.

Наиболее распространенным видом уроков обобщения и систематизации являются уроки-дискуссии, уроки-семинары, на которых углубляется или систематизируется определенное содержание изученного раздела программы или программного материала в целом, а также уроки решения творческих заданий.

Уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков. Уроки этого типа предназначены для контроля уровня усвоения учащимися теоретического материала, сформированности умений и навыков и коррекции усвоенных учащимися знаний, накопленных умений и навыков.

На уроке может использоваться устный (фронтальный, индивидуальный, групповой) или письменный опрос, диктант, изложение, решение задач и примеров и т. д., зачет, зачетная практическая (лабораторная) работа, практикум, контрольная самостоятельная работа и др. Такие уроки могут проводиться после изучения отдельных разделов и тем изучаемого предмета. Наиболее сложной формой заключительной проверки знаний и уровня обученности учащихся является экзамен по предмету в целом. В последнее время в целях диагностики состояния обученности детей стали широко использовать всевозможные тесты для определения уровня освоения определенного раздела учебного материала или годового (полного) этапа обучения по предмету.

Урок контроля и коррекции обычно состоит из вводной объяснительной части (инструктаж учителя и психологическая подготовка учащихся к выполнению предстоящей работы – решению задач, написанию сочинения, диктанта, творческой работы и т. п.), основной (самостоятельная работа учащихся, оперативный контроль, консультации учителя для поддержания у учащихся спокойствия и уверенности в своих силах) и заключительной части (анализ проведенного контроля и выделение типичных ошибок, проведение коррекционной работы).

Иногда уроки этого типа включают организационную часть, объяснение задания учителем, ответы на вопросы учащихся, выполнение учащимися задания, сдачу выполненного задания (или проверку его выполнения), задание на дом, окончание урока.

Удобно проводить специальный урок работы над типичными ошибками учащихся в знаниях, умениях, навыках и способах организации учебно-познавательной деятельности. Такие уроки позволяют не только проконтролировать знания, но и провести необходимую работу по ликвидации выявленных недостатков.

Комбинированные уроки. Это наиболее распространенный тип уроков в современной школе, представляющий собой комбинацию из нескольких уроков. На таких уроках решаются дидактические задачи нескольких (иногда всех) описанных выше типов уроков. В зависимости от характера учебной ситуации и уровня педагогического мастерства учителя различные дидактические задачи могут совмещаться, пересекаться, переходить друг в друга, менять свою последовательность. Структура комбинированного урока может быть любой. Так, в опыте передовых учителей процесс освоения учащимися знаний может происходить в ходе выполнения ими самостоятельной работы, а проверка знаний – вплетаться в организа-

цию занятий и демонстрировать активность школьников в комментировании хода своей работы и уровень их обученности.

В процессе изучения нового материала часто организуются его первичное закрепление и начальный опыт применения. При закреплении материала удобно параллельно проводить контроль ранее изученного, а также развивать навыки применения этих знаний в различных, в том числе нестандартных, ситуациях. Синтез всех этих структурных элементов урока делает его разнообразным, динамичным и интересным.

Комбинированный урок предъявляет к учителю повышенные требования. Кроме подбора и увязки различных элементов урока, выбора наиболее сочетаемых форм, учителю приходится строго следить за временем, выделяемым на каждый из элементов.

Уроки освоения новых знаний, формирования и совершенствования умений и навыков, обобщения и систематизации знаний и умений, контроля и коррекции знаний представляют собой «укороченные» комбинированные уроки. Инвариантная структура выделенных типов урока состоит обычно из трех частей:

- 1) организация работы (1–3 мин);
- 2) главная часть (усвоение, повторение, закрепление, контроль и т. д.) (35–40 мин);
- 3) подведение итогов и задание на дом (2–3 мин).

В практике школы возможны и другие структурные комбинации элементов уроков. В связи с усилением внимания к вопросам активизации познавательной деятельности учащихся, привлечением их к решению поисковых и исследовательских задач в качестве самостоятельного вида урока выдвигается **проблемный урок**, на котором ведущую роль играет мотивационная активность учащихся. Проблемный урок содержит следующие элементы:

- 1) организация учащихся, их психологическая подготовка к активному включению в предстоящую работу – создание проблемной ситуации;
- 2) формулировка проблемы, выдвижение гипотезы (предположение о том, каким может быть результат) и вариантов решения;
- 3) поиск практического решения проблемы, обсуждение результатов;
- 4) комментарии и обобщение учителя;
- 5) задание на дом;
- 6) окончание урока – рефлексия и подведение итогов работы.

Набор элементов такого урока во многом зависит от частных задач и творчества самого учителя.

С середины 70-х годов XX века в отечественной школе обнаружилась опасная тенденция снижения интереса школьников к занятиям. Отчуждение учащихся от познавательного труда педагоги пытались остановить различными способами. На обострение проблемы массовая практика отреагировала так называемыми нестандартными уроками, имеющими основной целью возбуждение и удержание интереса к учебному труду. **Нестандартный урок** – это импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную структуру.

Анализ педагогической литературы позволил выделить несколько десятков типов нестандартных уроков. Перечислим наиболее распространенные:

- уроки – деловые игры,
- уроки-пресс-конференции,
- уроки-соревнования, уроки-конкурсы,
- уроки типа КВН,
- театрализованные уроки,
- компьютерные уроки,
- уроки взаимообучения учащихся,
- уроки творчества,
- уроки, которые ведут учащиеся,
- уроки-зачеты,
- уроки-семинары.

Формула эффективности урока включает две составные части: тщательность подготовки и мастерство проведения. Плохо спланированный, недостаточно продуманный урок качественным быть не может.

В подготовке учителя к уроку выделяют три этапа: диагностика, прогнозирование, проектирование (планирование). При этом предполагается, что учитель хорошо знает фактический материал, свободно ориентируется в своем учебном предмете.

Диагностика заключается в «прояснении» всех обстоятельств проведения урока: возможностей учащихся, мотивов их деятельности и поведения, потребностей и наклонностей, интересов и способностей.

Прогнозирование направлено на разработку различных вариантов проведения урока и выбор из них оптимальных по принятому критерию.

Проектирование (планирование) – это заключительная стадия подготовки урока. Она завершается созданием программы управления познавательной деятельностью учащихся. Программа уп-

рования отличается от традиционного плана урока четким, конкретным определением стимулирующих и управляющих воздействий. Начинаящим педагогам следует писать подробные планы-конспекты урока. В плане должны быть отражены:

- дата проведения урока, его номер по тематическому плану;
- название темы урока и класса, в котором он проводится;
- цели и задачи обучения, воспитания и развития школьников;
- структура урока с указанием последовательности его этапов и примерного распределения времени по этим этапам;
- содержание учебного материала;
- учебное оборудование, необходимое для проведения урока;
- задание на дом.

10.3. ВНЕУРОЧНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ

Наряду с уроком в общеобразовательных учреждениях используются и другие формы учебной работы. Основное распространение получили такие формы, как экскурсия, домашняя работа, факультативные занятия, мероприятия внеклассной работы (предметные кружки, студии, олимпиады, конкурсы и пр.).

Экскурсия. Одной из наиболее интересных для учащихся форм обучения является экскурсия. *Экскурсия – это форма организации учебной работы, при которой учащиеся выходят на место расположения изучаемых объектов (природы, исторического прошлого, архитектуры, производства) для непосредственного ознакомления с ними.* Она объединяет учебный процесс в школе с реальной жизнью и помогает учащимся через непосредственные наблюдения познакомиться с предметами и явлениями в их естественном окружении.

В зависимости от дидактической цели выделяют вводные экскурсии, проводимые перед непосредственным изучением нового материала, текущие и итоговые, которые проводятся для контроля и лучшего закрепления изученного материала. По предметному содержанию экскурсии можно разделить на естественнонаучные, историко-литературные, краеведческие, производственные и др.

В школьной практике обучения экскурсии проводятся не часто, поэтому целесообразно, чтобы одна экскурсия содержала в се-

бе информацию сразу по нескольким учебным предметам. Такие экскурсии называются комплексными. Например, можно проводить экскурсию в лес, изучая виды растущих там деревьев и одновременно устно решая математические задачи, главными героями которых являются изучаемые деревья. В такие экскурсии гармонично включаются рассказы учителя о родном крае и его истории, об экологических проблемах данной территории.

Экскурсии обычно планируются на весь учебный год и проводятся в специально отведенные дни, свободные от других занятий. В каждой школе составляется план проведения экскурсий, в который включаются как учебные, так и внеучебные экскурсии, проводимые по плану классного руководителя. Чаще всего экскурсии связаны с изучением материала, заложенного в программе по предметам.

При проведении экскурсии выделяют три этапа:

- предварительная подготовка к мероприятию на уроках;
- выезд учащихся к изучаемому объекту и проведение запланированного объема учебной работы по теме занятия (сбор природного материала, выполнение рисунков, чертежей и т. д.);
- работа с собранным материалом и подведение итогов.

При подготовке к экскурсии учитель проводит тщательное изучение объекта экскурсии, места ее проведения, определяет ее цели и задачи. Затем он выбирает содержание материала и виды деятельности, которые учащиеся будут осваивать при подготовке, во время и после окончания экскурсии, планирует методики показа и рассмотрения объекта экскурсии, способы вовлечения учащихся в активное восприятие, привлечение к показу и рассказу специалистов и пр. В подготовку входит обучение учащихся способам сбора материала: приемам ведения записей, зарисовок, основам фотографирования, звукозаписи рассказа экскурсовода и т. д. Перед выходом на экскурсию проводится вступительная беседа, уточняются задания, определяются формы, порядок и сроки их выполнения, время, отведенное на экскурсию и сбор материала. Особое внимание в ходе этой беседы уделяется правилам поведения и основам техники безопасности. До экскурсии учитель распределяет творческие задания для учащихся: написать сочинение, подготовить доклад, составить альбом, сделать спецвыпуск газеты, составить гербарий и коллекцию, подготовить раздаточные материалы для уроков, школьных выставок, музеев и т. п.

Экскурсия может длиться от 40–45 мин до 2–2,5 ч. В этот промежуток не входит время, затрачиваемое на дорогу. Время эк-

экскурсии определяется характером предмета экскурсии, содержанием и сложностью материала и, конечно, возрастом учащихся.

Обычно экскурсия заканчивается итоговой беседой. Однако и после экскурсии учитель на уроках должен возвращаться к ней, использовать полученные в ходе ее материалы и знания учащихся, а если возможно, провести повторение и обобщение изученного на экскурсии материала.

Домашняя работа. *Домашняя работа учащихся представляет собой самостоятельное выполнение учебных заданий во внеурочное время.* Основными задачами, стоящими перед домашней работой как формой организации учебной работы, выступают усвоение и повторение изучаемого материала, совершенствование учебных умений и навыков, накопление учащимися опыта самостоятельной работы.

Домашнее задание обычно включает в себя:

- усвоение изучаемого материала по учебнику;
- выполнение устных упражнений;
- выполнение письменных упражнений;
- выполнение творческих работ;
- проведение наблюдений (за природой, поставленным опытом и др.).

Цели заданий, которые учитель дает на дом, могут быть различными. Одни задания рассчитаны на выполнение тренировочных упражнений для ускоренной выработки практических умений и навыков, другие – на определение и преодоление пробелов в знаниях учащихся по отдельным, уже пройденным темам. Третьи включают в себя творческие задания повышенной трудности для развития у учащихся творческих способностей, исследовательских умений.

Несмотря на то, что все представленные выше цели важны и достижение их необходимо для выполнения домашнего задания, объем заданий на дом ограничен.

Факультативные и дополнительные занятия. Наряду с обязательными учебными занятиями в школах используются разнообразные формы учебной работы, проводимой вне рамок учебных занятий (расписания уроков). Такие формы учебных занятий называются внеклассными или внеурочными.

В первую очередь к внеклассным формам относятся факультативные занятия. Как самостоятельная форма организации текущей работы они появились в конце 60-х – начале 70-х годов во время проведения очередной реформы системы образования, затрагивающей в основном содержание школьного образования. *Факультативные занятия*

тивные занятия представляют собой сверхпрограммные занятия, право выбора которых остается за учащимся, а посещение осуществляется на добровольной основе.

Факультативные занятия призваны решать следующие задачи:

- удовлетворять запросы учащихся в углубленном изучении отдельных учебных предметов;
- развивать учебно-познавательные интересы и способствовать повышению познавательной активности;
- способствовать развитию исследовательских умений, индивидуальных особенностей, творческих способностей учащихся.

Помимо учебных занятий, обязательных для всех учащихся, специально для слабо успевающих учащихся проводятся дополнительные занятия. *Дополнительными занятиями называют сверхпрограммные занятия с одним или группой учащихся по дополнительной отработке пройденного на уроках материала.*

Форма и время проведения дополнительных занятий жестко не регламентируются. Это может быть занятие-консультация, где учитель еще раз излагает новый материал для тех, кто не понял его на уроке; или беседа с 2–3 учащимися по тематике классной работы, в которую включено выполнение письменных заданий. Такие занятия могут продолжаться и 20 мин, и 1 ч. Возможно и выполнение учащимися самостоятельной работы.

Другие формы внеклассной учебной работы. Принято считать, что внеклассная работа носит для учащихся добровольный характер и призвана удовлетворять их разнообразные познавательные и творческие запросы, а для ее проведения не требуется полного состава класса. Считается также, что в ней по собственному желанию могут участвовать ученики различных классов. К таким формам внеклассной учебной работы относят предметные кружки, научные общества, олимпиады, конкурсы и др.

Предметные кружки и научные общества создаются на добровольных началах из учащихся одной параллели или же, если желающих немного, из соседних классов (5–6, 7–8 классов и т. д.). В них входят учащиеся, которые стремятся к расширению и обогащению своих знаний, имеющие склонность к рисованию, лепке, техническому творчеству, проведению опытной работы по биологии, химии, физике и т. д. Ведут работу кружков учителя-предметники.

Кружковая работа включает в себя более углубленное изучение отдельных вопросов учебной программы, которые вызыва-

ют интерес учащихся. Содержанием их деятельности могут быть изучение новейших достижений науки и техники, опытная работа, моделирование, разработка проектов, ознакомление с жизнью и творчеством великих ученых, писателей, деятелей культуры.

Олимпиады, конкурсы, выставки ученического творчества организуются для повышения познавательной активности учащихся по учебным дисциплинам (математике, физике, химии, родному и иностранному языкам, литературе) и развитию их творческих способностей, исследовательских умений. Проведение этих форм внеклассной работы готовится заранее, составляется план проведения таких мероприятий по школе, проводится серия подготовительных мероприятий, ученикам даются задания, открыто проводится выявление школьников-победителей. Проведение таких мероприятий обращает на себя внимание учащихся и повышает у них интерес к учебному предмету. Кроме того, олимпиады и конкурсы помогают выявлять и развивать более способных и одаренных учеников. Олимпиады, конкурсы, выставки могут иметь как внутришкольный, так и региональный, международный уровень.

10.4. КЛАССИФИКАЦИЯ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

Под *средствами обучения* следует понимать разнообразнейшие материалы и орудия учебного процесса, благодаря использованию которых более успешно и за более короткое время достигаются поставленные цели обучения. П. И. Пидкасистый понимает под *средствами обучения материальный или идеальный объект, который использован учителем и учащимися для усвоения знаний*.

Можно выделить две большие группы средств обучения: *средство – источник информации* и *средство – инструмент освоения учебного материала*. Тогда можно сказать, что средствами обучения называются все объекты и процессы (материальные и нематериальные), которые служат источником учебной информации и инструментами (собственно средствами) для усвоения содержания учебного материала, развития и воспитания учащихся.

Все средства обучения разделяются на материальные и идеальные.

Таблица 12

СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Идеальные средства обучения	Материальные средства обучения
<i>На уровне урока</i>	
– языковые системы знаков, используемые в устной и письменной речи; – произведения искусства и иные достижения культуры (живопись, музыка, литература); – средства наглядности (схемы, рисунки, чертежи, диаграммы, фотографии и т. п.); – учебные компьютерные программы по теме урока; – Интернет; – организующе-координирующая деятельность учителя; – уровень квалификации и внутренней культуры учителя; – формы организации учебной деятельности на уроке	– отдельные тексты из учебника, пособий, книг, справочников; – отдельные задания, упражнения, задачи из учебников, задачников, дидактических материалов; – тестовый материал; – средства наглядности (предметы, действующие макеты, модели); – технические средства обучения; – лабораторное оборудование
<i>На уровне предмета</i>	
– система условных обозначений различных дисциплин (нотная грамота, математический аппарат и др.); – искусственная среда для накопления навыков по данному предмету (бассейн для плавания, специальная языковая среда для обучения иностранным языкам, создаваемая в лингфонных кабинетах); – учебные компьютерные программы, охватывающие весь курс обучения по предмету	– учебники и учебные пособия; – дидактические материалы; – методические разработки (рекомендации) по предмету; – книги-первоисточники; – справочники, словари
<i>На уровне всего процесса обучения</i>	
– система обучения; – методы обучения; – технологии; – система общешкольных требований	– кабинеты для обучения; – библиотеки; – компьютерные классы; – спортивные залы и другие помещения и оборудованные аудитории; – столовые, буфеты; – медицинский кабинет

Вопросы и задания для самопроверки

1. Раскройте сущность понятия «формы организации обучения». Чем отличаются понятия «метод» и «форма» обучения? Какова взаимосвязь этих категорий?
2. Охарактеризуйте формы (способы) обучения. Покажите их эволюцию.
3. Раскройте сущность основных систем обучения.
4. Каковы основные недостатки классно-урочной системы обучения? Какие другие системы обучения были направлены на ее совершенствование?
5. Охарактеризуйте формы (виды) учебной деятельности учащихся.
6. Раскройте сущность урока как основной формы организации текущей учебной работы. Каковы цели урока и требования к нему?
7. Какие Вы знаете классификации уроков?
8. Назовите типы уроков, систематизированные по дидактической цели. Определите инвариантную структуру таких уроков.
9. Каковы цели и структура комбинированного урока?
10. Определите инвариантную структуру проблемного урока.
11. Назовите наиболее распространенные в школьной практике нестандартные уроки. В чем их суть?
12. Охарактеризуйте основные внеурочные формы организации текущей учебной работы.
13. Дайте определение средств обучения, назовите основные из них.

Глава 11

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

11.1. ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ»

«Технология (от греч. *techne* – искусство, мастерство, ремесло, умение и *logos* – учение, наука) – совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции» (Советский энциклопедический словарь. М., 1994. С. 1329). В Словаре русского языка С. И. Ожегова (М., 1994. С. 692) отмечается: «Технология – совокупность производственных процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства».

Технология – термин производственный. Однако распространение достижений научно-технического прогресса в различные области знаний и практики, проникновение технологического подхода в непроеизводственную сферу жизнедеятельности общества выступают важнейшими общемировыми тенденциями социального развития.

Анализ зарубежной и отечественной научно-педагогической литературы по проблеме технологизации образовательного процесса и управления им позволяет выделить этапы формирования понятия «педагогическая технология»: педагогическая техника, аудиовизуальное образование, программированное обучение, алгоритмизация учения, научная организация труда учителя и школьника, оптимизация и интенсификация учебно-воспитательного процесса, дидактическая технология, информационная технология, модульное обучение, педагогическая технология (в безмашинном и автоматизированном вариантах).

Технологизация образовательного процесса школы имеет следующие причины:

1) недостаточный уровень готовности выпускников школ жить и работать в динамично меняющемся обществе. Традиционные методики обучения и воспитания, направленные на усвоение учащимися готовых ЗУН, не создают условий для формирования у них коммуникативных, проектировочных, оценочных, рефлексивных умений, которые и составляют суть так называемых универсальных способностей, или компетенций, личности. Именно интеллектуальные, коммуникативные, информационные и другие виды компетенций личности позволяют ей успешно разрешать нестандартные ситуации в новых условиях;

2) недостаточно высокий уровень результативности учебно-воспитательного процесса современной школы, свидетельствующий о том, что традиционные методики исчерпали себя. Следовательно, повышение качества и эффективности образовательного процесса школы может произойти только за счет реализации новых подходов к способам и содержанию обучения;

3) необходимость повышения мотивации и активизации учебно-познавательной, поисковой деятельности школьников, замены малоэффективного вербального способа передачи знаний (по данным психологов, ученик усваивает не более 36 % информации «со слов»);

4) возможности экспертного проектирования технологической цепочки процедур, методов, организационных форм взаимодей-

ствия учеников и учителя, обеспечивающих гарантированные результаты обучения и снижающих негативные последствия работы малоквалифицированного учителя.

У истоков технологизации педагогики стоял А. С. Макаренко, смело использовавший понятие педагогической техники. Во всемирно известной «Педагогической поэме» (1933–1935) он писал: «Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди... Именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение конструкторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка».

И все же массовое внедрение педагогических технологий исследователи относят к началу 1960-х годов и связывают его с реформированием вначале американской, а затем и европейской школы. Наиболее известные авторы современных педагогических технологий за рубежом – Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблин, Г. Гейс, В. Коскарелли.

Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к обучению отражена в научных трудах П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной, А. Г. Ривина, Л. Н. Ланда, Ю. К. Бабанского, П. М. Эрдниева, И. П. Раченко, Л. Я. Зориной, В. П. Беспалько, М. В. Кларина и др. В настоящее время педагогические технологии в науке рассматриваются как один из видов человековедческих технологий и базируются на теориях психодидктики, социальной психологии, кибернетики, управления и менеджмента (Шепель В. М. Настольная книга бизнесмена и менеджера. М., 1992.).

В современной педагогической теории нет единой, общепринятой позиции в отношении сущности слагаемых характеристик понятия педагогической технологии. Это связано с продолжающимся спором о том, является ли педагогика, педагогическая деятельность наукой или искусством. Академик РАО В. П. Беспалько считает, что «любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология – на науке. С искусства все начинается, технологией заканчивается, чтобы все началось сначала» (Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. С. 5).

Сегодня понятие «*педагогическая технология*» вошло в педагогическую науку и практику, однако пока остается неясным его место и взаимосвязи в *тезаурусе* педагогики. Используется целый ряд определений.

1. В российском учебном пособии по педагогике под редакцией П. И. Пидкасистого «Педагогика» (Изд. 2-е, М., 1996. 602 с.) технология рассматривается как направление в педагогической науке, как средство научного исследования процесса обучения. «Технология обучения (педагогическая технология) – это новое (с 50-х годов) направление в педагогической науке, которое занимается конструированием оптимальных обучающих систем, проектированием учебных процессов».

2. В. П. Беспалько определяет педагогическую технологию как проект определенной педагогической системы, осуществляемой на практике. Педагогическая система является основой для разработки технологии. Основное внимание сосредоточено на предварительной разработке учебно-педагогического проекта. Перевод осуществляется на языке дидактики – «дидактическая задача» и «технология обучения». Технология обучения определяет структуру и содержание учебно-познавательной деятельности учащихся (Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989).

3. «Педагогическая технология – это проект системы последовательного развертывания педагогической деятельности, направленной на достижение целей образования и развития личности учащихся» (Левина М. М. Основы технологии обучения профессиональной педагогической деятельности. Мн., 1996).

4. «Педагогическая технология есть область исследования теории и практики (в рамках системы образования), имеющая связи со всеми сторонами организации педагогической системы для достижения специфических и потенциально воспроизводимых педагогических результатов» (Митчел П. Энциклопедия педагогических средств, коммуникаций и технологий. Лондон, 1978).

5. «Педагогическая технология – систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования» (ЮНЕСКО, 1986).

В каждом из приведенных определений технологии выделяют общие признаки технологизации образовательного процесса.

Критерии технологичности учебного процесса школы (по Г. К. Селевко):

1) **концептуальность**. Каждая из технологий основана на одной или нескольких теориях (философских, педагогических или психологических). Например, программированное обучение – на бихевиористской теории; развивающее обучение – на

теориях учебной деятельности и содержательного обобщения; интегральная технология – на теории поэтапного формирования умственных действий, теории проблемного обучения, идее укрупнения дидактических единиц и т. д.;

2) **системность**, которая характеризуется логикой построения, взаимосвязью элементов учебного процесса, завершенностью и структурированностью учебного материала;

3) **управляемость**, т. е. возможность эффективного управления учебно-познавательной деятельностью учащихся за счет диагностичной постановки целей; проектирования процесса обучения; «встроенного» контроля, который позволяет корректировать результаты и сам процесс; отбора средств и методов обучения;

4) **эффективность**, предполагающая достижение запланированного результата с оптимальными затратами средств и времени на обучение;

5) **воспроизводимость**, т. е. тиражирование, передача и заимствование технологий другими педагогами.

Таблица 13

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТРАДИЦИОННОГО
И ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ¹**

Позиции для сравнения	Традиционная практика обучения	Технологии обучения
Возможность предварительного проектирования	Нет возможностей, поскольку учителю тема хорошо знакома, он проводил урок по данной теме уже много раз	Есть возможности, так как педагог, освоив технологию, может воспользоваться готовым проектом урока
Основания для построения	Традиция, интуиция педагога, метод проб и ошибок; личностные качества и профессионализм педагога	Научные (в основе каждой из технологий обучения лежит одна или несколько научно-педагогических теорий)
Возможности передачи и заимствования другими педагогами	Ограничены (при изучении педагогического опыта перенимаются, в лучшем случае, отдельные приемы работы педагога)	Большие, поскольку наука универсальна и объективна. В технологиях практически не проявляются личностные качества педагога

¹ Таблица заимствована из кн.: Управленческие и дидактические аспекты технологизации образования: Учеб.-метод. пособие / Под ред. А. И. Жука. Мн., 2000.

Позиции для сравнения	Традиционная практика обучения	Технологии обучения
Способ целеполагания	Через деятельность учителя или изучаемое содержание	Через действия учеников, которые участвуют в разработке целей урока, учебной деятельности
Контроль	Эпизодический (учащиеся опрашиваются по разным темам в разные дни); итоговый	«Встроенный» в процесс, обеспечивающий обратную связь: все учащиеся опрашиваются по всем учебным элементам
Достижение запланированного результата	Результат достигается не всегда	Результат достигается. Если нет, то технология пока не освоена или для ее применения нет соответствующих условий

11.2. НЕКОТОРЫЕ КЛАССИФИКАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Классификации педагогических технологий разнообразны. Например, М. В. Кларин на основе анализа инновационных моделей обучения в зарубежной педагогической практике выделяет четыре модели учебно-воспитательного процесса:

- обучение как усвоение заданных образцов;
- обучение как дискуссия;
- обучение как игра;
- обучение как исследование.

Этим моделям соответствуют технологии полного усвоения, коммуникативные, игровые и исследовательские.

Г. К. Селевко выделил классы педагогических технологий, которые имеют различную концептуальную основу:

- личностную ориентацию педагогического процесса;
- активизацию и интенсификацию деятельности учащихся;
- эффективное управление и организацию учебного процесса;
- дидактическое совершенствование и реконструирование материала;

а также следующие виды технологий:

а также следующие виды технологий:

- технологии современного традиционного обучения;
- частнопредметные;

- альтернативные;
- природосообразные;
- развивающего обучения;
- авторских школ.

В современной образовательной практике существуют две ведущие тенденции модернизации педагогического процесса:

- 1) реализация технологического подхода к его проектированию и осуществлению;
- 2) гуманизация отношений учителя и учащихся (преподавателя и студентов или слушателей).

В соответствии с этим Д. Г. Левитес предложил различать предметно-ориентированные и личностно-ориентированные технологии. Предметно-ориентированные технологии еще называют знаниевыми или технологиями обучения, а личностно-ориентированные – способностными, развивающими, гуманитарными. Можно назвать несколько оснований для такого разделения: а) по ведущей деятельности на уроке – преподавание или познание; б) по содержанию образования – знания, умения и навыки или, помимо них, еще и опыт мышления и деятельности; в) по «продуктам» применения технологий – человек, умеющий работать по готовым нормам в стандартных ситуациях или способный к успешной деятельности в нетипичных ситуациях, в условиях быстрых перемен и множественных вариантов для ответственного выбора и т. д. Вполне очевидно, что в каждой из технологий заключен как знаниевый, так и развивающий потенциал.

Если рассматривать понятие «технология» как деятельностьную категорию, как инструмент упорядочения и повышения эффективности деятельности педагога, а саму педагогическую деятельность определять как целостную, полифункциональную, полиструктурную, которая в динамике представляется как сложно-организованная, саморазвивающаяся система, то целесообразнее всего вести речь не о педагогических (образовательных) технологиях, или технологиях обучения, а о более широком понятии – технологиях профессиональной деятельности педагога. В связи с этим выделяют три основания, по которым можно классифицировать технологии педагогической деятельности:

- реализация базовых процессов образования;
- управление деятельностью;
- профессиональные функции педагога.

Тогда педагогические (образовательные) технологии – это технологии профессиональной деятельности педагога, представленные на схеме 13.

Схема 13



	б) технология поэтапного формирования умственных действий (по П. Я. Гальперину, Н. Ф. Талызиной); в) технология программированного обучения как дидактическая интерпретация кибернетического подхода; г) технология оптимизации обучения (по Ю. К. Бабанскому); 2) развивающие (см. <i>Технологии реализации профессиональных функций педагога</i>) ● анализа и преобразования педагогического процесса;	б) герменевтические технологии (связаны с пониманием смысла изучаемых явлений, предметов, процессов); в) технологии критического анализа, связанные с развитием критического мышления, рефлексии; г) технологии, связанные с развитием умений согласовывать позиции, организовывать полемику, другие виды сложных коммуникаций; 5) проектно-конструкторские (направлены на создание конкретных продуктов деятельности – проектов, моделей, программ); 6) развивающего обучения (существуют концепции развивающего обучения – системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, Л. В. Занкова и др.)
--	--	--

Вопросы и задания для самопроверки

1. Каково происхождение понятия «технология»? Раскройте сущность категории «педагогическая технология».
2. Каковы причины и критерии технологизации образовательного процесса в школе?
3. Раскройте отличительные особенности методики и технологии обучения.
4. Какие классификации педагогических технологий Вы знаете?

Глава 12

СУЩНОСТЬ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

12.1. СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Одним из перспективных направлений активизации учебной деятельности учащихся, развития у них познавательных интересов, творческих способностей, самостоятельности, исследовательских умений является проблемное обучение. Приведем три определения этого понятия.

1. Проблемное обучение – это система методов, приемов, правил учения и преподавания с учетом логики развития мыслительных операций и закономерностей учебно-поисковой деятельности обучающихся.

2. Проблемное обучение представляет собой особый вид взаимодействия педагога и обучающихся, который характеризуется систематической самостоятельной учебно-познавательной деятельностью учащихся по усвоению новых знаний и способов действий путем решения проблемных задач.

3. Проблемное обучение (по М. М. Левиной) – это технология развивающего обучения, основные функции которого заключаются в том, чтобы стимулировать активный познавательный процесс учащихся, их самостоятельность в обучении; воспитывать у них творческий, исследовательский стиль мышления; знакомить обучающихся с логикой и методами исследования научных проблем.

Проблемное обучение соответствует целям воспитания активной, творческой личности.

Главные психолого-педагогические цели проблемного обучения:

- развитие у учащихся способов мышления и интеллектуальных способностей;
- усвоение учениками знаний и умений, добытых в ходе активного научного поиска и самостоятельного решения проблем (при этом освоенные знания и умения являются более прочными, чем при традиционном обучении);
- воспитание активной, творческой личности, умеющей видеть, ставить и решать нестандартные проблемы;
- развитие у обучающихся рефлексивных умений и критического мышления.

Сущность проблемного обучения

Процесс учения как творческий процесс включает в себя прежде всего открытие нового: новых объектов, знаний, проблем, методов их решения. При этом проблемное обучение как творческая деятельность представляет собой поиск решения нестандартных задач нестандартными методами. Если тренировочные задачи предлагаются учащимся для закрепления знаний и отработки навыков, то проблемные задачи – это всегда поиск нового способа решения.

Суть проблемной интерпретации учебного материала состоит в том, что учитель не сообщает знаний в готовом виде, а ставит перед учащимися проблемные задачи, побуждая искать пути и средства их решения. Проблема сама прокладывает путь к новым знаниям и способам действия.

Проблемное обучение не является абсолютно новым типом обучения в педагогической практике. В прошлом с ним связаны такие известные имена, как Сократ, Ж.-Ж. Руссо, А. Дистервег, К. Д. Ушинский и др. «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить» (А. Дистервег).

Психологический механизм происходящих при проблемном обучении процессов следующий: при столкновении с новой, непонятной проблемой у обучающегося возникает состояние недоумения, удивления. При этом встает вопрос: в чем суть? Далее мыслительный процесс происходит по схеме: выдвижение гипотез, их обоснование и проверка. Ученик осуществляет мыслительный поиск, открытие неизвестного либо самостоятельно, либо с помощью учителя.

Активизации творческого мышления учащихся в условиях проблемного обучения способствуют субъект-объект-субъектные отношения (диалог, полилог, дискуссия), возникающие при коллективном решении проблемы.

Важнейшей чертой содержательного аспекта проблемного обучения является отражение объективных противоречий, закономерно возникающих в процессе научного знания, учебной или исследовательской деятельности. Именно в связи с этим проблемное обучение можно назвать развивающим, ибо его цель – освоение учениками знаний и обобщенных умений посредством решения так называемых учебных задач. В процессе проблемного обучения учащиеся включаются в разрешение проблемной ситуации, при этом у них формируются способы действий, необходимые для решения нестандартных задач.

Таким образом, сущность проблемного обучения составляют:

- организация учителем проблемных ситуаций в учебно-познавательной работе учащихся;
- управление поисковой деятельностью учеников по усвоению новых знаний и способов действий путем решения проблемных задач.

Основные понятия проблемного обучения

1. Проблемная ситуация – это условия, возникающие тогда, когда для осмысления чего-либо или совершения каких-то необходимых операций у учащихся не хватает знаний или известных способов действий, т. е. у них возникает интеллектуальное затруднение.

2. Проблема – это задача, не имеющая стандартного решения; это поисковая задача, направленная на поиск недостающих для ее решения знаний, способов мышления и деятельности; это ложный теоретический или практический вопрос, который содержит в себе скрытое противоречие, вызывающее разные, порой противоречивые, позиции при его решении; это задание (задача или вопрос), способ выполнения которого ученику заранее неизвестен, однако он имеет необходимые опорные знания и умения для осуществления полного решения; проблемная задача вызывает у учащихся затруднение, удивление, но является посильной.

Примерами проблемных ситуаций, в основу которых положены противоречия, характерные для познавательного процесса, могут служить:

- проблемная ситуация как следствие противоречий между старыми знаниями и новыми для учащихся фактами, разрушающими прежнюю теорию;
- понимание научной важности проблемы и отсутствие надежной теоретической базы для ее решения;
- многообразие концепций и отсутствие надежной теории для объяснения данных фактов;
- практически доступный результат и отсутствие его теоретического обоснования;
- противоречие между теоретически возможным способом решения и его практической нецелесообразностью;
- большое количество фактических данных и отсутствие метода их обработки и анализа.

Проблемная ситуация имеет педагогическую ценность лишь в том случае, когда включение в нее ученика позволяет ему разграничить известное и неизвестное и наметить (самостоятельно или с помощью учителя) пути решения проблемной задачи.

Способы создания проблемной ситуации:

- использование учебных и жизненных ситуаций;
- побуждение учащихся к теоретическому объяснению явлений или фактов, их анализу, обобщению, классификации;
- ознакомление учащихся с фактами, носящими будто бы необъяснимый характер;
- противоречия между научными фактами;
- новые условия применения уже имеющихся у ученика знаний.

Проблемная ситуация на основе анализа преобразуется в проблемную задачу. Проблемная задача предполагает постановку вопросов: как разрешить возникшее противоречие; чем объяснить его? Серия проблемных вопросов трансформирует проблемную задачу в модель поиска решения, где рассматриваются различные пути, способы и средства решения. Итак, проблемный метод предполагает следующие шаги: проблемная ситуация → проблемная задача → модель поиска решения → решение.

В классификации проблемных задач выделяются задачи с неопределенностью условий или искомым ответом, с избыточными, противоречивыми или частично неверными данными. Главное в них – сам процесс поиска и выбора верных, оптимальных решений, т. е. путепроходческая работа, а не мгновенный выход на решение. Хотя преподавателю с самого начала извес-

тен кратчайший путь к решению проблемы, его задачей является ориентировать сам процесс поиска, шаг за шагом подводя учеников к решению проблемы и получению новых знаний и способов действий.

Некоторые авторы определяют проблемное обучение как ряд проблемных задач, последовательное решение которых ведет к достижению поставленной дидактической цели.

Проблемные задачи выполняют тройную функцию:

- являются начальным звеном процесса усвоения новых знаний;
- обеспечивают успешные условия усвоения;
- представляют собой основное средство контроля для выявления уровня результатов обучения.

Таким образом, учитель создает проблемную ситуацию, вдохновляет и включает учащихся в ее разрешение, организует проверку и поиск решения. При этом ученик становится в позицию субъекта обучения, он овладевает новыми знаниями, способами действий. Трудность управления проблемным обучением заключается в том, что учитель должен дифференцированно подходить к созданию проблемной ситуации и постановке проблемных задач и учитывать индивидуальные особенности учащихся и их готовность к поисковой деятельности.

12.2. МОТИВЫ ОБУЧЕНИЯ

Мотивы учебной деятельности можно классифицировать в зависимости от того, что лежит в основе мотивации: побуждение или потребность познания. Три группы мотивов, приводимые ниже, связаны с традиционным и активным типами обучения.

При традиционном обучении у учащихся формируются две группы побуждающих мотивов:

1. Непосредственно побуждающие мотивы. Они могут возникнуть у школьников за счет мастерства педагога, его увлеченности наукой и способствовать формированию интереса к данному предмету. Эти внешние факторы отражают скорее заинтересованность, а не мотивацию познавательного плана.

2. Перспективно побуждающие мотивы. Так, например, учитель объясняет учащимся, что без усвоения конкретного раздела нельзя освоить следующий раздел, либо у учеников формируется мотив к обучению из-за предстоящего экзамена по дисциплине. В этом случае познавательная деятельность является лишь сред-

ством достижения цели, находящейся вне самой познавательной деятельности.

В условиях проблемного обучения возникает совершенно новая группа мотивов – познавательно-побуждающие мотивы бескорыстного поиска знания, истины. Интерес к обучению возникает в связи с проблемой и разворачивается в процессе умственного труда, связанного с поиском и нахождением решения проблемной задачи или группы задач. На этой основе появляется внутренняя заинтересованность, которую, выражаясь словами А. И. Герцена, можно назвать «эмбриологией знания».

Итак, познавательно-побуждающая мотивация образуется при разворачивании проблемной ситуации, применении активных методов обучения и, возникнув, превращается в фактор активизации учебного процесса и эффективности обучения. Познавательная мотивация побуждает человека развивать свои склонности и способности, помогает самореализации личности и раскрытию ее творческого потенциала.

Но формирование мотивов – лишь одна из задач проблемного обучения. Его успешность определяется логикой и содержанием учебно-поисковой деятельности учащихся.

12.3. ФОРМЫ, МЕТОДЫ, ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

В отечественной педагогике различают три основные формы проблемного обучения.

1. Проблемное изложение учебного материала в монологическом режиме лекции либо диалогическом режиме семинара. Проблемное изложение учебного материала на лекции предполагает постановку учителем (преподавателем) проблемных вопросов, задач и поиск их решения; при этом учащиеся лишь мысленно включаются в процесс поиска решения. Например, в начале лекции «О жизни растений» ставится проблема: «Почему корень и стебель растут в противоположные стороны?». Учитель не дает готового ответа, а раскрывает сущность научного поиска, сообщает о гипотезах и опытах, которые делались для проверки гипотез, и полученных результатах.

2. Частично-поисковая деятельность при выполнении эксперимента, на лабораторных работах, в ходе проблемных семинаров, эвристических бесед. Учитель продумывает систему

проблемных вопросов, ответы на которые опираются на имеющуюся базу знаний, но не содержатся в них, т. е. вопросы должны вызывать интеллектуальные затруднения у учащихся и способствовать мыслительному поиску. Педагог должен давать возможные «косвенные подсказки» и наводящие вопросы, он сам подытоживает главное, опираясь на ответы учеников. Частично-поисковый метод обеспечивает продуктивную деятельность третьего и четвертого уровней (применение и творчество), а также третий и четвертый уровни знаний (знания-умения, знания-трансформация) в отличие от традиционного объяснительного и репродуктивного обучения, когда формируются лишь знания-знакомства и знания-копии.

3. Самостоятельная исследовательская деятельность. Учащиеся самостоятельно формулируют проблему и решают ее (решение творческой задачи, разработка и защита проектов, курсовая или дипломная работы) с последующим контролем учителя (преподавателя), что обеспечивает продуктивную деятельность четвертого уровня – творчество, а также четвертый уровень наиболее эффективных и прочных знаний-трансформаций.

Проблемный семинар можно провести в форме деловой дидактической игры, когда небольшие рабочие группы, организованные на базе группы (класса) учащихся, доказывают друг другу преимущества своей гипотезы, концепции. Решение серии проблемных задач может быть вынесено на урок систематизации и обобщения знаний или на практическое занятие, посвященное проверке или оценке определенной теоретической модели или методики. Наибольшая эффективность проблемного подхода реализуется через учебно-исследовательскую деятельность, при выполнении которой студент или ученик проходит все этапы формирования исследовательских умений и профессионального мышления, в то время как на отдельной лекции, семинаре или практическом занятии преследуется одна цель или ограниченная группа целей проблемного обучения.

Основными методами проблемного обучения являются: метод проблемного изложения, частично-поисковый и исследовательский.

Метод проблемного изложения является переходным от исполнительской к творческой деятельности. На определенном этапе обучения учащиеся еще не в силах самостоятельно решать проблемные задачи, поэтому учитель показывает путь исследования проблемы, излагая ее решение от начала до конца. Хотя учащие-

ся при таком методе обучения не участники, а всего лишь наблюдатели хода размышлений, они получают хороший урок разрешения интеллектуальных затруднений.

Сущность **частично-поискового (эвристического) метода** обучения выражается в следующих его характерных признаках:

1) знания учащимся не предлагаются в готовом виде, их нужно добыть самостоятельно;

2) учитель организует не сообщение или изложение знаний, а поиск новых знаний с помощью проблемных задач;

3) учащиеся под руководством учителя самостоятельно рассуждают, решают возникающие познавательные задачи, создают и разрешают проблемные ситуации, анализируют, сравнивают, обобщают, делают выводы и т. д., в результате чего у них формируются осознанные прочные знания.

Метод получил название частично-поискового потому, что учащиеся не всегда могут самостоятельно решить сложную проблему от начала до конца. Поэтому учебная деятельность развивается по схеме: учитель – учащиеся – учитель – учащиеся и т. д. Часть знаний сообщает учитель, часть учащиеся добывают самостоятельно, отвечая на поставленные вопросы или разрешая проблемные задания. Одной из модификаций данного метода является эвристическая беседа.

Сущность **исследовательского метода** обучения сводится к тому, что:

1) учитель вместе с учащимися формулирует проблему, разрешению которой посвящается определенный отрезок учебного времени;

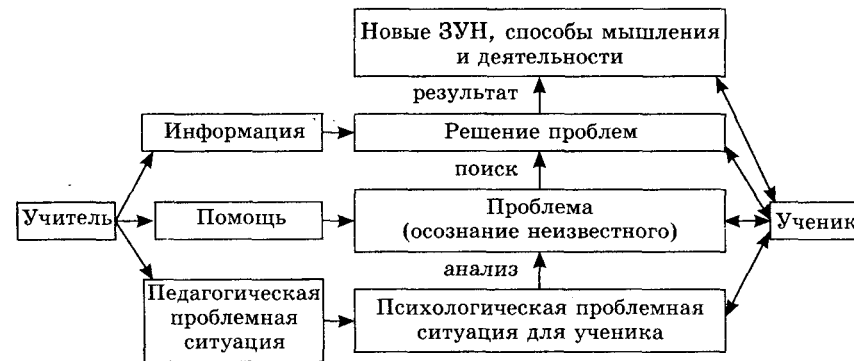
2) знания учащимся не сообщаются. Ученики самостоятельно добывают их в процессе разрешения (исследования) проблемы, сравнения различных вариантов получаемых ответов. Средства для достижения результата также определяют сами учащиеся;

3) деятельность учителя сводится к оперативному управлению процессом решения проблемных задач;

4) учебный процесс характеризуется высокой интенсивностью, учение сопровождается повышенным интересом, полученные знания отличаются глубиной, прочностью, действенностью.

Исследовательский метод обучения предусматривает творческое усвоение знаний. Его недостаток – значительные затраты времени и усилий учителей и учащихся. Применение исследовательского метода требует высокого уровня педагогической квалификации.

Технологические основы проблемного обучения



Для реализации проблемной технологии необходимы:

- отбор самых актуальных, сущностных задач;
- выявление и учет особенностей проблемного обучения в различных видах учебной работы;
- построение оптимальной системы проблемного обучения, создание учебных, методических пособий и рекомендаций;
- применение личностно-деятельностного подхода в учебном процессе;
- достаточный уровень профессиональной компетентности учителя.

12.4. СТРУКТУРА ПРОБЛЕМНОГО УРОКА

Этапы проведения проблемного урока (по М. И. Махмутову):

- 1) возникновение проблемной ситуации и постановка учебной проблемы (5–10 мин);
- 2) выдвижение предложений и обоснование гипотезы по разрешению учебной проблемы (5–15 мин);
- 3) доказательство гипотезы (10–15 мин);
- 4) проверка правильности решения учебной проблемы.

Примерная структура проблемного урока:

- 1) актуализация прежних знаний – подготовка к восприятию нового материала;

2) усвоение новых знаний и способов действий – на этом этапе создается проблемная ситуация, определяется проблемная задача, выдвигаются гипотезы ее разрешения, доказательство гипотез, проверка решения;

3) формирование умений и навыков, способов мышления и деятельности посредством применения знаний, полученных в результате разрешения проблемы.

12.5. УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Выделяются четыре главных условия эффективного проблемного обучения:

- обеспечение достаточной мотивации учащихся, способной вызвать интерес к содержанию проблемы;
- обеспечение посильности работы учащихся с возникающими на каждом этапе проблемами (рациональное соотношение известного и неизвестного);
- значимость для обучаемого информации, получаемой при решении проблемы;
- необходимость доброжелательного диалогического общения с учащимися, когда с вниманием и поощрением относятся к разным точкам зрения, гипотезам, предложениям, высказываемым учениками.

Не каждый учебный материал подходит для проблемного изложения. Проблемные ситуации легко создавать при ознакомлении учащихся с историей предмета науки. Гипотезы решения, новые научные данные, кризис традиционных представлений, поиски новых подходов к проблеме – вот далеко не полный перечень тем, подходящих для проблемного изложения. Овладение логикой поиска через историю открытий – один из перспективных путей формирования проблемного мышления. Успешность перестройки обучения с традиционного на проблемное зависит от «уровня проблемности», который определяется следующими факторами:

- степенью сложности проблемы, выводимой из соотношений известного и неизвестного ученикам в рамках данной проблемы;
- долей творческого участия обучаемых в разрешении проблемы при сочетании коллективных и индивидуальных форм обучения.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Раскройте сущность проблемного обучения.
2. Определите основные категории проблемного обучения.
3. Каковы способы создания проблемной ситуации? Приведите примеры проблемных ситуаций.
4. Назовите основные формы и методы проблемного обучения.
5. Какие трудности могут возникнуть при реализации проблемного обучения?
6. Какова структура проблемного урока?

Глава 13

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

13.1. ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Развивающее обучение – это ориентация учебного процесса на потенциальные возможности учащегося и их реализацию. Теория развивающего обучения берет свое начало в работах И. Г. Песталотци, А. Дистервега, К. Д. Ушинского и других зарубежных и отечественных педагогов. Подлинно научно-психологическое обоснование этой теории впервые дано в трудах Л. С. Выготского – выдающегося советского психолога-гуманиста. В начале 1930-х годов он аргументировал возможность и целесообразность обучения, ориентированного на развитие ребенка как на свою непосредственную основную цель. По его убеждению, педагогика должна ориентироваться не на вчерашний день, а на завтрашний день детского развития. При этом обучение будет качественным только тогда, когда оно идет впереди развития личности. Он считал, что школьный возраст характеризуется тем, что у ученика возникает и развивается осознанность и произвольность собственных психических процессов. Л. С. Выготский ввел понятие *зоны ближайшего развития*. Наличие этой зоны предполагает формирование у ребенка еще отсутствующих у него психических особенностей. Процессы обучения и воспитания в детском возрасте находятся в непосредственной зависимости не столько от уже созревших особеннос-

тей ребенка, сколько от тех, которые находятся в его зоне ближайшего развития.

Советский психолог и философ С. Л. Рубинштейн отмечал следующие принципы развивающего обучения:

- для ребенка нет ничего естественней, чем развиваться, формироваться и становиться тем, кто он есть в процессе обучения и воспитания;
- ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается, воспитывается и обучается. Это значит, что обучение и воспитание включаются в сам процесс личностного развития, а не надстраиваются над ним;
- воспитание и обучение достигают желаемых целей при умелом направлении собственной деятельности ребенка. Поэтому педагогический процесс как деятельность учителя-воспитателя формирует развитие личности ребенка в меру того, как педагог руководит его деятельностью, а не подменяет ее;
- всякая попытка педагога ввести познавательные и нравственные нормы, минуя собственную деятельность ребенка по овладению ими, подрывает основы здорового умственного и нравственного развития ребенка, воспитания его личностных качеств.

Свое дальнейшее развитие теория развивающего обучения получила в экспериментальных работах Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, Н. А. Менжинской и других. В положениях указанных авторов обучение, воспитание и развитие предстают в системе как дидактический взаимосвязанный процесс. Обучение – ведущая движущая сила психического развития ребенка, становления у него новых качеств ума, внимания, памяти и других свойств психики. Усвоение знаний и опыта деятельности не противопоставляется развитию, а является его составляющей. Продвижение в развитии становится условием глубокого и прочного усвоения знаний. Учебная деятельность школьника проходит в сотрудничестве со взрослыми, в совместном поиске, когда ребенок не получает готовых знаний, а сам добывает их, напрягая свой ум и волю. Даже при минимальном участии в такой совместной деятельности он чувствует себя соавтором в решении возникающих проблем. Работа с опорой на зону ближайшего развития ребенка помогает полнее и ярче раскрыться его потенциальным возможностям, способствует воспитанию у него веры в собственные силы.

13.2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

1. Развивающее обучение – это целостная педагогическая система, альтернативная традиционной системе школьного обучения.

2. Обучение, которое, обеспечивая полноценное усвоение знаний, формирует учебную деятельность и тем самым непосредственно влияет на умственное развитие, и есть развивающее обучение.

3. Развивающее обучение представляет собой педагогическую технологию, направленную:

- на более эффективное общее развитие личности ученика;
- развитие духовных (эмоциональных) сил, коммуникативных умений, творческого склада мышления, интеллектуальных способностей, лежащих в зоне ближайшего развития личности ученика;
- формирование не только знаний, умений и навыков, но и способов мышления и деятельности;
- развитие способностей к самообразованию;
- формирование умений в самостоятельной учебно-исследовательской работе.

В концепции развивающего обучения ребенок рассматривается не как объект обучающих воздействий учителя, а как самозменяющийся субъект учения. Свой развернутый вид эта концепция приобрела в итоге ряда исследований, осуществленных в 1960–80-е годы под общим руководством Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова.

Конечная цель развивающего обучения состоит в том, чтобы обеспечить каждому ученику условия для развития его как самозменяющегося субъекта учения.

Результаты развивающего обучения состоят не столько в феноменальных показателях умственного развития учащихся, сколько в общей направленности этого развития. Важнейшим специфическим результатом развивающего обучения следует считать свободное развитие каждого ученика как субъекта учения, как личности.

Суть развивающего обучения в том, что ученик не только усваивает конкретные знания и навыки, но и овладевает способами действий, обучается конструировать свою учебную деятельность и управлять ею.

Первое и важнейшее условие достижения конечной цели развивающего обучения – кардинальное изменение его *содержания*, основу которого составляет система *научных понятий*, определяющая принципы построения тех действий, способами осуществления которых предстоит овладеть ученику, а не набор правил, регламентирующих каждый из этих способов.

Включаясь в совместную с учеником учебно-поисковую деятельность, учитель *направляет* ее, опираясь на прогностическую оценку возможностей учащегося, в соответствии с которой он перестраивает условия учебной задачи на каждом очередном этапе ее решения. Роль ученика в учебно-поисковой деятельности состоит не в точном исполнении указаний учителя, а в возможно более полной реализации создаваемых им предпосылок для осуществления поиска. Такое распределение обязанностей между учителем и учеником обуславливает и характер отношений между ними, которые строятся по типу делового партнерства, сотрудничества.

Оптимальной формой учебного процесса, позволяющей организовать поисковую деятельность учащихся и тем самым реализовать цели развивающего обучения, является коллективный диалог, в ходе которого определяется содержание очередной учебной задачи и намечаются пути ее разрешения.

Структура развивающего обучения представляет собой цепь усложняющихся предметных задач, которые вызывают у школьника потребность овладеть специальными знаниями и умениями, создать новую, не имеющую аналога в его опыте схему решения, новые способы действий. На первый план выступает не только актуализация ранее усвоенных знаний и сформировавшихся способов действия, но и выдвижение гипотезы, формирование принципа (идеи) и разработка оригинального плана решения задачи, отыскания способа проверки решения путем использования самостоятельно выявленных новых связей и зависимостей.

В развивающем обучении учитель учит учащихся:

- анализировать,
- выделять главное,
- сравнивать,
- строить аналогии,
- обобщать и систематизировать,
- доказывать и опровергать,
- определять и объяснять понятия,
- ставить и разрешать проблемы.

Овладеть этими умениями – значит научиться мыслить.

13.3. КОНЦЕПЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Д. Б. ЭЛЬКОНИНА – В. В. ДАВЫДОВА, Л. В. ЗАНКОВА

Принципы развивающего обучения по Д. Б. Эльконину и В. В. Давыдову:

- основой развивающего обучения служит его содержание, от которого производны методы организации обучения;
- развивающий характер учебной деятельности как ведущей связан с тем, что ее содержанием являются теоретические знания и способы их применения при решении учебных задач;
- учебный предмет является своеобразной проекцией науки, т. е. в сжатой и сокращенной форме обучающийся воспроизводит процесс получения знания;
- теоретическое мышление формируется у обучающихся в ходе включения их в учебную деятельность, в процессе решения учебных задач.

Под учебной задачей понимается такая задача, которая определяется педагогом или составляется самим учащимся для выполнения в процессе учения в целях формирования обобщенных способов действий. Ее решение состоит в отыскании общего способа действия, принципа решения целого класса аналогичных задач. Учебная задача решается путем выполнения следующих действий:

- постановка педагогом или самостоятельная формулировка обучающимися учебной задачи;
- преобразование условия задачи с целью определения причинно-следственных отношений между изучаемыми объектами;
- моделирование выделенных отношений в предметной, графической и буквенной формах;
- преобразование модели отношений для изучения их свойств в «чистом виде»;
- построение системы частных задач, решаемых общим способом; контроль за выполнением предыдущих действий;
- оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

В теории В. В. Давыдова основным направлением педагогической деятельности является развитие интеллектуальных способностей ученика. В соответствии с этой теорией структура учебной деятельности включает следующие компоненты:

- учебно-познавательные мотивы,
- учебную задачу,
- учебные операции,

- моделирование,
- контроль и оценку.

При этом деятельность школьника представляет собой не просто усвоение учебного материала, а включение в реальную преобразовательную деятельность.

Содержание развивающего обучения по Д. Б. Эльконину и В. В. Давыдову имеет следующие особенности:

- специальное построение учебного предмета, моделирующее содержание и методы научной области, организующее познание учеником генетически исходных, теоретически существенных свойств и отношений объектов, условий их происхождения и преобразования;
- повышение теоретического уровня образования, передача учащимся не только эмпирических знаний и практических умений, но и научных понятий, художественных образов, нравственных ценностей;
- теоретические знания, которые опираются на мысленные преобразования абстракций, отражают внутренние отношения и связи изучаемых объектов и явлений;
- содержательные обобщения (наиболее общие понятия науки, выражающие глубинные причинно-следственные закономерности, фундаментальные категории, понятия, в которых выделены внутренние связи; теоретические образы, полученные путем мыслительных операций с абстрактными объектами).

В дидактической структуре учебных предметов преобладает дедукция на основе содержательных обобщений. Особенности методики являются: организация целенаправленной учебной деятельности – особой формы активности учащегося, направленной на изменение самого себя как субъекта учения; проблемное изложение; использование учебных задач; организация коллективно-распределительной деятельности, диалога, полилога; оценка результатов деятельности ученика. Особое место уделяется содержательной рефлексии учащихся, поиску и рассмотрению существенных оснований и собственных мыслительных действий.

В теории развивающего обучения Л. В. Занкова основными принципами являются:

- целенаправленное развитие личности на основе организации комплексной развивающей системы;
- системность и целостность содержания;
- ведущая роль теоретических знаний;
- обучение на высоком уровне трудности;

- продвижение в изучении материала быстрыми темпами;
- осознание ребенком процесса обучения, активизация в процессе обучения не только рациональной, но и эмоциональной сферы личности учащегося;

- проблематизация содержания;
- вариативность процесса обучения, индивидуальный подход;
- работа над развитием всех детей.

Принцип ведущей роли теоретических знаний у Л. В. Занкова отличается от аналогичного принципа в концепции Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Центральное место в организации развивающего обучения по Л. В. Занкову занимает работа учащихся по разграничению разных признаков изучаемых объектов и явлений. Разграничение осуществляется в рамках принципов системности и целостности; доминирующий подход – индуктивный. Особое место отводится процессу сравнения, развитию анализирующего наблюдения, способности к выделению разных сторон и свойств явлений, их четкому речевому выражению. Основной мотивацией учебной деятельности является познавательный интерес.

Анализируя концепции развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова и Л. В. Занкова, можно заключить, что источником активности является не сам обучающийся, а специальным образом организованное обучение. Включение ученика в учебную деятельность, организованную по теоретическому типу, делает его субъектом обучения, однако ученику не предоставляется права самому выбирать способы и формы учебной деятельности.

В последнее время разработана развивающая парадигма образования «Школа – 2100» (А. А. Леонтьев, Р. Н. Бунеев и др.). Она строится на признании гуманистического характера образования, приоритете общечеловеческих ценностей, свободного развития личности. В ее основу легли личностно- и культурно-ориентированные принципы:

- адаптивности (мобильная система обучения детей с разными способностями и уровнем подготовки);
- развития (создаются соответствующие условия развития, при которых ученик максимально развивает себя);
- психологической комфортности (снятие факторов, создающих стрессы в учебном процессе, создание комфортной атмосферы, которая стимулирует творческую активность учащихся);
- ориентировочной функции знаний (знания рассматриваются как ориентировочная основа для дальнейшей познавательной и продуктивной деятельности);

- учебной деятельности (развитие умений ставить цели, овладение приемами предметно-практической, учебной, познавательной деятельности, контроля и оценки);
- опоры на предыдущее развитие (утверждается, что прежде всего необходимо опираться на природные способности, которые уже сформированы);
- креативности (развитие не только творческих способностей в художественной деятельности, но и способностей самостоятельного решения задач, нахождения выхода из неординарных ситуаций, умения совершать самостоятельный выбор, принимать решения).

Названная парадигма находится в оппозиции к знаниевой, поскольку ориентирована на личность ученика как равноправного субъекта обучающего процесса. По мнению авторов концепции, «Школа – 2100» должна не формировать человека, а вырастить в нем способности, поддерживать все то, что связано с его личностным развитием.

13.4. МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Развивающее обучение осуществляется в форме вовлечения учащихся в различные виды деятельности, использования в преподавании дидактических игр, дискуссий, а также методов обучения, направленных на обогащение творческого воображения, мышления, памяти, речи. Вовлекая учеников в учебную деятельность, педагог конструирует педагогическое воздействие на основе учета зоны ближайшего развития ребенка и имеющихся у него знаний и навыков.

Постановка учебной задачи, ее совместное с учащимися решение, организация оценки найденного способа действия – таковы три составляющие того метода, который адекватен целям и содержанию развивающего обучения.

Центральное технологическое звено развивающего обучения – это самостоятельная учебно-познавательная деятельность ученика, основанная на его способности регулировать в ходе обучения свои действия в соответствии с осознаваемой целью. Большое распространение в условиях развивающего обучения получил исследовательский метод из классификации И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина (см. гл. 9).

Технологические основы развивающего обучения:

- 1) наблюдение изучаемых предметов и анализ фактов, постановка учебных задач;
- 2) выдвижение гипотез по разрешению задач;
- 3) построение плана исследования проблемы;
- 4) осуществление этого плана;
- 5) анализ и проверка достоверности полученных результатов, рефлексия, оценка.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Раскройте сущность развивающего обучения.
2. В чем Вы видите причины появления концепций развивающего обучения?
3. В чем причина успеха развивающего обучения?
4. Что такое учебная задача и чем она отличается от обычной?
5. В чем отличие концепции развивающего обучения Л. В. Занкова от концепции Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова?
6. Каковы методы развивающего обучения?

Глава 14

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ

14.1. СУЩНОСТЬ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ (ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ЦЕЛИ, ПРИНЦИПЫ)

Личностно-ориентированный образовательный процесс представляет собой не аккумулятивный процесс (простое сложение) обучения и воспитания, а единый процесс развития индивидуальности личности, в котором личность становится субъектом собственного становления и развития, созидательной деятельности по отношению к культуре, природе, человеку и социуму.

Дидактические основы личностно-ориентированного образования в средней школе берут свое начало в гуманистической психологии К. Роджерса, А. Маслоу, развивающем обучении Д. Б. Элько-

нина и В. В. Давыдова и находят продолжение в трудах Д. А. Белухина, Е. В. Бондаревской, В. В. Серикова, И. С. Якиманской и др.

Личностно-ориентированное образование в средней школе имеет целью создание психолого-педагогических и организационно-управленческих условий для личностной самореализации учащихся; формирование у них потребности в самообразовании и саморазвитии; оказание каждому ученику помощи и поддержки в освоении общечеловеческих ценностей и принятии социально-правовых норм общества.

Личностно-ориентированное образование школьников строится на следующих принципах.

1. Принцип субъектности. Личность ребенка в системе личностно-ориентированного образования является не объектом воздействия со стороны учителя, а субъектом разнообразных видов деятельности, выступает в качестве высшей цели школьного образования и ее результата.

В работах ряда авторов категория «*субъект*» трактуется по-разному. В концепции развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова ученик становится субъектом учебно-познавательной деятельности только за счет включения в специальный образом организованную деятельность. Учебная деятельность школьников строится в соответствии с логикой изложения научных знаний, со способами восхождения от абстрактного к конкретному. Присваивая понятия, выполняя действия, сходные с деятельностью ученого, представляя результаты своих исследований посредством содержательных абстракций и обобщений теоретических понятий, ученик становится субъектом обучения. Однако ученику не предоставляется права самому выбирать способы и формы учебной деятельности. Критикуя этот подход, И. С. Якиманская обращает внимание на то, что «ученик познает окружающий мир таким, каким его организовали для восприятия взрослые, каким его описывает наука». Превращение ученика в субъект учебно-познавательной деятельности рассматривается как производная от организации предметного содержания образования. И. С. Якиманская рассматривает ученика как субъект познания. Согласно ее концепции личностно-ориентированного образования, педагогическое взаимодействие учителя и ученика строится на основе познавательного опыта ребенка, его способностей и интересов и предоставляет ему возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности и учебном поведении. Развитие познаватель-

ных способностей учеников, по И. С. Якиманской, происходит через формирование у них индивидуальных способов учебной работы, которые вырабатываются у учащихся самостоятельно в процессе взаимодействия с окружающим миром.

В. В. Сериков исходит из того, что ученик является субъектом жизнедеятельности. В данной концепции личностно-ориентированного образования автор предлагает строить обучение на основе жизненного опыта ученика, который включает не только опыт познания, но и общения, продуктивной деятельности, творчества.

Е. В. Бондаревская рассматривает ученика не только как субъекта учебно-познавательной деятельности и собственной жизнедеятельности, но и как *субъекта культуры в целом*. Она подчеркивает, что ребенок развивается не только как субъект познания и субъект жизнедеятельности, но и как носитель и создатель культуры.

2. Опора на опыт личности. Работа с субъектным опытом обучающегося является одним из главных факторов эффективности образовательного процесса в школе.

Развивая идеи разработанной Ш. А. Амонашвили концепции гуманно-личностного подхода к ребенку, многие исследователи (А. С. Белкин, Д. А. Белухин, Е. В. Бондаревская, И. С. Якиманская) подчеркивают, что субъектный (личностный) опыт обучающегося в процессе образования не заменяется, а используется, адаптируется и дополняется новым смыслом, опытом межличностного общения в коллективной деятельности и рефлексии. Таким образом, опыт выступает важнейшей категорией и структурным элементом личностно-ориентированного образования.

Понятие «субъектный (личный, индивидуальный, житейский, стихийный) опыт» является ключевым при проектировании личностно-ориентированной системы образования. Субъектный опыт по И. С. Якиманской – это опыт жизнедеятельности, приобретаемый ребенком до школы в конкретных условиях семьи, социального окружения, в процессе восприятия и понимания им мира людей и вещей. В содержание субъектного опыта входят предметы, представления, понятия; операции, приемы, правила выполнения действий (умственных и практических); эмоциональные коды (личностные смыслы, установки, стереотипы). Субъектный опыт в процессе познания выполняет роль фильтра, через который воспринимается действитель-

ность, и обеспечивает избирательность и индивидуальное видение бытия.

Таким образом, важнейшей особенностью педагогической деятельности в системе личностно-ориентированного образования выступает взаимодействие опыта учителя и учащегося. Работа с опытом личности, по М. В. Кларину, включает несколько этапов: обращение к опыту и его актуализация; обращение к чувствам, переживаниям, сопровождавшим данный фрагмент жизненного опыта, их обзорная констатация (аксиологизация и рефлексия опыта); концептуализация (анализ опыта партнеров и переосмысление собственного); активное экспериментирование с опытом; повторное обращение к опыту, его переосмысление, обогащение опыта научным смыслом.

3. Психотерапевтический характер взаимодействия. Психотерапевтический характер педагогического взаимодействия учащихся и педагога, основанный на партнерстве и сотрудничестве в совместной деятельности и общении, является необходимым условием реализации личностно-ориентированного образования.

Результатом реализации данного принципа, по мнению Д. А. Белухина, К. Роджерса, выступает положительный эмоциональный фон и диалоговая сущность взаимодействия всех участников педагогического процесса, смыслотворчество учащихся, предполагающее творческую интеллектуальную деятельность по созданию нового смысла через представление индивидуальных смыслов и обмен ими. При оценке достижений обучающихся процессуальная сторона выходит на первое место, учитывается не только конечный результат, но и способ его достижения. Оценка достигнутого тем выше, чем больше отличается полученный материальный или идеальный продукт от традиционного, чем сильнее выражено в процессе и результате творческое начало. Оценка также включает в себя анализ динамики развития личности в сравнении не столько с другими, сколько с самой личностью.

Диалог и полилог во взаимодействии способствуют успешной социализации личности через формирование умений представлять свою позицию в ясной и последовательной форме; воспринимать позицию партнера; переосмысливать собственную позицию, анализируя мнения партнеров; корректировать деятельность на основе ее результатов. Дискуссионность и диалогичность обучения способствуют развитию у учащихся критического и плюралистического способов мышления.

Итак, реализация принципа психотерапевтического взаимодействия создает условия для обмена опытом познавательной деятельности учащихся и рефлексии ими собственных ценностных установок, целей, способов мышления и деятельности; достигнутых результатов; их сравнения с целевыми установками и способами деятельности партнеров, что создает предпосылки для личностного самоопределения. Последнее и выступает одной из задач личностно-ориентированного образования.

4. Сотрудничество в совместной деятельности. Совместная деятельность на основе сотрудничества и партнерства, в которую включаются учащиеся в соответствии со своими потребностями, возможностями и интересами, способствует сохранению оптимального баланса между процессами социализации личности в коллективе и социуме и развитием ее индивидуальности.

В личностно-ориентированном образовании, как и в дидактической концепции развивающего обучения по В. В. Давыдову, значительное внимание уделяется не только индивидуальному, но и коллективному субъекту учебно-познавательной деятельности, что предполагает включение школьников в коллективно-распределенную деятельность. Согласно Л. С. Выготскому, исходным субъектом психического развития является не отдельный человек, а группа людей. Именно в их социально-культурной деятельности формируется индивидуальный субъект. При коллективно-распределенной деятельности в развивающем обучении учащиеся включаются в изложение мнений, построение гипотез и их проверку в диалоге с оппонентами, формулирование выводов. Реализация коллективно-распределенной деятельности в системе личностно-ориентированного образования способствует развитию у обучающихся умений формулировать вопросы, строить гипотезы, искать аргументацию, подтверждать или опровергать гипотезы, анализировать собственную деятельность.

5. Развивающий характер обучения. Обеспечивается за счет деятельностного характера обучения, применения в учебном процессе школы развивающих личностно-ориентированных технологий, направленных не только на усвоение школьниками знаний, умений и навыков, но и на овладение способами мышления и деятельности. Формы и методы, технологии обучения и воспитания выбираются педагогами, исходя из потребностей, возможностей и способностей обучающихся, с учетом прогнозирования их дальнейшего развития. Благодаря этому обучение ведется в зоне ближайшего развития учащихся.

6. Системно-ситуационное управление учебно-познавательной деятельностью школьников. Особенности такого типа управления являются: наличие непрерывной обратной связи, позволяющей судить об эффективности применяемых педагогом форм и методов организации учебно-познавательной деятельности учащихся; гибкая и оперативная коррекция деятельности преподавателя на основе рефлексии ее результатов, с учетом личностных особенностей обучающихся. Главным условием выполнения данного принципа является непрерывная рефлексия педагогом и самими обучающимися результатов их учебной деятельности и успешности деятельности коллектива в целом.

Интеграция принципов рефлексивного, психотерапевтического взаимодействия субъектов образовательного процесса формирует у обучающихся конструктивное отношение к критике, побуждает их к саморегуляции, самовоспитанию, что оказывает значительное влияние на формирование субъектного опыта обучающихся.

7. Принцип вариативности. Вариативность предполагает разнообразие содержания и форм учебного процесса, предоставление образовательного выбора как педагогам, так и самим обучающимся.

Признание за учеником права на самоопределение и самореализацию через овладение разнообразными способами учебной работы содействует применению учащимися полученных знаний в ситуациях, не заданных обучением. Вариативность целей и задач обучения и воспитания обеспечивает дифференциацию и индивидуализацию образовательного процесса, способствует осмыслению и принятию учениками ценностей образования.

8. Культуросообразность. Национально-культурные традиции, широкое приобщение к богатствам духовной и материальной культуры Беларуси и других стран, овладение родным языком выступают основой саморазвития и самовоспитания школьников.

Процесс развития личности неразрывно связан с ее приобщением к родной культуре и заключается не только в развитии индивидуальных способностей, но и в позитивной национально-культурной идентификации, освоении как родной культуры, так и культур народов мира. Важная роль в концепции личностно-ориентированного образования отводится языковому образованию, а одной из главных задач является организация процесса обучения и воспитания таким образом, чтобы родной язык стал средством и способом формирования личности ученика – носите-

ля языка, субъекта, способного пользоваться языком во всех жизненных ситуациях.

Итак, необходимым условием культуросообразного личностно-ориентированного образования является осваивание учащимися не только предметного содержания учебных дисциплин, но и их общекультурного значения, общечеловеческих ценностей.

14.2. СОДЕРЖАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Одной из важнейших категорий, позволяющей раскрыть сущность личностно-ориентированного образования, является *содержание образования*. Содержанию личностно-ориентированного образования отводится роль системообразующего фактора в построении целостного педагогического процесса.

Общей методологической основой для разработки модели содержания личностно-ориентированного образования служит ориентация на цели эффективного развития личности обучающегося как субъекта познания, собственной жизнедеятельности и культуры в целом. Конструирование содержания личностно-ориентированного образования должно отвечать следующим критериям:

1) содержание образования должно соответствовать требованиям социального заказа и объективному развитию науки и техники;

2) содержание личностно-ориентированной подготовки должно являться для обучающегося средством его саморазвития и самообразования, а также выступать для него самооценностью.

Для удовлетворения этим критериям в содержание личностно-ориентированного образования должны быть включены не только предметные знания и умения, но и опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к действительности. Это, в свою очередь, предполагает:

- *увеличение деятельностного компонента содержания учебных предметов* через включение школьников в процесс самостоятельного получения научного знания, моделирующий деятельность ученого-исследователя;

- *усиление роли теоретических знаний*, т. е. содержание учебного материала должно быть направлено на освоение обучающимися смысла понятий через включение в поиск причин их воз-

никновения; осмысление назначения понятий и системы взаимосвязей с другими категориями;

- *соответствие* содержания учебного предмета *современному уровню развития науки, культуры и социальных отношений*; системность в изложении учебных знаний, структурность их построения;

- *непрерывную связь содержания учебного предмета с практикой*, что может быть достигнуто за счет использования задач, связанных с межпредметными, прикладными аспектами науки и позволяющих проанализировать экологические, социально-экономические, научно-технические проблемы, которые носят как глобальный, так и личностный характер;

- *увеличение гуманитарной составляющей* в содержании учебных предметов, которое достигается средствами включения историко-научной составляющей в содержание учебного материала, раскрытия общекультурных, ценностных аспектов науки, направленных на формирование у обучающихся плюралистического мировоззрения, освоение ими системы общечеловеческих ценностей;

- *обеспечение различного по уровню сложности, объему и форме учебного материала*, предоставляющего учащимся право выбора способов его освоения с обязательным достижением образовательных целей;

- *культурообразность содержания образования*, что предполагает формирование средствами разнообразных учебных предметов картины мира, в которой отражены культурные особенности родной страны и народов мира, универсальность общечеловеческих ценностей.

14.3. ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ПОНЯТИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СИТУАЦИИ

Приведенный анализ целей и принципов построения личностно-ориентированного образования позволяет сделать вывод о необходимости внедрения в учебно-воспитательный процесс школы *личностно-ориентированных, или развивающих, технологий обучения и воспитания*.

Под педагогической технологией, по М. М. Левиной, понимается строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий, направленных на во-

площение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. В связи с тем, что технологии разрабатываются под конкретный педагогический замысел, различают технологии передачи знаний, умений и навыков и развивающие технологии. Характерной особенностью технологий передачи знаний является то, что на учителя возлагается ответственность за деятельность учащихся по воспроизведению полученных знаний; деятельность ученика строго регламентирована инструкциями учителя или учебника. При реализации развивающих педагогических технологий учитель осуществляет косвенное управление самостоятельной учебно-поисковой деятельностью учащегося. Внедрение в учебно-воспитательный процесс развивающих технологий обеспечивает:

- эффективное развитие личности учащегося, превращение его в субъект учебно-познавательной деятельности;
- формирование эмоционально-ценностного отношения учащихся к содержанию образования;
- усвоение учащимися не только знаний, умений и навыков, но и способов мышления и деятельности; развитие творческих способностей;
- развитие потребностно-мотивационной сферы личности учащегося;
- формирование у школьников коммуникативных умений;
- дифференцированный подход к ученикам с учетом их интеллектуального развития, уровня подготовленности, потребностей и интересов.

Личностно-ориентированные педагогические технологии наиболее полно реализуют принципы гуманистической психологии и педагогики. Под личностно-ориентированными педагогическими технологиями мы будем понимать развивающие педагогические технологии, основанные на активных (рефлексивно-деятельностных) методах обучения, которые обеспечивают более эффективное развитие личности учащегося. Основным отличием личностно-ориентированных педагогических технологий от педагогических технологий передачи знаний является концентрация внимания педагога на целостной личности обучающегося, развитии не только памяти, но и творческого, критического склада мышления учащегося, его потребностно-мотивационной сферы, коммуникативных умений, способностей к самообразованию и саморазвитию.

Среди методов обучения, которые могут быть использованы учителем в рамках реализации личностно-ориентированных технологий, выделяются методы проблемного и развивающего обуче-

ния, психологической активизации творчества (метод «мозгового штурма», метод синектики), игровые формы и методы, метод проектов и др. Эти методы способствуют рефлексивно-деятельностному освоению учащимися содержания образования, их включению в проектно-исследовательскую деятельность, что обеспечивает не только формирование у них знаний и умений, но и развитие креативного мышления, способностей к самосовершенствованию. Кроме того, использование названных методов предполагает совместную учебно-исследовательскую деятельность обучающихся, в результате чего у них формируются умения работать в группе и продуктивно общаться.

Личностно-ориентированная ситуация как элемент педагогической технологии

Структурной единицей личностно-ориентированной педагогической технологии является *личностно-ориентированная ситуация*, которая *является ситуацией развития личности учащегося*. Она представляет собой некоторый момент взаимодействия субъектов педагогического процесса, который носит преднамеренный характер. Назначение личностно-ориентированной ситуации – включить воспитанника в такую жизнедеятельность (коллизию, проблему), в которой бы востребовалось проявление личностных функций учащегося – избирательности, смыслоопределения, рефлексии и др.

Проектирование личностно-ориентированной ситуации направлено на создание условий, в которых человек не может адекватно сориентироваться и действовать эффективно, не выявляя личностной позиции. В этой ситуации ученику предоставляется возможность сделать вывод из собственного опыта, преодолеть внутренний кризис, наметить жизненную программу. В личностно-ориентированной ситуации учащийся может столкнуться с необходимостью преодолеть собственные эмоции, овладеть переживаниями, сделать из них собственный вывод. Таким образом, личностно-ориентированная ситуация – это образовательное средство, несущее личностно-развивающую функцию. По мнению В. В. Серикова, личностно-ориентированная ситуация лишь предоставляет *возможность* развития личности. Однако развитие личности невозможно без осознанного участия, свободного волеизъявления учащегося. Личностно-ориентированную ситуацию составляют: ориентировочная ин-

формация, стимулы саморазвития индивида, предметная сфера и стоящая в ней задача, предметно-коммуникативная деятельность (деловое общение), ценностное содержание деятельности и общения, технология организационно-педагогических действий (целеполагание, стимулирование, ориентирование).

Технология личностно-ориентированного обучения рассматривается как организация предметной деятельности учеников через адекватное варьирование учебных ситуаций.

Особое место в реализации личностно-ориентированной технологии занимает работа с опытом личности. В. В. Сериков предлагает следующие формы для обращения к опыту личности:

а) непосредственное обсуждение с учащимися их личностных проблем, а также гуманитарных проблем изучаемой дисциплины – проблем экологии, жизнеобеспечения, космогенеза и ответственности человека, философии души и тела, мировоззрения и т. д. Такое обсуждение имеет форму «воспитательной ситуации» на уроке, имеющей личностный аспект;

б) опосредованное подведение учащихся к осознанию и осмыслению этих проблем через различные способы создания личностно-ориентированной ситуации. Среди таких способов можно выделить диалог, имитационное моделирование, игру, жизненные парадоксы, мыследеятельность, проектирование педагогических коллизий.

Создание личностно-ориентированных ситуаций обеспечивают следующие условия:

- проектирование для конкретного ребенка ситуации учебной деятельности или внеучебного общения, которая побуждала бы его к избирательности, рефлексии самостоятельных и ответственных решений по проблемам, касающимся его жизненного статуса;
- определение наиболее эффективных источников личностного опыта для детей с различным личностным потенциалом;
- нахождение оптимальных способов обращения к личностной сфере ребенка;
- изучение специфики переживания учащимися их личностных коллизий через включение их в деятельность по вербализации собственных «кризисов», переживанию ролевых конфликтов;
- применение техники контекстных учебных задач, диалога, имитационных игровых ситуаций;
- нахождение оптимальных для различных групп учащихся способов самореализации, использование командно-ролевой формы общения как наиболее оптимальной для подростков формы их личностной самореализации;

- целенаправленное формирование у воспитанников представления о ценности (смысле) учебной деятельности;
- презентация учителем в глазах детей самого себя, своей способности эффективно поддерживать их личностное развитие.

Для успешной реализации личностно-ориентированных педагогических технологий необходимо, чтобы деятельность педагога соответствовала следующим требованиям: плюралистическая направленность мировоззрения; использование активных методов обучения; умение работать в интерактивном режиме; владение межпредметными знаниями и умением реализовывать межпредметные связи на учебных занятиях; учет и использование индивидуальных особенностей учащихся.

Необходимым условием, при котором происходит эффективная реализация личностно-ориентированного образования в школе, является создание в учебном заведении развивающей социально-образовательной среды.

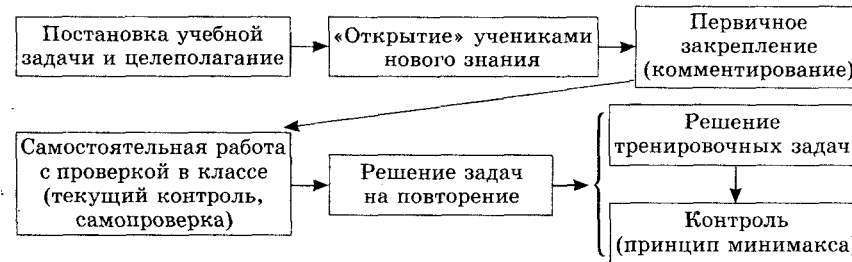
По мнению ряда ученых (В. В. Сериков, В. В. Давыдов, И. С. Якиманская, Д. А. Белухин, Е. В. Бондаревская и др.), личность развивается только при включении в ситуации, в которых могут проявиться ее специфические функции – избирательность, рефлексия, смыслоопределение, воля, саморегуляция, социальная ответственность, креативность, автономность. В этой связи значительное внимание следует уделить образовательной *среде* учебного заведения, которая представляет собой не просто обучающую среду, а специально организованное образовательное пространство для освоения разных видов и форм человеческой деятельности, где ученик овладевает научными знаниями, опытом межличностного общения, эмоционально-ценностного отношения к социуму.

Однако личностно-ориентированное образование предполагает не только создание условий для личностно-ориентированной направленности учебного процесса, но и придание *личностно-ориентированного характера взаимоотношениям ученика с социумом*. Наиболее эффективное развитие личности возможно только при интеграции всех факторов социализации личности, а именно: макрофакторов (космос, планета, страна, общество, государство); мезофакторов (этнос, тип и место поселения, средства массовой коммуникации, религиозные конфессии); микрофакторов (семья, группа сверстников, различные организации, например школа, общественные объединения). Особое значение в этой связи уделяется комплексному взаимодействию школы и социального окружения. Школа, семья, общественные организации

объединяются общими целями обучения и воспитания школьников, что способствует превращению школы в социальный комплекс, в часть целостной воспитательной системы, которая обеспечивает социализацию учащихся.

14.4. УРОК В СИСТЕМЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Схема проведения уроков в системе личностно-ориентированного обучения может быть представлена следующим образом.



Этапы, включенные в урок введения нового понятия, отмечены фигурной скобкой.

Основные этапы урока математики в традиционном и личностно-ориентированном обучении по Л. Г. Петерсон

Традиционный урок	Личностно-ориентированный урок
Организационный момент	Организационный момент, общий план урока
Сообщение темы и цели урока	Постановка учебной задачи
Актуализация знаний	«Открытие» учениками нового знания
Объяснение нового материала	Первичное закрепление (комментирование)
Закрепление	Самостоятельная работа с проверкой в классе (самопроверка)
Контроль	Повторение и закрепление ранее изученного материала
Итоги урока	Итоги урока, рефлексия

Традиционный урок не обеспечивает прохождения учеником необходимых этапов учебной деятельности, которыми являются постановка учебной задачи, учебные действия, действия самоконтроля и самооценки.

Рассмотрим подробнее этапы личностно-ориентированного урока.

Постановка учебной задачи. На этом этапе в список заданий включается вопрос, создающий коллизию, т. е. проблемную ситуацию, личностно значимую для ученика, которая формирует у него потребность в освоении понятия. Четко формулируется познавательная цель.

«Открытие» учениками нового знания. Этот этап урока связан с решением проблемы, поиск которого осуществляется самими учениками в ходе дискуссии, обсуждения на основе предметных действий с материальными или материализованными объектами. Учитель организует диалог, в завершение подводит итог, знакомит с общепринятой терминологией.

Первичное закрепление. Оно осуществляется через комментирование каждой искомой ситуации, проговаривание вслух установленных алгоритмов действий (что делаем, почему, что должно получиться). Эффективность первичного закрепления зависит от полноты предъявления существенных признаков объекта, варьирования несущественных, многократности проигрывания учебного материала в самостоятельных действиях учащихся.

Самостоятельная работа с проверкой в классе. Задача данного этапа – самоконтроль и самооценка учащихся. Самоконтроль побуждает учеников ответственно относиться к выполняемой работе, учит адекватно оценивать результаты своих действий. В процессе самоконтроля действие не сопровождается проговариванием, а переходит во внутренний план. Важно, чтобы на этом этапе для каждого ученика была создана ситуация успеха («я могу», «у меня получается»).

Перечисленные выше этапы работы над новым понятием лучше осуществлять на одном уроке, не разрывая их во времени. Обычно на это уходит 20–25 мин. Оставшееся время посвящается закреплению знаний и умений, накопленных ранее, их интеграции с новым материалом, а также опережающей подготовке к следующим темам. Здесь же осуществляется работа над ошибками, возникшими на этапе самоконтроля.

Домашнее задание включает упражнения, в которых необходимо соотносить частное и общее, вычленять устойчивые связи и закономерности. Такие задания носят, как правило, продуктивный характер.

Повторение и закрепление ранее изученного материала (тренировочные упражнения). На последующих уроках проводится отработка и закрепление изученного материала, выведение его на уровень автоматизированного умственного действия, происходит виток в процессе познания.

Закрепление знаний на личностно-ориентированном уроке ведется параллельно с изучением новых идей, углубляются изученные свойства и отношения, расширяется кругозор учащихся. Поэтому даже в тренировочные уроки включаются элементы нового знания. Это может быть углубленное изучение знакомого материала, опережающая подготовка к изучению следующих тем. Такая структура уроков позволяет каждому ученику продвигаться вперед собственными темпами: более сильные всегда получают «пищу для ума», а у слабых есть время, чтобы полностью усвоить необходимый материал.

Итоги урока, рефлексия. Завершающая контрольная работа дается на основе принципа минимакса (готовность по верхней планке, контроль – по нижней). При такой проверке будут сведены к минимуму негативная реакция на оценки и эмоциональное напряжение при ожидании результата в виде оценки. Задача учителя – вывести оценку по планке, необходимой для дальнейшего саморазвития учащегося.

**Личностно-ориентированное
обучение математике
(по материалам концепции
В. Ф. Дорофеева, Л. Г. Петерсон)**

Основные принципы концепции

1) **Принцип деятельности** (деятельностного подхода). Он заключается в том, что формирование личности ученика и его продвижение осуществляются только в процессе деятельности, направленной на «открытие» нового знания.

2) Принцип целостного представления о мире. Его суть в следующем: у ребенка должно быть сформировано обобщенное представление о мире (природе, обществе, самом себе), о роли и месте каждой науки в системе наук. Главной задачей личностно-ориентированного обучения математике является формирование у учащихся не только научной картины мира, но и личностного отношения к полученным знаниям, а также умений применять их в собственной практической деятельности.

3) Принцип непрерывности. Данный принцип заключается в преемственности между всеми ступенями обучения на уровне методологии, содержания и методик обучения.

4) Принцип минимакса. Суть данного принципа в следующем: школа должна предложить ученику содержание образования по максимальному уровню, а ученик обязан усвоить это содержание по минимальному уровню. Система минимакса является оптимальной для реализации индивидуального подхода, так как это саморегулирующаяся система. Слабый ученик может ограничиться минимальным содержанием, а сильный возьмет все и пойдет дальше. Все остальные разместятся в промежутке между этими уровнями в соответствии со своими способностями и возможностями. Работа ведется на высоком уровне трудности, но оценивается лишь обязательный результат и успех. Это позволяет сформировать у учащихся установку на достижение успеха, а не на уход от двойки, что более важно для развития мотивационной сферы личности учащегося.

5) Принцип психологической комфортности. Он предполагает снятие по возможности всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание в школе и на уроке такой атмосферы, которая препятствует скованности детей и в которой они чувствуют себя «как дома».

6) Принцип вариативности. Этот принцип предполагает развитие у учащихся вариативного мышления, т. е. понимания возможности существования различных вариантов решения задачи и умения осуществлять систематический перебор вариантов. Создание таких условий учит школьников воспринимать неудачу не как трагедию, а как сигнал для ее исправления. Такой подход к решению проблем, особенно в трудных ситуациях, необходим и в жизни: в случае неудачи не впадать в панику, а находить конструктивные пути решения проблемы. С другой стороны, принцип вариативности обеспечивает учителю право выбора учебной

литературы, форм и методов работы, степень их адаптации в учебном процессе. Однако он накладывает и большую ответственность на учителя за результаты обучения.

7) Принцип творчества (креативности). Он предполагает максимальную ориентацию на творческое начало в учебной деятельности школьников, приобретение ими опыта творческой деятельности, т. е. способности самостоятельно находить решения новых задач, самостоятельно «открывать» новое знание.

14.5. ПАМЯТКА БУДУЩЕМУ УЧИТЕЛЮ (МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО РАЗРАБОТКЕ УРОКА В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ)

1. Постарайтесь стимулировать активную позицию учащихся, содействовать развитию их индивидуальности. Этого можно достичь путем реализации следующих мер:

- позитивное отношение к мнению учащихся, стимулирование самостоятельности их суждений и выводов;
- включение учащихся в ситуации инициативы и выбора на уроке и во внеучебное время;
- поощрение выбора и использования различных способов учебной работы над заданием с обоснованием этого выбора;
- включение всех учащихся в работу с их субъектным опытом.

Приведем ряд примеров.

Постановка ученика в субъектную позицию возможна через применение на уроке особых обращений к учащимся, которые демонстрируют значимость вклада каждого ученика, а не только учителя в разрешение проблемы; привлекают внимание к способам учебной работы; призывают подумать над сформулированной проблемой, планом решения или полученным ответом. Вот один из вариантов личных обращений к учащимся: «мы получили», «мы видим», «запишите», «переведите», «расшифруйте» и т. п. Учитель должен подчеркнуть, что благодаря совместному поиску и действиям каждого ученика была разрешена проблема.

Ученику позволяет выбирать способы решения заданий. Так, в учебнике 5 класса В. Ф. Дорофеева, Л. Г. Петерсон по математике приводятся несколько способов сравнения дробей: с оди-

наковым знаменателем, с одинаковым числителем, некоторые «хитрые приемы» опосредованного сравнения дробей, а также общий, универсальный способ. Далее идет следующий текст: «Общее правило сравнения дробей очень удобно, т. к. для его применения достаточно лишь перемножить числа. Поэтому оно особенно полезно тем, кто любит работать руками, а не головой...» Таким образом, автор заставляет учеников задумываться и *выбирать* более удобные способы работы.

При выставлении оценки за письменную работу названные авторы предлагают не учитывать рациональность решения, способ оформления, в расчет принимается только правильность, однако все отличившиеся ученики поощряются.

Для формирования познавательной мотивации школьников предлагается использовать их жизненный опыт. Например, при введении понятия переменной Л. Г. Петерсон обращает внимание учащихся на то, что понятия «переменная» и «выражение с переменной» свойственны не только математическому языку. Она подводит учащихся 5 класса к тому, что с переменными они сталкиваются и в повседневной жизни. В качестве примеров приводятся бланки, анкеты, справки и тексты, заполненные лишь частично. Приводятся рисунки заполненных и незаполненных бланков, указываются изменяемая и неизменная части; подчеркивается, что после заполнения всех пропущенных мест бланк становится документом, так же, как выражение с переменной после замены всех букв числами становится числом.

2. Придание уроку положительного эмоционального фона и организация партнерских взаимоотношений между учащимися и учителем предполагают:

- приоритет диалоговых и полилоговых форм учебной деятельности и общения;
- организацию сотрудничества учителя и учеников;
- стимулирование взаимопомощи учащихся (организацию групповых самостоятельных работ, взаимоконтроля за выполнением учениками заданий и поручений);
- доброжелательность в общении, признание за школьником права на ошибку;
- признание ценности мнения каждого из участников группы в разрешении вопросов и проблем;
- использование групповых методов обучения, при которых обеспечивается взаимозависимость партнеров по деятельности.

3. Развивающий характер процесса обучения может быть достигнут за счет следующих факторов:

- использование в учебном процессе активных методов обучения (методов проблемного и развивающего обучения, психологической активизации творчества, например «мозгового штурма», метода синектики, игровых методов, метода проектов и др.);
- включение учащихся в постановку и разрешение проблемных ситуаций;
- акцентирование внимания на процессе получения нового знания, а не только на запоминании учебной информации и способностях работы;
- повышение степени самостоятельности, творческой активности и ответственности в учебно-познавательной деятельности школьников;
- включение учащихся в поиск причин возникновения проблем; обоснование использования новых понятий;
- развитие мотивационной сферы личности учащегося через знакомство с историческими фактами, ценностными и прикладными аспектами науки.

Поясним сказанное на примерах. При раскрытии процесса получения нового знания можно применить несколько приемов. Одним из них является использование исторического пути появления понятия, другим – рассуждение, приводящее к определенным выводам. При реализации первого пути исторические знания должны быть вплетены в текст, чтобы они выступали как основной, а не дополнительный материал.

Развивающий характер процессу обучения может придавать и включение учащихся в работу с различными источниками информации, привлечение школьников к использованию разных языков (в том числе и символического) при решении задач. Так, при изучении учениками 6 класса темы «Переменные и кванторы» (учебник Г. В. Дорофеева, Л. Г. Петерсон) им предлагается перевести на математический язык высказывания: «Все люди смертны», «Садовые цветы требуют полива» и т. д. Далее школьникам предлагается найти ложные высказывания и построить их отрицания. При необходимости предлагается использовать справочники или энциклопедии. Вот примеры этих высказываний: «Джордано Бруно был последователем учения Птолемея», «В атмосфере Земли кислорода не меньше, чем азота», «Площадь Германии больше площади Франции» и т. п.

Эффективным способом развития у учащихся исследовательских умений является включение в содержание учебного материала задач, требующих универсальных умений (постановка проблемы, определение цели деятельности, выдвижение и обоснование гипотез, выбор способов и средств разрешения проблемы). Так, в учебнике для 5 и 6 классов приводятся задачи, которые можно назвать *математическим исследованием*. Суть задач заключается в нахождении учащимися закономерностей, выдвижении гипотез, экспериментальной проверке этих гипотез. Среди обязательных вопросов могут быть следующие: «Можно ли на основании проведенного исследования считать гипотезу верной?», «Используя полученную закономерность, найдите недостающие данные», «Используя полученную закономерность, составьте аналогичные соотношения».

Для формирования эмоционально-ценностного отношения к математике можно предложить включение в материал шарад, ребусов, игр, кроссвордов и т. д.

4. Организация системно-ситуационного управления деятельностью учащихся предполагает:

- создание доверительных взаимоотношений между всеми участниками педагогического процесса;
- своевременное получение учителем эмоциональной информации от учащихся и реагирование на нее;
- включение учащихся в деятельность по самооценке и взаимной оценке действий и их результатов;
- поощрение вопросов, исходящих от учеников, заинтересованное отношение к их предложениям;
- постоянную рефлексию учителем педагогического взаимодействия;
- непрерывную двустороннюю обратную связь.

5. Для того чтобы максимально учесть индивидуальные особенности учащихся, следует обратить внимание:

- на способы и приемы внешней и внутренней дифференциации;
- выбор содержания, методов и средств обучения в соответствии с возрастными особенностями учащихся;
- разработку заданий, предоставляющих ученику свободу выбора способа их решений (например, словесную формулировку, графический образ, аналитическую запись);
- использование тренировочных заданий, заданий на выбор различной степени сложности;
- оказание помощи школьнику в соответствии с его зоной ближайшего развития.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Раскройте сущность личностно-ориентированного образования. Чем оно отличается от традиционного?
2. Охарактеризуйте основные принципы личностно-ориентированного образования.
3. В чем особенность построения содержания личностно-ориентированного образования?
4. Какие педагогические технологии можно назвать личностно-ориентированными? Чем они отличаются от технологий передачи знаний?
5. Проанализируйте особенности личностно-ориентированной ситуации. Почему она может выступать как ситуация развития учащегося?
6. Каковы социально-педагогические условия эффективной реализации личностно-ориентированного образования?
7. Чем отличается урок в системе личностно-ориентированного образования от традиционного урока?

Раздел III. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ

Глава 15

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ¹

15.1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ: ЗАКОНОМЕРНОСТИ, ЦЕЛИ, ПРИНЦИПЫ

В условиях социальных преобразований в обществе к человеку предъявляются новые требования: наличие активности, мобильности, готовности жить в поликультурном и быстро меняющемся мире, ответственности за выбор и принятые решения. Важную роль приобретает личностная позиция растущего человека в освоении им гуманистических и нравственно-правовых норм, действующих в социуме; становлении себя в качестве субъекта гражданской, профессиональной, семейной сфер собственной жизнедеятельности. Поэтому актуальной становится смена традиционной парадигмы воспитания, которая характеризуется социальной ориентированностью, безусловной авторитетностью педагога, репродуктивностью при трансляции ценностей и опыта в воспитательном процессе, отождествлением государственных и личностных интересов.

Новая воспитательная парадигма предполагает:

- 1) установку на равенство различных видов социально приемлемого воспитательного опыта (воспитание на народных традициях, светское воспитание, религиозное воспитание);
- 2) направленность педагогических усилий на построение самим воспитанником социально ценностных ориентаций;
- 3) терпимое отношение к инакомыслию, которое не пропагандирует жестокости, насилия, агрессивности;
- 4) диалогизм культурных позиций, их продуктивную кооперацию;
- 5) освоение педагогами позиции посредника между воспитанником и культурой;

¹ Глава 15 разработана на основе «Концепции воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь», утвержденной постановлением коллегии Министерства образования Республики Беларусь № 24 от 30 ноября 1999 года.

6) ориентацию на формирование научного, плюралистического мышления;

7) обеспечение прав ребенка и человека;

8) предоставление ребенку (учащемуся, студенту) возможностей для самоопределения и ответственного выбора;

9) единство индивидуального и коллективного опыта всех участников воспитательного процесса.

Основная идея новых методик и технологий воспитания заключается в управлении инициативой самого воспитанника в процессе педагогического взаимодействия. Со стороны педагога это предполагает как оказание ему помощи и поддержки, так и создание условий для самореализации. Такой подход способствует самоопределению личности, стимулированию к свободному и ответственному поступку.

В соответствии с этой парадигмой основными структурными элементами понятия «воспитание» являются ценности воспитания, воспитательная среда и воспитательный процесс.

Ценности воспитания – это значимые для человека природные, материальные и нравственно-духовные объекты или явления, выступающие социокультурными образцами жизни, на которые сориентированы воспитательные теории, методики и технологии педагогической деятельности.

Воспитательная среда – это такая организация социальной среды, когда все многообразие человеческих взаимоотношений и материальных объектов в осознанной или неосознанной форме несет в себе воспитательные функции. В качестве важнейшей составляющей воспитательной среды выделяется психолого-педагогическая атмосфера – совокупность эмоциональных взаимосвязей воспитателя и воспитанника, возникающих на основе доверия, уважения, сотрудничества и милосердия.

Воспитательный процесс – целесообразно организованный процесс взаимодействия, направленный на удовлетворение потребностей его участников. Условием эффективности воспитательного процесса является организация деятельности воспитуемого по приобретению им системы личностно и общественно значимых ценностей, а желаемым для общества результатом – формирование жизненных навыков, положительного отношения к созидательной деятельности, природе, обществу, самому себе.

Воспитание, как любая педагогическая деятельность, строится на соответствующих закономерностях и методологических принципах, предполагает разработку адекватных целей, задач и выполняет конкретные воспитательные функции.

Педагогические закономерности воспитания – это объективные, существенные, устойчивые связи воспитательного процесса, которые отражают взаимосвязи его структурных компонентов и характеризуют сущность функционирования и развития самого процесса воспитания.

Можно выделить следующие педагогические закономерности воспитания:

1. Цель, задачи и содержание воспитания определяются объективными потребностями общества, социально-культурными и этническими нормами и традициями.

2. Развитие ребенка (школьника, студента) и формирование его личности происходят неравномерно, что связано с рассогласованностью вербальных, сенсорных и двигательных личностных процессов.

3. Воспитание ребенка (школьника, студента) как формирование в структуре его личности социально-психологических новообразований совершается только путем активности самого ребенка. Мера его усилий должна соответствовать мере его возможностей. Другими словами, действенность воспитания определяется степенью собственной активности личности воспитуемого.

Любая воспитательная задача решается через активные действия: физическое развитие – через физические упражнения, нравственное – через постоянную ориентацию на чувства другого человека, интеллектуальное – через мыслительную активность, решение творческих задач. При этом важным представляется соблюдение пропорционального соотношения усилий воспитанника и педагога в совместной деятельности: на начальном этапе доля активности педагога превышает активность воспитанника, затем снижается при возрастании активности и самостоятельности воспитуемого. Совместно-разделенная деятельность помогает ребенку (ученику, студенту) ощутить себя субъектом деятельности, что является условием свободного творческого развития личности. При этом педагог должен чувствовать и определять границы меры собственного участия в деятельности воспитанников, косвенно управлять этой деятельностью и предоставлять учащимся полное право на творчество и свободный выбор. Таким образом, эффективность воспитания зависит от оптимальной организации совместной деятельности и общения педагогов, детей и учащихся.

4. Содержание деятельности детей (школьников, студентов) в процессе их воспитания определяется на каждый данный момент развития актуальными потребностями личности воспитанника. Опережая актуальные потребности, педагог рискует встретить сопротивление и пассивность воспитанников. Если не учитывать возрастные изменения потребностей воспитуемой личности, а также ее интересов и возможностей, то процесс воспитания затрудняется и нарушается.

Таким образом, действенность воспитания обусловлена учетом потребностей, интересов, возможностей личности воспитуемого.

5. Целостность личности предписывает педагогам целостность воспитательных влияний, а также учет объективных и субъективных факторов в воспитательном процессе.

Цель воспитания – формирование умственно, духовно и физически зрелой творческой личности, субъекта своей жизнедеятельности. Интеллектуально, духовно и физически зрелая творческая личность – личность с высоким уровнем культуры, обладающая творческим потенциалом, способная к самообразованию, свободному и ответственному поведению, с присущими ей качествами гражданина, патриота, труженика и семьянина.

Основными принципами воспитания в современных условиях выступают:

1. Принцип научности как опора в воспитательном процессе на психологические и половозрастные особенности детей и учащейся молодежи, использование воспитателем достижений педагогической, психологической и других наук о человеке.

2. Принцип природосообразности, предполагающий не только учет природных задатков индивида, но и психофизиологических возможностей воспитанника и их обусловленность информационными и социальными явлениями.

3. Принцип культуросообразности, проявляющийся как совокупность всех форм духовной жизни общества, которые обуславливают формирование личности, социализацию молодого поколения, основываясь на ценностях национальной и мировой культуры. Этот принцип предполагает постоянное профессиональное наблюдение педагога за формирующимся отношением воспитанника к социально-культурным ценностям (человеку, природе, обществу, труду, познанию) и ценностным основам жизни (добру, истине, красоте).

4. Принцип ненасилия и толерантности предполагает гуманное отношение и терпимость воспитателя к воспитаннику,

его индивидуальности; отказ от любых форм психологического и физического насилия. Только в условиях любви и защищенности ребенок свободно и вольно выражает свои отношения, благоприятно развивается. Поэтому необходимо проявление педагогом любви к ребенку, умение его понять, помочь, простить его оплошности, защитить.

Педагогическая деятельность должна сопровождаться или венчаться включением воспитанника в ситуацию успеха, которую должен пережить лично каждый учащийся. Ситуация успеха – это субъективное переживание достижений, внутренняя удовлетворенность ребенка самим участием в деятельности, собственными действиями и полученным результатом. Положительное подкрепление – самое общее условие создания ситуации успеха.

5. Принцип связи воспитания с жизнью проявляется в учете воспитателем экономических, социальных, экологических, демографических и других условий жизнедеятельности воспитанников.

6. Принцип открытости воспитательных процессов и систем предполагает оптимальное сочетание различных воспитательных моделей с жизненным опытом личности, ее реальной жизнедеятельностью. При этом педагог максимально содействует развитию способности ребенка (школьника, студента) осознавать свое «Я» в связях с другими людьми и миром, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия для других людей и своей судьбы, производить осознанный выбор жизненных решений. Этот принцип исключает жесткий приказ в адрес воспитанников, а предполагает совместный с ними поиск решений.

Кроме того, этот принцип определяет автономность, неповторимость личности каждого воспитанника: принятие воспитанника как данность, признание за ним права на существование его таким, каков он есть, уважение его истории жизни и опыта, которые сформировали его на данный момент. Границы принятия данности воспитанника существуют и отражены в двух запретах: «нельзя посягать на другого человека» и «нельзя не работать, не развивать себя». Эти запреты безусловны и категоричны для человека современной культуры.

7. Принцип вариативности воспитательной деятельности означает соответствие ее содержания и форм изменяющимся детским (молодежным) потребностям, интересам, возможностям.

15.2. ЗАДАЧИ И ФУНКЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Важнейшими задачами воспитания выступают:

1. Нравственное развитие личности, предполагающее осознание учащимися факта сосуществования и взаимодействия в мире множества культур, каждая из которых имеет свои идеалы, свою систему духовных и нравственных ценностей; воспитание моральных качеств (совестливости, милосердия, достоинства, любви, добра, трудолюбия, порядочности) и формирование опыта нравственного поведения.

2. Формирование патриотизма и гражданственности, основанное на любви к своей земле, народу, языку, уважении к истории своего отечества, национальной культуре, традициям, обычаям. Воспитание у учащейся молодежи гражданского долга, ответственности, мужества, основанных на знаниях гражданского права и обязанностей.

3. Формирование трудовых и жизненных навыков, означающее воспитание у учащихся творческого отношения к труду, целеустремленности, трудолюбия, ответственности; развитие у них умений прогнозировать личные и коллективные трудовые успехи, способности к постоянному самообразованию навыков самообслуживания и безопасного поведения.

4. Формирование ответственного поведения, проявляющегося в способности контролировать себя, свои естественные потребности и задатки, выражать себя в качестве субъекта деятельности, коммуникации, культуры, проявлять самостоятельность и творческие возможности, соблюдать правила и нормы общежития. Формирование ответственного поведения означает развитие умений разрабатывать цели и проект деятельности по их реализации, осуществлять рефлексию, самоконтроль и самооценку достигнутых результатов, решать задачи в новых условиях, продуктивно общаться и разрешать конфликты ненасильственным путем.

5. Формирование здорового образа жизни, проявляющегося в отношении к своему здоровью как к жизненной ценности, в умениях и навыках вести здоровый образ жизни, укреплять репродуктивное здоровье.

6. Развитие эмоциональной сферы личности ребенка, осуществляемое в первую очередь в интимно-родственных отношениях в семье, основанных на любви, заботе, теплоте, ненасилии.

7. Развитие чувства прекрасного средствами природы, искусства, окружающей предметной среды, повышающими активность, результативность, творческий характер деятельности воспитанников и формирующими умения видеть, любить и ценить прекрасное во всех сферах их жизнедеятельности, труде, общении.

8. Развитие экологического сознания, предусматривающего создание условий для приобретения учащимися и молодежью соответствующих знаний и практического опыта решения проблем в данной области; формирование ценностных ориентаций экологического характера и привычек экологоцелесообразной деятельности; способность к причинно-следственному анализу ситуаций и явлений в системе «человек – общество – природа» и выбору способов решения экологических задач.

Назначение и роль воспитания проявляются в его функциях:

1. Функция развития предполагает изменение направленности личности воспитанника, структуры ее потребностей, мотивов поведения, способностей и др.

2. Функция формирования предстает как специально организованный процесс предъявления педагогом ребенку (учащемуся, студенту) социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения для его личностного, гражданского и профессионального роста.

3. Функция социализации заключается в обеспечении усвоения социального опыта и выработки совместно со взрослыми собственных ценностных ориентаций в процессе совместной деятельности и общения.

4. Функция индивидуализации предстает как процесс становления «Я-образа», духовного мира личности, реализации ее социальных ролей и отношений на основе ее психического и социального опыта, опыта других людей и предшествующих поколений.

5. Функция психолого-педагогической поддержки проявляется как помощь детям и учащейся молодежи в решении их индивидуальных проблем, связанных с психофизическим и моральным здоровьем, обучением, межличностными отношениями и общением, профессиональным и жизненным самоопределением. Предметом педагогической поддержки выступает процесс совместного с воспитанником определения его собственных актуальных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство в различных сложных ситуациях и самостоятельно достичь желаемых результатов. Психологическая поддержка также

направлена на разрешение проблем взрослеющей личности, связанных с кризисными событиями жизни, трудностями социальной адаптации.

6. Гуманитарная функция воспитания заключается в обеспечении прав ребенка, удовлетворении его потребностей в безопасности, эмоциональном комфорте и независимости, сохранении здоровья, определении смысла жизни, предоставлении личной свободы.

7. Культурообразующая функция воспитания проявляется в сохранении, воспроизводстве и развитии культуры, предполагает ориентацию на воспитание личности как субъекта культуры.

15.3. ТЕХНОКРАТИЧЕСКИЙ И ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ В ПЕДАГОГИКЕ

Из множества разнообразных теорий и подходов к воспитанию в педагогической практике зарубежных стран выделяются две группы. Первую группу составляют концепции, в которых воспитание рассматривается как относительно жесткое руководство учащимися, формирование у них заданных обществом качеств личности. Такой подход соответствует так называемой **авторитарной, технократической педагогике**. Воспитательным концепциям второй группы можно дать обобщенное название – **гуманистическая школа**. Другими словами, воспитательные системы Запада базируются свои теории на философии прагматизма, позитивизма, экзистенциализма. Психологической основой большинства воспитательных концепций Запада являются психоанализ и бихевиоризм.

Разработчики технократической, авторитарной педагогики исходят из того, что задачей воспитательного процесса школы и общества является формирование «функционального» человека – исполнителя, адаптированного к жизни в данной общественной системе, подготовленного к выполнению соответствующих социальных ролей. Так, в воспитательных концепциях США эти роли были определены следующим образом: гражданин, работник, семьянин, потребитель. По Б. Ф. Скиннеру – создателю технократической педагогики, воспитание следует строить на рациональной научной основе, программируя поведение людей и управляя его формированием. Советская педагогика пыталась строить воспитание именно как управляемый и контролируемый процесс,

стремясь определить точные цели, задачи, содержание, методы и формы работы. Представители технократического подхода на Западе также исходят из того, что процесс формирования и воспитания личности должен быть строго направленным и приводить к проектируемым результатам. Однако в этом подходе существует угроза манипулирования личностью, опасность воспитать в итоге человека-функционера, бездумного исполнителя. При этом воспитание понимается как модификация поведения, как выработка «правильных» поведенческих навыков. В основе технократической педагогики лежит принцип модификации поведения учащихся в нужном направлении.

Формирование навыков поведения необходимо, но нельзя пренебрегать собственной волей личности, ее сознанием, свободой выбора, целями и ценностями – всем тем, что детерминирует собственно человеческое поведение. Модификационная методика предполагает выработку желаемого поведения в различных социальных ситуациях с помощью «подкрепителей»: одобрения или порицания в разных формах. В модификационной методике нет ничего плохого, если имеется в виду воздействие на сознание, поведение, эмоции человека с целью его развития. Но если модификация поведения приводит к манипуляции личностью, пренебрегает ее интересами, служит внешней адаптации, не апеллируя к собственной воле и свободе, то это носит антигуманный характер. Крайним выражением технократического подхода является теория и практика психотропного воздействия на учащихся и взрослых. Воспитание с помощью фармакологических препаратов противоречит всем нравственным и юридическим нормам.

Модель воспитания в рамках гуманистической школы, в основе которой лежит направление гуманистической психологии, развивалась в 1950–60-е годы в США и нашла отражение в трудах таких ученых, как Маслоу, Франк, Роджерс, Колли, Комбс и др.

Главные понятия гуманистической педагогики – «самоактуализация человека», «личностный рост», «развивающая помощь». Каждый человек представляет собой уникальную, неповторимую личность. Поведение личности определяется не подкреплением, поступающим из внешней среды, как учит бихевиоризм, а врожденным стремлением человека к активности, актуализации – развитию собственных природных способностей, поиску своего смысла жизни и жизненного пути. Личность понимается как сложная, автономная система, отличающаяся направленностью на созида-

тельную деятельность, сотрудничество. Обладающая активностью и волей самоактуализация – это реализация себя в деятельности, в отношениях с людьми, в полнокровной «хорошей» жизни на выбранном и изменяющемся жизненном пути. Это состояние обозначено у К. Роджерса понятием «полноценно функционирующий человек». В психотерапии и педагогике Роджерса психотерапевт и педагог должны возбудить собственные силы человека по решению его проблем, при этом не разрешать за него трудности, не навязывать ему готового решения, а стимулировать его собственную работу по личностному изменению и росту, которые никогда не имеют пределов. Целью обучения и воспитания должно быть не приобретение личностью готовых знаний как набора фактов, теорий и прочего, а изменение личности учащегося в результате самостоятельного учения. Важной воспитательной задачей выступает создание условий для развития и саморазвития личности, поиска собственной индивидуальности и полной самоактуализации.

Учение, в котором заинтересован ученик и которое способствует не простому накоплению готовой информации, а изменению и развитию ученика, его поведения, его «Я»-концепции, Роджерс назвал «значимым для человека учением». Он определял следующие условия организации такого процесса учения:

1. Ученики решают в процессе обучения проблемы, интересующие их и значимые для них.
2. Педагог чувствует себя по отношению к ученикам конгруэнтно, т. е. проявляет себя таким человеком, каков он есть, выражая себя свободно.
3. Педагог проявляет безусловное положительное отношение к ученику, принимает его таким, каков он есть.
4. Педагог проявляет эмпатию к ученику, способность проникать в его внутренний мир, понимать его, смотреть на мир его глазами, оставаясь при этом самим собой.
5. Педагог обеспечивает средства учения учащихся: книги, учебники, дидактические материалы и др.

Педагог играет роль помощника и стимулятора значимого учения, создает психологический комфорт и предоставляет ученику свободу, т. е. учение должно быть центрировано на ученике, а не на учебном предмете.

Воспитатель в рамках гуманистической педагогики должен побуждать учащихся к нравственному выбору, предоставив материал для анализа. Методами воспитания являются дискуссии, ролевые игры, обсуждение ситуаций, анализ и разрешение кон-

фликтов. Для родителей и педагогов важными и эффективными выступают такие приемы в общении с ребенком: «Я»-высказывание, активное слушание, безусловная любовь к ребенку, положительное внимание к нему, контакт глаз.

15.4. СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ

Основное содержание воспитания определяется потребностями и интересами растущего человека, общечеловеческими ценностями и базовыми компонентами культуры личности.

Можно выделить несколько основных составляющих культуры личности.

1. Нравственно-этическая культура. Содержание воспитательной работы включает формирование представлений и понятий о нравственных основах жизни; усвоение идеи национального самосознания как фактора нравственной культуры народа; формирование культуры межличностных отношений и совместной деятельности в коллективе; развитие этического мышления, нравственных чувств, мотивов поведения; воспитание высоких моральных качеств: доброты, милосердия, терпимости, вежливости, совестливости, порядочности, достоинства и др.; формирование норм поведения.

Критерии сформированности нравственно-этической культуры:

- наличие ведущих нравственных качеств;
- развитость этических норм поведения;
- умение понимать человека и сопереживать ему;
- точность и обязательность в обещаниях;
- доброжелательность по отношению к людям;
- проявление чувства солидарности и коллективизма в повседневной жизни;
- проявление материальной и духовной щедрости;
- соблюдение этикета.

2. Национальная культура. Содержание воспитательной работы включает приобщение детей и учащейся молодежи к ценностям национальной культуры; самоопределение и самореализацию личности; использование воспитательного потенциала календарно-обрядового цикла белорусского народа.

Критерии сформированности национальной культуры:

- развитие национального самосознания;
- уважение культуры национального большинства;

- интерес к языку, истории и культуре Беларуси;
- уважение традиций и обычаев, норм и законов жизни людей других национальностей;
- наличие преемственности в освоении культурно-исторического опыта и во взаимоотношениях со старшими поколениями;
- участие в созидательной, преобразующей деятельности на благо национальной культуры.

3. Гражданская культура. Содержание воспитательной работы включает формирование ответственности за судьбу отечества; усвоение детьми и учащейся молодежью знаний о своих правах и обязанностях и воспитание потребности реализовывать их в повседневной жизни; стимулирование политической, экономической, социальной, природоохранительной активности; развитие чувства уважения к законам государства, атрибутам государственности; формирование правосознания, законопослушания и чувства патриотизма.

Критерии сформированности гражданской культуры:

- наличие знаний о Конституции Республики Беларусь, гражданских правах и обязанностях, тенденциях развития гражданского демократического общества;
- законопослушность (уважение законов);
- готовность к активному участию в управлении делами как на личностном, так и на социальном уровне (группа, учебное заведение, объединение);
- осознание своих прав и обязанностей;
- сформированность потребности отстаивать интересы Республики Беларусь.

4. Психолого-педагогическая культура. Содержание воспитательной работы включает формирование готовности жить и работать в быстро меняющемся мире, формирование навыков и умений эффективной адаптации к меняющимся условиям жизнедеятельности, событиям жизненного пути.

Критерии сформированности психологической культуры:

- наличие знаний о психической жизни человека, об основных психологических явлениях;
- психическая и социальная адаптированность;
- стрессовая устойчивость;
- способность к саморегуляции и самовоспитанию;
- готовность к постоянному самообразованию;
- умение сотрудничать и общаться;
- социально ориентированная направленность поведения;
- развитый уровень самосознания.

5. Культура труда. Содержание воспитательной работы включает формирование положительной мотивации и готовности к труду, умений и навыков управления собой в процессе трудовой деятельности, творческого отношения к труду.

Критерии сформированности культуры труда:

- готовность к самостоятельной трудовой жизни;
- творческий подход к работе;
- умение работать в группе, выполнять исполнительские и управленческие обязанности и функции в коллективной деятельности, разрабатывать цели и проекты деятельности по их достижению;
- умение рефлексии и оценки процесса труда, его результатов;
- качественное и ответственное выполнение работы;
- навыки по технике безопасности труда.

6. Культура семейных отношений. Содержание воспитательной работы включает формирование отношения к семье как к важнейшей ценности, потребности в укреплении семейно-родственных отношений и поддержании традиций, осознания себя как члена семьи и рода; выработку навыков оказания помощи своим близким, выполнения режима жизнедеятельности семьи, обустройства своего жилья; развитие чувства долга по сохранению чести и достоинства своей семьи; формирование готовности к семейной жизни.

Критерии сформированности культуры семейных отношений:

- понимание культуры семейных отношений;
- наличие знаний о своей родословной, семейных традициях и реликвиях;
- участие в ведении домашнего хозяйства и принятие на себя постоянных обязанностей по дому;
- навыки ухода за маленькими детьми; оказание регулярной помощи престарелым, немощным родителям и родственникам;
- наличие чувства ответственности за свою семью, ее благополучие.

7. Гендерная культура. Содержание воспитательной работы включает формирование представлений о жизненном предназначении мужчины и женщины; физиологических, психологических и этических особенностях девочек – девушек, мальчиков – юношей, мужчин и женщин; мужском и женском достоинстве; этическом смысле красоты детства, отрочества, юности, зрелости, старости; подлинной и мнимой красоте человека.

Критерии сформированности гендерной культуры:

- усвоение сущности взаимоотношений между мальчиками и девочками, юношами и девушками, мужчинами и женщинами; стремление к взаимопониманию и заботе друг о друге;
- наличие качеств, характерных для мальчика (юноши, мужчины): смелость, мастеровитость, рыцарство, благородство, трудолюбие, физическая сила, мужественность, умение преодолевать трудности, готовность прийти на помощь женщине и защитить ее и др.;
- наличие качеств, характерных для девочки (девушки, женщины): доброта, женственность, отзывчивость, мягкость, терпимость к недостаткам близких людей, умение прощать, забота о старых, больных, сиротах, любовь к детям и др.

8. Культура здорового образа жизни. Содержание воспитательной работы включает освоение учащимися понятий «жизнь» и «здоровье» как общечеловеческих ценностей; воспитание у подрастающего поколения бережного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих; формирование умений и навыков ведения здорового образа жизни, укрепления собственного репродуктивного здоровья; уяснение значимости физического и умственного труда, физической культуры, спорта, туризма, общения с природой в личностном и профессиональном самосовершенствовании.

Критерии сформированности культуры здорового образа жизни:

- отношение к своему здоровью и здоровью окружающих как к ценности;
- наличие умений и навыков сохранения и укрепления здоровья, безопасного и ответственного поведения;
- сформированность гигиенических навыков и привычек;
- наличие физической и умственной активности;
- умение противостоять разрушительным для здоровья образам жизни и формам поведения.

9. Эстетическая культура. Содержание воспитательной работы включает формирование и развитие эстетического идеала, эстетического интереса, эстетического воспитания и эстетического вкуса как основных компонентов эстетического сознания; формирование художественных и искусствоведческих знаний, эстетического отношения к природе и искусству; эстетизацию учебно-воспитательного процесса, окружающей предметной среды, отношений в ученическом коллективе, в семье; развитие и реализацию художественного творческого потенциала детей и учащейся молодежи; развитие эмо-

циональной сферы личности художественными средствами; приобщение к мировой и отечественной художественной культуре.

Критерии сформированности эстетической культуры:

- стремление к общению с искусством и природой;
- наличие эстетической потребности в преобразовании окружающей действительности по законам красоты и гармонии;
- умение воспринимать искусство, сопереживать и получать наслаждение от высокохудожественных образов;
- умение дать эстетическую оценку произведению искусства и объекту природы или окружающей действительности;
- способность к художественно-творческому самовыражению;
- эстетизация отношений с окружающими людьми;
- знание основ народного искусства, историко-культурных традиций своей страны, стремление к их творческому освоению и сохранению.

10. Экологическая культура. Содержание воспитательной работы включает усвоение ведущих мировоззренческих идей и формирование ценностных ориентаций экологического характера; усвоение системы научных и эмпирических знаний о природных процессах и явлениях; прогнозирование последствий воздействия человека и общества на окружающую среду и свою жизнедеятельность.

Критерии сформированности экологической культуры:

- наличие представлений о взаимодействии в системе «человек – общество – природа», знаний о природе родного края, локальных, региональных и глобальных экологических проблемах;
- участие в разнообразных видах деятельности по природопользованию и охране окружающей среды;
- сформированность ответственности за сохранение природного окружения, определяющего условия жизни людей;
- соблюдение норм экологически безопасного поведения.

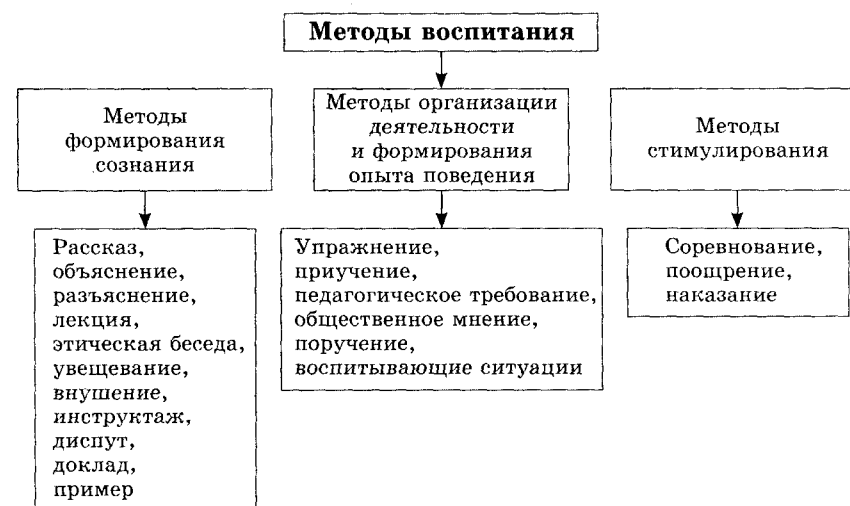
15.5. МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ И ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Педагогическая деятельность, как и любая другая, может быть организована технологически либо основываться на интуиции, педагогическом чувстве меры и такта. Технологию воспитания можно рассматривать в широком и узком смысле слова.

В широком смысле – это система последовательного развертывания проекта педагогической деятельности и общения, направленных на достижение поставленных воспитательных целей; в узком – это проявление индивидуального мастерства педагога в отборе и реализации им оптимальных средств, форм и методов педагогического воздействия на развитие личности в конкретной ситуации.

Методами, составляющими основу традиционной воспитательной технологии, являются убеждение, упражнение, мотивация (поощрение и наказание). Наиболее распространенной классификацией методов воспитания выступает система методов, отражающая единство целевой, содержательной и процессуальной составляющих воспитательного процесса (Г. И. Щукина). В соответствии с этой классификацией выделяются три группы методов воспитания (см. схему 14).

Схема 14



Однако, как показывают результаты воспитательной практики, в современной социокультурной ситуации необходимо дополнить традиционные методики воспитания методами, приемами и средствами гуманистической технологии. Ключевыми звеньями гуманистической технологии выступают следующие составляющие.

Учет актуальных потребностей детей разного возраста. Потребности ребенка (ученика, студента) не разделяются на хорошие и плохие, так как они обеспечивают выживание личности и ее адаптацию. Но существуют социально приемлемые и социально неприемлемые способы удовлетворения потребностей.

Непосредственным «трансформатором» структуры потребностей являются положительные эмоции, сопровождающие успешное удовлетворение этих потребностей. Способами реализации потребностей и формирования социально приемлемого поведения являются: воздействие на эмоционально-познавательную (усвоение правовых знаний, формирование нравственных убеждений, изменение системы ценностей и отношений к действительности) и деятельность сферы воспитанника (использование социально организованных форм деятельности, способствующих формированию социально-позитивных потребностей).

Позитивное восприятие ребенка (учащегося, студента) педагогом. Смысл позитивного восприятия учащегося заключается в том, чтобы понять и воспринять его внутренний мир, выявить, раскрыть и дать проявиться природным задаткам, верить в его силы и возможности. При этом следует относиться к недостаткам ребенка как к его достоинствам, которым еще не найдено применения. В этой связи используются:

1. Психолого-терапевтическое и социально-педагогическое воздействие с преобладанием нравственных средств, укрепляющих психофизическое здоровье.

2. Создание в воспитательном процессе ситуации «проживания», что предполагает использование педагогом знаний жизненного опыта воспитанника.

3. Воспитание без принуждения, психического и физического насилия. (Под насилием понимаются методы воздействия, которые заставляют воспитанника совершать действия и поступки, не соответствующие его совести, что сдерживает развитие сил и потенциала ученика, приводит к отставанию в физическом и нравственном развитии.) Ненасилие в процессе воспитания проявляется в ненасилии над мышлением воспитанника, в признании его прав как полноценного человека, в предоставлении ему возможности выбирать, высказывать свою точку зрения, занимать свое место в коллективе, иметь право на собственное мнение, свой путь к истине. Реализация идеи ненасилия включает следующие этические приемы общения: не пре-

тендовать на абсолютную истину; быть готовым к уступкам и милосердию, подвергать критике свое поведение для того, чтобы выяснить, почему собственные поступки вызывают отрицательную реакцию у окружающих; учиться анализировать ситуацию с позиции оппонента; никогда не отождествлять проблему и личность; не требовать от другого быть полностью совершенным и не считать себя таковым.

Психолого-педагогическая поддержка учащихся предполагает педагогическую и психологическую помощь в индивидуальном развитии и саморазвитии взрослеющей личности. При этом система поддержки и помощи является основой реализации гуманистических ценностей, основополагающими из которых выступают следующие:

1. Принимать ребенка (учащегося, студента) таким, каков он есть, и относиться к нему как к высшей ценности. Это означает, что в организации воспитания следует идти от личности ребенка, учитывать его интересы, потребности, мотивы, возможности.

2. Доверять ребенку (учащемуся, студенту), создавать в коллективе благоприятный моральный климат и атмосферу доверия.

3. Признавать ребенка (учащегося, студента) соучастником, организатором воспитательного процесса. При этом строго соблюдать социальные и моральные правила воспитанника, быть снисходительным к нему, учитывать его возраст и небогатый жизненный опыт, половые особенности, помогать избавиться от комплексов.

4. Поддерживать воспитанника в сложных жизненных ситуациях. У творческих педагогов это проявляется в том, что они не злоупотребляют плохими отметками, не жалуются родителям на ученика, предлагают ему необходимую «опору», дают право на свободный выбор. Основой поддержки является подлинно духовный контакт педагога и воспитанника.

Воспитывающие ситуации – один из эффективных методов воспитания без принуждения и насилия, который материализует творчество и свободу всех участников процесса воспитания. Воспитывающие ситуации в воспитательной практике имеют разную направленность: авансирование доверия, творческий подход, свободный выбор, эмоциональное настроение, товарищеское доверие и т. д. Технологичность их заключается в том, что педагог целе-

направленно создает эти ситуации и включает в них учащихся для коррекции поведения в коллективе.

Игра, игровая деятельность – важные формы гуманистической технологии. Творческое начало личности наиболее полно реализуется в игре и игровой деятельности. В их процессе ребенок осваивает социальные роли, приобретает сообразительность, сноровку, смекалку, развивает фантазию. Игра может выступать:

- 1) средством, методом, формой деятельности детей и подростков;
- 2) тренингом в формировании у воспитанников норм поведения, навыков выполнения правил, условий, ограничений в действиях, в осуществлении выбора и др.
- 3) условием самореализации и достижения высших показателей в развитии ребенка, которые в ближайшей перспективе становятся его нормой.

Приведем в качестве примеров некоторые современные воспитательные технологии, которые получили достаточно широкое распространение в массовой практике школ¹.

- **Гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили** имеет особые целевые ориентации: способствовать становлению, развитию и воспитанию в ребенке благородного человека путем раскрытия его личностных качеств (души и сердца, познавательных сил и т. д.). Идеал воспитания – самовоспитание.

- **Система воспитания в Павлышской школе В. А. Сухомлинского.**

- **Модель трудового воспитания А. А. Католикова** по системе коммуны А. С. Макаренко: дети приучаются к созидательному труду, проходят производственную практику по программам агрошколы. Некоторые концептуальные идеи: труд – основа формирования личности; интерес и внимание к каждому ребенку; у ребенка должен быть личный интерес, поиск, «аппетит к жизни»; соединение обучения с производительным трудом в форме школы-хозяйства; школьный макаренковский коллектив, педагогика параллельного действия; детское самоуправление и самоконтроль и др.

- **Школа как воспитательная система В. А. Караковского.**

- **Авторская модель «Русская школа» (И. Ф. Гончаров, Л. Н. Погодина)** имеет целевые ориентации: формирование ново-

¹ См.: Селевко Г. К. Современные технологии. М., 1998.

го русского человека – высоконравственного, образованного, духовно богатого, трудолюбивого, физически развитого, способного к самообразованию и творчеству, любящего свое отечество; возрождение традиционной русской культуры воспитания, включение учащихся в этнокультурную традицию; освоение богатейшего культурного наследия России; пробуждение русского национального самосознания, русского национального характера и т. д.

- **Воспитательная система международного детского центра «Артек».**

- **Выявление и развитие творческих способностей детей в разнообразной внеурочной деятельности в «творческой комнате» (И. П. Волкова).**

- **Технология воспитания общественного творчества в условиях коллективной творческой деятельности И. П. Иванова.**

- **Технология личностно-ориентированной коллективной творческой деятельности С. Д. Полякова.**

- **Технология педагогической поддержки О. С. Газмана.**

Вопросы и задания для самопроверки

1. Определите ведущие идеи новой воспитательной парадигмы. В чем состоят ее отличия от традиционной концепции воспитания?
2. Раскройте смысл основных понятий воспитания: ценности воспитания, воспитательная среда, воспитательный процесс.
3. Обоснуйте основные закономерности процесса воспитания.
4. Раскройте сущность основных принципов воспитания в современных условиях.
5. Определите задачи и функции процесса воспитания.
6. Прокомментируйте таблицу 23 «Взаимосвязь педагогических закономерностей и принципов общественного воспитания» (по А. И. Кочетову).
7. Проведите сравнительный анализ основных зарубежных концепций воспитания.
8. Что, по К. Роджерсу, означает «значимое для человека учение»? Определите условия реализации такого учения.
9. Раскройте содержание процесса воспитания с позиции формирования базовых компонентов культуры личности.
10. Дайте характеристику традиционным методам воспитания.
11. Назовите основные методы и приемы гуманистической технологии воспитания.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ
И ПРИНЦИПОВ ОБЩЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ**
(по А. И. Кочетову)

<i>Закономерности формирования личности</i>	<i>Закономерности воспитательного процесса</i>	<i>Принципы общественного воспитания</i>
Ведущая роль направленности. Наличие «блоков» ведущих качеств	Ведущие направления в воспитании	Принцип гуманистической целеустремленности воспитания
Неравномерность и цикличность развития личности	Взаимосвязь воспитания, самовоспитания и перевоспитания в формировании личности	Педагогический оптимизм
Детерминизм, взаимодействие объективного и субъективного	Взаимосвязь развития общества и личности	Воспитание личности в коллективе
Возрастание роли индивидуальности в общем развитии личности	Соответствие воспитания уровню развития личности	Принцип учета возрастных, половых и индивидуальных особенностей
Единство и целостность воспитательного процесса	Соответствие воспитания уровню развития личности	Принцип единства целей, содержания, форм и методов воспитания
Принцип единства целей, содержания, форм и методов воспитания	Формирование личности и коллектива в деятельности	Связь школы с жизнью

Ведущая идея концепции воспитательного процесса (по А. И. Кочетову): закономерности формирования личности обуславливают закономерности воспитательного процесса, стратегию (принципы воспитания), тактику (педагогическая технология) и методику педагогических воздействий (совокупность методов, приемов и средств).

Глава 16

ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В ДУХЕ НЕНАСИЛИЯ И МИРА

16.1. СУЩНОСТЬ КОНЦЕПЦИИ КУЛЬТУРЫ МИРА. ПЕДАГОГИКА МИРА

В последние десятилетия обострились глобальные проблемы человечества, связанные с мирным сосуществованием народов, экологией, демографическими проблемами, охраной здоровья, кризисом культуры и воспитания. Разрешение этих проблем предполагает поиск адекватных нравственно-этических решений, утверждение новых общечеловеческих ценностей и отражение их в индивидуальном и коллективном мышлении и поведении людей.

Главная роль в осуществлении этих процессов отводится системе образования. Важнейшей образовательной задачей становится разработка новых педагогических моделей обучения и воспитания, анализ, прогноз и учет тенденций развития сферы образования, факторов формирования личности в глобальных условиях. В современных концепциях образования появляются новые цели и задачи по разработке и отбору содержания и соответствующих технологий обучения и воспитания, направленных на развитие у обучающихся нового видения мира, миротворческого и глобального мышления. Характерными чертами глобального мышления и поведения личности выступают:

- постоянное внимание к событиям и проблемам глобального мира, понимание их причин, характера и масштабов;
- плюралистическая направленность мировоззрения, широта видения мира, признание равноправными и равноценными разных точек зрения на мир, «образов мира»;
- интерес и уважение к культурам народов всей планеты, понимание их сходств и различий;
- чувство ответственности за происходящие в мире процессы, сформированность навыков системного подхода при их изучении;
- самостоятельный выбор личностью меры и степени собственного участия в решении локальных и глобальных проблем, умение строить тактику и стратегию местного, общенационального и мирового характера;
- критичность мышления, умение извлекать уроки из прошлого, рефлексивное осмысление опыта в контексте общечеловеческих ценностей.

В философской, психолого-педагогической литературе и образовательной практике обосновываются и разрабатываются концепции обучения и воспитания, связанные с решением проблем глобалистики.

Так, в педагогике активно развивается новое направление – педагогика мира, главной задачей которой является формирование у подрастающего поколения глобального мышления и способностей миротворческого поведения. Главной целью педагогики мира является воспитание «глобальной» личности, гражданина мира, человека-миротворца, ответственного не только за собственную судьбу, но и за судьбу человечества в целом.

Объектом педагогики мира является культурно-историческая форма участия людей в жизнедеятельности социума с целью переориентации насилия в сотрудничество. В качестве предмета педагогики мира выделяют актуальное состояние и процесс развития идей культуры мира в современном сообществе; способы и технологии реализации концепции культуры мира на макро-, мезо- и микроуровнях.

Основной категорией педагогики мира является понятие «культура мира». Под *культурой мира* понимается совокупность этических ценностей и норм, традиций и обычаев, поведения и образа жизни, в которых находят выражение следующие личностные характеристики:

- уважение к человеческой личности, ее достоинствам и правам; признание права каждого на свободу слова, мнений;
- отказ от насилия;
- приверженность принципам демократии, свободы, справедливости, солидарности, плюрализма;
- понимание личностью различий между людьми в культуре, нравах и обычаях; терпимость к их убеждениям и верованиям.

Особое место в педагогике мира уделяется формированию кросс-культурной грамотности, которая характеризуется пониманием и принятием различий между людьми в культуре, верованиях; взаимопониманием между народами, этническими, религиозными и иными группами.

Педагогика мира направлена на формирование у школьников и студентов миротворческого мировоззрения и соответствующих форм поведения, способствующих преобразованию конфликтов в сотрудничество; на развитие у них ответственности за судьбу страны и планеты в целом, рефлексивных умений, критичного и системного способов мышления.

Ведущими педагогическими идеями при осуществлении воспитательной работы по формированию у учащихся глобального мышления являются:

- идея общности, гармония индивида со Вселенной и человечеством, основанная на экологии природы и человека; установление отношений охранно-созидательного типа между человеком, природой и обществом;
- идея необходимости ответственного поведения человека, основанного на общечеловеческих ценностях, в условиях бурного развития мировой системы;
- идея изначального равенства людей, независимо от национальной принадлежности, социального статуса, пола, возраста, вероисповедания;
- идея милосердия, терпимости и уважения к культурным традициям других народов.

Использование идей педагогики мира в учебно-воспитательном процессе школы и вуза выступает фактором успешной адаптации учащихся в социуме, их социализации; способствует их самореализации, формированию у них умений продуктивно общаться, сотрудничать и разрешать конфликты ненасильственным путем.

16.2. НАПРАВЛЕНИЯ И СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ МИРОТВОРЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ И ПОВЕДЕНИЯ

Основными направлениями педагогической деятельности по формированию у учащихся миротворческого мировоззрения и поведения выступают:

- развитие учебными и внеурочными средствами целостного восприятия окружающего мира и человека как его неотъемлемой части и высшей ценности; чувства личной ответственности за решение глобальных вопросов, касающихся каждого жителя Земли;
- включение идей культуры мира в содержание учебных дисциплин как условие развития у учащихся глобального мышления;
- воспитание и обучение школьников в духе ненасилия, способствующее установлению гуманистического типа отношений между людьми;

- экологическое воспитание, направленное на формирование охранно-созидательных отношений в системе «природа – социум – человек»;

- гражданское образование, способствующее развитию ответственности, гражданственности, патриотизма.

В совместной деятельности детей и взрослых при работе по данным направлениям актуален принцип «мыслить глобально – действовать локально», утверждающий созидательную позицию во взаимодействии с миром и окружающей средой на фоне общечеловеческих проблем, затрагивающих жизнедеятельность каждого.

Рассмотрим более подробно некоторые направления воспитательной работы по реализации педагогики мира в средней школе.

На пути формирования гражданина мира (в широком смысле) необходимо пробуждение интереса к экологическим вопросам, основанного на умении общаться с природой, понимать закономерности ее развития. Современному школьнику необходимы знания о себе как о природном существе, на каждом этапе образования он должен представлять целостную картину мира и свое место в нем. Центральными при обучении становятся такие категории, как Вселенная, Космос, Планета, Ноосфера, Пространство, Время и др.

В этой связи целесообразно включение в учебный процесс спецкурсов, факультативов или кружков экологической и валеологической направленности, связанных с охраной окружающей среды, защитой собственного организма. В содержательном отношении решению этих задач в определенной степени может способствовать и курс обеспечения основ жизнедеятельности.

При этом важное значение имеет формирование у учащихся реалистичности взглядов на состояние окружающей среды своего региона в сравнении с другими областями и регионами страны, мира в целом. Для этого необходимо привлекать школьников к исследованиям и оценке состояния родного края, города и его окрестностей; знакомить с экологически неблагоприятными зонами, последствиями невежественного обращения человека с окружающей средой; организовывать выездные полевые экологические практики и другие активные формы обучения, способствующие накоплению опыта экологической деятельности, освоению современных способов охраны и защиты среды и человека. Интересным и полезным является опыт участия школьников, педагогов и родителей в международных, региональных, городских экологических программах. Это такие программы, как межрегиональный проект «Озера Беларуси», в котором участвуют школьники республики;

белорусско-российские проекты, предполагающие организацию совместных выездных лагерей по обмену опытом экологической работы; совместная с родителями акция «Чистые воды Свислочи», направленная на изучение микрофлоры и состава загрязненной воды, сбор данных по другим рекам республики.

Основными формами экологического воспитания школьников во внеурочное время могут быть дидактические игры («Экология и мы», «Разумный глобализм», «Экологический совет» и др.), встречи со специалистами (егерями, инспекторами рыбоохраны и др.), турниры знатоков житейских премудростей (народных примет, лекарственных растений и т. д.), экспедиции в мир разгаданных и неразгаданных тайн природы, конкурс неоконченного рассказа на экологическую тематику, пресс-бой на темы: «Охрана природы в нашей республике и за рубежом», «Экология и АЭС», «Искусство и природа», разнообразные радиопередачи, выставки, олимпиады, организация школьниками мониторинга воды, почвы, воздуха, включение учащихся в деятельность по подкорму животных, попавших в беду, озеленение классов, школьных дворов.

Воспитание учащихся в духе ненасилия предполагает формирование у них представлений о равенстве людей как членов единого человеческого сообщества; освоение знаний об экономических, политических, социальных правах и свободах человека; овладение способами продуктивного общения, сотрудничества и диалога на уровне взаимодействия отдельных людей, носителей различных взглядов и концепций, представителей разных национальных групп, культур, стран. При этом актуальным является оказание школьникам помощи в понимании истинных причин разъединения людей в современном мире.

Существенными компонентами психологии ненасилия являются уважение к правам и свободам других людей; осознание и реализация своих прав и обязанностей как гражданина Земли и своей страны, живущего по законам Добра, Красоты, Правды; внутреннее неприятие любых форм насилия и неуважения к человеку; знакомство с приемами социально-психологической защиты личности в ситуациях социальной напряженности и конфликтов; обучение рефлексии собственного поведения и отношений с другими людьми.

Формами воспитательной работы в данном направлении являются:

- изучение документов и программ, разработанных ООН, которые определяют морально-правовую основу педагогики ненасилия;

- знакомство с работами выдающихся представителей философии мира и ненасилия, гуманистической психологии, с историей миротворческих идей, движений в мире и нашей стране;
- выявление и анализ реальных проблем и ситуаций из жизни школьников и их семей и поиск решений этих проблем с позиции бесконфликтности, компромисса, ненасилия;
- участие школьников, педагогов, родителей в миротворческой и благотворительной деятельности на уровне класса, семьи, школы в рамках международных движений и акций;
- организация с учащимися, родителями, учителями практикумов по конфликтологии, проблемам коммуникации, проведение различного рода игр, формирующих опыт бесконфликтного, ненасильственного пути решения противоречий;
- создание в учебно-воспитательном учреждении психологически комфортной обстановки, эталонной в отношении системы взаимодействия детей и взрослых.

В процессе осуществления воспитательной работы по развитию у школьников миротворческого мировоззрения и поведения важнейшим педагогическим требованием выступает целесообразное сочетание учебной и внеурочной деятельности, направленной на воспитание в духе ненасилия и мира. Вот почему в содержание учебного материала должны быть включены задачи «глобального» характера, решение которых способствует формированию основ глобального, плюралистического мышления.

Приведем несколько примеров такого рода задач. В учебно-воспитательном процессе московской школы № 825 делается акцент на выработку у учащихся общечеловеческих ценностей посредством учебных задач, которые ставятся и выполняются на каждом уроке. Примером разработки таких задач могут служить следующие междисциплинарные задания:

- «За последние 100 лет в результате деятельности человека в атмосферу поступило 360 миллиардов тонн углекислого газа, что привело к увеличению его содержания в атмосфере на 13 %. Подсчитайте, на сколько увеличится содержание углекислого газа в атмосфере к 2005 году. К чему это может привести? Какие меры надо принять, чтобы избежать тяжелых последствий?»;
- «Человек потребляет в основном речную воду, объем которой в руслах рек составляет всего лишь 12 000 км³ и 1840 км³ стока, озер и водохранилищ. Количество сточных вод немногим более 450 км³ в год. Сточная вода, сбрасываемая в реки и водоемы, портит в 15 раз больший объем чистой естественной воды. Сколько воды будет загрязнено в год? Какой процент вод от общего

объема будет загрязнен? К чему это может привести? Предложите меры для улучшения данного положения»;

- «Сколько квадратных миль необходимо для того, чтобы собрать в одном штате все население земного шара?»;

- «Какого объема помещение потребуется для того, чтобы разместить в нем все ядерное оружие?».

Для того чтобы решить эти задачи, ученик должен уметь не только производить математические вычисления, но и работать со справочной литературой, вычислительной техникой, географической картой. Определенная вариативность условий этих задач предполагает и множество ответов. Каждый ученик имеет возможность собственным путем получить ответ, который будет включать в себя синтез его знаний и умений из разных учебных предметов. Фантастичность идеи (размеры нашей планеты, количество населения или произведенного в мире ядерного оружия) создает у школьников эмоциональный образ, поражает воображение, заставляя их думать о политическом, экономическом или техническом аспектах этой идеи. Включение школьников в решение задач «глобального» характера способствует формированию операционного логического мышления, развитию способности устного счета, а также таких умений активного мышления, как поиск альтернативных решений или проверка достоверности фактов, получение актуальной, полезной информации.

Эффективным является использование задач «глобального» характера и на уроках информатики, когда учащиеся могут самостоятельно осуществить не только анализ сложившейся ситуации (например, социально-экономической, экологической, демографической и др.), но и спрогнозировать возможные последствия ее развития. Данные задачи особенно удобно применять при изучении школьниками возможностей табличных процессоров. Общая формулировка задач может быть следующей: «Проанализируйте социально-экономическую, экологическую и демографическую ситуацию в Республике Беларусь, используя данные из статистических ежегодников, сведения из глобальной сети Интернет, другую справочную литературу, и спрогнозируйте возможные негативные последствия ее развития. Предложите возможные пути разрешения этих проблем». Конкретными темами проектов могут быть следующие: 1) Права человека и правонарушения в Республике Беларусь; 2) Демографическая ситуация в Республике Беларусь; 3) Проблемы экологической безопасности в Республике Беларусь и др.

В результате решения задач «глобального» характера у школьников формируются научно-исследовательские умения анализировать ситуацию, определять проблемы и задачи исследования, выдвигать гипотезы, разрабатывать проект деятельности и реализовывать его, корректировать деятельность на основе анализа ее результатов. Кроме того, в процессе решения таких задач у школьников развивается критичное, системное мышление, рефлексивные умения, умения продуктивно общаться и работать в группе, охранно-созидательное отношение к природе и социуму. Все эти качества составляют основу формирования у учащихся глобального мышления.

Важнейшими *социально-педагогическими условиями* успешной реализации направлений учебно-воспитательной работы в средней школе по формированию у учащихся миротворческого мышления и поведения выступают:

- обеспечение демократического и гуманистического характера процесса обучения и воспитания в школе;
- связь содержания учебных предметов с практикой; разработка на основе межпредметных связей направленных на формирование современной картины мира программ по таким учебным предметам, как «Человек, природа, общество», «Мировая художественная культура», «География», «История»;
- разработка и внедрение личностно-ориентированной технологии обучения и воспитания; реализация принципа равных возможностей для развития каждого школьника путем предоставления ему широкого образовательного выбора;
- преобразование учебно-воспитательного процесса школы в открытую образовательную систему, в которой активно взаимодействуют школа, семья, социум; при этом проблемы воспитания и обучения рассматриваются с точки зрения не только индивидуальных, психических, физиологических закономерностей становления личности, но и с позиции законов развития социума в целом;
- включение в содержание учебных предметов социально-гуманитарного цикла положений и идей концепции культуры мира, что способствует более успешному овладению общечеловеческими ценностями, развитию кросс-культурной грамотности;
- обеспечение изучения школьниками прав человека; организация просветительской работы с родителями по изучению прав ребенка при взаимодействии с администрацией района, города, различными общественными организациями и клубами.

16.3. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ШКОЛ В РАМКАХ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОЕКТА «УЧИМСЯ И УЧИМ КУЛЬТУРЕ МИРА»

Генеральной Ассамблеей ООН 2001–2010 годы провозглашены Международным десятилетием культуры ненасилия и мира в интересах детей планеты. В соответствии с принятой на 53-й сессии резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН идеи ненасилия и культуры мира становятся одними из ведущих при организации воспитательной деятельности в учебных заведениях, а педагогика мира является одним из активно развивающихся направлений педагогики.

Проблемы разработки концептуальных основ культуры и педагогики мира, а также их внедрения в образовательную практику были широко освещены в рамках европейского проекта «Учимся и учим культуре мира». В проекте в 1997–1999 годах участвовали ряд школ и внешкольных воспитательных учреждений Беларуси и России, среди них педагогическая гимназия № 3 г. Минска, Национальный центр творчества детей и молодежи Министерства образования Республики Беларусь, школа-лицей № 130 г. Минска, Браславская гимназия, комплекс внешкольной работы «Золак», Академия последипломного образования Республики Беларусь, детский сад № 85, средние школы № 292, № 459 г. Санкт-Петербурга, средняя школа № 321 г. Москвы, Костромской педагогический университет, Центр творчества юных Костромской области и др.

Полезным и интересным является опыт гимназии № 5 г. Минска по организации учебной и внеурочной деятельности гимназистов, направленной на воспитание у них основ культуры мира, которая осуществляется в рамках программы «Здоровье и здоровый образ жизни». Цель программы – поддержание здоровья школьников, более эффективное общее развитие личности учеников посредством их приобщения к самым разнообразным видам социально значимой работы, научно-исследовательской деятельности на основе их собственного выбора и личностного самоопределения.

Основными направлениями совместной деятельности освобожденных классных воспитателей, учителей-предметников, социальных педагогов, психологов по реализации данной программы являются: санитарно-гигиеническое просвещение учащихся и родителей; нравственно-половое воспитание школьников; создание в школе социально-психологического комфорта и

условий для защищенности учащихся; обеспечение безопасной жизнедеятельности детей; физическое оздоровление школьников; формирование мотивов к самооздоровлению. В результате организации учебно-воспитательной деятельности по этим направлениям школьники получают не только знания о глобальных проблемах, но и умения разрешать многие из них на локальном уровне, например знания о здоровом образе жизни, репродуктивном здоровье, об охране и защите природы; умение организации продуктивного, бесконфликтного общения и др.

В рамках программы «Здоровье и здоровый образ жизни», реализуемой в гимназии, разработана технология валеологически обоснованного урока, компонентами которого являются: выполнение учителем санитарно-гигиенических требований; создание комфортного микроклимата на уроке; разработка и реализация индивидуального образовательного маршрута, включающего в себя учет состояния здоровья ученика, степени его утомления и тревожности, уровня развития интеллектуальных способностей, величину предельной умственной нагрузки на уроке, рациональную организацию труда и отдыха учащегося. Особое внимание учителя уделяют построению в педагогическом процессе развивающей среды, направленной на эффективное развитие личности ученика в соответствии с его потребностями, интересами и возможностями; формированию у школьников не только знаний о репродуктивном здоровье, экологически чистой среде, но и о соответствующих способах осуществления здорового образа жизни, охраны и защиты природы, продуктивного общения и др. Например, для гимназистов V–VIII классов организован факультатив «Валеология», в рамках которого рассматриваются вопросы рационального питания, режима дня, соблюдения правил личной гигиены, влияния экологии и пагубных привычек на здоровье человека, оздоровления при помощи лекарственных растений.

В рамках программы «Здоровье и здоровый образ жизни» учащиеся проводят научные исследования по проблемам поддержания здоровья и здорового образа жизни, например: «Наркомания как одна из актуальных проблем в мире», «Здоровый образ жизни как фактор экономического развития Республики Беларусь», «Анализ заболеваемости населения г. Минска» и т. д. Результаты этих исследований докладываются и обобщаются на научно-практических конференциях и олимпиадах школьников, что содействует формированию у гимназистов умений ставить цели исследования, создавать и реализовывать проекты деятельности, анализировать ре-

зультаты и прогнозировать последствия деятельности человека. Данные умения и способы рефлексивного, критического мышления, сформированные эмоциональные установки могут быть использованы школьниками для разрешения любой проблемы, в том числе и социально-личностного характера. Таким образом, можно утверждать, что включение в учебный процесс идей здорового образа жизни способствует предупреждению вовлечения гимназистов в сферу негативного влияния социума.

В минской гимназии № 5 в рамках программы «Здоровье и здоровый образ жизни» действует орган ученического самоуправления «ШЕДКО», занимающийся экологическим просвещением гимназистов, организацией спортивно-туристических мероприятий, развлекательных праздничных программ, различных дискуссионных клубов, в которых учащиеся осваивают идеи, принципы и ценности здорового образа жизни, репродуктивного здоровья, благополучной и счастливой семейной жизни, бесконфликтного межличностного общения.

При осуществлении учебно-воспитательного процесса большая роль отводится эстетическому воспитанию подростков и развитию у них художественного вкуса. Так, в гимназии работает кафедра эстетического воспитания, которая разрабатывает программы по художественно-эстетическому воспитанию школьников и проводит мастерские по изобразительному искусству, лепке, музыке. В гимназии также действуют танцевальная, хоровая, театральная-музыкальная студии, спортивно-оздоровительный комплекс (спортивный и тренажерный залы, зал аэробики, стадион, гимнастический городок, волейбольная и баскетбольная площадки и т. д.).

Результаты промежуточных исследований показывают, что около 80 % гимназистов с интересом посещают секции, кружки или спецкурсы на базе гимназии. В результате проводимой воспитательной превентивной работы у учащихся формируются эмоциональная и потребностно-мотивационная сферы, установки на общечеловеческие ценности (гуманизм, семья, здоровье, любовь, труд и т. д.) и личностное саморазвитие, рефлексивные умения, критическое мышление, что в свою очередь способствует разрешению учащимися социальных проблем, осуществлению продуктивного и бесконфликтного общения и поведения.

Опыт работы гимназии № 5 г. Минска позволил выделить следующие организационно-педагогические условия, способству-

ющие осуществлению эффективной воспитательной работы со школьниками:

- открытость образовательного процесса, которая предполагает тесное сотрудничество между учителями, учениками, родителями, учреждениями здравоохранения, общественными организациями и учет всех факторов социализации личности подростка;
- целесообразное сочетание учебной и внеурочной деятельности, направленной на формирование у учащихся потребностей в сохранении здоровья как важнейшей жизненной ценности, самореализации и самосовершенствовании;
- включение в учебные планы школы спецкурсов и факультативов по валеологии, а в содержание учебных предметов – принципов здорового образа жизни, репродуктивного здоровья, охраны и защиты окружающей среды и др.;
- использование в учебном процессе школы развивающих личностно-ориентированных технологий обучения и воспитания, которые содействуют деятельностному освоению учащимися принципов здорового образа жизни, формированию у них умений организовывать собственную деятельность, как учебную, так и внешкольную, разрешать возникающие проблемы собственной жизнедеятельности;
- оказание своевременной социальной и психолого-педагогической помощи и поддержки подросткам, попавшим в различные стрессовые ситуации;
- осуществление учителями, родителями, психологами, социальными педагогами диагностической деятельности по выявлению и предотвращению привлечения школьников к наркотической зависимости.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Какими факторами обусловлено появление различных концепций глобального образования?
2. Назовите характерные черты глобального мышления.
3. Что такое педагогика и культура мира?
4. Какие направления воспитательной и учебной работы по формированию у учащихся культуры мира Вы знаете?
5. При каких условиях формирование культуры мира у школьников будет более эффективным?
6. Разработайте по своему предмету несколько задач «глобального» характера.

Глава 17

ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ

17.1. СУЩНОСТЬ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И МОДЕЛИ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

Гражданин – это одна из основных социальных ролей человека, которая охватывает широкую сферу социальных отношений: *личность – государство, государственные структуры; личность – общество, общественные институты; личность – другие граждане*. Посредством этих отношений личность принимает нравственно-правовые нормы, действует в социуме, осознанно и ответственно реализует свои права, обязанности и свободы в процессе жизнедеятельности. Современная трактовка данного понятия существенно отличается от представлений о сущности гражданина в XX веке. Если в советский период акцент делался на подчиненности личных интересов государственным, а вся воспитательно-образовательная деятельность школы строилась с учетом «полезности» личности для общества, то сегодня ставится задача по формированию «человека – гражданина мира без потери национальных корней», способного к самореализации в условиях поликультурного, многонационального и многоконфессионального мира.

Педагогическая деятельность по формированию гражданина охватывает все уровни учебно-воспитательного процесса современной школы и составляет сущность гражданского воспитания школьников, которое осуществляется средствами внеклассной и внешкольной работы через содержание учебного материала при реализации воспитывающей функции обучения.

В современных условиях гражданское воспитание учащихся как направление воспитательной работы школы дополняется *демократическим гражданским образованием (обучением для демократии)* – специально организованной урочной деятельностью, направленной на освоение школьником социальной роли гражданина через изучение прав и обязанностей и овладение способами гражданского поведения (гражданскими компетенциями).

Теоретическими основами гражданского образования выступают положения философии, политологии, правоведения, социо-

логии. Гражданское образование рассматривается как условие построения демократического правового государства и фактор повышения социальной стабильности общества, его устойчивого развития.

Именно поэтому гражданское образование все чаще понимается как система или модель школьного образования, имеющая два аспекта:

1) учебный предмет в узком смысле понятия (обучающий аспект);

2) надпредметная область деятельности школы, которая способствует воспитанию гражданских ценностей и способов поведения у всех участников образовательного процесса, в широком значении понятия.

Понятие «образование» в данном случае понимается в двух смыслах: как процесс становления гражданина, включающий обучение и воспитание, и как результат этого процесса, представленный совокупностью гражданских качеств личности и гражданских компетенций. Поэтому основными составляющими гражданского образования школьников являются прямое обучение и воспитание, с одной стороны, и получение учащимися опыта демократической жизни – с другой.

Цель и задачи гражданского образования близки идеям и принципам педагогики мира, школы диалога культур, суть которых состоит в формировании у подрастающего поколения миротворческого мышления, ненасильственного стиля поведения, готовности жить и трудиться в поликультурном мире.

Следует различать гражданское образование и гражданское воспитание, несмотря на то, что они имеют общую цель и носят конкретно-исторический характер. Гражданское воспитание направлено прежде всего на формирование у школьников гражданственности, патриотизма, интернационализма, толерантности, ценностного отношения к глобальным проблемам современности, к явлениям социальной жизни и общественного сознания средствами внеурочной работы.

Гражданское образование – инновационное направление педагогической практики, сущность которого состоит в обучении детей ценностям и нормам жизни в условиях правовой демократии путем формирования у подрастающего поколения гражданской культуры, гражданских качеств личности и гражданских компетенций (см. табл. 15). Оно реализуется средствами урочной и внеурочной учебной деятельности.

СУЩНОСТЬ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гражданское образование		
Гражданская культура	Гражданские качества	Гражданские компетенции
Сложная личностная характеристика, в структуру которой входят: ● <i>когнитивный компонент</i>, включающий: 1) знание основных моральных категорий (добро – зло, высокое – низкое, гуманное – бесчеловечное); 2) знание законодательной базы своей страны, основных международных документов в области прав человека; ● <i>ценностно-ориентационный компонент</i>, представляющий собой: 1) совокупность ценностных установок личности; 2) способность индивида регулировать собственное поведение в соответствии с общечеловеческими ценностями (земля, отечество, семья, знания, культура, мир, человек) и ценностями демократического общества (достоинство человека, индивидуальность, терпимость, гуманность, свобода); ● <i>критическое мышление</i> – способность анализировать, оценивать, обобщать и систематизировать информацию, делать компетентные выводы на основании разнообразных данных; ● <i>коммуникативная культура</i> – демократический стиль общения, отказ от авторитаризма, умение доступно и аргументированно представлять свои идеи, выступать перед аудиторией, умение определять авторскую позицию, вести спор, полемику и др.; ● <i>социальные умения и навыки</i> по выполнению своих прав и обязанностей, необходимые для участия в общественной жизни и самоуправлении школы, вуза, социума (навыки гражданского или политического участия)	● гуманизм, ● гражданственность, ● патриотизм, ● интернационализм, ● толерантность, ● чувство долга и ответственности за свои поступки, судьбу страны и всей планеты в целом	Совокупность умений и навыков, необходимых для жизни в поликультурном мире, который основан на принципах демократии, а также стереотипов поведения, связанных с освоением основных социальных ролей (гражданин, семьянин, сосед, ученик, коллега и пр.). По характеру делятся на две группы: ● <i>теоретические</i> с преобладанием знаниевого компонента, когда учащиеся информированы о различных областях общественно-политической жизни, наиболее важных тенденциях социального развития страны и региона проживания; ● <i>практические</i>, которые могут реализовать свои потребности с учетом интересов других людей (например, в ситуации конфликта), выжить в экстремальной ситуации и т. п.

Цели гражданского образования:

1. Включение школьников в освоение знаний, умений, необходимых для полноценной гражданской самореализации в демократическом обществе, формирование у них ценностно-целевых личностных установок, становление правовой и коммуникативной культуры, формирование навыков гражданского и политического участия.

2. Приобщение к ценностям демократии (достоинство человека, индивидуальность, терпимость, гуманность, свобода).

3. Приобретение будущими гражданами опыта демократической жизни.

Гражданское образование решает широкий круг **задач**, к которым относятся:

- подготовка подрастающего поколения к выполнению функций гражданина демократического общества (основная задача);
- подготовка детей к участию в демократически организованной общественной жизни;
- подготовка к жизни в условиях многонационального, многоконфессионального, поликультурного общества;
- подготовка к самостоятельному труду и формирование элементарной экономической грамотности;
- включение учащихся в органы демократического управления и самоуправления на уровне класса, школы, общественных организаций.

В педагогической практике существуют четыре равноправные **модели** реализации гражданского образования:

1) гражданское образование преподается как **специфический учебный предмет** с систематизированным социально-политическим, правовым содержанием («Я и мир», «Социальная практика», «Права человека», «Граждановедение», «Обществознание», «Человек и общество», «Основы правоведения», «Живое право», «Права на каждый день» и др.);

2) в странах Западной Европы доминирует междисциплинарный, инструментальный подход – **«проникающая» модель** гражданского образования, при котором в содержании всех учебных дисциплин растворены материалы по граждановедению;

3) разрабатываются и реализуются **воспитательные программы**, направленные на организацию поисковой и проектной внеурочной деятельности детей, которая имеет специфические зада-

чи по формированию у школьников системы гражданских ценностей, личностных качеств и т. д.;

4) гражданское образование осуществляется в форме *средового воспитания*, предполагающего создание в школе развивающей среды или особого климата, уклада. Для реализации данного институционального подхода необходимо:

- превращение школы в открытый социальный институт;
- создание внутришкольного правового пространства, регулируемого органами внутреннего самоуправления через систему формальных и неформальных правовых норм и традиций с учетом возможностей их постоянного обновления;
- изучение и поддержку общественного мнения всех участников образовательного процесса школы;
- создание атмосферы диалога разных групп участников школьной жизни, включая родителей, и т. д.

Эффективность гражданского образования учащихся достигается за счет соединения соответствующего содержания с активными методами его освоения (тренинги, ОДИ, деловые игры, дискуссии, «мозговой штурм», интерактивные методики и т. д.). Кроме того, в гражданском образовании широко используются методы формирования сознания личности (беседа, диспут, пример, инструктаж, разъяснение и пр.), организации и стимулирования поведения и деятельности школьников (требования, общественное мнение, воспитывающие ситуации, поощрение, наказание).

17.2. СТАНОВЛЕНИЕ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Содержание и формы гражданского образования имеют *конкретно-исторический характер*. Определяющее влияние на развитие гражданского образования оказывает динамика общественно-политической жизни: смена общественно-экономических формаций, политических режимов, правящих партий, форм государственного управления и пр. Своего расцвета гражданское образование достигает в демократическом обществе. Тогда оно реализуется в системе (представляет собой блок из нескольких обязательных учебных дисциплин, изучаемых на протяжении всего периода обучения в школе) и характеризуется максимальным

разнообразием форм и методов организации учебно-познавательной деятельности учащихся. В своем становлении гражданское образование прошло несколько этапов.

Еще Аристотель рассматривал воспитание как средство укрепления государства. В эпоху античности все образование по своей сути было гражданским, т. е. содержание, формы и методы образовательной деятельности были направлены исключительно на формирование гражданина античного государства. Началом современного гражданского образования принято считать введение во Франции в конце XIX века обязательного учебного предмета *«гражданское воспитание»*.

Огромное влияние на становление гражданского образования и воспитания оказали взгляды Георга Кершенштейнера, немецкого педагога, апологета трудовой школы и гражданского воспитания. Он считал, что «школа всей своей организацией, всем своим строем, отношениями учителей к ученикам и учеников между собой <...> должна внушать детям идею гражданского равноправия, мысль о том, что они – будущие граждане собственного государства, имеющие совершенно одинаковые права и обязанности». Цель гражданского воспитания немецкий педагог определял как создание нравственного общежития путем приучения молодежи служить отчизне, внушения подрастающему поколению чувства долга и стремления содействовать «нравственному улучшению своей общины».

Гуманистические основы современного гражданского образования в российской и отечественной педагогике были заложены в XIX веке К. Д. Ушинским, Л. Н. Толстым, а затем развивались в начале XX века в работах В. П. Вахтерова, К. Н. Вентцеля, П. П. Блонского, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко и др.

К середине XX века в Европе и СССР гражданское образование превратилось в учебные курсы, описывавшие государственно-правительственное устройство, систему выборов и частично правовую систему отдельной страны. **Предпосылками** для возникновения так называемого нового гражданского образования в конце 50-х годов XX века стали следующие явления социального развития:

- «взрыв коммуникации» (Ф. Бретон) 40–50-х годов XX века, связанный с увеличением объема информации;
- повышение роли средств массовой информации в регуляции социальных процессов; переход к информационному обществу, в

котором перед школой ставится задача не передачи информации, а помощи в ее отборе, понимании и использовании;

- движение к «обществу коммуникации» (в терминологии Хабермаса – к открытой, рациональной системе, построенной на консенсусе и потому гармоничной), идеи Виннера о «коммуникативной природе» человека;

- международное движение за укрепление гражданских прав человека;

- укрепление демократии в развитых странах;

- переход в 90-х годах к правовому государству на постсоветском пространстве.

Как следствие названных процессов, во второй половине XX века гражданское образование появилось сначала в США (в середине 60-х годов), затем получило распространение в государствах Западной Европы, а с 90-х годов – и в странах бывшего СССР под различными названиями: в Англии – «Гражданское общество» (1988), в США – «Civitas» (1991), в Венгрии – «Хороший гражданин» (1994), в России – «Граждановедение» (1992) и т. д. В современной мировой педагогической теории и практике гражданское образование (politische Bildung – в ФГР, education civique – во Франции, civic education – в США и Великобритании) рассматривается как одно из приоритетных направлений. На Европейской конференции по гражданскому образованию, проведенной в Австрии в мае 1994 года, были определены четыре главных содержательных момента: права человека, демократия, развитие и мир.

Таким образом, гражданское образование не является только узким педагогическим явлением – это *социокультурный феномен*, поскольку его можно рассматривать и как один из способов формирования личности гражданина, и как необходимое условие укрепления демократии и социальной стабильности в обществе.

17.3. СОСТОЯНИЕ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Актуализация гражданского образования в Беларуси имеет следующие социальные причины:

- кризис прежней системы ценностей, смена идеологии, которые потребовали популяризации демократических ценностей и

формирования позитивного отношения у старшеклассников к правительству, органам власти, а также повышения интереса учащихся к политическому участию в делах своей страны;

- появление различных форм социальной нестабильности (безработица, высокий уровень инфляции), углубившееся в обществе расслоение по материальному признаку;

- обновление механизма социальной защиты белорусских граждан;

- ослабление роли семьи, а также утрата многими семьями, особенно с низким материальным достатком, общественных ориентаций;

- повышенное внимание в учебно-воспитательном процессе школы к правам человека в ущерб вопросу исполнения гражданских обязанностей;

- увеличение количества детей с неопределенным социальным статусом (беспризорные, беженцы, иммигранты и т. п.).

Педагогическими условиями реализации гражданского образования в Республике Беларусь являются: смена образовательной парадигмы, гуманизация и гуманитаризация образования, внедрение новых развивающих образовательных технологий.

Содержание гражданского образования в школах нашей страны разрабатывается в трех относительно самостоятельных **направлениях**:

- образование в области прав человека [спецкурсы «Права ребенка» (V – IX классы), «Права человека» (X–XI классы)];

- обществознание (совокупность правовых, культурологических, политологических, социологических знаний в учебном предмете «Граждановедение»);

- практический курс по формированию навыков социального взаимодействия и социальной коммуникации.

В Беларуси проблемы гражданского образования разрабатываются несколькими образовательными центрами Минска, Брестским государственным университетом, а также Республиканским институтом высшей школы БГУ. Существует подобная программа в Гомельской области, работает Городской информационный центр по правам ребенка в г. Барановичи.

В целом предпринят ряд шагов по развитию гражданского образования. Так, с 1995 года во всех средних общеобразовательных учреждениях введен 10-часовой курс «Права ребенка», издано 10 учебных пособий и методических рекомендаций для педаго-

гов по данной проблеме. В 1999 году принят и реализуется Национальный план развития образования в области прав человека на 1999–2004 годы.

В школах республики гражданское образование осуществляется по так называемой «расчлененной» модели (через цикл обществоведческих дисциплин либо через междисциплинарный модуль, концентрирующий в себе специфический круг проблем). Это означает, что каждая из гуманитарных дисциплин (литература, языки, мировая художественная культура) становится средством формирования гражданина, этот процесс продолжается и во внеклассной работе. Таким образом, гражданское образование в средних учебных заведениях Беларуси осуществляют:

- учителя истории и обществоведения (через предмет «Граждановедение»);
- учителя-предметники других гуманитарных дисциплин (например, через факультативы по английскому языку или спецкурсы по русской литературе);
- классные руководители (через спецкурсы «Права ребенка» и «Права человека», а также через внеклассную работу).

Гражданское образование школьников в Беларуси до сих пор не завершило своего становления, не определены окончательно его границы и цели. Анализ практики и социального запроса позволяет считать первоочередными направлениями в развитии гражданского образования формирование у школьников социальной компетентности и первичной социально-экономической и правовой грамотности, собственной гражданской позиции и умения критически оценивать реальность.

17.4. ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Успех реализации различных курсов по граждановедению для школьников зависит от того, насколько атмосфера школьной жизни, сам образовательный процесс, взаимоотношения учителей и учеников, нормы и правила школьной жизни будут демократичными по существу и основываться на правах и обязанностях всех участников образовательного процесса. Именно поэтому наиболее эффективным способом реализации гражданского образования школьников является создание в учебном заведении от-

крытой воспитательной системы – сообщества, построенного на принципах демократии, с развитым общественным мнением и внутришкольным самоуправлением, разрабатывающим собственные законы. Первые опыты реализации институционального подхода в гражданском образовании относятся к концу XIX – началу XX века. Наиболее известными являются Бруклинская школа, «справедливое сообщество» Л. Кольберга, отдельные положения чикагской лабораторной школы Дж. Дьюи, коммунарская деятельность А. С. Макаренко.

Ярким примером реализации гражданского образования школьников в отечественной практике в советский период стал опыт В. А. Сухомлинского; в 80–90-е годы XX века – опыт деятельности учебных заведений нового типа – авторских школ, лицеев, гимназий. Среди авторских российских проектов, успешно работающих в сфере гражданского образования учащихся, особое место занимают московские школы № 825 (директор В. А. Караковский) и № 734 (директор А. Н. Тубельский).

Формированию гражданина, гражданского видения мира, патриотического сознания, гражданского долга важное место отводил В. А. Сухомлинский в Павлышской школе. Он рассматривал обучение как «активную гражданскую жизнь подрастающего поколения». По мнению В. А. Сухомлинского, источниками воспитания гражданина являются специально организованная воспитательная работа и отношения вокруг ребенка. Становление личности гражданина в Павлышской школе было неразрывно связано с культом Родины и матери. Оно начиналось в младших классах с рассказов о мире, этических бесед, которые В. А. Сухомлинский называл «уроками гражданского видения мира». На протяжении всего периода обучения в школе использовались самые разные формы воспитания гражданина:

- материнское дерево (его должен был посадить и вырастить сам ученик, а первые плоды принести своей матери);
- реальные и заочные путешествия по Советскому Союзу;
- традиции пионерской дружины;
- вечера юных мыслителей;
- дискуссии, диспуты («Я часто стремился к тому, чтобы держать класс в состоянии спора»);
- изучение биографии великих людей и др.

В дальнейшем многие идеи В. А. Сухомлинского были творчески развиты В. А. Караковским на базе средней школы

№ 825 г. Москвы. В школе было создано сообщество, отличительными чертами которого являются: сотрудничество педагогов и учащихся, активная деятельность органов школьного самоуправления, совместный поиск истины, развитие учащихся через создание воспитывающих ситуаций и разнообразные виды творческой деятельности. С первых дней пребывания в школе ребенок ощущает отношение к себе как к личности, поэтому он должен не только выполнять известные всем обязанности ученика, но и иметь целый ряд прав, защита которых гарантирована. В школе действует ряд положений, регулирующих деятельность (например, положение о дежурном командире).

В. А. Караковский считал, что главным средством воспитания является разумно организованное сообщество, построенное на признании общечеловеческих ценностей. К их числу относятся земля, отечество, семья, труд, знания, культура, мир, человек. Причем человек признан абсолютной ценностью, мерой всех вещей, целью, средством и результатом воспитания. Это проявляется в заповедях педагогического коллектива: «Школа – твой родной дом», «Говори, что знаешь, делай, что умеешь. При этом помни, что знать и уметь больше – никому не вредно», «Право голоса имеет только настоящий друг детей», «Школьное дело – это и наука, и искусство, и художественная самодеятельность».

В школе отказались от свойственной советской системе воспитания прямого воспитательного и идеологического воздействия на личность школьника. С первого класса каждый ученик ведет о себе книгу «Кто я?», куда заносятся стихи, сочинения, рисунки и т. п., которые отражают рост личности, развитие способностей и талантов ребенка. В. А. Караковский систематизировал накопленный в школе арсенал методов, форм и средств гражданского воспитания. Он выделил:

- воспитание словом (на первый план при этом выходит личная гражданская убежденность воспитателя);
- воспитание делом (активный опыт гражданского поведения, который приобретают ученики, участвуя в школьном самоуправлении);
- воспитание примером (работа всей школы по «оживлению» книг из серии «Жизнь замечательных людей», когда каждый класс должен представить по одной персоналии);
- воспитание ситуацией, в которой школьник должен совершить гражданский выбор и поступок;

- воспитание игрой («Читай-город», тимуровская работа);
- воспитание общением (круговые беседы, загадывание желаний и т. п.);
- воспитание отношением.

С 1992 года в Москве на базе школы № 734 существует научно-педагогическое объединение «Школа самоопределения», которым руководит А. Н. Тубельский. Вся работа школы представляет собой воспитание демократией и направлена на приобретение учащимися опыта жизни в демократическом, открытом, основанном на праве обществе. Особая роль в этом отводится укладу школы и созданию правового пространства. Под демократическим укладом А. Н. Тубельский понимает творческую атмосферу, демократический стиль школьной жизни, партнерский характер взаимоотношений педагогов и учеников, цивилизованные способы разрешения конфликтов и проблем, при которых правила общей жизнедеятельности устанавливаются по общему согласию, а терпимость по отношению к чужим обычаям является нормой поведения. Правовое пространство – своеобразное поле для тренировки личного поведения на основе демократических норм. Учителя и ученики постоянно создают ситуации «проживания» в этом пространстве, в том числе неожиданные, в которых нужно найти свой способ поведения и отношения.

Ученики и учителя на равных правах участвуют в создании норм, законов, правил общей жизни, а потому становятся их активными носителями и защитниками. Вся деятельность «Школы самоопределения» регулируется конституцией, где определены права и обязанности граждан и функции органов школы. Высшим органом самоуправления признан общий сбор, который решает внутришкольные проблемы и конфликты. Руководящим органом является совет школы, куда входят родители, ученики, сотрудники, студенты, педагоги, директор и один из его заместителей. В школе действуют законы о самоуправлении в классах, о правах и обязанностях граждан школы, о защите чести и достоинства.

Уклад деятельности школы распространяется не только на внеклассную, внеурочную работу, но и на весь учебный процесс. Особенностью содержания учебных занятий по всем предметам, в том числе и по граждановедению, является их вариативный характер, наличие огромного количества курсов по выбору, форму и содержание которых определяет учитель совместно с

учениками. Занятия обычно проводятся методом погружения или в форме мастерских. Вне урочного расписания выделяется время для работы над собственным проектом или темой самостоятельно проведенного исследования. Для оценки результата обучения в конце года проводится творческий экзамен – защита в присутствии педагогов, родителей, товарищей, приглашенных самим школьником.

Аналогичная модель организации школьной жизни использована в российских образовательных проектах «Демократические ценности в образовании» (О. С. Газман, Дж. Чаплин, И. Д. Фруммин), «Школа взросления» (И. Д. Фруммин, Б. Д. Эльконин) и др.

Вопросы и задания для самопроверки

1. В чем сущность гражданского образования как инновационного направления педагогической практики в современных условиях?
2. Докажите, что гражданское образование – социокультурный феномен.
3. При помощи толковых словарей под редакцией В. Даля, Д. И. Ушакова, С. И. Ожегова покажите эволюцию представлений о сущности гражданина на протяжении XIX–XX веков.
4. Пользуясь Законом Республики Беларусь «Об образовании», Концепцией воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь и другими государственными документами, докажите, что гражданское образование является приоритетным направлением образовательной политики государства.
5. Составьте и заполните таблицу «Модели реализации гражданского образования школьников». (Дайте сравнительную характеристику известных Вам моделей реализации гражданского образования школьников.)
6. Определите формы и направления деятельности учителя по реализации гражданского образования в начальной, базовой и средней школе (групповая работа).
7. Покажите взаимосвязь содержания гражданского образования с идеями педагогики мира.

Раздел IV. ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

Глава 18

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ОСОБЕННОСТИ¹

18.1. ТРЕБОВАНИЯ К ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ И СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В условиях реформирования высшей и средней школы, при которых вариативность и дифференциация образования, свобода образовательного выбора, инновационный характер образовательных учреждений (гимназии, лицеи, колледжи, образовательные комплексы) стали реальностью, предъявляются повышенные требования к профессиональной подготовке учителя (преподавателя), его педагогическому мастерству, профессиональной компетентности и общей культуре.

Кризис традиционной педагогики, несостоятельность авторитарного подхода к воспитанию подрастающего поколения, с одной стороны, и переориентация общественного сознания, связанная с актуализацией проблем человека в современном мире, – с другой, выдвинули на первый план проблему гуманизации образования. Принципы реализации гуманистической направленности педагогической деятельности в высшей школе предполагают:

- пересмотр и переоценку всех компонентов педагогического труда и его структуры;
- организацию обучения и воспитания с учетом индивидуальных особенностей и жизненных устремлений учащихся;
- применение стиля педагогического общения и утверждение паритета отношений в учебно-воспитательном процессе;
- «очеловечивание» учебного материала, означающее включение аксиологической и культурологической составляющих в его содержание;
- дифференциация содержания обучения и учебной деятельности, соотношение учебного материала с индивидуально-типологическими особенностями учащихся.

¹ В гл. 18 использованы материалы из кн.: Михалева Г. И. Основы профессиональной педагогической грамотности. СПб., 2001.

Один из основателей гуманистической психологии К. Роджерс выделил системообразующие качества образа нового педагога:

- понимание ценности и значимости каждого человека;
- способность к личностному ответственному выбору;
- значимость радости учения как творчества;
- открытость своим собственным мыслям, чувствам, переживаниям;
- поощрение, доверие как выражение внутренней личностной уверенности учителя в возможностях и способностях учащихся;
- эмпатическое понимание образа мыслей и поведения учащегося.

Деятельность педагога трудна и уникальна, она имеет сложную организацию и динамическую структуру. В качестве структурных компонентов любой деятельности, в том числе педагогической, выделяются «мотив – цель – действия – операции» (А. Н. Леонтьев). Профессиональная педагогическая деятельность есть система и последовательность целесообразных действий педагога, направленных на достижение поставленных целей путем решения педагогических задач. Н. В. Кузьмина выделяет в психологической структуре деятельности педагога пять функциональных компонентов: гностический (познавательный), проектировочный, конструкторский, организаторский, коммуникативный. Эффективность решения педагогических задач и ситуаций зависит от наличия или отсутствия вышеопределенных компонентов, их соотношения. По временному признаку педагогические задачи делятся на стратегические, обусловленные далекими перспективами; тактические, определяемые близкой перспективой; оперативные, диктуемые конкретной ситуацией. Предъявляются особенные требования к умению педагога формулировать задачи и решать их. В соответствии с развивающей функцией образования важнейшими педагогическими задачами для учителя выступают развитие в каждом ученике уникальной личности и организация процесса обучения на основе индивидуального подхода. Основные пути решения этих задач следующие: дифференциация содержания обучения и учебной деятельности обучаемых; выстраивание индивидуальной образовательной траектории для каждого ученика как персональный путь реализации его личностного потенциала.

Исследуя специфику профессиональной деятельности педагога, многие исследователи пришли к выводу о том, что важнейшим условием ее (деятельности) продуктивности выступает собственная личность педагога. Качество образования, эффективность педагогического процесса определяются не столько высо-

ким профессионализмом и продуктивными технологиями, сколько особенностями личности учителя. Другими словами, при решении педагогических задач учитель опирается на систему знаний и умений, а также на личностные качества.

18.2. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗНАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

Знания, педагогические умения и личностные особенности, а также результаты деятельности педагога можно считать составляющими профессионального модуля учителя. Соотношение данных параметров у работающего педагога может быть различным, что и позволяет говорить о разных уровнях профессионализма учителя.

Основу профессионального развития учителя составляют профессиональные знания (психолого-педагогические, предметно-научные, методологические, общекультурные и т. д.) по основам наук, сведения о соответствующем опыте практической деятельности, обеспечивающие преемственность в профессиональной деятельности. Особую значимость приобретают знания о сущности труда учителя в современный период, об особенностях педагогической деятельности и общения, о личностных особенностях учителя, психическом развитии учащихся, их возрастных и индивидуально-типологических особенностях.

Современной тенденцией развития науки и культуры является взаимодействие их различных областей, что находит выражение в открытии новых межнаучных направлений, культурных сфер, специальностей и специализаций. В связи с этим в образовательном процессе актуализируется проблема объединения учебных дисциплин, методологических стратегий, подходов в реализации межпредметных связей, создания единой развивающей среды. По-видимому, уходит время жесткой предметной специализации учителя. Разработка целостных междисциплинарных интегрированных курсов в значительной мере изменит структуру знаний учителя.

Педагогические умения – основа профессии учителя. Психологической основой педагогических умений, по К. К. Платонову, является единое взаимоотношение между целью деятельности, условиями и способами ее выполнения. Под педагогическим умением будем понимать владение педагогом определенными способами и приемами педагогической деятельности, основанное на сознательном применении психолого-педагогических знаний (О. А. Абдуллина).

При определении перечня профессиональных умений большинство исследователей исходит из функций педагога. Так, О. А. Абдуллина считает первой функцией любого педагога изучение учащихся и выдвигает на первый план диагностические умения, затем – проектировочные, воспитательные и исследовательские. А. И. Щербаков выделяет следующие функции умений: информационную, развивающую, ориентационную, мобилизационную, конструктивную, коммуникативную, организаторскую, исследовательскую. В. А. Сластенин отмечает конструктивно-планирующую, организаторскую, коммуникативно-обучающую, воспитывающую и исследовательскую функции педагогических умений.

Следуя за Н. В. Кузьминой, мы исходим из того, что профессиональный модуль учителя имеет в своем составе педагогические умения двух классов: общепедагогические и специальные. Специальные умения связаны с преподаванием конкретного предмета. Дадим краткую характеристику каждого общепедагогического умения.

Познавательные умения связаны с познанием предмета, учащихся и результативности собственной деятельности. Педагог:

- умеет добывать новые знания, приводить их в мобилизационную готовность при решении педагогических задач;
- ориентируется на инновационную деятельность (инновация – внедрение новшеств в уже существующую реальность) как объективную ценность;
- осознает себя субъектом профессионального выбора, понимает и принимает необходимость выбора и самоопределения в отношении собственной профессиональной стратегии в условиях существующих технологий;
- умеет анализировать свою деятельность и деятельность учащихся во взаимосвязи, ищет причины неудач в недостатках собственной деятельности и личностных свойствах.

Проектировочные умения связаны с перспективным планированием, со структурированием плана, координацией его отдельных частей. Педагог:

- умеет формулировать стратегические педагогические задачи;
- устанавливает цели обучения и воспитания по своей дисциплине в виде одной или нескольких профессиональных стратегических задач, расчленяет конечную цель на подцели, выбирает средства для их осуществления;
- изучает личность ребенка в целях диагностики и прогнозирования развития;

- создает модули (виды работы) обучения, строя их по принципу функционального узла, интегрирующего все компоненты системы и обеспечивающего ее динамику;

- конструирует проблемно-модульные учебные программы;

- разрабатывает перспективный план изучения материала в целом, устанавливая связи интегрирующего характера по всему курсу, соотнося изучение материала курса со стандартами, базисным учебным планом, учитывая культурные традиции, национально-исторические особенности.

Конструктивные умения связаны с ежедневным планированием, с композицией каждого конкретного урока, занятия, лекции. Педагог:

- умеет выбирать рациональную структуру урока и определять его построение;

- осуществляет презентативную (предъявление), интенсивную (побуждение), диагностическую и коррективную функции при конструировании урока;

- понимает и принимает ценностное и смысловое содержание диалога как максимально продуктивной стратегии отношения к окружающему миру, людям, системе ценностей межличностного общения;

- учитывает при планировании разноуровневость, профильность и вариативность образования;

- отбирает, моделирует, актуализирует учебный материал с позиции его адекватности интересам развивающейся личности учащегося;

- определяет движущие силы развития ребенка и заботится о формировании его индивидуальности и неповторимости;

- создает условия для реализации креативных (творческих) возможностей воспитанников, стимулирует интерес учащихся;

- умеет планировать свою работу и работу учащихся на конкретном уроке, занятии, лекции.

Организаторские умения связаны с организацией учебного материала, деятельности своей и учащихся. В организаторских умениях отражаются требования образовательных систем к методам, технологиям, техникам, средствам, формам, приемам в области организации содержания обучения. Педагог:

- организует исполнение профессиональных замыслов, методологических ориентиров, педагогических проектов;

- предъявляет учебно-воспитательную информацию в соответствии с принципами педагогики сотрудничества;

- организует обучение как процесс самовыражения учащихся;

- вооружает учащихся технологиями деятельности и способами работы, создает условия для проявления личностных качеств учащихся, в основе которых лежат их индивидуальные особенности и возможности.

Коммуникативные умения проявляют искусство общения педагога с детьми. Они обширны и многообразны и разделяются на две группы:

- 1) умения, связанные с саморегуляцией педагога, управлением его своим поведением, настроением, вниманием, речью;

- 2) умения строить взаимоотношения с учащимися, среди которых выделяются:

- коммуникативно-познавательные,
- коммуникативно-конструктивные,
- коммуникативно-организаторские,
- собственно коммуникативные умения.

Подобное деление объясняется тем, что коммуникативная деятельность представляется производной от всех других, она является своеобразной экстериоризацией познавательной, проектировочной, конструктивной и организаторской деятельности педагога.

Общепедагогические и специальные умения по-разному развиты у каждого учителя. Их взаимосвязи могут быть сильными, слабыми или вообще отсутствовать. Структурное сочетание их является показателем уровня продуктивности деятельности педагога, показателем его профессионализма.

18.3. ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ

Важную роль в профессиональной деятельности учителя играют личностные качества. Они способствуют развитию педагогических умений, влияют на характер взаимоотношений с учащимися.

Многие современные исследователи считают первостепенным качеством личности общительность, которая характеризуется легкостью контактов, отсутствием замкнутости. Общительность как важнейшая черта характера, по словам Б. Г. Ананьева, вырабатывается в опыте общения человека. Она заключается не столько в объеме общения, сколько в способе и направленности общения. К. С. Усманов в своем исследовании определил следующие критерии общительности как профессионального качества:

- 1) наличие интереса к людям, к учащимся;
- 2) умение понимать чувства учащихся и определять их позиции во взаимодействии с другими людьми;
- 3) коммуникабельность и контактность;
- 4) терпимость в общении с учащимися.

А. А. Журавлев выделяет такие профессионально значимые качества, как сдержанность, уравновешенность, доброжелательность, приветливость, уважительность.

По мнению В. С. Грехнева, профессиональная деятельность требует от учителя максимального терпения, упорства, последовательности, принципиальности, сочетающейся с тактом и гибкостью, а также самодисциплины. Учителю необходимы и особые нравственно-психологические качества: предельная доброта и любовь к детям (естественно, они не должны сводиться ко всепрощению и мягкотелости), обостренная совесть, незыблемая честь и гордость в выполнении своей миссии. На практике все вышеуказанные качества у каждого учителя проявляются по-разному, но для всех должно быть общее: доброта, любовь к детям, уважение к личности ученика.

Особое место среди коммуникативных качеств занимает эмпатия (от греч. *empathia* – сопереживание), которая способствует осуществлению и продолжению общения, а также координации действий. Человек, сопереживающий другому, глубже его познает.

Известно, что ученики не любят учителя, маскирующего свои чувства, действия, поступки. Учащиеся так проранжировали качества, желательные для преподавателя:

- 1) доброта,
- 2) внимательность,
- 3) чувство юмора,
- 4) такт,
- 5) ровное, справедливое отношение учителя ко всем и каждому,
- 6) хорошее знание предмета,
- 7) умение передать свои знания.

18.4. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА

Профессиональное мастерство, по словам К. К. Платонова, – это свойство личности, приобретенное в ее опыте как высший уровень проявления профессиональных умений, полученных в данной области на основе гибких навыков и творчества. Важнейшим проявлением профессионального мастерства выступают результаты деятельности педагога. Педагог-мастер по сравнению с другими учителями в равных условиях добивается более высокого уровня воспитанности, развитости и обученности учеников, и, что немаловажно, учащиеся и педагог испытывают чувство радости от успеха, от достижений их совместной деятельности.

Одним из слагаемых педагогического мастерства является **знание**. Следует отметить, что это не просто знание, а постоянное обновление знаний и забота о своей инновационной компетентности, это обладание оперативным и мобильным знанием и применение знаний в конкретной педагогической ситуации, сложившейся и непредвиденной. Мастер обладает интегративным знанием и широко пользуется им.

Педагогическое мастерство – это не просто сумма необходимых **умений**. Это умение решать проблемы способами и методами, подходящими к данным условиям и в данное время, умение оптимизировать все виды деятельности, направить их на развитие личности. Мастера отличает способность видеть в любой ситуации не одну, а несколько педагогических задач. Важнейшей составляющей педагогического мастерства являются аналитические умения учителя, помогающие выбирать оптимальное решение, аргументировать его, отвергать ложные решения; умения анализировать, обобщать и делать выводы из своего опыта и опыта коллег.

Педагогическое мастерство включает педтехнику, педагогический такт, способность к импровизации, к экспромту. Приемы и средства у каждого педагога индивидуальны. Например, Ш. А. Амонашвили много раз повторял два слова, пока не нашел нужную тональность, чтобы первый раз учащимся 1-го класса сказать: «Здравствуйте, дети». Для того чтобы снять напряжение, когда дети устали, он сказал: «Закройте глаза и вспомните самое смешное». Сначала все молчали, потом один за другим стали смеяться. Ученик быстро и правильно решил задачу – педагог подходит к нему, говорит «спасибо» и жмет руку. Ученик нашел правильный ответ, а другие еще думают. Тогда учитель наклоняется к ученику, и тот очень тихо, шепотом отвечает. Ученик не ждет всех, он доволен, что справился и получил подтверждение своего успеха.

Проявления педагогического такта многообразны. Одно из них – общение с учащимися без окрика. Как считал В. А. Сухомлинский, «чувства эмоционально воспитанного человека доходят до детских сердец и без крика. Учитель, обладающий высоко развитой чуткостью к духовному миру ребенка, никогда не кричит. Тревогу и огорчение, недоумение, изумление, негодование – все эти чувства и десятки оттенков подобных чувств дети “улавливают” в обычных словах своего наставника».

Таким образом, педагогическое мастерство проявляется в деятельности, оно характеризуется высоким уровнем развития общепедагогических и специальных умений. Мобильность знаний, гибкость учителя в использовании профессиональных навыков и

умений являются фундаментом педагогического творчества, педагогического искусства как высшего проявления педагогического мастерства. Суть мастерства заключается в зрелости личности учителя, его позиции, его способностях.

18.5. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ В СТРУКТУРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Педагогические способности – это индивидуально-психологические особенности, отвечающие требованиям педагогической деятельности и обеспечивающие успешность ее выполнения. Они проявляются в особой чувствительности к объекту, средствам и способам педагогического воздействия, к собственному «Я» как факторам педагогической деятельности.

В структуре педагогических способностей Н. В. Кузьмина выделяет два комплекса компонентов: проективный и рефлексивный. К проективным способностям, представляющим собой отражение требований педагогических систем к деятельности учителя, относятся: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный компоненты, рассмотренные выше. Рефлексивные способности являются условием создания нормальных взаимоотношений учителя с учащимися и состоят из следующих компонентов:

- 1) особая чувствительность к объекту – ученику как субъекту педагогической деятельности («чувство объекта»);
- 2) особая чувствительность к степени своего воздействия на другого человека («чувство меры»);
- 3) особая чувствительность к регулированию системы субъект-субъектных отношений («чувство сопричастности»).

В структуре педагогических способностей выделяются общие педагогические и специальные педагогические способности. Общие педагогические способности (особенности внимания и наблюдательности, качества ума, речи, воображения и эмоциональности) являются условием успешности всякой деятельности, предполагающей взаимодействия людей. Специальные педагогические способности являются обязательным условием высоких достижений в деятельности преподавателя любой педагогической системы.

В. А. Крутецким проводился структурный анализ педагогических способностей. Условно все педагогические способности он разделил на три группы:

- 1) личностные (представляют собой характерологические черты и качества личности);

- 2) дидактические (связаны с передачей информации детям);
- 3) организационно-коммуникативные (связаны с организаторской функцией и общением).

Педагогические способности тесно связаны с особенностями характера и направленностью личности. Мы знаем, как прекрасно сочетались литературные и педагогические способности Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и других одаренных педагогов. У А. С. Макаренко были не только литературно-художественные, но и драматические и музыкальные способности. Он блестяще исполнял в ученическом театре роль Городничего в «Ревизоре», хорошо играл на скрипке, которая всегда висела на стене в его кабинете. Многие свои рассказы воспитанникам он сопровождал игрой на скрипке. Всем известно, что А. С. Макаренко был не только педагогом-теоретиком и практиком, но и блестящим писателем, в нем соединялись два способа постижения мира: рационально-научный и ассоциативно-образный.

Вопросы и задания для самопроверки

1. Каковы требования к личности педагога и его профессиональной деятельности в современных условиях?
2. Раскройте сущность профессиональной педагогической деятельности учителя.
3. Охарактеризуйте профессиональные знания учителя.
4. Раскройте основные педагогические умения (по Н. В. Кузьминой).
5. Выделите основные личностные качества учителя, которые определяют эффективность его профессиональной деятельности.
6. Перечислите и дайте краткую характеристику составляющих профессионального педагогического мастерства учителя.
7. Назовите педагогические способности в структуре деятельности учителя.
8. Познакомьтесь с мыслями В. Н. Сороки-Росинского об основных, по его словам, «породах» педагогов. Виктор Николаевич Сорока-Росинский (1882–1960) – замечательный русский педагог. В 1927 году вышла в свет книга «Республика ШКИД» Г. Белых и Л. Пантелеева и сразу приобрела мировую известность. Благодаря книге стал известен и заведовавший тогда школой им. Достоевского В. Н. Сорока-Росинский, ставший прообразом Викниксора. Предлагаем краткий конспект главы из работы «Школа им. Достоевского», помещенный в книге: *Сорока-Росинский В. Н.* Педагогические сочинения. М., 1991. С. 214–220.

«В педагогике и дидактике очень много говорится об индивидуальном подходе к учащимся... но ничего не говорится об индивидуальном подходе к самому педагогу, о том, что такое его личность. Учитель ча-

ще всего рассматривается как простая арифметическая сумма тех достоинств, которыми ему надлежит обладать. Имеются они у него на все 100 % – отличный педагог, на 75 % – хороший, на 50 % – посредственный, ниже 50 % – плохой. Разумеется, это не так: каждый педагог вовсе не матрац, набитый добродетелями, а личность, определенный склад характера, особая порода – каждый в своем стиле.

Породы педагогов, о которых идет здесь речь, – это разные стили их личности, их характеров. И породы эти надо знать не для того, „чтобы на них смотреть“. А для того, чтобы учесть их особенности, если личность педагога и в самом деле является одним из орудий воспитания. Каждый педагог должен определить, какой он породы, чтобы знать и сильные и слабые свои стороны.

Вот две группы педагогов: обладающие индивидуальностью, породой, и аморфные, безразличные, беспородные.

Педагоги-теоретики. У них теория, идея всегда преобладает в ущерб реальному миру вещей и практике. Сильная сторона таких преподавателей – хорошее знание методики своего предмета, постоянная работа по своей специальности, а также добросовестная подготовка к каждому уроку. Они требовательны. Наиболее сильны в объяснении нового материала, бывают слабы в практике: они плохо чувствуют своих учеников, запоминая лишь хорошо успевающих да отстающих ребят. Не всегда ладят у теоретиков и отношения с ребятами, делятся они на любимчиков и на остальных. Планы уроков составляют четко, но сами уроки ведут бесплотно.

Педагоги-реалисты тонко чувствуют настроение ребят. В теории не сильны, не всегда умеют выделить главное, но зато хорошо умеют видеть самое основное – как материал усваивается учащимися, как удается опрос урока. Их такт, чувство меры, тонкое чутье настроений всего класса и знание особенностей каждого ученика позволяют им взять от каждого по его способностям и дать каждому по его возможностям. Слабым местом в работе является их эмпиризм, неумение теоретически обосновать свой опыт и выделить в нем самое главное, а поэтому и опасность размениваться по мелочам. Иногда близкие отношения с ребятами приводят к некоторой фамильярности с их стороны, бывает, такие воспитатели занячивают свои классы.

Педагоги-утилитаристы. Для них весь мир – лишь материал для какого-нибудь использования, а учащиеся – лишь объект обучения и воспитания для получения максимально высоких показателей успеваемости и дисциплинированности. Их конек – не объяснение нового материала, не опрос, а всякого рода тренировка в закреплении и повторении путем разнообразнейших упражнений. Они своих воспитанников знают очень хорошо, но главным образом со стороны их недостатков, по-прокурорски. Обычно они становятся завучами или инспекторами разных рангов.

Педагоги-артисты, или интуитивисты, – те, кого у эллинов называли вдохновителями. Такие в чистом виде очень редки. Главное их свойство – это способность действовать по вдохновению, по наитию,

по интуиции. В большинстве случаев они – инфантильные взрослые, до седых волос сохраняющие чисто детскую непосредственность. Видят мир как нечто общее, единое, отсюда их тонкое чутье людей и такое же интуитивное понимание сущности другого человека, какое присуще и детям, и собакам. Они хорошо умеют вчувствоваться в своих воспитанников, а потому и привлекать к себе их симпатии. Таких школьников начинают любить с первого же раза, сами не зная почему: вспомните князя Мышкина и Алешу Карамазова.

Учителя-интуитивисты могут с большим подъемом вести уроки, вдохновенно. История на их уроках похожа на серию увлекательных фильмов, география – на путешествия по чудеснейшим странам, а природоведение позволяет каждому почувствовать себя Тарзаном или Маугли. Обычно им удаются уроки повторения, все у них выглядит по-новому. Уроки нередко превращают в творческие композиции, умеют творчески работать и учащиеся. Отрицательные стороны: прежде всего, зависимость работы такого учителя от настроения; иногда плохо готовятся к уроку, надеясь на свои импровизаторские способности; не получают иногда и хорошо спланированные уроки. Учителям такого типа следует пройти суровую школу самовоспитания и самодисциплины.

Эти четыре породы редко встречаются в чистом виде. Большинство учителей беспородны, что не снижает их качества как добросовестных преподавателей, как чутких воспитателей».

Прокомментируйте прочитанный текст. Приведите примеры указанных «пород» педагогов из Вашей практики.

9. Рассмотрите модель коммуникативных действий педагогов.

Педагог-мастер	Педагог-немастер
Требования к поведению	Наказания (обычно предложение выйти из класса и т. д.)
Юмор, ирония	Приказ, угроза
Пауза, изменение ситуации (вызов к доске, предложение нового задания и т. д.), изменение интонации	Частые паузы, стук ручкой, ожидание тишины, нотация, раздражение, пренебрежительная насмешка
Замечание отдельным учащимся	Безадресное обращение к учащимся. Замечание-вопрос («Разве вам разрешалось говорить?») и замечание-утверждение («Никто не работает»). Замечание всем сразу
Широкий репертуар воздействий, но применяются они редко	Ограниченный репертуар воздействий, но количество воздействия велико. Организация поведения в ущерб деятельности
Отступление по предмету	Частые отступления, не связанные с предметом преподавания
...	...

Продолжите таблицу.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Вопросы к зачету

Экзаменационное задание

**Тестовые задания
для самостоятельной работы**

**Темы рефератов и рекомендуемая
литература**

**Примерная тематика курсовых
и дипломных работ**

ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ

1. Объект, предмет, основные категории педагогики.
2. Система педагогических наук. Связь педагогики с другими науками.
3. Общекультурное значение педагогики.
4. Основные методологические принципы педагогики.
5. Методы педагогического исследования.
6. Понятие цели воспитания. Иерархия воспитательных целей.
7. Содержание целей и задач воспитания в современной школе.
8. Основные направления воспитательной деятельности в современной школе.
9. Понятие о личности. Парадигмы развития личности.
10. Периодизация психического развития личности. Характеристика психических познавательных процессов личности.
11. Деятельность как фактор развития личности. Ведущий тип деятельности. Сущность учебной деятельности как средства развития личности ученика.
12. Понятие о системе образования. Настоящая и перспективная структуры системы образования в Республике Беларусь.
13. Анализ состояния системы образования в современных условиях.
14. Основы новой образовательной парадигмы.
15. Принципы реформирования средней общеобразовательной школы.
16. Общее понятие дидактики, ее предмет, основные категории.
17. Основные дидактические концепции.
18. Развитие современной дидактической системы.
19. Инновационность обучения и его необходимость. Технологический и поисковый подходы к процессу обучения.
20. Виды учебной деятельности ученика и педагога в условиях традиционного и инновационного типов обучения.
21. Понятие содержания образования, его сущность. Концепция образования по И. Я. Лернеру, В. В. Краевскому, М. Н. Скаткину.
22. Теории образования. Основные направления обновления содержания школьного образования.

23. Сущность процесса обучения.
24. Структура процесса обучения.
25. Процесс усвоения знаний: психологический аспект.
26. Современные дидактические принципы высшей и средней школы.
27. Понятие и сущность методов, приемов и средств обучения.
28. Классификации методов обучения.
29. Классификация методов обучения (по Лернеру – Скаткину).
30. Активные методы и формы обучения.
31. Понятие о формах организации обучения. Организационные формы процесса обучения.
32. Урок – основная форма организации текущей учебной работы.
33. Внеурочные формы организации текущей учебной работы.
34. Из истории становления понятия «педагогическая технология».
35. Некоторые классификации педагогических технологий.
36. Определение сущности и основные понятия проблемного обучения.
37. Формы, методы и технологии проблемного обучения.
38. Теоретические основы развивающего обучения (определение, цели, сущность, структура, содержание).
39. Методы и технологические основы развивающего обучения. Урок в системе развивающего обучения.
40. Сущность личностно-ориентированного образования школьников.
41. Технологии личностно-ориентированного обучения и воспитания в школе.

ЭКЗАМЕНАЦИОННОЕ ЗАДАНИЕ

I. Основы педагогики

1. Сформулируйте несколько определений объекта и предмета педагогической науки.
2. Назовите основные категории (понятия) педагогики. Раскройте одно (любое, на Ваш выбор) педагогическое понятие.
3. В какой группе указаны основные методы научно-педагогического исследования (подчеркните правильный ответ)?

- а) Социометрические измерения, анализ, синтез, индукция, дедукция, эксперимент.
 - б) Наблюдение, эксперимент, анкетирование, беседа, изучение ученических работ и документации учебных учреждений, математические методы.
 - в) Изложение нового материала, беседы, лабораторные работы, экскурсии, упражнения.
 - г) Обобщение опыта, тесты, анкеты, составление алгоритмов, моделирование.
4. Раскройте одну из следующих тем:
- а) Содержание целей воспитания и обучения в современной школе, основные направления воспитательной деятельности.
 - б) Ведущий тип деятельности – фактор развития личности ученика.

II. История педагогики

Ответьте на следующие вопросы:

1. Кто из педагогов прошлого впервые обосновал принцип всеобщности обучения? В какой дидактической системе реализовался этот принцип?
2. Дайте краткий ответ на один из следующих вопросов:
 - а) С именем какого французского философа и педагога XVIII века связана идея свободного воспитания? В чем ее суть?
 - б) Кому из русских мыслителей принадлежит идея «педагогики ненасилия»? В чем ее суть?
 - в) Кто из русских педагогов обосновал принцип народности в обучении и воспитании? Какова сущность этого принципа?
 - г) В чем заключается сущность «новой школы» по Селестену Френе?

III. Дидактика

1. Что такое дидактика? Дайте определение.
2. Ответьте на один из следующих вопросов:
 - а) Каковы структурные компоненты процесса обучения? Какова их взаимозависимость? Охарактеризуйте их.
 - б) Каковы функции процесса обучения? Раскройте сущность каждой из них.
 - в) Какова психическая основа учения как деятельности (этапы учения)?

3. Определите структурные компоненты содержания обучения в соответствии с концепцией И. Я. Лернера, В. В. Краевского.
4. Ответьте на один из следующих вопросов:
 - а) Раскройте сущность традиционного (технологического) и инновационного (поискового) подходов к организации учебного процесса. В чем заключается различие этих подходов?
 - б) Раскройте сущность проблемного обучения, а именно:
 - дайте одно из определений проблемного обучения;
 - назовите методы реализации проблемного обучения, раскройте сущность частично-поискового метода;
 - назовите способы создания проблемной ситуации;
 - приведите структуру проблемного урока.
 - в) Раскройте сущность развивающего обучения, а именно:
 - дайте определение развивающего обучения;
 - назовите особенности содержания развивающего обучения;
 - приведите методы развивающего обучения;
 - раскройте сущность исследовательского метода;
 - назовите инвариантные элементы структуры развивающего урока.

IV. Теория и практика воспитания

1. Ответьте на один из следующих вопросов:
 - а) Назовите закономерности, принципы и особенности процесса воспитания.
 - б) Раскройте методы воспитания и сущность гуманистической технологии воспитания.
 - в) Определите основные положения гуманистической педагогики.
2. Ответьте на один из следующих вопросов:
 - а) Раскройте сущность педагогики мира, содержание воспитания в духе ненасилия и мира.
 - б) Определите сущность гражданского образования, его содержание и методы.

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Тест 1

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

I вариант

Заполните таблицу. Вместо пропусков внесите имена, даты, основные идеи.

№ п/п	Имена	Даты, историческая эпоха, страна	Идеи
1	Демокрит		
2			Семь рыцарских добродетелей: фехтование; владение копьем, мечом и щитом; ...
3	Славянский педагог-демократ ...	1592–1670	Принцип природосообразности воспитания заключается в ...
4			Идея свободного воспитания связана с именем французского мыслителя-педагога ... и заключается в ...
5	И. Г. Песталоцци		Цель и задачи обучения: ...
6	К. Д. Ушинский		Принцип народности в обучении и воспитании означает: ...

II вариант

Заполните таблицу. Вместо пропусков внесите имена, даты, основные идеи.

№ п/п	Имена	Даты, историческая эпоха, страна	Идеи
1	Сократ		
2			Семь свободных искусств в церковных школах: тривиум – грамматика, ... квадриум – арифметика, ...
3			Золотое правило дидактики: ...
4	Ж.-Ж. Руссо		Система нравственного воспитания: ...
5	А. Дистервег		Концепция развивающего обучения: ...
6	К. Д. Ушинский		Сущность дидактической системы: ...

III вариант

Заполните таблицу. Вместо пропусков внесите имена, даты, основные идеи.

№ п/п	Имена	Даты, историческая эпоха, страна	Идеи
1	Платон		
2			Средневековые университеты: факультеты: богословский, ...
3			Книга «Великая дидактика». Принципы обучения: 1. ... 2. ... 3. ... 4. ... 5. ...
4			Книга «Эмиль, или О воспитании» (1762). Задачи и принципы воспитания: ...
5	И. Гербарт		Этапы обучения: ...
6	Л. Н. Толстой		Идея «педагогического насилия»: ...

IV вариант

Заполните таблицу. Вместо пропусков внесите имена, даты, основные идеи.

№ п/п	Имена	Даты, историческая эпоха, страна	Идеи
1	Аристотель		
2		Эпоха средне- векового фео- дализма	Теория и практика воспи- тания и обучения была пронизана идеологией ...
3			Идея всеобщности обуче- ния впервые была разрабо- тана ... (славянский педа- гог) и сущность ее состоит в ...
4	Ж.-Ж. Руссо		Основные дидактические подходы: ...
5	И. Гербарт		Система управления пове- дением и деятельностью детей: ...
6	А. В. Сухомлин- ский		Идея гуманистического формирования личности закljučается в ...

V вариант

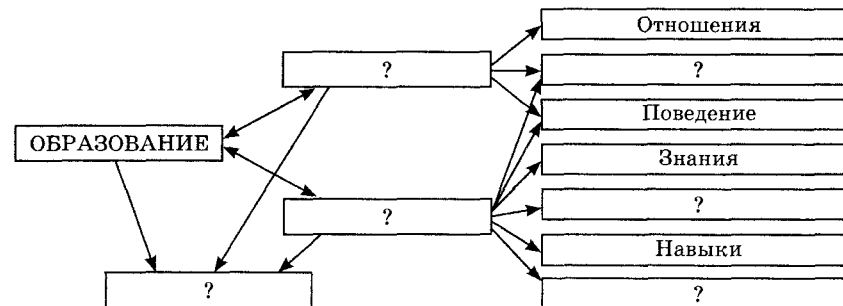
Заполните таблицу. Вместо пропусков внесите имена, даты, основные идеи.

№ п/п	Имена	Даты, историческая эпоха, страна	Идеи
1	М. Ф. Квинтилиан		Структура школьной системы: 1. Атенеум: высшая школа в Риме. 2. ... 3. ... 4. Элементарные школы: письмо, счет, чтение
2	Дж. Локк	Феодальная	Сущность воспитания по Дж. Локку. Цель, задачи, направления: ...
3	Я. А. Коменский		Система школ. Возрастная периодизация: ...
4	Ж.-Ж. Руссо		Пути нравственного воспитания: ...
5	1. ... 2. ...		1. Идеи «свободного» воспитания. 2. Система «жесткого» управления деятельностью детей
6	С. Френе		Сущность «новой» школы: ...

Тест 2

ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

1. Что в переводе с греческого языка означают слова «педагогика», «школа»?
2. Вставьте пропущенные словосочетания:
 - а) Педагогика – это наука о целенаправленном процессе ... опыта и ... подрастающего поколения к самостоятельной жизни и деятельности.
 - б) Педагогика – это наука, изучающая сущность, закономерности, принципы, методы и формы организации ... как фактора и средства ... человека на протяжении всей его жизни.
 - в) Объектом современной педагогики выступают ... (явления, процессы, факторы) функционирования и жизнедеятельности государства, общества, социума, семьи, человека, которые оказывают влияние на ..., ..., ..., ... граждан.
 - г) Предметом педагогики как науки являются, которые протекают в процессах функционирования и жизнедеятельности государства и общества, всех их сфер и структур, культурно-просветительных и образовательных учреждений, людей, их семей и существуют в виде педагогических закономерностей, факторов, механизмов ..., ..., ..., ... личности.
3. Выберите из ряда понятий основные категории педагогики:
Воспитание, педагогические явления, педагогический процесс, личностное качество, знание, обучение, умение, навык, развитие, формирование, образование, педагогическая действительность.
4. Дополните схему и укажите взаимосвязи основных категорий педагогики.



5. В какой группе указаны все отрасли педагогических знаний, составляющие систему педагогических наук?

- а) Философия, социология, школьная гигиена, педагогика, психология, анатомия и физиология.
- б) Основы педагогики, дидактика, теория воспитания, школоведение.
- в) Педагогическая психология, педагогическая социология, социальная педагогика, исправительно-трудовая педагогика.
- г) Общая педагогика, возрастная педагогика, специальная педагогика, методика преподавания отдельных учебных предметов, история педагогики, сравнительная педагогика, профессиональная педагогика, социальная педагогика, превентивная педагогика, лечебная педагогика.

6. Вставьте пропущенные названия основных образовательных парадигм, реализация которых определяет общекультурное значение педагогики:

- а) знаниевая и ...;
- б) технократическая и ...;
- в) педоцентристская и ...;
- г) социетарная и

7. Какая из образовательных парадигм:

- а) признает в образовательных системах личность как высшую ценность и основывается на гуманистических моральных нормах, предполагающих сотрудничество, оказание помощи и поддержку личности;
- б) ориентирует на создание образовательно-развивающей среды и благоприятных условий для становления и эффективного развития всех детей, более полный учет их индивидуальных особенностей;
- в) направлена не только на овладение учениками знаниями, умениями и навыками, но и на освоение элементов культуры, общечеловеческих ценностей, способов познания, поведения, общения; при этом особое внимание уделяется формированию языковой, правовой, экологической культуры и др.;
- г) ориентируется в процессе воспитания и образования прежде всего на интересы, потребности и индивидуальные особенности всех участников образовательного процесса,

превращая их в равноправных субъектов образовательной деятельности?

8. Вставьте пропущенные слова:

Методология педагогики – это учение о ..., ..., ..., ... познания и преобразования педагогической действительности.

9. Дополните систему основных методологических принципов педагогики:

системный, ..., ..., полисубъектный (диалогический), аксиологический, ..., этнопедагогический,

10. Какой из методологических принципов педагогики предполагает:

- а) ориентацию при организации и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат, главный критерий его эффективности; признание уникальности личности и учет ее индивидуальных особенностей;
- б) развитие человека, становление его в качестве творческой личности посредством освоения культуры как системы ценностей;
- в) что деятельность является важнейшим фактором развития личности;
- г) системное использование и учет данных всех человековедческих наук при организации и осуществлении педагогического процесса?

11. В какой группе указаны основные методы научно-педагогического исследования, направленные на изучение педагогического опыта?

- а) Социометрические измерения, анализ, синтез, индукция, дедукция, эксперимент.
- б) Наблюдение, эксперимент, беседа, изучение ученических работ и документации детских учреждений, сравнительно-исторический анализ, моделирование, математические методы.
- в) Обобщение опыта, тесты, анкеты, составление алгоритмов, моделирование.
- г) Педагогическое наблюдение, беседа, интервьюирование, анкетирование, анализ и оценка результатов учебной деятельности, анализ педагогической документации.

Тест 3

ДИДАКТИКА

1. Дидактика в переводе с греческого языка означает
2. Кто впервые ввел в теорию обучения термин «дидактика»?
Укажите правильный ответ:
а) Герbart, б) Ратке, в) Песталоцци, г) Коменский, д) Дистервег.
3. Продолжите предложение:
Дидактика – это научная область (часть педагогики), которая изучает и исследует
4. На какие основные вопросы отвечает дидактика?
5. Что является объектом дидактики?
6. Какие системы отношений изучает дидактика? Допишите ответ: «ученик – другие ученики»
7. Допишите базовые понятия дидактики:
...; преподавание; образование;
8. Дайте определение процесса обучения школьников.
9. В чем главное отличие традиционной дидактической системы от педоцентристской?
10. Раскройте главное направление развития современной дидактической системы.

Тест 4

ДИДАКТИКА

I. Укажите соответствие:

- | | |
|---|---|
| 1) методы обучения; | а) систематичность; |
| 2) элемент педагогического процесса; | б) частично-поисковый; |
| 3) направление воспитания; | в) деловая игра; |
| 4) принцип обучения; | г) нравственное; |
| 5) прием обучения; | д) наблюдение; |
| 6) название деятельности ученика в процессе обучения; | е) закрепление; |
| 7) структурный элемент содержания образования; | ж) опыт творческой деятельности; |
| 8) этап процесса усвоения знаний и способов деятельности; | з) методы, средства коммуникации; |
| 9) метод педагогического исследования; | и) сборник занимательных задач по математике; |

- 10) активный метод обучения; к) учение;
11) средство обучения; л) составление опоры или
 опорного сигнала.

II. Дополните ряд структурных компонентов (этапов) процесса обучения:

- 1) ... ,
- 2) ... ,
- 3) содержательный,
- 4) ... (формы, методы, средства),
- 5) ... ,
- 6) оценочно-результативный.

III. Назовите три основные функции процесса обучения.

IV. На примере конкретного раздела (темы) из школьного курса математики определите:

- а) специальные (предметные) умения и навыки;
- б) общеучебные умения и навыки.

V. Дополните перечень структурных компонентов деятельности учителя при организации обучения:

постановка целей учебной работы →

... →

определение содержания материала, подлежащего усвоению учащихся →

... →

придание УПД учащихся эмоционально-положительного характера →

... →

рефлексия, оценивание результатов деятельности учащихся.

Тест 5

ДИДАКТИКА

1. Допишите цикл обучения посредством опыта:

1-й этап – конкретный опыт; 2-й этап – ...; 3-й этап – абстрактная концептуализация; 4-й этап –

2. Дополните цикл УПД ученика или этапы процесса усвоения знаний и способов деятельности:

1) восприятие, 2) ..., 3) запоминание, 4) ..., 5) ..., 6) ..., 7) систематизация.

3. В чем состоит сущность пирамиды запоминания по Ч. Бонвелу?

4. Укажите цели урока (на примере любой темы из школьного курса изучаемого предмета):

образовательная – ... ;

развивающая – ... ;

воспитательная –

5. Раскройте сущность современного принципа наглядности.

6. Какой принцип обучения требует взаимосвязи педагогического руководства с активной учебно-познавательной деятельностью учащихся?

7. Какой принцип обучения предполагает отражение содержательно-логических связей учебной дисциплины, а также реализацию межпредметных связей?

8. Какой принцип обучения предполагает осмысление и принятие учащимися целей и задач урока?

9. Какой принцип предполагает воспроизведение учащимися учебного материала в памяти или использование его при решении учебных задач?

10. Какой принцип обучения означает соответствие содержания, форм и методов обучения индивидуальным возможностям и особенностям ученика?

11. Какой принцип обучения выступает регулятором меры трудности в усвоении учащимися нового материала?

12. Какой принцип обучения требует правильного соотношения между конкретным и абстрактным?

13. К какому принципу дидактики относится правило: «Заучивать наизусть надо только то, что полностью понято и осознано»?

14. Какой принцип обучения требует соответствия учебных знаний научным, ознакомления учащихся с методами научного исследования?

Тест 6

ДИДАКТИКА

1. Из перечисленных ниже слов и словосочетаний выберите методы обучения:

Рассказ; самостоятельная работа с книгой, сбор и обобщение передового педагогического опыта; дискуссия; анализ литератур-

ных источников; коллективные способы обучения; управление; самостоятельная познавательная деятельность; индукция; инструктор; аналогия; поиск; классификация; контроль; систематизация; урок; традиционное (объяснительно-иллюстративное) обучение; познавательная игра; развивающее обучение; метод проектов; беседа; «новая» школа Френе; чтение учебника; школьная лекция; эстетическое воспитание; консультация; диспут.

2. Определите, какие приемы обучения могут конкретизировать указанные методы обучения.

Методы обучения	Приемы обучения
1) рассказ, 2) объяснение, 3) упражнение, 4) дискуссия, 5) частично-поисковый, 6) исследовательский	

3. Выделите три основные группы методов обучения в соответствии с классификацией методов по основным этапам обучающе-познавательного процесса.

4. Определите основные характеристики частично-поискового метода. В какие мыслительные операции включаются учащиеся?

5. Как известно, сущность исследовательского метода сводится к тому, что учитель осуществляет оперативное управление исследованием проблемы или решением проблемных задач, состоящее из этапов:

- 1) наблюдение и анализ факторов, явлений, процессов; формулировка условий проблемной задачи;
- 2) ...;
- 3) построение и осуществление плана исследования;
- 4)

6. Дополните ряд основных факторов и условий, которые определяют выбор методов обучения:

- 1) закономерности, принципы обучения;
- 2) ...;
- 3) ...;
- 4) учебные возможности школьников (например, ...);

- 5) организационные условия (наличие технических средств, учебно-методического обеспечения и другие внешние факторы);
- 6) возможности учителей (например, ...).

Тест 7

ВОСПИТАНИЕ

1. Из перечисленных понятий выберите те, которые обозначают структурные элементы категории «воспитание»:

Ценности воспитания, образование, методы обучения, преподавание, воспитательная среда, учение, воспитательный процесс, дидактическая система, педагогическая технология, контроль и оценка знаний.

2. Используя нижеприведенные словосочетания, раскройте сущность структурных элементов понятия «воспитание»:

Психолого-педагогическая атмосфера; система личностно и общественно значимых ценностей; доверие, уважение, сотрудничество, милосердие; охранно-созидательное отношение к природе, обществу и самому себе; социокультурные образцы жизни; совокупность эмоциональных взаимосвязей воспитателя и воспитанников; процесс взаимодействия.

3. Вставьте пропущенные словосочетания, используя запасные слова:

Основной идеей новой технологии воспитания выступает управление ... самого воспитанника в процессе педагогического взаимодействия. Со стороны педагога это предполагает ... ученика и оказание ему Такой подход способствует ... личности, стимулированию способности к

(Адаптация, помощь, инициатива, самоопределение, поддержка, самореализация.)

4. Цель воспитания – формирование социально, духовно, физически развитой и творческой личности, субъекта своей жизнедеятельности. Раскройте смысл данного содержания цели воспитания личности.

5. Дополните следующий ряд принципов воспитания:

Принцип научности, принцип ненасилия и толерантности, принцип эстетизации,

6. Определите девять основных задач (направлений) воспитания.

7. Назовите три основные группы методов воспитания.

8. Из перечисленных понятий выберите те, которые обозначают методы формирования сознания личности:

Авторитет учителя, этические беседы, рассказ, лекция, собственное мнение, наказание, соревнование, гласность, разъяснение, объяснение, увещание, внушение, поручение, инструктаж, контроль, диспут, доклад.

9. Используя нижеприведенные словосочетания, кратко раскройте сущность концепций воспитания в представленных технократической и гуманистической педагогиках:

Функциональный человек, самоактуализация человека, полноценно функционирующий человек, принцип модификации поведения учащихся, саморазвитие, манипулирование.

ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ И РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогика XVII века. Педагогическая система Я. А. Коменского: анализ и значение для современности.
2. Педагогика XVIII века. Теория воспитания по Дж. Локку («чистая доска») и теория природосообразного воспитания Ж.-Ж. Руссо.
3. Педагогика XIX века. И. Песталоцци, И. Гербарт, А. Дистервег.

Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабаетова М. Ф. История педагогики. М., 1982.

Джурицкий А. Н. История педагогики. М., 1999.

История педагогики: В 2 ч. / Под ред. А. И. Пискунова. М., 1997.

Педагогическое наследие: Коменский Я. А., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. М., 1989.

Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1982.

Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М., 1956.

Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. М., 1981.

4. Педагогические идеи Л. Н. Толстого и дидактическая система К. Д. Ушинского.

Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Сост. и авт. вступ. ст. Н. В. Вейкшан-Кудрявая. М., 1989.

Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании // Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 1. М., 1974.

Ушинский К. Д. Родное слово // Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 1. М., 1974.

Ушинский К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении // Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 1. М., 1974.

5. Сухомлинский В. А.: система гуманистического формирования личности (школа Гуманизма; школа Радости).

Сухомлинский В. А. Избранные произведения (Сердце отдаю детям. Как воспитать настоящего человека): В 5 т. Киев, 1979.

Сухомлинский В. А. Не только разумом, но и сердцем: Сб. ст. и фрагментов из работ. М., 1986.

К 75-летию со дня рождения В. А. Сухомлиного // Народное образование. 1993. № 7, 8.

6. Педагогическая система А. С. Макаренко.

Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания // Пед. соч.: В 8 т. Т. 4. М., 1984.

Макаренко А. С. О воспитании. 2-е изд. М., 1990.

7. Селестен Френе: сущность «новой» школы (технология свободного труда).

Френе С. Избранные педагогические сочинения (пер. с фр.) / Под ред. Б. Л. Вульфсона. М., 1990.

Капранова В. А. Авторская школа // Адукацыя і выхаванне. 1997. № 1.

Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М., 1998.

8. Гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили.

Педагогический поиск / Сост. И. Н. Баженова. М., 1998.

9. Дидактическая система Е. Н. Ильина и технология перспективно-опережающего обучения с использованием опорных схем при комментируемом управлении (С. Н. Лысенкова).

Педагогический поиск / Сост. И. Н. Баженова. М., 1998.

Ильин Е. Н. Рождение урока. М., 1986.

Ильин Е. Н. Путь к ученику. М., 1988.

Ильин Е. Н. Искусство общения. М., 1986.

Лысенкова С. Н. Когда легко учиться. М., 1985.

Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М., 1998.

10. Технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала по математике (В. Ф. Шаталов).

Педагогический поиск / Сост. И. Н. Баженова. М., 1998.

Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. М., 1989.

Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки. М., 1980.

Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М., 1998.

11. Укрупнение дидактических единиц (по П. М. Эрдниеву) как пример технологии по реконструированию учебного материала.

Эрдниев П. М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. М., 1992.

Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М., 1998.

12. Технология обучения математике на основе решения задач (Р. Г. Хазанкин).

| Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М., 1998.

13. Игровые технологии: сущность, особенности использования на уроках математики.

| Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М., 1998.

| Левитес Д. Г. Современные образовательные технологии. Новосибирск, 1999.

| Коваленко В. Г. Дидактические игры на уроках математики. М., 1990.

| Окунев А. А. Как учить не уча. СПб., 1996.

| Абрамова Г. С., Степанович В. А. Деловые игры: теория и организация. Екатеринбург, 1999.

| Педагогические мастерские: Франция – Россия: Пер. с фр. Л. М. Беляевой / Сост. Э. С. Соколова. М., 1997.

14. Авторская школа самоопределения: суть концепции, проблемы и особенности развития (А. Н. Тубельский).

| Школа самоопределения: первый шаг. Ч. 1–2 / Под ред. А. Н. Тубельского. М., 1991.

| Школа самоопределения: шаг второй / Под ред. А. Н. Тубельского. М., 1994.

15. Школа адаптирующей педагогики.

| Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М., 1998.

| Капустин Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы. М., 2001.

16. Сто концепций авторской школы – школы-парки по М. А. Балабану.

| Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М., 1998.

17. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса (авторская школа В. А. Караковского).

| Караковский В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного воспитательного процесса. М., 1993.

18. Семейная педагогика: проблемы любви, свободы, личностного выбора.

| Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. М., 1999.

Азаров Ю. П. Семейная педагогика. М., 1985.
Азаров Ю. П. Искусство воспитывать. М., 1985.

19. Особенности организации обучения и воспитания одаренных детей.

Одаренные дети / Пер. с англ.; Под ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого. М., 1991.
Педагогические мастерские: Франция – Россия: Пер. с фр. Л. М. Беляевой / Сост. Э. С. Соколова. М., 1997.

20. Формирование у школьников интереса к учению на уроках математики.

Березовин Н. А., Сманцер А. П. Воспитание у школьников интереса к учению. Мн., 1987.
Леман И. Увлекательная математика / Пер. с нем. М., 1985.
Коваленко В. Г. Дидактические игры на уроках математики. М., 1990.
Скопец З. А. Геометрические миниатюры. М., 1990.
Зенкевич И. Г. Эстетика урока математики. М., 1981.
Попов Ю. П., Пухначев Ю. В. Математика в образах. М., 1989.
Чистяков Ф. А. Старинные задачи по элементарной математике. Мн., 1978.
Педагогические мастерские: Франция – Россия: Пер. с фр. Л. М. Беляевой / Сост. Э. С. Соколова. М., 1997.

21. Дифференциация обучения: актуальность, сущность, тенденции развития.

Селезко Г. К. Современные образовательные технологии. М., 1998.
Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М., 1990.
Перевозный А. В. Дифференциация школьного образования: история и современность. Мн., 1997.

22. Формирование у учащихся культуры мира в учебно-воспитательном процессе школы.

Учимся и учим культуре мира: материалы и программы пилотных объектов / Под ред. В. Т. Кабуша, В. Г. Литвиновича. Мн., 1998.
Воспитание в духе культуры мира: Из опыта работы / Под ред. В. Т. Кабуша, В. Г. Литвиновича. Мн., 1999.

23. Права ученика в школе: проблема взаимоотношений учителя и учеников.

Права ребенка: теория и методика. Мн., 1999.

24. Гуманитаризация математического образования в школе.

Жук А. И., Лавринович К. В. Гуманизация и гуманитаризация математического образования в школе: В 3 ч. Мн., 2000.

25. Технологии эвристического обучения школьников.

Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения. М., 2000.

Окунев А. А. Как учить не уча. СПб., 1996.

Гринкевич В. В. Технология взаимодействия «Логос» и «Эйдос» в познании // АіВ. 2001. № 11.

Кулюткин Ю. Н. Эвристические методы в структуре решений. М., 1970.

Левина М. М. Эвристические приемы в деятельности педагога // Magister. 2000. № 3.

Педагогические мастерские: Франция – Россия: Пер. с фр. Л. М. Беляевой / Сост. Э. С. Соколова. М., 1997.

Поста Д. Как решать задачу. Львов, 1991.

26. Личностно-ориентированные технологии обучения школьников (обучение в сотрудничестве, метод проектов, разноуровневое обучение).

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат. М., 2000.

Современная гимназия: Взгляд теоретика и практика / Под ред. Е. С. Полат. М., 2000.

27. Технология педагогических мастерских.

Педагогические мастерские: Франция – Россия: Пер. с фр. Л. М. Беляевой / Сост. Э. С. Соколова. М., 1997.

Запрудский Н. И. Технология французских педагогических мастерских в преподавании физики // Фізика: проблеми викладання. 2001. № 2.

Запрудский Н. И. Технология педагогических мастерских. Мозырь, 2002.

28. Кредитные технологии в высшем образовании.

Кредитные технологии в высшем образовании / Авт.-сост. И. И. Гончаренок. Мн., 2002.

29. Культурно-историческая педагогика и адаптивная школа по Е. А. Ямбургу.

Ямбург Е. А. Школа для всех. М., 1996.

Управление качеством образования / Под ред. М. М. Потапкина. М., 2000.

ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА КУРСОВЫХ И ДИПЛОМНЫХ РАБОТ

КУРСОВЫЕ РАБОТЫ

1. Формирование познавательного интереса на уроках математики в средней школе.
2. Возможности содержания курса математики для эстетического (нравственного, экономического ...) воспитания учащихся в средней школе.
3. Формирование у учащихся компьютерной грамотности средствами математики (на примере курса алгебры или геометрии в ... классе).
4. Технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (по В. Ф. Шаталову).
5. Укрупнение дидактических единиц как фактор интенсификации обучения математике в средней школе (по П. М. Эрдниеву и Б. П. Эрдниеву).
6. Организационно-педагогические условия реализации дидактических игр в процессе обучения математике в средней школе (на примере уроков алгебры или геометрии в ... классе).
7. Технология программированного обучения и условия ее использования в процессе обучения математике.
8. Формирование у учащихся глобального мышления средствами математики (на примере курса алгебры или геометрии в ... классе).
9. Гуманитаризация математического образования в школе как фактор активизации учебно-познавательной деятельности учащихся.
10. Технологии эвристического обучения школьников (на материале предметов физико-математического цикла).
11. Личностно-ориентированные технологии обучения и условия их реализации в школе.
12. Педагогические основы организации внеурочных занятий по учебным предметам (на примере курса математики для ... класса).
13. Сущность и технологии адаптивной школы.

ДИПЛОМНЫЕ РАБОТЫ

1. Психолого-педагогические условия формирования исследовательских умений учащихся в процессе преподавания математики (на примере курса алгебры или геометрии в ... классе).
2. Пути гуманитаризации процесса обучения математике в школе: содержательный и технологический аспекты.
3. Активизация познавательной деятельности учащихся в процессе дифференциации обучения математике (на примере курса алгебры или геометрии в ... классе).
4. Психолого-педагогические условия эстетического (экономического) воспитания в процессе преподавания математики в средней школе (на примере курса алгебры или геометрии в ... классе).
5. Дидактическая система развивающего обучения математике в средней общеобразовательной школе: содержательный и технологический аспекты.
6. Психолого-педагогические условия и особенности реализации технологии проблемно-модульного обучения математике в школе (на примере курса алгебры или геометрии в ... классе).
7. Реализация коллективных форм обучения на уроках математики в средней школе: содержательный и технологический аспекты.
8. Организационно-педагогические условия использования активных методов обучения на уроках математики в школе (лицее, гимназии ...; на примере курса алгебры или геометрии в ... классе).
9. Реализация игровых технологий на уроках математики в школе: содержательный и методический аспекты.
10. Личностно-ориентированные технологии обучения и воспитания школьников.
11. Адаптивная образовательная система и технологии адаптивной школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Амонашвили Ш. А.* Размышления о гуманной педагогике. М., 1996.
2. *Белкин А. С.* Ситуация успеха. Как ее создать. М., 1991.
3. *Белухин Д. А.* Основы личностно-ориентированной педагогики: В 2 ч. Москва; Воронеж, 1996–1997.
4. *Березовин Н. А., Козулин А. В., Сманцер А. П., Жук О. Л.* Основы педагогики: В 2 ч. Ч. 1. Мн., 1996.
5. *Березовин Н. А., Цырельчук Н. А.* Теория и практика обучения: Учеб.-метод. пособие. Мн., 2000.*
6. *Беспалько В. П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М, 1995.
7. *Бордовская Н. В., Реан А. А.* Педагогика. Учебник нового века. СПб., 2000.
8. **Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2000.**
9. *Воловик А. Ф., Воловик В. А.* Педагогика досуга. М., 1998.
10. *Волович М. Б.* Наука обучать: Технология преподавания математики. М., 1995.
11. *Герасимов В. Н.* Основы превентивной педагогики. М., 1997.
12. *Гессен С.* Основы педагогики. М., 1995.
13. *Гинецинский В. И.* Основы теоретической педагогики. СПб., 1992.
14. *Гузеев В. В.* Образовательная технология: От приема до философии. М., 1996.
15. *Джуринский А. Н.* Развитие образования в современном мире: Учеб. пособие. М., 1999.
16. *Кларин М. В.* Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига, 1995.
17. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.
18. *Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.* Педагогический словарь: Для высш. и сред. пед. учеб. заведений. М., 2000.
19. *Левитес Д. Г.* Современные образовательные технологии. Новосибирск, 1999.
20. *Окунев А. А.* Как учить не уча. СПб., 1996.

* **Примечание.** Полужирным шрифтом выделены основные учебные издания, предназначенные для обязательного изучения студентами.

21. Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 1998.
22. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С. В. Смирнова. М., 1999.
23. Педагогические мастерские: Франция – Россия: Пер. с фр. Л. М. Беляевой / Сост. Э. С. Соколова. М., 1997.
24. Педагогический поиск. М., 1988.
25. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учеб. для студентов пед. вузов: В 2 кн. М., 1999.
26. Психология и педагогика: Учеб. пособие / Под ред. К. А. Абульхановой и др. М., 1998.
27. Психолого-педагогический словарь / Под ред. П. И. Пидкасистого. Ростов н/Д., 1998.
28. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М., 1998.
29. Селиванов В. С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания. М., 2000.
30. Сластенин В. А. и др. Педагогика. М., 1998.
31. Смирнов В. И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. М., 1999.
32. Современная дидактика: Теория – практике / Под ред. И. Я. Лернера и И. К. Журавлева. М., 1994.
33. Столяренко А. М. Психология и педагогика: Учеб. пособие для вузов. М., 2001.
34. Столяренко Л. Д., Самыгин С. И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. Ростов н/Д., 1999.
35. Харламов И. Ф. Педагогика. Мн., 1998.
36. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М., 1996.
37. Школа самоопределения: первый шаг / Под ред. А. Н. Тубельского. М., 1991.
38. Школа самоопределения: шаг второй / Под ред. А. Н. Тубельского. М., 1994.
39. Щуркова Н. Е. Культура современного урока. М., 2000.
40. Щуркова Н. Е. Новое воспитание. М., 2000.
41. Эрдниев П. М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. М., 1992.
42. Юцявичене П. Ю. Теория и практика модульного обучения. Каунас, 1989.
43. Якиманская Л. Н. Личностно-ориентированное обучение. М., 1997.
44. Ямбург Е. А. Школа для всех. М., 1996.

КРАТКИЙ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ

Активные методы обучения – это методы обучения, основанные на самостоятельной творческой деятельности учащихся по разрешению задач и ситуаций. Они повышают степень мотивации и эмоциональности учащихся, обеспечивают постоянное взаимодействие учащихся и педагога в процессе диалоговых и полилоговых форм организации учебного процесса, рефлексию результатов собственного учения, совместной коллективной деятельности.

Воспитание в широком смысле – это социальное явление, направленное на передачу культурно-исторического опыта подрастающему поколению с целью подготовки его к самостоятельной жизни и производственному труду.

Воспитание в узком смысле – это целенаправленная педагогическая деятельность, призванная сформировать систему качеств личности, взглядов и убеждений. Воспитание часто трактуется в еще более локальном значении – как решение какой-либо конкретной воспитательной задачи. Таким образом, воспитание – целенаправленное формирование личности на основе развития у нее: 1) определенных отношений к предметам, явлениям окружающего мира; 2) мировоззрения; 3) форм поведения (как проявление отношений и мировоззрения). Можно выделить виды воспитания: умственное, нравственное, физическое, трудовое, эстетическое и др.

Гражданское образование – это направление педагогической практики, обеспечивающее обучение детей, молодежи и взрослых ценностям и нормам жизни в поликультурном мире в условиях правовой демократии с целью формирования у них гражданской культуры, гражданских качеств личности и гражданских компетенций.

Гражданское образование школьников – это специально организованный процесс освоения школьниками социальной роли гражданина через изучение прав и обязанностей и овладение способами гражданского поведения, который осуществляется средствами урочной, внеклассной и внешкольной работы.

Гуманизация – это принцип реформирования системы образования, который означает «очеловечивание» взаимоотношений всех участников образовательного процесса; преобразование учебно-воспитательного процесса учебного заведения на основе признания личностей и ученика (студента), и педагога высшей жизненной ценностью; при этом целью оптимизации образовательного процесса выступает развитие гуманной личности, защита ее достоинств, прав и свобод.

Гуманизм – совокупность взглядов, выражающих уважение достоинств и прав человека на свободу, счастье, всестороннее развитие и проявление своих способностей.

Гуманитаризация – это принцип реформирования системы образования, который предполагает увеличение объема социально-гуманитарных дисциплин в учебных планах и программах, включение гуманитарных знаний в содержание учебных предметов естественнонаучного цикла, что способствует развитию гуманитарного мышления, формированию целостной картины мира.

Демократизация – принцип реформирования системы образования, который обеспечивает образовательный выбор личности в обществе; аналитико-прогностическое управление системой образования на всех уровнях; включение участников образовательного процесса в управление делами учебных заведений; развитие школьного (вузовского) самоуправления.

Дидактика – отрасль педагогики, изучающая теорию и практику обучения. Дидактика отвечает на вопросы о целях, содержании, способах обучения по всем предметам и на всех уровнях.

Дифференциация – это принцип реформирования системы образования, который реализует индивидуальный подход в обучении и воспитании, предполагает изменение учебных планов и программ, методов и содержания образования, темпов и сроков обучения в соответствии с потребностями, возможностями, интересами обучающихся; создание учебных заведений различных типов, профильных классов, классов поддержки и коррекции и др.

Знания – это понимание, сохранение в памяти и умение воспроизводить основные факты науки и теоретические обобщения. Любое знание выражено в *понятиях, категориях, закономерностях, законах, фактах, идеях, символах, гипотезах, теориях, концепциях*.

Концепция – совокупность идей, взглядов, принципов, отражающих основные знания ученых о сущности какого-либо явления.

Культура мира – это новое развивающееся направление педагогики – педагогика мира, главной целью которой является воспитание целостной личности, гражданина мира, человека-миротворца, ответственного не только за свою судьбу, но и за судьбу человечества в целом. *Культура мира как концепция* – это совокупность этических ценностей и норм, традиций и обычаев, поведения и образа жизни, в которых находят выражение следующие личностные характеристики: уважение к человеческой личности, ее достоинствам и правам; отказ от насилия; приверженность принципам демократии, свободы, справедливости, солидарности, плюрализма. Важнейшей задачей педагогики мира является формирование у обучающихся кросс-культурной грамотности, которая характеризуется пониманием и принятием различий между людьми в культуре, нравах, обычаях и верованиях, взаимопониманием между народами, этническими, религиозными и иными группами.

Личностно-ориентированное образование – не аккумулятивный (простое сложение) процесс обучения и воспитания, а единый процесс развития индивидуальности личности, в котором сама личность становится субъектом собственного становления и созидательной деятельности по отношению к окружающей действительности. Дидактические основы личностно-ориентированного образования лежат в гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу), развивающем обучении (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.).

Метод (в переводе с греческого языка означает «путь к чему-либо») – способ деятельности, направленный на достижение определенной цели.

Метод обучения – это способ деятельности учителя и учащегося; совокупность действий и приемов работы учителя и учащихся; путь, по которому учитель ведет учащихся от незнания к знанию; способ обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом.

Методология – это учение о научном методе познания; совокупность методов, применяемых в науке; система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности. Существуют два уровня методологии: I уровень – практической деятельности; II уровень – науки. В науке признано существование иерархии методологий: общенаучная, частно-научная, предметно-тематическая.

Методология педагогики – учение о принципах, методах, формах и способах познания и преобразования педагогической действительности. Основными методологическими принципами являются: системный, личностный, деятельностный, полисубъектный (диалогический), аксиологический, культурологический, антропологический.

Навыки состоят из простых приемов деятельности и совмещенных приемов, приемов контроля и приемов регулирования. Навык рассматривается как составной элемент умения, как автоматизированное действие, доведенное до высокой степени совершенства.

Образование – в буквальном смысле означает «создание образа», некую завершенность воспитания в соответствии с определенной возрастной ступенью; это процесс и результат усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков, способов творческой деятельности, отношений.

Образование как система – это специально организованное взаимодействие культурно-просветительных, образовательно-воспитательных заведений, учреждений повышения квалификации и переподготовки кадров. В этой системе осуществляется передача и прием информации, знаний и опыта поколений согласно государственным стандартам, учебным планам и программам с помощью специально подготовленных педагогов. Все образовательные учреждения в государстве объединены в единую систему образования, посредством чего осуществляется управление развитием человека, общества в целом.

Обучение – это процесс целенаправленного взаимодействия педагога и обучаемого или обучаемых (учителя и учащихся, преподавателя и студентов или слушателей), в результате которого обеспечивается развитие ученика (студента, слушателя).

Отношения включают в себя оценочные суждения и эмоциональные отношения личности к различным сторонам жизнедеятельности.

Парадигма педагогическая (от греч. *paradeigma* – пример, образец) – совокупность научно-теоретических, методологических и иных установок, принятых научным педагогическим сообществом на определенном этапе развития педагогической науки и практики, которыми руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении педагогических проблем. В практике образования выделяются: знаниевая и культурологическая, технократическая и гуманистическая, социетарная и человеко-ориентированная, педоцентристская и детоцентристская образовательные парадигмы.

Педагогика – это: 1) наука, изучающая сущность, закономерности, принципы, методы и формы организации педагогического процесса как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни; 2) наука о путях, способах, методах саморазвития личности; 3) наука о способах и технологиях косвенного управления процессом развития личности посредством технолого-прогнозируемых воздействий, направленных на личность.

Педагогическая технология – это проект последовательно осуществляемой педагогической деятельности, направленной на достижение целей образования и развития личности обучающегося.

Педагогический процесс – специально организованное взаимодействие обучающего и обучаемого (старшего и младшего, опытного и менее опытного) в целях передачи-освоения культурно-исторического опыта (производственного, научного, коммуникативного, культурного), необходимого человеку для самостоятельной жизни и труда в обществе.

Прием – это деталь метода, т. е. частное его проявление.

Принцип дидактический – основные требования к профессиональной деятельности педагога, соблюдение которых обеспечивает качество образования. Определяется следующая система дидактических принципов: научности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, наглядности, доступности, прочности, связи теории и практики обучения с жизнью, индивидуализации и дифференциации.

Проблемное обучение – это особый вид взаимодействия педагога и обучаемых, который характеризуется систематической самостоятельной учебно-познавательной деятельностью учащихся по усвоению знаний и способов действий путем решения проблемных задач.

Развивающее обучение – это педагогическая система, альтернативная традиционной системе школьного обучения и направленная на реализацию потенциальных возможностей учащихся («...обучение... идет впереди развития личности»); обеспечивает не только полноценное усво-

ение учащимися знаний, но и формирование у них способов учебной деятельности; при этом ученик выступает не только как объект обучающих воздействий учителя, но и как самоизменяющийся субъект учения.

Развитие – это объективный процесс внутреннего, последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека. Можно выделить физическое развитие, психическое, социальное, духовное. Развитие личности осуществляется под влиянием внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и неуправляемых факторов.

Содержание образования – это система научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения; это та часть общественного опыта поколений, которая отбирается в соответствии с поставленными целями развития человека и в виде информации передается ему.

Социализация – усвоение и воспроизводство человеком культурных ценностей, социальных норм, установок, образцов поведения, его саморазвитие и самореализация в том обществе, в котором он живет.

Способности – такие развивающиеся в процессе обучения психические свойства личности, которые выступают, с одной стороны, как результат ее активной учебно-познавательной и поисковой деятельности, а с другой – обуславливают высокую степень легкости, быстроты и успешности овладения и выполнения этой деятельности.

Средство обучения – это приспособление, орудие действия, которое помогает учителю учить, а ученику учиться.

Творческая деятельность в учебном процессе обеспечивает рождение новых знаний, умений и отношений; разработку оригинальных способов решения задач.

Умения – это владение способами (приемами, действиями) применения усваиваемых знаний на практике. Умения включают в себя знания и навыки.

Урок – основная единица образовательного процесса, четко ограниченная временными рамками (чаще всего 45 мин), планом работы и составом учащихся. Структура урока – его внутреннее строение, последовательность отдельных этапов.

Форма организации обучения (организационная форма обучения) – это дидактическое понятие, которое означает внешнюю сторону организации учебного процесса и отражает порядок и режим взаимосвязи участников образовательного процесса.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
ПРОГРАММА КУРСА «ПЕДАГОГИКА»	5
Пояснительная записка	7
Тематический план учебных занятий	10
Учебно-методическая карта дисциплины	12
 СОДЕРЖАНИЕ КУРСА «ПЕДАГОГИКА»	 23
<i>Раздел I. ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ</i>	<i>25</i>
Г л а в а 1. Педагогика в системе современного человекознания	25
1.1. Возникновение и развитие педагогической науки	25
1.2. Объект, предмет педагогической науки	46
1.3. Основные категории педагогики: воспитание, обучение, образование, развитие	47
1.4. Система педагогических наук	50
1.5. Связь педагогики с другими науками	51
1.6. Общекультурное значение педагогики. Анализ образователь- ных парадигм в мировой педагогической практике	53
<i>Вопросы и задания для самопроверки</i>	<i>55</i>
 Г л а в а 2. Методология педагогики и методы педагогических исследований	 56
2.1. Методология педагогики, ее уровни и функции	56
2.2. Методологическое обеспечение преобразований в педагогике ...	58
2.3. Основные методологические подходы в педагогике	59
2.4. Методы педагогического исследования	63
<i>Вопросы и задания для самопроверки</i>	<i>66</i>
 Г л а в а 3. Целеполагание в педагогике	 67
3.1. Понятие цели воспитания	67
3.2. Содержание целей воспитания и обучения в современной школе	70
3.3. Цели и задачи образования в зарубежной теории и практике образования	75

3.4. Основные направления воспитательной деятельности в современной школе.....	78
<i>Вопросы и задания для самопроверки</i>	88
Глава 4. Общие закономерности развития личности	90
4.1. Закон развития высших психических функций человека по Л.С. Выготскому	90
4.2. Психологические особенности детей и подростков	90
4.3. Деятельность как фактор развития личности	96
4.4. Сущность учебной деятельности как фактора развития личности ученика	100
<i>Вопросы и задания для самопроверки</i>	104
Глава 5. Современное состояние образования	104
5.1. Анализ состояния современной системы образования	104
5.2. Основные положения новой образовательной парадигмы	110
5.3. Национальная система образования в Республике Беларусь.....	113
5.4. Система общего среднего образования. Учебные заведения нового типа.	116
<i>Вопросы и задания для самопроверки</i>	124
<i>Деловая дидактическая игра «Современное состояние образования и пути построения новой школы»</i>	124
Раздел II. ДИДАКТИКА	127
Глава 6. Дидактика как теория обучения	127
6.1. Общее понятие о дидактике, ее предмет, основные категории..	127
6.2. Основные дидактические концепции	132
6.3. Развитие современной дидактической системы. Инновационное обучение и его необходимость	136
<i>Вопросы и задания для самопроверки</i>	148
<i>Деловая дидактическая игра «Традиционное и инновационное обучение»</i>	148
Глава 7. Процесс обучения как целостная система	150
7.1. Сущность процесса обучения	150
7.2. Структура и этапы процесса обучения.....	156
7.3. Процесс усвоения знаний: психический аспект	159
7.4. Современные дидактические принципы средней и высшей школы	163
<i>Вопросы и задания для самопроверки</i>	166

Глава 8. Научные основы содержания образования в современной школе	167
8.1. Понятие содержания образования, его сущность. Концепция содержания образования по И. Я. Лернеру, В. В. Краевскому, М. Н. Скаткину	167
8.2. Принципы отбора содержания школьного образования	169
8.3. Теории образования.....	171
8.4. Документы, определяющие содержание образования	172
8.5. Основные направления обновления содержания школьного образования	174
<i>Вопросы и задания для самопроверки.....</i>	<i>175</i>
Глава 9. Методы обучения	176
9.1. Понятие и сущность метода, приема и средства обучения.....	176
9.2. Классификация методов обучения	177
9.3. Сущность и содержание методов обучения	184
9.4. Активные методы и формы обучения	197
9.5. Выбор методов обучения	213
<i>Вопросы и задания для самопроверки.....</i>	<i>214</i>
Глава 10. Формы организации и средства обучения	215
10.1. Понятие о формах организации обучения и сущность способов и систем обучения, видов учебной деятельности ученика, форм организации учебной работы учащихся.....	215
10.2. Урок как основная форма организации учебной работы	226
10.3. Внеурочные формы организации учебной работы	233
10.4. Классификация средств обучения	237
<i>Вопросы и задания для самопроверки.....</i>	<i>239</i>
Глава 11. Педагогические технологии в образовательном процессе	239
11.1. Из истории становления понятия «педагогическая технология»	239
11.2. Некоторые классификации современных педагогических технологий.....	244
<i>Вопросы и задания для самопроверки.....</i>	<i>248</i>
Глава 12. Сущность проблемного обучения	248
12.1. Сущностные характеристики проблемного обучения	248
12.2. Мотивы обучения.....	252
12.3. Формы, методы, технологические основы проблемного обучения	253

12.4. Структура проблемного урока	256
12.5. Условия эффективности реализации проблемного обучения.....	257
<i>Вопросы и задания для самопроверки</i>	258
Глава 13. Дидактическая система развивающего обучения	258
13.1. Из истории становления развивающего обучения	258
13.2. Теоретические основы развивающего обучения	260
13.3. Концепции развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, Л. В. Занкова	262
13.4. Методы и технологические основы развивающего обучения.....	265
<i>Вопросы и задания для самопроверки</i>	266
Глава 14. Личностно-ориентированное образование школьников	266
14.1. Сущность личностно-ориентированного образования в школе (определение, цели, принципы)	266
14.2. Содержание личностно-ориентированного образования учащихся	272
14.3. Технологии личностно-ориентированного образования. Поня- тие личностно-ориентированной ситуации	273
14.4. Урок в системе личностно-ориентированного обучения	278
14.5. Памятка будущему учителю (методические указания по раз- работке урока в условиях личностно-ориентированного обучения учащихся)	282
<i>Вопросы и задания для самопроверки</i>	286
Раздел III. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ	287
Глава 15. Теория и практика воспитания детей и учащейся молодежи	287
15.1. Теоретические основы воспитания: закономерности, цели, принципы	287
15.2. Задачи и функции воспитательного процесса	292
15.3. Технократический и гуманистический подходы в педагогике	294
15.4. Содержание процесса воспитания	297
15.5. Методы воспитания и гуманистическая технология воспита- тельного процесса	301
<i>Вопросы и задания для самопроверки</i>	306
Глава 16. Воспитание учащихся в духе ненасилия и мира	308
16.1. Сущность концепции культуры мира. Педагогика мира	308
16.2. Направления и способы формирования у учащихся миротвор- ческого мировоззрения и поведения	310

16.3. Из опыта работы школ в рамках европейского проекта «Учимся и учим культуре мира»	316
Вопросы и задания для самопроверки	319
Глава 17. Гражданское образование школьников	320
17.1. Сущность гражданского образования и модели его реализа- ции в учебно-воспитательном процессе школы	320
17.2. Становление гражданского образования: исторический аспект	324
17.3. Состояние гражданского образования учащихся в Республике Беларусь	326
17.4. Из опыта организации гражданского образования школьников.	328
Вопросы и задания для самопроверки	332
Раздел IV. ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ	333
Глава 18. Профессиональная педагогическая деятельность: сущность, структура, особенности	333
18.1. Требования к личности учителя и структуре педагогической деятельности	333
18.2. Профессиональные знания и педагогические умения учителя ..	335
18.3. Личностные качества учителя	338
18.4. Профессиональное педагогическое мастерство учителя: суц- ность, структура	339
18.5. Педагогические способности в структуре деятельности учителя	341
Вопросы и задания для самопроверки.	342
ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ	345
Вопросы к зачету	347
Экзаменационное задание	348
Тестовые задания для самостоятельной работы	351
Темы рефератов и рекомендуемая литература	365
Примерная тематика курсовых и дипломных работ	370
ЛИТЕРАТУРА	372
КРАТКИЙ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ	374

Учебное издание

Жук Ольга Леонидовна

ПЕДАГОГИКА

**Учебно-методический комплекс
для студентов
педагогических специальностей**

Редактор *А. А. Федосеева*

Художник обложки *Л. А. Стрижак*

Технический редактор *Г. М. Романчук*

Корректор *Н. Н. Герасимович*

Компьютерная верстка *С. Н. Егоровой*

Подписано в печать 18.06.2003. Формат 60×84/16. Бумага офсетная.

Гарнитура Школьная. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 22,32. Уч.-изд. л. 23,16. Тираж 500 экз. Зак. **755**

Белорусский государственный университет.

Лицензия ЛВ № 315 от 14.07.98.

220050, Минск, проспект Франциска Скорины, 4.

Отпечатано с оригинала-макета заказчика.

Республиканское унитарное предприятие

«Издательский центр Белорусского государственного университета».

Лицензия ЛП № 461 от 14.08.2001.

220030, Минск, ул. Красноармейская, 6.
