УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ МАКСИМА ТАНКА»

Педагогика современной школы:

Основы педагогики. Дидактика.

Курс лекций

Учебно-методическое пособие

МИНСК, 2011

ББК 74.58я73
УДК 378 (075.8)

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ,
рекомендовано секцией педагогических наук (протокол № 2 от 03.11.2011)

Авторы:
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики БГПУ И.И. Цыркун;
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики БГПУ Е.Н. Артемёнок;
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики БГПУ А.Р. Борисевич;
старший преподаватель кафедры педагогики БГПУ Л.М. Волкова;
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики БГПУ М.В. Дубовик;
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики БГПУ Л.А. Козинец;
кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики непрерывного образования ИПК и ПК БГПУ С.И. Невдах;
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики БГПУ В.Н. Пунчик;
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики БГПУ Н.В. Самусева;
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики БГПУ Н.К. Степаненков;
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики БГПУ Л.Н. Тимашкова;
старший преподаватель кафедры педагогики БГПУ В.Н. Шураев;
аспирант кафедры педагогики БГПУ М.Л. Цеханович.

Под общей редакцией И.И. Цыркуна.

Рецензенты:
кафедра педагогики УО «Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины» ;
Пашкевич В.В., заведующий кафедрой педагогики УО «Минский государственного лингвистического университета**»,** кандидат педагогических наук, доцент.

Педагогика современной школы: Основы педагогики. Дидактика. Курс лекций: учебно-методическое пособие./ И. И. Цыркун, А.И. Андарало, Е.Н. Артеменок, А.Р. Борисевич и др. Под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Минск, 2011. – …с.

В учебно-методическом пособии представлены лекции с методическим сопровождением, посвященные проблемам общей педагогики и дидактики.

Учебно-методическое пособие написано в соответствии с образовательным стандартом и Типовой учебной программой А-Педагогика и отражает раздел «Педагогика современной школы».

Учебно-методическое пособие предназначено для студентов, аспирантов и преподавателей вузов.

Предисловие

Проблемы воспитания, образования, обучения, развития и самосовершенствования являются инвариантными по отношению к жизни каждого человека: ребёнка, родителя, преподавателя, менеджера, пенсионера и др.

Современная ситуация в мире и культуре выдвигает на первый план педагогику, так как вызывает обеспокоенность судьбой «негуманного» человека, игнорирующего нравственные начала жизнедеятельности. Её миссия состоит в подготовке людей к жизни, осуществлению цивилизованной самореализации в ней, обучении заботится о себе, других и будущем.

Истоки педагогики восходят к древнегреческой философии (V в. до н.э.). Понятие «пайдейа» применялось в качестве ключевого концепта, отражающего образование и воспитание как формообразование человека через овладение культурой, универсальным знанием и добродетелями. Возрождение традиции пайдейи предполагает рассматривать её как совокупность идей и практик воспитания и обучения, как одновременное развитие интеллекта и этических способностей человека. Особую значимость в решении этих задач принадлежит учителю как посреднику и творцу, преобразователю индивида, формирующему его как самосовершенствующуюся личность.

Субъектным идеалом учителя в этом контексте является образ педагога-инноватора, способного и подготовленного к ситуациям рефлексивного «выхода» в метасистему, за пределы изученного, позиционирования себя как созидателя инновационно-педагогической культуры и владеющего способами инновационно-педагогической деятельности.

Выбор новой аксиологической перспективы предполагает модернизацию всех компонентов системы общепедагогической подготовки будущего учителя, в том числе и учебно-методического обеспечения.

Предлагаемое учебно-методическое пособие создано коллективом авторов кафедры педагогики БГПУ в соответствии с образовательным стандартом и типовой программой для высших учебных заведений по специальности профиля А Педагогика[1]. Содержание учебно-методического пособия отражает часть одного из разделов типовой программы – «Педагогика современной школы», где рассмотрены проблемы общей педагогики и дидактики.

При подготовке курса лекций по этому разделу реализованы отдельные идеи культурно-праксиологической концепции инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы, разработанной

[1] Педагогика. Типовая учебная программа для высших учебных заведений по специальностям профиля А Педагогика / Андарало А.И. [и др.]; под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Минск: БГПУ, 2008. – 38 с.

заведующим кафедрой педагогики, доктором педагогических наук, профессором И.И. Цыркуном.

Профессиональная компетентность педагога рассматривается не только как узкопрофессиональные знания, умения, навыки и компетенции, зависящие от условий и ситуаций, но и как потенциальные способности и возможности, общая и специальная эрудиция, являющиеся культурным базисом педагога как личности, а не только как субъекта педагогической деятельности.

Культурная компонента обеспечивает преемственность и фундаментальность педагогического образования, его избыточность по отношению к сиюминутным потребностям личности и общества.

Праксиологическая составляющая актуализирует аспект рациональной и продуктивной инновационно-педагогической деятельности, что характеризует успешного педагога.

Культурно-праксиологический концепт актуализирует духовно-практический аспект педагогической деятельности, наиболее адекватно отражает творческий характер педагогической профессии, её двойной, а порой и тройной объект труда, сочетание разных типов профессий: «Человек – Человек», «Человек – знак», «Человек – Живая природа» и др.

Актуальными направлениями развития содержания педагогического образования являются: проблематизация, социальная направленность, обогащение его процедурным и личностно значимым знанием, расширение методологической и инновационной составляющих.

Учебно-методическое пособие содержит шестнадцать лекций. Каждая лекция включает: основные вопросы и их содержательное рассмотрение, резюме и приложение. В приложении представлены тестовые и творческие задания, фрагменты оригинальных текстов первоисточников, а также нормативно-правовых документов. В качестве самостоятельных компонентов учебно-методического пособия выступают комплекс педагогических задач и ситуаций, а также список литературы, ориентированный на педагогическое самообразование.

При редактировании учебного пособия реализована идея взаимодополнительности, что предполагало выполнение каждым автором общих требований и отражение индивидуального педагогического опыта преподавателя при изложении материала лекции.

Курс лекций разработан и написан следующими авторами:

предисловие, общая редакция – *И.И. Цыркун;*

лекция 1. «Образование как социокультурный феномен. Система образования Республики Беларусь» –*С.И. Невдах*;

лекция 2. «Педагогическая профессия и ее особенности. Профессиональные качества педагога»; лекция 3. «Педагогическая деятельность: сущность, структура, функции» – *Л.А. Козинец* ;

лекция 4. «Ребенок как самоценность и его позиция в образовательном процессе. Права ребенка»; лекция 7. «Аксиологический подход в изучении педагогических явлений» – *Л.Н. Тимашкова*;

лекция 5. «Педагогика в системе наук о человеке»; лекция 6. «Методология и методы педагогических исследований» – *И.И. Цыркун; В.Н. Пунчик*;

лекция 8. «Личность ученика как субъекта образования и развития» – *Степаненков Н.К.*;

лекция 9. «Образование как целостный педагогический процесс» – *Самусева Н.В., Шураев В.Н.*;

лекция 10. «Проблема целеполагания в педагогике» – *Дубовик М.В.*;

лекция 11. «Содержание образования как средство формирования базовой культуры личности и ее развития»; лекция 13. «Методы обучения и их классификация» – *Борисевич А.Р.*;

лекция 12. «Процесс обучения. Структура, закономерности и принципы обучения» – *Шураев В.Н.* ;

лекция 14. Формы обучения. Урок – основная форма учебного процесса в школе – *Самусева Н.В.*;

лекция 15. Современные средства обучения. Рациональная организация учебной деятельности учащихся – *Волкова Л.М.*;

лекция 16. Дифференциация и индивидуализация процесса обучения. Специфика обучения одаренных и отстающих учащихся – *Артеменок Е.Н.*;

комплекс педагогических задач и ситуаций – *Цеханович М.Л.*

Авторский коллектив будет благодарен за отзывы и замечания по дальнейшему совершенствованию данного учебно-методического пособия.

Лекция 1. Образование как социокультурный феномен. Система образования Республики Беларусь

Основные вопросы:

1. Образование как ценность, система, процесс и результат.
2. Культурологический и компетентностный подходы к трактовке и формированию образования.
3. Основные законы и институты системы образования Республики Беларусь. Учреждения общего среднего образования.
4. Непрерывное образование и самообразование как средство развития личности.

1. Образование как ценность, система, процесс и результат

Образованию со времен Сократа, Платона и Аристотеля отводилась роль доминирующего цивилизационного фактора в развитии человека и общества. Данное понятие является центральным, фундаментальным в педагогике. Введенное в научный оборот швейцарским педагогом И. Г. Песталоцци в значении «формирование образа», оно эволюционировало, претерпело различные трактовки, многочисленные интерпретации.

В настоящее время имеется множество определений системы образования, авторы которых стремятся дать сущностные характеристики образованию как явлению и понятию. Обилие определений свидетельствует, с одной стороны, о сложности данного феномена социальной и психической жизни человека, с другой – об отсутствии единства в представлении о том, каковы же его сущностные характеристики.

Образование – социокультурный феномен, выступающий оптимальным механизмом и интенсивным способом передачи подрастающим поколениям социального опыта: знаний о мире и способах деятельности, способов деятельности, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, другим людям и себе.

В процессе образования человек осваивает культурные ценности, образцы поведения и деятельности, устоявшиеся формы общественной жизни. Одной из главных задач образования является подготовка молодого поколения к самостоятельной жизни и формирование у него образа будущего. В этом отношении образование выполняет функцию управляемой социализации человека, которая осуществляется с учетом преемственности поколений. В такой интерпретации «образование» выступает как неотъемлемая сторона жизни любого общества и всех без исключения индивидов. Поэтому оно есть прежде всего социальное явление.

Содержание образования обусловлено наследием культуры, а также опытом жизнедеятельности человека. Образование, являясь

социокультурным феноменом, выполняет следующие социокультурные функции: вхождения человека в мир материальной и духовной культуры общества, социализации личности и преемственности поколений, формирования общественной и духовной жизни человека, ускорения процесса развития как отдельной личности, так и общества в целом.

Б.С. Гершунский [15] выделил четыре аспекта содержательной трактовки понятия «образование»: ценность, система, процесс и результат.

Образование как ценность. Ценностная характеристика образования предполагает рассмотрение трех взаимосвязанных блоков: образование как ценность государственная, образование как ценность общественная, образование как ценность личностная.

Признание образования в качестве общечеловеческой ценности ни у кого не вызывает сомнения. Это подтверждается конституционально закрепленным правом человека на образование в большинстве стран. Его реализация обеспечивается существующими в том или ином государстве системами образования, которые отличаются по принципам организации. В них находит отражение мировоззренческая обусловленность исходных концептуальных позиций. Образование выступает средством трансляции культуры, овладевая которой человек не только адаптируется к условиям постоянно изменяющегося социума, но и становится способным к неадаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать собственную субъектность и приумножать потенциал мировой цивилизации.

Образование как система. В традиционном понимании образование – это система образовательных (государственных и негосударственных) учреждений, различающихся по уровню и профилю. Но многообразие образовательных учреждений еще не является основанием для придания образованию статуса системы. Наличие общих инвариантных качеств, характеризующих как систему в целом, так и образующие ее компоненты, независимо от их уровня и профиля придает образованию системные свойства. К числу таких качеств относятся: гибкость, динамичность, вариативность, адаптивность стабильность, прогностичность, преемственность, целостность.

В современных условиях образование как система реализует потребности личности в сфере образовательных услуг. При таком подходе на передний план выступает проблема соответствия дифференцированных образовательных потребностей личности дифференцированным образовательным услугам.

Образование как процесс представляет собой движение от цели к результату, процесс субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия педагогов с учащимися, когда учащиеся по мере все более активного, глубокого и всестороннего участия в процессе обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития превращаются из достаточно пассивного объекта деятельности в

полноправного соучастника, иными словами, в субъект педагогической взаимодеятельности.

Педагогический процесс осуществляется в определенных организационных формах (индивидуальных, групповых, коллективных) с привлечением разнообразных средств образования. При изучении образования как процесса научные изыскания должны предшествовать любым ответственным решениям в сфере образования, быть согласованными с управленческими решениями, придавать им аргументированность, конструктивность, практическую реализуемость.

Образование как результат – фиксирующий факт присвоения государством, обществом и личностью ценностей, рождающихся в процессе образовательной деятельности.

Образование как результат включает в себя такие понятия как:

– грамотность (подготовленность человека к дальнейшему обогащению и развитию своего образовательного потенциала),

– образованность (грамотность, доведённая до общественно и личностно необходимого максимума, категория, характеризующая личностные образовательные приобретения),

– профессиональная компетентность (уровень собственно профессионального образования, опыта и индивидуальных способностей человека, его мотивированных стремлений к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческому и ответственному отношению к делу),

– культура (высшее проявление человеческой образованности и профессиональной компетентности),

– менталитет (квинтэссенция культуры; воплощение глубинных оснований мировосприятия, мировоззрения и поведения человека).

Результат образования, в конечном итоге должен оцениваться не только по непосредственным, наблюдаемым и жестко контролируемым параметрам эффективности педагогической деятельности, но и на уровне ментальных приоритетов и предпочтений данного конкретного социума, с учётом динамики общечеловеческих ценностей и идеалов и меняющихся критериев реального материально-духовного прогресса и человека, и общества.

2. Культурологический и компетентностный подходы к трактовке и формированию образования

В теории педагогики понятие образование раскрывается с позиций системного, деятельностного, личностного, аксиологического, праксиологического и др. подходов. В данном разделе рассмотрим культурологический и компетентностный подходы к трактовке и формированию образования.

В педагогике неуклонно растет внимание к культурологическим проблемам образования. Это стало результатом системного рассмотрения взаимодействия культуры и образования. В современной теории и

практике образования прослеживается тенденция не только поисков новых подходов к его организации, но и иного, адекватного современной культуре и науке понимания его культурных особенностей и механизмов. Изменения в социокультурной ситуации привели к изменениям взгляда не только на культуру, но и на личность в культуре. Свободный и творческий характер развития личности становится приоритетной ценностью современного образования.

Основой подготовки специалиста становится культура, поскольку именно она охватывает все виды человеческой деятельности, открывает широкие возможности для изучения духовного наследия, даёт ориентир в жизни современного общества, определяет направленность интересов и мировосприятие личности, помогает оценить и упорядочить знания. Вся культура в любой форме ее фиксации (техника, книги и т.д.) может быть передана лишь в той мере, в какой она включена в социальный опыт, элементами которого являются знания о природе, обществе, технике, человеке и способах деятельности, обеспечивающих применение знаний и преобразование действительности; опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности как интеллектуального, так и практического характера; опыт творческой деятельности, призванный обеспечить готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности; опыт эмоционально-ценностного отношения людей к миру и друг другу (И.Я. Лернер) [51] На культурной основе формируется новый пласт современной цивилизации со своими требованиями к профессиональной компетентности и духовному миру личности.

По этой причине всё более актуальной становится сегодня проблема культурологического подхода к образованию. Культурологический подход понимается большинством исследователей как «совокупность методологических приёмов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психической жизни (в том числе сферы образования и педагогики) через призму системообразующих культурологических понятий, таких, как культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, культурная деятельность и интересы и т.д.» (М.С. Каган, В.М. Розин, П.А. Сорокин, А.Я. Флиер, К. Ясперс и др.).

Культурологический подход помогает обнаружить социокультурные проблемы, решить их на базе идей и принципов, соответствующих современной культуре, и ставить новые вопросы, позволяющие переосмысливать современную педагогику:

– какие изменения необходимы для углубления связей с культурой;

– что именно надо менять в теории образования, чтобы она соответствовала новым культурным идеям;

– как насытить содержание и формы образования культурными компонентами.

В этой связи следует обратить внимание на проблему формирования культуры специалистов, в которой соединяются высокий

профессионализм, интеллигентность, а также творческое начало. Цель профессионального обучения состоит в овладении сложной структурой профессиональной деятельности, которая происходит через учение. В профессиональном обучении всестороннее развитие личности и повышение её культурного уровня приобретает большой личностный смысл, т.к. оно связано с будущей профессией, конкретной специальностью и выступает в качестве определяющих характеристик будущего специалиста.

Подготовка обучающихся, основанная на идеях культурологического подхода, предполагает их сопричастность к национальному и мировому культурному процессу, развитие сущностных сил личности, ее творческого самоутверждения и самовыражения, формирование профессионально значимых качеств будущего специалиста, его способностей, развитие личностно ориентированного отношения к педагогической действительности. Главным показателем подготовки обучающихся является уровень сформированности личности, ее духовности, интеллектуально-нравственной свободы, творческой индивидуальности, социальной активности.

В последние десятилетия в рассмотрении педагогических проблем предпочтение отдается компетентностному подходу (В.И. Воскресенский, А.И. Жук, О.Л. Жук, И.А. Зимняя, А.В. Макаров, А.В. Хуторской и др. [65]). Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения:

– смысл образования заключается в развитии у обучающихся способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт обучающихся;

– содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;

– смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучающихся опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;

– оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых обучающимися на определённом этапе обучения.

В исследованиях А.В. Хуторского [101], компетенция (в переводе с латинского *competentia)* определяется как круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Формирование компетенций происходит средствами содержания образования. В итоге у ученика развиваются способности и появляются

возможности решать в повседневной жизни реальные проблемы – от бытовых, до производственных и социальных.

Автором рассматривается образовательная компетенция как совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности. В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета), предложена трехуровневая иерархия компетенций:

1) ключевые компетенции - относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;

2) общепредметные компетенции – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;

3) предметные компетенции – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Таким образом, ключевые образовательные компетенции конкретизируются на уровне образовательных областей и учебных предметов для каждой ступени обучения. Перечень ключевых образовательных компетенций определяется на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе (Таблица 1).

Таблица 1 - Ключевые образовательные компетенции и их характеристика (по А.В. Хуторскому)

Компетенции	Краткая характеристика
Ценностно-смысловые	Компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.
Общекультурные	Компетенции в сфере национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основ жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологических основ семейных, социальных, общественных явлений и традиций.
Учебно-познавательные	Компетенции в сфере самостоятельной познавательной деятельности ученика, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами.
Информационные	Компетенции в сфере информационного самостоятельного поиска, анализа, отбора, организации, преобразования, сохранения и передачи информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

Коммуникативные	Компетенции в сфере коммуникации, включающие знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе.
Социально-трудовые	Компетенции в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения.
Личностного самосовершенствования	Компетенции в сфере физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки.

Развитие компетенций – это необходимое условие повышения качества образования и перспективное направление в науке и практике образования.

3 Основные законы и институты системы образования Республики Беларусь. Учреждения общего среднего образования

2 декабря 2010 года Палатой представителей принят *Кодекс Республики Беларусь об образовании* **(**22 декабря 2010 одобрен Советом Республики) [36]. Данный документ включает статьи, регламентирующие деятельность системы образования.

В соответствии с Кодексом образование – обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства, направленные на усвоение знаний, умений, навыков, формирование гармоничной, разносторонне развитой личности обучающегося.

Государственная политика в сфере образования основывается на принципах:

приоритета образования;

приоритета общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования;

гарантии конституционного права каждого на образование;

обеспечения равного доступа к получению образования;

обязательности общего базового образования;

интеграции в мировое образовательное пространство при сохранении и развитии традиций системы образования;

экологической направленности образования;

поддержки и развития образования с учетом задач социально-экономического развития государства;

государственно-общественного характера управления образованием;

светского характера образования.

Система образования представляет собой совокупность взаимодействующих компонентов, направленных на достижение целей образования, которыми являются формирование знаний, умений, навыков

и интеллектуальное, нравственное, творческое и физическое развитие личности обучающегося.

Система образования включает в себя следующие подсистемы:

- дошкольного образования,
- общего среднего образования,
- профессионально-технического образования,
- среднего специального образования,
- высшего образования,
- послевузовского образования,
- дополнительного образования детей и молодежи,
- дополнительного образования взрослых,
- специального образования.

Образование подразделяется на основное, дополнительное и специальное (Рисунок 1).

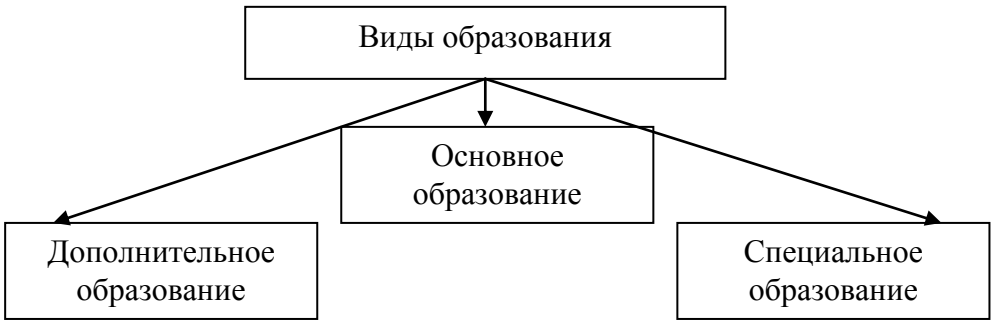


Рисунок 1. Виды образования

Основное образование – обучение и воспитание обучающихся посредством реализации образовательных программ основного образования; включает в себя следующие уровни:

1) дошкольное образование;
2) общее среднее образование;
3) профессионально-техническое образование;
4) среднее специальное образование;
5) высшее образование;
6) послевузовское образование.

Единство и непрерывность основного образования обеспечиваются преемственностью его уровней и согласованностью содержания образовательных программ основного образования.

Дополнительное образование – обучение и воспитание обучающихся посредством реализации образовательных программ дополнительного образования; подразделяется на следующие виды:

1) дополнительное образование детей и молодежи;
2) дополнительное образование взрослых.

Специальное образование – обучение и воспитание обучающихся, которые являются лицами с особенностями психофизического развития,

посредством реализации образовательных программ специального образования на уровнях дошкольного, общего среднего образования.

Восьмой раздел Кодекса «Общее среднее образование» включает статьи, регламентирующие деятельность учреждений общего среднего образования.

Общее среднее образование – уровень основного образования, направленный на духовно-нравственное и физическое развитие личности учащегося, подготовку его к полноценной жизни в обществе, овладение учащимся основами наук, государственными языками Республики Беларусь, навыками умственного и физического труда, формирование нравственных убеждений, культуры поведения, эстетического вкуса и здорового образа жизни, готовности к самостоятельному жизненному выбору, началу трудовой деятельности и продолжению образования.

Общее среднее образование включает в себя три ступени:

I ступень – начальное образование (I – IV классы);

II ступень – базовое образование (V – IX классы);

III ступень – среднее образование (X – XI классы, в вечерних школах – X – XII классы, вечерние классы – X – XII классы).

I и II ступени общего среднего образования составляют общее базовое образование.

I, II и III ступени общего среднего образования составляют общее среднее образование.

На I ступени общего среднего образования реализуется образовательная программа начального образования (срок обучения четыре года). Начальное образование дает право на продолжение образования на II ступени общего среднего образования.

На II ступени общего среднего образования реализуется образовательная программа базового образования (срок обучения пять лет). Общее базовое образование дает право на продолжение образования на III ступени общего среднего образования, а также на уровнях профессионально-технического, среднего специального образования. Освоение содержания образовательной программы базового образования является обязательным.

На III ступени общего среднего образования реализуется образовательная программа среднего образования (срок обучения два года (в вечерних школах, вечерних классах – три года)). Общее среднее образование дает право на продолжение образования на уровнях профессионально-технического, среднего специального, высшего образования.

Срок получения общего базового образования составляет девять лет; общего среднего образования – одиннадцать лет (в вечерних школах, вечерних классах – двенадцать лет).

Учреждения общего среднего образования могут быть следующих видов: начальная школа; базовая школа; средняя школа; вечерняя школа; гимназия; гимназия-интернат; лицей; специализированный лицей;

суворовское училище; кадетское училище; школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; санаторная школа-интернат; учебно-педагогический комплекс; межшкольный учебно-производственный комбинат трудового обучения и профессиональной ориентации; межшкольный центр допризывной подготовки.

4. Непрерывное образование и самообразование как средство развития личности

Идея непрерывного образования занимает особое место в ряду прогрессивных идей современности. Ее общечеловеческая и философская значимость велика, так как смысл этой идеи в том, чтобы обеспечить каждому человеку постоянное развитие, совершенствование, творческое обновление на протяжении всей жизни.

Непрерывное образование – процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества.

Системообразующим фактором непрерывного образования является общественная потребность в постоянном развитии личности. Для каждого человека непрерывное образование становится процессом формирования и удовлетворения его познавательных запросов, духовных потребностей, развития задатков и способностей в различных учебных заведениях, на основе разных видов и форм обучения, а также путем самообразования и самовоспитания.

Для государства и общества непрерывное образование является ведущей сферой социальной политики по обеспечению благоприятных условий общего и профессионального развития человека, механизмом воспроизводства его профессионального и культурного потенциала, условием развития общественного производства.

В мировой практике понятие «непрерывное образование» выражается рядом терминов, среди которых «продолжающееся образование», «пожизненное образование», «пожизненное учение», «перманентное образование», «учение на протяжении всей жизни» и др. (А.П. Владиславлев, И.К. Журавлев, С.И. Змеев, И.А. Колесникова, В.В. Краевский и др.) К понятию «непрерывное образование» тесно примыкает «возобновляющееся образование», означающее получение образования «по частям» в течение всей жизни, отход от практики длительного образования в учебном заведении, чередование образования с другими видами деятельности, главным образом, с работой.

Непрерывное образование способствует решению трех основных задач:

– подготовка человека для включения его в систему современных общественных, профессиональных отношений;

– совершенствование, развитие человека, включенного в общественное производство, с целью его своевременной адаптации к постоянно меняющимся условиям;

– разностороннее развитие личности, формирование ее мировоззрения, нравственных, эстетических, физических и других качеств, способностей, интересов, потребностей, общей культуры.

Непрерывное образование личности включает в себя специально организованное обучение в учебных заведениях и самообразование.

Специально организованное обучение осуществляется в учреждениях дополнительного образования взрослых и реализуется в следующих формах: повышение квалификации, переподготовка, стажировка.

Самообразование – целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки. В основе самообразования – непосредственный личный интерес занимающегося в органическом сочетании с самостоятельностью изучения материала.

Рассмотрим функции самообразования (*по М. Князевой*):

– экстенсивная (накопление, приобретение новых знаний);

– ориентировочная (определение себя в образовательном пространстве);

– компенсаторная (преодоление недостатков обучения, ликвидация «белых пятен» в общей культуре);

– саморазвития (развитие самосознания, памяти, мышления, речи, рефлексивных способностей);

– методологическая (формирование образа мира, своего места в мире, определение сути профессионального бытия педагога);

– коммуникативная (установление связей между науками, специальностями, возрастами);

– омолаживания (преодоление инерции собственного мышления, предупреждение застоя в своем профессиональном росте);

– психотерапевтическая (сохранение жизненной энергии, силы личности, переживание полноты жизни);

– геронтологическая (поддерживание связей с миром, укрепление жизнестойкости организма).

Таким образом, самообразование человека реализует его потребность быть состоятельной, независимой, конкурентоспособной личностью.

Источниками самообразования являются: научная, научно-популярная, учебная, справочная, энциклопедическая, словарная, художественная литература; периодическая печать, СМИ; Интернет; просмотры спектаклей, кинофильмов; прослушивание лекций; профессиональные конференции и т.п. исследовательская деятельность; обучение на разных курсах; опыт педагогов-мастеров, новаторов; работа (по основной или сопутствующим специальностям); хобби.

Резюме

Образование – способ передачи подрастающим поколениям социального опыта: знаний о мире и способах деятельности, способов деятельности, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, другим людям и себе; рассматривается как ценность, система, процесс и результат; выполняет социокультурные функции.

Культурологический и компетентностный подходы к трактовке и формированию образования оказывают влияние на определение целей образования, отбор общих принципов, содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. Показателями подготовки обучающихся на основе культурологического подхода являются: уровень сформированности личности, ее духовности, свободы, интеллектуально-нравственной и творческой индивидуальности, социальной активности, а компетентностного – уровень профессиональных умений и навыков, опыта деятельности. Расширительная трактовка компетентностного подхода редуцирует его к деятельностному и культурологическому.

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании система образования представляет собой совокупность взаимодействующих компонентов, направленных на достижение целей образования, которыми являются формирование знаний, умений, навыков и интеллектуальное, нравственное, творческое и физическое развитие личности обучающегося. Образование подразделяется на основное, дополнительное и специальное.

Непрерывное образование – процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни. Непрерывное образование личности включает в себя специально организованное обучение в учебных заведениях и самообразование.

Приложения к лекции 1

Вопросы и задания

1. Раскройте сущность понятия «образование».
2. Согласны ли вы с высказыванием Э.Д. Днепрова о том, что «образование – либо воспроизводство прошлого, либо производство будущего»? Обоснуйте свою точку зрения.
3. Раскройте сущность культурологического, компетентностного подходов к трактовке и формированию образования.
4. Дайте определение понятию «компетенция». Проанализируйте подходы различных авторов к определению данного понятия.
5. Охарактеризуйте принципы государственной политики в сфере образования.
6. Проанализируйте состав системы образования Республики Беларусь.

7. Назовите и охарактеризуйте ступени общего среднего образования. В каких учреждениях можно получить общее среднее образование?

8. Каким вам видится будущее системы отечественного образования? Почему? Составьте словесное описание белорусской школы спустя 20, 50, 100 лет.

9. Почему непрерывное образование приобретает все большую значимость в современных условиях?

10. Раскройте функции самообразования.

11. Какие источники самообразования вы считаете наиболее значимыми на этапе обучения в вузе? Почему?

12. Составьте программу самообразования на текущий семестр.

13. Подберите пословицы и поговорки, которые свидетельствуют о том, что в общественном сознании людей с древних времен утвердилось позитивное отношение к образованию, учению.

14. Подготовьте эссе на тему «Школа ждет педагога, который…»

Тестовые задания

1. Б.С. Гершунский рассматривал образование как:

А) ценность, систему, процесс, результат;

Б) ресурс, процесс, систему, результат;

В) ценность, способ взаимодействия, систему, результат;

2. Укажите системообразующие культурологические понятия:

А) культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, культурная деятельность и интересы;

Б) культура, мода, этикет, коммуникация;

В) культура, культурные образцы, художественная самодеятельность.

3. Каковы характеристики компетентностного подхода:

А) совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов;

Б) социокультурный феномен, выступающий оптимальным механизмом и интенсивным способом передачи подрастающим поколениям социального опыта: знаний о мире и способах деятельности;

В) базовый нормативный документ, определяющий минимум содержания образования, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся.

4. Когда был принят Кодекс Республики Беларусь об образовании:

А) 2 декабря 2010 года;

Б) 1 сентября 2011 года;

В) 5 мая 2011 года.

5. Что представляет собой система образования:

А) совокупность взаимодействующих компонентов, направленных на достижение целей образования, которыми являются формирование знаний, умений, навыков и интеллектуальное, нравственное, творческое и физическое развитие личности обучающегося;

Б) процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни;

В) социально-педагогическая система взаимосвязанных форм, этапов, средств, способов подготовки обучающихся.

6. Какие бывают виды образования:

А) основное, дополнительное и специальное;

Б) основное, дополнительное и вспомогательное;

В) основное, неосновное и специальное.

7. Какие ступени включает общее среднее образование:

А) начальное образование, базовое образование, среднее образование;

Б) начальное образование, неполное образование, среднее образование;

В) начальное образование, базовое образование, среднее специальное образование.

8. Для какой ступени общего среднего образования освоение содержания образовательной программы является обязательным:

А) базового образования;

Б) начального образования;

В) среднего образования.

9. Какое образование дает право на продолжение образования на уровнях профессионально-технического, среднего специального, высшего образования:

А) общее среднее образование;

Б) начальное образование;

В) специальное образование.

10. Какие фактороы относятся к непрерывному образованию:

А) общественная потребность в постоянном развитии личности каждого человека;

Б) желание получить дополнительное образование;

В) личная потребность в самообразовании.

Оригинальные тексты

Гершунский Б.С. философия образования для XX века. (В поисках практико-ориентированных обраховательных концепций) – М.: Совершенство, 1998. – 608 с. С.34-35.

Образование как объект системного обоснования. статус философии образования

Аспектный подход к понятию «образование»

Анализ и (по необходимости) уточнение используемого понятийно-категориального аппарата и терминологии — изначальное методологическое требование, предъявляемое к любому исследованию. Тем более к исследованию системному, комплексному, каким является разработка теоретических и прикладных проблем философии образования и долгосрочной стратегии развития этой сферы.

Центральным понятием данной работы является понятие **«образование».** При всей распространенности и, казалось бы, устойчивости понятия «образование» смысл, вкладываемый в него, все еше требует серьезного научного анализа и обоснования. Можно выделить по меньшей мере четыре аспекта его содержательной трактовки:

— образование как **ценность;**
— образование как **система;**
— образование как **процесс;**
— образование как **результат.**

Конечно, такое аспектное разделение понятия «образование» не означает нарушения его **целостности.** Все указанные аспекты отражают лишь возможность и необходимость акцентирования внимания на тех или иных сторонах функционирования образования по мере исследования его сущностных характеристик и их реализации в образовательной практике. Понять и оценить истинную сущность образования как сложного, многопланового явления можно лишь в единстве и взаимодополнении этих аспектных характеристик. Иными словами, **аналитическое** «разложение» целостного объекта, каким является «образование», предпринимаемое для выявления особенностей того или иного аспектного проявления его сущностных качеств, предполагает и параллельно идущий процесс **синтеза,** интеграции этих качеств, предопределяющих статус образования как междисциплинарной макросистемы (на языке кибернетики — «большой» системы) со всеми свойственными таким системам признаками и особенностями. Разумеется, при этом не следует смешивать макросистемную характеристику образования как целостного социального явления и его системную же характеристику как совокупности взаимосвязанных подсистем различных звеньев общего и профессионального образования — дошкольного, школьного, среднего профессионального, высшего, последипломного и т.д.

Предваряя обоснованию статуса философии образования аспектный анализ сущностных, содержательных особенностей объектов философско-образовательных исследований и стремясь к понятий- но-терминологической определенности соответствующих явлений, мы, естественно, не претендуем на завершенность и окончательность используемых ниже подходов, характеристик, оценок и дефиниций. Рассматриваемые философско-образовательные проблемы настолько сложны, а существующие трактовки, казалось бы, уже достаточно изученных образовательных явлений и процессов настолько вариативны, что претендовать на истину в последней инстанции пока не может никто. В этом смысле не так уж далек от истины несколько экстравагантный тезис о том, что «в науке, которая еще не успела стать наукой, равной компетентностью обладают все...» Именно поэтому было бы крайне желательно рассматривать выдвигаемые ниже положения, прежде всего, в качестве рабочего материала для последующих дискуссий.

С учетом этих содержательных, этических и сугубо терминологических нюансов приступим к краткой характеристике аспектных особенностей образования.

Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

<…> Каждое новое поколение должно овладеть способами использования всего того, что оставлено в наследство прежними поколениями, а также уже известными способами изменения унаследованного, которые вместе с тем создают возможность творить новые способы деятельности и новые способы изменения условий. Вне культуры нет ничего, что могло бы войти в содержание образования, и вместе с тем содержание образования в школе должно включать **все** структурные элементы культуры в целях всестороннего развития личности<…>

<…> Вся культура как совокупность материальных и духовных ценностей является продуктом общественно-практической деятельности человечества и каждого человека в отдельности. В то же время духовная культура, представляя собой "распредмеченную" человеческим сознанием объективную действительность, опредмеченный мир, в том числе материальную форму культуры, также сводится к деятельности. Знания усваиваются и реализуются в деятельности. Они и существуют лишь в той мере, в какой являются объектом и средством деятельности. Любые навыки, любые умения, практические или умственные, представляют собой усвоенные способы деятельности, проявляющиеся в деятельности и в форме деятельности субъекта только и существующие. Любое чувство, любое отношение также является деятельностью и в ней только проявляется. Деятельность, отражающая действительность или преобразующая ее, является единственной формой существования всех компонентов культуры как достояния личности (или совокупности личностей) <…>

<…> Личность может усвоить лишь то, что является предметом сознания и способом деятельности, т.е. "распредмеченный" мир. Именно он является достоянием совокупности личностей как поколения, передающего это достояние младшим. Последнее, воплощенное в сознании, навыках и умениях, в усвоенной сумме деятельностей, и составляет **социальный опыт** поколения. Именно социальный опыт и может быть передан молодому поколению. Вся культура в любой форме ее фиксации (техника, книги и т.д.) может быть передана лишь в той мере, в какой она включена в социальный опыт передающего поколения и его представителей<…>

<…> Первым элементом социального опыта являются уже добытые обществом **знания** о природе, обществе, технике, человеке и способах деятельности, обеспечивающих применение знаний и преобразование действительности. Этот элемент является необходимым потому, что познание и преобразование действительности происходит в процессе целенаправленной и преднамеренной практики, которой обязательно предшествует некоторая совокупность знаний о результатах практики и способах ее осуществления. Знания по своей природе неоднородны. Можно различить несколько видов знаний: термины и понятия, факты, законы, теории, методологические знания, оценочные знания<…>

<…> Вторым элементом социального опыта является приобретенный индивидами **опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности** как интеллектуального, так и практического характера, т. е. опыт воспроизведения известных способов познания действительности и практического воздействия на нее. Эти усвоенные способы деятельности служат для воспроизведения результатов уже решавшихся познавательных и практических проблем (воспроизведение способов расчета круга, измерения температуры, строительство очередного дома и т.д.). Знания сами по себе еще не обеспечивают воспроизведения культуры. Умение и навык – это единство знания о способе деятельности и опыта его реализации<…>

<…> Третий элемент социального опыта – **опыт творческой деятельности**, призванный обеспечить готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности, также имеет специфическое содержание, не совпадающее с содержанием первых двух элементов. Ни объем знаний, приобретенных в готовом виде, ни умения, усвоенные по образцу, не могут обеспечить необходимое развитие творческих возможностей человека. Функция данного элемента

состоит не в воспроизведении уже накопленной культуры, а в ее развитии и создании элементов новой, что не осуществимо первыми двумя элементами<…>

<…> Четвертый элемент социального опыта составляет **опыт эмоционально-ценностного отношения людей к миру и друг другу**, опыт эмоциональной воспитанности, предполагающий знания о нормах отношения и навыки в соблюдении этих норм. Этот опыт включает эмоциональные переживания, отвечающие потребностям и системе ценностей данного общества или его социального слоя, и отличается качественными характеристиками (видами эмоций), динамичностью и объектами, на которые он направлен<…>

<…> Между этим элементами имеются определенные связи. В частности, для элементов социального опыта характерно, что каждый из предшествующих является условием функционирования последующих<…>

Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Режим доступа http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm Дата доступа 21.11.2011.

<…> Теоретической основой выделения трех групп ключевых компетенций послужили сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев), что человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (ВН. Мясищев); что компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач); что профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова). С этих позиций нами были разграничены три основные группы компетентностей: компетентности, *относящиеся к самому себе* как личности, как субъекту жизнедеятельности; компетентности, *относящиеся к взаимодействию* человека с другими людьми; компетентности, *относящиеся к деятельности* человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах<…>

<…> При этом, принимая во внимание, что компетенции это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека, обозначим, очертим сначала круг этих основных компетенций, имея в виду их дальнейшие проявления как в качестве компетентностей. Всего выделяем 10 основных компетенций (видов).

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения. Они суть:

– компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни;

– компетенции ценностно-смысловой ориентации в Мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка) науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии;

– компетенции интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, расширения приращения накопленных знаний;

– компетенции гражданственности: знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн);

– компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы

– компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие Другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность;

– компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнесс-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента.

3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека

– компетенция познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;

– компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности;

– компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, интернет технологией.

Если представить эти компетенции как актуальные компетентности, то очевидно, что последние будут включать такие характеристики, как а) *готовность* к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект); б) *владение* знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект); в) *опыт* проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект); г) *отношение* к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); д) э*моционально-волевая* регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Предложенное выше рассмотрение компетенции/компетентности в общем плане становления компетентностного подхода к образованию свидетельствует об очень большой сложности их измерения и оценивания. В то же время существующие решения, сопоставления оценки компетентности с оценкой общей культуры человека, его воспитанности позволяют оптимистически решать эту проблему, проблему связанную с повышением качества образования в общем контексте его гуманизации и определения новой парадигмы результата образования<…>

Лекция 2. Педагогическая профессия и её особенности. Профессиональные качества педагога.

Основные вопросы

1. Возникновение и становление педагогической профессии
2. Особенности педагогической профессии
3. Профессионально обусловленные требования к личности педагога
4. Конкурс профессионального мастерства педагогических работников как средство определения лидеров педагогической профессии.

1. Возникновение и становление педагогической профессии

Профессия педагога является одной из наиболее древних в истории человечества. В ней аккумулирован тысячелетний опыт преемственности поколений. По сути, педагог – это связующее звено между поколениями, носитель общественно-исторического опыта. С момента своего существования человек всегда испытывал потребность учить – передавать опыт младшему поколению и учиться – овладевать сознательно, целенаправленно опытом жизни. В глубокой древности, когда разделения труда еще не было, все члены общины или племени – и взрослые, и дети – участвовали на равных в добывании пищи – главного смысла существования человека в те далекие времена. По мере приобретения жизненного опыта в борьбе с природой за свое существование у людей возникла необходимость передавать приобретенные знания подрастающему поколению. Эту функцию в древности выполняли старейшины рода – самые уважаемые и умудренные опытом люди. Они образовали первую социальную группу людей – воспитателей, прямой обязанностью которой стала передача опыта. В современном понимании «воспитатель» определяется как человек, воспитывающий кого-либо.

Слово «педагог» (от греч. pais – дитя, ago – веду, воспитываю) обозначает в буквальном смысле детоводитель. В Древней Греции педагогами назывались рабы, которым аристократы поручали присматривать за детьми, сопровождать их в школу, а также совершать с ними прогулки. Впоследствии педагогами стали называть людей, которые занимались обучением и воспитанием детей.

Слово «учитель», видимо, появилось, когда человечество осознало ценность и необходимость организации специальной деятельности детей, направленной на приобретение ими знаний и умений, то есть обучения. Учитель – тот, кто наставляет, обучает.

В древнем Вавилоне и Египте, Сирии, учителями чаще всего были жрецы, в древней Греции – наиболее умные, талантливые вольнонаемные граждане: педономы, педотрубы, дидаскалы. В Древнем Риме роль учителей выполняли государственные чиновники, которые хорошо знали науки, языки, культуру и обычаи разных народов. На Руси детей учили

«мастера грамоты». Они обучали детей письму и чтению в семьях, у себя дома, а также при монастырях и церквях.

Выдающиеся учителя были у всех народов и во все времена. Так, Великим учителем китайцы называли Конфуция. О его разговорах с учениками ходят легенды. В одной из легенд учитель советует ученику «обогатить» обширную и густо населенную страну. «Но она и так богата. Чем же ее обогатить?» - спрашивает ученик. «Обучи ее!» - восклицает учитель.

Чешский педагог-гуманист Я. А. Коменский [39] мечтал дать своему народу собранную воедино мудрость мира. Он написал десятки учебников для школы, свыше 260 педагогических произведений. Сегодня каждый учитель использует слова «урок», «класс», «обучение», которые вошли в школу вместе с именем великого чешского педагога.

Профессия педагога была для Я. А. Коменского «превосходна, как никакая другая под солнцем». Он сравнивал учителя с садовником, любовно выращивающим растения в саду, с архитектором, который заботливо застраивает знаниями все уголки человеческого существа, со скульптором, тщательно обтесывающим и шлифующим умы и души людей, с полководцем, энергично ведущим наступление против варварства и невежества.

Швейцарский педагог И. Г. Песталоцци потратил все свои сбережения на создание детских приютов. Свою жизнь он посвятил сиротам, пытался сделать детство школой радости и творческого труда. На его могиле стоит памятник с надписью, которая заканчивается словами: «Все – для других, ничего – для себя».

Великим педагогом России был К. Д. Ушинский [98] – отец русских учителей. Созданные им учебники выдержали небывалый в истории тираж. Например, «Родное слово» переиздавалось 167 раз. Его наследие составляет 11 томов, а педагогические произведения имеют научную ценность и сегодня.

Всемирное значение приобрело теоретическое наследие А. С. Макаренко [53]. Особое значение имеет созданная А. С. Макаренко теория детского коллектива, которая органично включает в себя тонкую по инструментовке и своеобразную по способам и приемам осуществления методику индивидуализации воспитания. Он считал, что работу воспитателя самой трудной, самой ответственной, объясняя это тем, что она от личности не только большого напряжения, но и больших сил, больших способностей.

Значительный вклад в теорию и практику гуманистического воспитания внес В. А. Сухомлинский [92]– директор Павлышской средней школы на Полтавщине. Воспитание во имя счастья ребенка – таков гуманистический смысл педагогических трудов В. А. Сухомлинского, а его практическая деятельность – убедительное доказательство тому, что без веры в возможности ребенка, без доверия к нему вся педагогическая

премудрость, все методы и приемы обучения и воспитания несостоятельны.

2. Особенности профессии учителя

В научной литературе, посвященной вопросам выбора профессии, профессиональной подготовки, профессиональной пригодности термин «профессия» употребляется в следующих значениях:

- общность людей, занятых определенного рода трудовыми функциями;
- область приложения сил человека;
- реальность, творчески формируемая субъектом [35].

Принадлежность человека к той или иной профессии проявляется в особенности и образе мышления. По классификации, предложенной Е. А. Климовым, педагогическая профессия относится к группе профессий, предметом которых является другой человек. Но педагогическую профессию из ряда других выделяют прежде всего по образу мыслей ее представителей, повышенному чувству долга и ответственности. В связи с этим педагогическая профессия стоит особняком, выделяясь в отдельную группу. Главное ее отличие от других профессий типа «человек-человек» заключается в том, что она относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно. Имея в качестве цели своей деятельности становление и преобразование личности, педагог призван управлять процессом ее интеллектуального, эмоционального и физического развития, формирования ее духовного мира. [25]

Основное содержание педагогической профессии составляют взаимоотношения с людьми. Деятельность других представителей профессий типа «человек-человек» также требует взаимодействия с людьми, но здесь это связано с тем, чтобы наилучшим образом понять и удовлетворить запросы человека. В профессии же педагога ведущая задача – понять общественные цели и направить усилия других людей на их достижение.

Особенность обучения и воспитания как деятельности по социальному управлению состоит в том, что она имеет как бы двойной предмет труда. [29] С одной стороны, главное ее содержание составляют взаимоотношения с людьми: если у руководителя (а учитель таковым и является) не складываются должные отношения с теми людьми, которыми он руководит или которых он убеждает, значит, нет самого важного в его деятельности. С другой стороны, профессии этого типа всегда требует от человека специальных знаний, умений и навыков в какой-либо области (в зависимости от того, кем или чем он руководит). Педагог, как любой другой руководитель, должен хорошо знать и представлять деятельность учащихся, процессом развития которых он руководит. Таким образом, педагогическая профессия требует двойной подготовки – человековедческой и специальной.

В труде учителя всегда содержится гуманистическое, общечеловеческое начало. С одной стороны, учитель подготавливает своих воспитанников к нуждам данного момента, к определенной социальной ситуации, к конкретным запросам общества. А с другой стороны, он, объективно оставаясь хранителем и проводником культуры, несет в себе вневременной фактор. Имея в качестве цели развитие личности как синтеза всех богатств человеческой культуры, учитель работает на будущее: развивает личность, её творческую индивидуальность.

Педагогическая деятельность имеет коллективный характер. В педагогической профессии очень трудно вычленить вклад каждого педагога, семьи и других источников воздействий в качественное преобразование субъекта деятельности – воспитанника.

С осознанием закономерного усиления коллективистских начал в педагогической профессии всё шире входит в обиход понятие совокупного субъекта педагогической деятельности. Под совокупным субъектом в широком плане понимается педагогический коллектив школы или другого образовательного учреждения, а в более узком – круг тех педагогов, которые имеют непосредственное отношение к группе учащихся или отдельному ученику.

Педагогическая деятельность, как и любая другая, имеет не только количественную меру, но и качественные характеристики. Содержание и организацию труда учителя можно правильно оценить, лишь определив уровень его творческого отношения к своей деятельности. Уровень творчества в деятельности педагога отражает степень использования им своих возможностей для достижения поставленных целей. Творческий характер педагогической деятельности поэтому является важнейшей ее особенностью. Но в отличие от творчества в других сферах (наука, техника, искусство) творчество педагога не имеет своей целью создание социально ценного нового, оригинального, поскольку его продуктом всегда остается развитие личности. Конечно, творчески работающий педагог, а тем более педагог-новатор, создает свою педагогическую систему, но она является лишь средством для получения наилучшего в данных условиях результата.

Творческий потенциал личности педагога формируется на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, новых идей, умений и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы и тем самым совершенствовать исполнение своих профессиональных функций. Только эрудированный и имеющий специальную подготовку учитель на основе глубокого анализа возникающий ситуаций и осознания сущности проблемы путем творческого воображения и мысленного эксперимента способен найти новые, оригинальные пути и способы ее решения. Но опыт убеждает, что творчество приходит только тогда и только к тем, кто добросовестно относится к труду, постоянно стремится к повышению профессиональной квалификации, пополнению знаний и изучению опыта лучших школ и учителей.

Внутри каждой конкретной профессии происходит разделение труда в зависимости от специализации работника. Поэтому существует такое понятие как специальность. Педагогическая специальность – вид занятий в рамках одной профессии. Например, профессия – учитель, а специальности в рамках данной профессии различны: учитель физики и информатики, учитель иностранного языка, учитель русского языка и литературы, учитель истории.

На основании полученной в вузе специальности присваивается та или иная квалификация (дипломированный специалист, магистр и т.д.). Педагогическая квалификация – уровень и вид профессионально-педагогической подготовленности, характеризующей возможности специалиста в решении определенного класса задач.

Помимо профессии и специальности каждый человек может занимать какую-то определенную должность на своей работе. Должность – это служебная обязанность в учреждении или на предприятии, которую может исполнять человек, владея любой специальностью. Например, директором или его заместителем в образовательном учреждении может быть человек любой педагогической специальности: учитель русского языка, истории, математики и т.д.

На современном этапе в области образования все больше проявляется действие закона обобщенного характера труда. В условиях все более явно проявляющейся внутрипрофессиональной дифференциации деятельность педагогов разных специальностей характеризуется тем не менее общими однородными элементами. Все более отмечается общность решаемых организационных и сугубо педагогических задач. В связи с этим осознание общего и особенного в разных видах педагогической деятельности, а также целостности педагогического процесса является важнейшей характеристикой педагогического мышления современного учителя.

3. Профессионально обусловленные требования к личности педагога

Совокупность профессионально обусловленных требований к учителю определяется как **профессиональная готовность** в педагогической деятельности. В ее составе правомерно выделить, с одной стороны, психологическую, психофизиологическую и физическую готовность, а с другой – научно-теоретическую и практическую компетентность как основу профессионализма.

Содержание профессиональной готовности как отражение цели педагогического образования аккумулировано в **профессиограмме.**

К настоящему времени накоплен богатый опыт построения профессиограммы учителя, который позволяет профессиональные требования учителя объединить в три основных комплекса, взаимосвязанных и дополняющих друг друга; общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии учителя; специальные знания, умения и навыки по предмету (специальности). Психологи в профессиограмму педагога включают также педагогические способности,

определенные индивидуально-психологические особенности и свойства личности, позволяющие ей достигнуть высоких результатов в педагогической деятельности. К основным педагогическим способностям относятся: *гностические, академические*, *коммуникативные* (способности к эффективному общению с разными возрастными группами людей); *речевые* (способности адекватно своим желаниям выражать чувства и мысли); *экспрессивные* (способности, позволяющие учителю найти наилучшую эмоционально-выразительную форму изложения материала); *перцептивные* (способности, позволяющие понимать другого субъекта без вербальной информации, проявляющиеся в психологической наблюдательности педагога по отношению к учащимся, проникновении в их внутреннее душевное состояние), в том числе *эмпатия* (способность к сопереживанию, разделению интересов, забот, радостей и огорчений воспитанника); *суггестивные* (способности эмоционаньно-волевого влияния на личность, способности к внушению); *конструктивные* (способности планировать педагогическую деятельность в соответствии с целями и задачами); *организаторские* (способности организовать собственную деятельность и деятельность учащихся); *творческие* (способности выдвигать новые идеи, принимать нестандартные решения, использовать оригинальные методы и технологии); *педагогическая интуиция* (способность предугадывать ход педагогического процесса, его возможные результаты и осложнения); *способности к саморегуляции* (возможность проявлять эмоциональную устойчивость, самообладание, владеть собой в ситуации и этой ситуацией).

Педагогические способности проявляются интегрированно, дополняя или даже компенсируя друг друга. На основе знаний и способностей формируются необходимые педагогические умения, которые и составляют основу профессиональной компетентности педагога.

Ведущее место в профессиограмме учителя занимает направленность его личности: социально-нравственная, познавательная, профессионально-педагогическая. Особая роль принадлежит профессионально-педагогической направленности. Она является тем каркасом, вокруг которого компонуются основные профессионально значимые свойства личности педагога.

Профессиональная направленность личности учителя включает интерес к профессии учителя, педагогическое призвание, профессионально-педагогические намерения и склонности. Основой педагогической направленности является **интерес к профессии учителя**, который находит свое выражение в положительном эмоциональном отношении к детям, к родителям, педагогической деятельности в целом. **Педагогическое призвание** означает склонность, вырастающую из осознания способности к педагогическому делу.

Основу педагогического призвания составляет любовь к детям. Это основополагающее качество является предпосылкой самосовершенствования многих профессионально значимых качеств,

характеризующих профессионально-педагогическую направленность учителя.

Среди качеств – **педагогический долг** и **ответственность.** Руководствуясь чувством педагогического долга, учитель всегда спешит оказать помощь детям и взрослым, всем, кто в ней нуждается, в пределах своих прав и компетенции; он требователен к себе, неукоснительно следуя своеобразному кодексу **педагогической морали.**

Высшим проявлением педагогического долга является самоотверженность учителя. Именно в ней находит выражение его мотивационно-ценностное отношение к труду. Учитель, имеющий данное качество, работает, не считаясь со временем, подчас даже с состоянием здоровья. Ярким примером профессиональной самоотверженности является жизнь и деятельность В. А. Гербутова, победителя Всесоюзного конкурса «Учитель года - 91». Высшее образование В. А. Гербутов получил в МГУ, поэтому на первых порах работы в школе ощущал отсутствие специальной педагогической подготовки. Упорная работа над самообразованием, самостоятельное изучение методики, педагогики, психологии позволили быстро выполнить этот пробел.

На Всесоюзном конкурсе «Учитель года – 91» В. А. Гербутов был признан лучшим учителем. Перед творческим педагогом открыли двери все высшие учебные заведения республики, но он остался верным школе.

Взаимоотношения учителя с коллегами, родителями и детьми, основанные на осознании профессионального долга и чувстве ответственности, составляют сущность **педагогического такта**, который есть одновременно и чувство меры, и сознательная дозировка действия, и способность проконтролировать его и, если это необходимо, уравновесить одно средство другим.

Педагогический такт во многом зависит от личных качеств педагога, его кругозора, культуры, воли, гражданской позиции и профессионального мастерства. Он является той основой, на которой вырастают доверительный отношения между учителями и учащимися. Вот что пишет выпускник школы о своем учителе химии В. М. Дедкове, победителе Республиканского конкурса «Учитель года – 91»: «На уроках химии я получил знания, которые позволяют мне понимать жизнь, рассуждать о том, что еще вчера было для меня тайной. Эти уроки подарили мне радость общения с учителем, одноклассниками, единомышленниками и окружающими людьми. После таких уроков хочется заниматься серьезным делом, совершать хорошие поступки, выстраивать шаг за шагом здание своей собственной жизни. А еще хочется низко поклониться учителю химии Владимиру Михайловичу Дедкову, научившему меня понимать и любить эту сложную штуку – жизнь».

Качества личности, характеризующие профессионально-педагогическую направленность педагога, являются предпосылкой и концентрированным выражением его **авторитетности**. Если в рамках других профессий привычно звучат выражения «научный авторитет», «признанный авторитет в своей области» и т.п., то у учителя может быть

единый и неделимый авторитет личности, например, как у В. П. Шпетного, победителя Республиканского конкурса «Хрустальный журавль – 2001». Ученики В. П. Шпетного, учителя географии Ланской средней школы Малоритского района мечтают быть похожими на своего учителя. Их учитель – победитель заочной олимпиады по географии, которую проводила российская газета. На его вопрос не смогли ответить даже знатоки игры «Что?», «Где?», «Когда?». Педагог ведет здоровый образ жизни, любит спорт, песни у костра под гитару. Но самое любимое его занятие в свободное время – это пчелы. Характеризуя своего любимого учителя, ребята подчеркивают: «У плохого человека пчелы не водятся».

Основу познавательной направленности личности составляют **духовные потребности и интересы**, важнейшим проявлением которых является потребность в знаниях. Непрерывность педагогического самообразования – необходимое условие профессионального становления и совершенствования.

Наиболее общей характеристикой познавательной направленности личности учителя является **культура научно-педагогического мышления**. Она проявляется в способности в каждом педагогическом явлении обнаруживать составляющие его противоречия. Диалектический взгляд на явления педагогической действительности позволяет учителю воспринимать ее как процесс, где через борьбу нового со старым совершается непрерывное развитие, влиять на этот процесс, своевременно решая все возникающие в его деятельности вопросы и задачи.

Достижения современной профессиографии развивает акмеографический подход (С.А. Анисимов, А.А. Бодалев, Д.И. Водзинский, А.А. Деркач и др.). Он дает возможность описать труд учителя-инноватора как целостный феномен, включающий совокупность компонентов объективного и субъективного характера. Профессиография лишь выявляет особенности взаимодействия специалиста в сфере профессиональной деятельности с предметами, средствами и продуктами труда, с окружающими людьми и другими явлениями, которые сопровождают эту деятельность. Акмеография наряду с этим ориентирует подготовку специалиста на возможное достижение им собственных профессиональных вершин в избранном виде деятельности.

Акмеографический подход ставит в центр своего внимания субъекта и предполагает всестороннее содействие в нахождении и достижении субъектом более оптимального способа организации и целенаправленного функционирования как субъекта труда, выполняемого в рамках жизненной стратегии. Модель описания компетентности учителя–инноватора с позиций акмеографии разработана И.И. Цыркуном [106, с.98] и приведена на рисунке 2.

Акмеограмма учителя-инноватора

Рисунок 2. Модель описания компетентности учителя-инноватора с позиций акмеографии

Объективными характеристиками инновационной подготовки студентов являются: сферы инновационной деятельности; типовые профессиональные задачи; профессиональные действия и опрерации (функции) по решению типовых профессиональных задач и результаты инновационной деятельности.

Субъективные характеристики инновационной подготовки включают деятельностно-ролевые характеристики: знания в области инновационной культуры; компоненты инновационного мышления и субъектно-деятельностные свойства: индивидуальные свойства личности инноватора; профессиональные позиции; инновационно-акмеологические инварианты.

Знания в области инновационной культуры (профессиональные знания учителя-инноватора) рассматриваются как объективные сведения о всех сторонах профессиональной деятельности инноватора: метапредметной и предметной. Метапредметные знания содержат сведения обинновационной культуре и об инновационной деятельности. Предметные знания обеспечивают решение типовых профессиональных задач инновационной деятельности.

Мышление является высшим познавательным процессом. Оно не сводится к знаниям, а включает умственные действия, направленные на преобразование знаний, умения действлвать с ними. Так как инновационная деятельность является сложной и комплексной, выступает как тип, совокупность операций по решению типовых профессиональных

задач, локализованных инновационным циклом, отражает особый вид мышления – **инновационное мышление.**

Субъектно-деятельностные свойства личности отражают широкий спектр ее особенностей на различных уровнях.

Инновационно-акмеологические инварианты учителя-наватора представляют собой такие формируемые и используемые компоненты структуры профессионализма, которые обуславливают наивысшую продуктивность деятельности независимо от действий внешних условий и факторов.

Индивидуальные свойства личности инноватора представляют собой совокупность активных элементов психологического ресурса личности, который проявляется в инновационной деятельности.

Профессиональные позиции определяют ориентацию инноватора, место и роль в процессе инновационной деятельности. Как устойчивая система отношений профессиональные позиции актуализируют весь комплекс характеристик и приоритеты в инновационной деятельности.

В акмеограмме отражены также свойства личности инноватора, которые являются противопоказаниями: низкий уровень профессионально-методической компеитентности, отрицательное отношение к инновационной деятельности и др.

Приведем разработанный И.И. Цыркуном [104] перечень наиболее характерных черт учителя-инноватора:

– *индивидуальные свойства:* имеет интеллектуальные интересы, быструю обучаемость, самомотивирован, верит в успех, инициативен. Стремится быть хорошо информированным, спокойно воспринимает новое, критически настроен, эмоционально зрелый, имеет адекватную самооценку, невозмутим, готов иметь дело с незнакомыми обстоятельствами и людьми, стремится решать сложные проблемы, избегает скороспелых суждений, доминантен, самоатуализирован. Социально смел не доверяет авторитетам, склонен к авантюризму и риску, уверен в себе, следует по выбранному им самим пути, выдает много идей. Имеет развитое воображение, предпочитает собственные решения, внимателен к людям, терпим, выдержан, улавливает и перерабатывает новые идеи. Практичен, реалистичен, ответственен, подмечает сильные стороны новой идеи. Целеустремлен, расчетлив, имеет деловую направленность, хладнокровен, точен. Энергичен, настойчив в достижении цели, уживчив, имеет развитый самоконтроль, общителен, доводит дело до конца, поддерживает и продвигает идею. На веру ничего не принимает, равнодушен к внешней оценке его действий не нуждается в одобрении и поддержке, принципиален, работоспособен, способен учиться на ошибках. Деликатен, независим, свободен от зависти, не признает власть и давление со стороны, жизнерадостен, хорошо выражает мысли (устно и письменно), вдохновенный;

– *инновационно-акмеологические инварианты:* способен дословно и последовательно собирать информацию. Способен объективно и беспристрастно принимать решения, сосредоточиваться и ограничивать

внешние связи. Способен фигурально и произвольно работать с информацией. Способен принимать решения с учетом субъективных и межличностных факторов, а также конкретных условий и обстоятельств. Способен действовать решительно и методично. Способен к взаимодействию с другими людьми. Способен быть гибким, спонтанным, адаптироваться к разнообразным ситуациям.

Акмеограма учителя-инноватора, разработанная И.И. Цыркуном, выражает возможное и должное сочетание сфер инновационно-педагогической деятельности, позиций педагога-инноватора, индивидуальных свойств личности и инновационно-акмеологических инвариантов.

4. Конкурс профессионального мастерства педагогических работников как средство определения лидеров педагогической профессии

Конкурс профессионального мастерства педагогов представляет собой комплекс мероприятий по выявлению, обобщению, распространению опыта работы лучших педагогических работников Беларуси. [105]

Основными задачами конкурса являются:

- выявление и распространение эффективного педагогического и управленческого опыта;
- создание условий для профессиональной и личностной самореализации педагогических работников;
- выявление талантливых, творчески работающих педагогических работников;
- повышение престижа педагогического труда и публичное признание вклада педагогических работников в развитие системы образования;
- совершенствование механизмов оценки педагогического труда, качества образования;
- привлечение внимания общественности к тенденциям развития передовой педагогической практики.

Конкурс проходит в 4 этапа (в учреждениях образования, районный, областной, республиканский) и включает в себя следующие мероприятия: творческое самопредставление участников; видеоурок; анкетирование; тестирование на проверку знаний в области педагогики и психологии; открытый урок (занятие) в классе (группе) со знакомым коллективом учащихся (воспитанников); открытый урок (занятие) в классе (группе) с незнакомым коллективом учащихся (воспитанников); методические мероприятия (педагогический совет, заседание совета школы, аттестационной комиссии, заседание методического объединения, творческой группы педагогов, открытая лекция, и другие); педагогический брейн-ринг; представление и защиту образовательного проекта.

Кандидат на участие в конкурсе должен отвечать следующим требованиям:

- высокий уровень духовности к активная гражданская позиция, основанная на государственной идеологии;
- высокий уровень знаний в области педагогики, практической психологии, преподаваемого предмета (дисциплины);
- наличие, инновационного опыта педагогической деятельности;
- владение современными методиками и технологиями обучения и воспитания учащихся (воспитанников), приемами обобщения и развития педагогической практики.

2011 год является юбилейным для конкурса. В феврале 1991 года столица Беларуси гостеприимно встречала 25 лучших учителей первого республиканского конкурса «Учитель года». Состязание педагогов проходило в несколько этапов. В первом туре конкурсанты дали в минских школах открытые уроки, приняли участие в научно-теоретическом и творческом конкурсах. Последний и определил результат соревнования. Одинаковое количество баллов набрали учитель химии школы № 10 г. Барановичи В. М Дедков и учитель музыки и пения школы № 62 г. Минска С. В. Лепешкин.

Победители и лауреат конкурса В. А. Гербутов в мае 1991 года отстаивали в Москве звание лучшего учителя в СССР. Победу на Всесоюзном конкурсе одержал учитель физики 49-й минской школы В. А. Гербутов. Главный приз конкурса, статуэтку хрустального пеликана, лучшему учителю страны вручил лично М. С. Горбачев.

На конкурсе «Учитель года-92» конкурсанты продемонстрировали целую «россыпь» интересных приемов, методических находок и даже авторских систем. Победа в конкурсе досталась Ю. В. Маслову, учителю иностранного языка школы №7 г. Барановичи.

Конкурс 1995 года получил поэтическое название «Хрустальный журавль». У организаторов конкурса часто спрашивают: «Почему хрустальный? И почему журавль?». Хрусталь обычно символизирует чистоту мыслей и поступков, что, несомненно, роднит его со всем, что относится к педагогическому труду. Журавль – символ безграничности поисков, устремленности к высотам совершенства в своем труде.

Хрустальный журавль трижды касался своим чистым, звенящим крылом столицы (1995, 1997, 2001 гг.). Победителями конкурсов стали: В. М. Зданович, учитель физики школы № 1 г. Дрогичина (1995 г.), В. В. Гинчук, учитель истории школы № 2 г. Ошмяны (1997 г.), В. П. Шпетный, учитель географии Ланской средней школы Малоритского района Брестской области.

Последующие конкурсы (2004, 2006, 2009гг.) назывались «Учитель года Республики Беларусь». Конкурсанты выдержали серьезные испытания: педагогическое и психологическое тестирование, уроки в незнакомых классах, защиту образовательных проектов. Параллельно с конкурсными испытаниями они выступали перед педагогической общественностью с лекциями. Суперфиналисты демонстрировали

сообразительность во время брейн-рингов, мини-уроков, на которых в роли учеников выступали участники конкурса, не вышедшие в суперфинал.

Победа на конкурсе 2004 года досталась учителю информатики Могилевского областного лицея № 3 И. В. Якименко, на конкурсе 2006 года – учителю биологии гимназии № 4 г. Сморгони И. Р. Клевец, в 2009 году учителю биологии школы № 2 г. Ганцевичи, директору школы Ю. Н. Андрейчику. Интересные педагогические находки продемонстрировали лауреаты конкурсов: Д. Г. Мацкевич, В. В. Гузов, З. Е. Виноградова (2004 г.); В. В. Сорокин, О. В. Буховец, В. Н. Дудко (2006 г.); О. А. Купрацевич, Т. Н. Сагаль, Г. А. Сухова (2009 г.).

Конкурс 2011 года, проходивший в Минске с 19 по 30 сентября, был направлен на развитие творческой деятельности педагогов по обновлению содержания образования, усовершенствованию профессионального мастерства, поддержку инновационных технологий в области педагогики, на повышение престижа и социального статуса учителя в обществе.

В столицу со всех регионов страны (по 3 от каждого) приехал 21 педагог. Характерной чертой конкурса являлось проведение в финале двух новых мероприятий: представление опыта собственной педагогической деятельности и проведение мастер-класса. Эти мероприятия прошли на базе Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка.

После десяти насыщенных и эмоциональных конкурсных дней до суперфинала дошли И. В. Зубрилина, учительница английского языка гимназии № 1 г. Дятлова, Д. А. Шиц, учитель физики, директор школы № 18 г. Полоцка имени Ефросиньи Полоцкой, И. В. Якименко (родной брат победителя конкурса 2006 г. Игоря Викторовича Якименко), учитель математики Лошнинской районной гимназии Борисовского района, Е. Е. Гарбар, учительница биологии Октябрьской районной гимназии, Е. В. Тилюпа, учительница биологии школы № 3 г. Кричева, И. С. Маслов, учитель физики и астрономии, заместитель директора по учебной работе гимназии № 3 г. Гродно. Суперфиналисты провели мини-уроки, приняли участие в конкурсе-сюрпризе, а также защитили свою педагогическую деятельность.

29 сентября 2011 года педагогическая общественность Беларуси узнала имя нового победителя. Им стала И. В. Зубрилина, учительница английского языка школы № 18 г. Дятлово.

Лауреатами конкурса «Учитель года Республики Беларусь – 2011» стали: Е. В. Тилюпа, учитель биологии школы № 18 г. Кричева (диплом I степени), Е. Е. Гарбар, учительница биологии Октябрьской районной гимназии (диплом II степени), И. С. Маслов, учитель физики и астрономии, заместитель директора по учебной работе гимназии № 3 г. Гродно.

Участники суперфинала были награждены нагрудным знаком «Отличник образования», остальные финалисты были отмечены Почетными грамотами Министерства образования. Все участники конкурса получили ценные подарки.

Руководитель государства вручил победителю конкурса, учительнице английского языка гимназии № 1 г. Дятлова, главный приз конкурса – «Хрустального журавля» и ключи от автомобиля.

Практика свидетельствует, сто участие в конкурсе «Учитель года» для многих представителей системы образования стало не просто вершиной профессионального роста, а началом отсчета их карьеры. Директорами школ и гимназий стали бывшие участники конкурса Е. И. Дублевский, Ю. В. Михалик, И. В. Якименко, П. В. Ялкович. Методистом городского учебно-методического кабинета г. Орши назначена Е. Е. Костевич. Начальником управления мониторинга качества образования «Национальный институт образования» является В. В. Гинчук. Заместителем председателя Малоритского райисполкома Брестской области назначен В. П. Шпетный. Победитель конкурса «Хрустальный журавль–95» В. М. Зданович возглавляет Постоянную комиссию Палаты представителей Национального собрания Республики Беларусь по образованию, культуре, науке и научно-техническому прогрессу.

В становлении педагога большую роль играет как сам конкурс, так и послеконкурсный период. Для целенаправленной работы в межконкурсный период в республике создан клуб «Хрустальный журавль», который объединяет организаторов и участников конкурса разных лет. Основное назначение клуба – создание условий для развития инициативы творчески работающих педагогов, повышение престижа учительской профессии, распространение педагогического опыта, содействие профессиональному общению. Председателем совета клуба является победитель конкурса «Учитель года Республики Беларусь–2006» И. Р. Клевец, учительница биологии гимназии № 4 г. Сморгони. За время своего существования клуб приобрел большую популярность в республике. Члены клуба в разных регионах Беларуси проводят методические акции, открытые уроки, мастер-классы. Они принимают активное участие в разработке и экспертизе образовательных стандартов, концепций, программ, учебно-методической литературы.

Резюме

Профессия педагога является одной из наиболее древних в истории человечества. Она появилась тогда, когда человечество осознало ценность и необходимость организации специальной деятельности детей, направленной на приобретение ими знаний и умений, то есть обучения.

Педагогическая профессия относится к группе профессий, предметом которых является другой человек. Главное ее отличие от других профессий типа «человек-человек» заключается в том, что она имеет двойной предмет труда. С одной стороны, главное содержание профессии составляют взаимоотношения с людьми, а с другой, профессия требует от человека специальных знаний, умений и навыков в какой-либо области.

Важнейшей особенностью педагогической профессии является ее творческий характер. В отличие от творчества в других сферах (наука, техника, искусство) творчество педагога не имеет своей целью создание

социально нового, оригинального, поскольку его продуктом всегда остается развитие личности. Содержание и организацию труда учителя можно правильно оценить, лишь определив уровень его творческого отношения к своей деятельности.

Достичь высоких результатов в труде может профессионально подготовленный педагог с высоким уровнем сформированности инновационно-педагогической культуры, способный к выполнению функций проблематизатора, исследователя, методолога, проектировщика, конструктора, программиста, управленца, экспериментатора, писателя, обладающий совокупностью дополнительных качеств и свойств, обеспечивающих продуктивность инновационно-педагогической деятельности.

Важнейшим средством выявления учителей-инноваторов является конкурс профессионального мастерства педагогических работников. Каждый конкурс демонстрирует целую «россыпь» интересных приемов, методических находок и даже авторских систем мастеров педагогического труда.

Приложения к лекции 2

Вопросы и задания

1. Сложились две точки зрения по поводу общедоступности педагогической профессии. Согласно первой педагогической профессией может овладеть каждый: человеку предопределено биологическое созидание личности, следовательно, он наделен и способностью к социальному созиданию растущего человека. Согласно второй – для педагогической профессии должны быть определенные показания: природные предпосылки, педагогическая направленность, определенные качества и способности.

Какой точки зрения придерживаетесь Вы?

2. Прочитайте размышления известных педагогов о профессии учителя. Согласны ли Вы с их мнением, что профессия учителя является более тяжелой и ответственной по сравнению с другими профессиями? Обоснуйте свою точку зрения.

«…Люблю сравнивать свою профессию учителя, воспитателя, педагога с разными другими профессиями. Это дает мне возможность углубиться в суть педагогической жизни.

Сравнение моей профессии с профессией врача помогло мне глубже осознать, как необходимо владеть педагогическим мастерством. Ставя точный диагноз, врач может выписать больному уже известные лекарства, способствующие излечиванию от этой болезни. Я же – педагог – обязан изучить ребенка всесторонне, то есть изучить не только его индивидуальную психологию и характер, но и его индивидуальную жизнь, среду, в которой формируется его характер, и одновременно строить правильный воспитательный процесс.

Затем я сравнил профессию педагога с профессией артиста. Настоящий артист заставляет зрителей забыть, кто он есть на самом

деле, и потому спектакль, поставленный на сцене, превращается для них в окно в жизнь. Достаточно артисту забыть о своем герое и отдаться личным жизненным переживаниям, – и это окно в жизнь тут же разобьется вдребезги перед зрителями. Артист на сцене принадлежит не самому себе, а зрителям и своему герою. Разве это не закон в профессии артиста?

Профессия учителя в этом смысле более сложная. Он тоже принадлежит, но не тем людям, которые для артиста имеют общее имя «зритель», а детям, которые для него обозначены конкретными характерами. В течение ряда лет учитель не расстается со своими детьми-учениками. Он и не может расстаться, ибо в таком случае будет прерван педагогический процесс, то есть процесс становления человека и познания им жизни. «Дари себя детям!» – вот к чему привело меня сравнение профессии педагога с профессией артиста.

Попытался я сравнить свою профессию и с профессиями архитектора, строителя, геолога, астронома. Представлял, что я так же проектирую и строю детскую душу, как проектируют и строят здания архитекторы и строители. Но вскоре я отказался от таких мыслей, так как люди этих профессий имеют дело с неживой действительностью, которая без сопротивления поддается их богатому воображению и практическому творчеству. Мне же приходится общаться с маленьким человеком, который сам носит в себе свои планы, мечты и стремится к их осуществлению, самоутверждению. Нет, учитель не есть архитектор, инженер и строитель детской души, так как эта душа не представляет собой набора стройматериалов. Она в действительности есть живая душа, страсть, преобразующая и созидательная сила. Ее нужно не строить, а обогащать, развивать, вселять в нее идеалы, убеждения, прививать ей любовь к людям, природе, жизни».

Ш. А. Амонашвили

«…Труд учителя ни с чем не сравним… Ткач уже через час видит плоды своих забот, сталевар через несколько часов радуется огненному потоку металла – это вершина его мечты; пахарь, сеятель, хлебороб через несколько месяцев любуется колосьями и горстью зерна, выращенного в поле… Учителю же надо трудиться годы и годы, чтобы увидеть предмет своего творения; бывает, проходят десятилетия, и еле-еле начинает обозначаться то, что ты замыслил; никого так часто не посещает чувство недовольства, как учителя; ни в каком труде ошибки и неудачи не ведут к таким тяжелым последствиям, как в учительском…

Учителю часто бывает некогда подумать о себе, так как он вынужден думать о других, и это для него не самопожертвование, не безропотное подчинение судьбе, а подлинное счастье личной жизни».

В. А. Сухомлинский

«…Я принимаю близко к сердцу все заботы учителей, потому что всегда считал эту профессию самой главной на свете. Учительство – это искусство, труд не менее творческий, чем труд писателя или

композитора, но более тяжелый и ответственный. Учитель обращается к душе человеческой не через музыку, как композитор, не с помощью красок, как художник, а впрямую. Воспитывает личностью своей, своими знаниями и любовью, своим отношением к миру…

Учитель должен быть свободен, как поэт, художник, рассказывать о том. что знает и любит сам, а не выполнять указания, данные кем-то со стороны или свыше. Только в этом случае он станет полностью духовным наставником молодежи, независимо от того, какой предмет преподает – химию, физику, литературу или историю.

Любовь к человеку, к природе, к труду воспитывается через любой предмет. И только она – эта любовь – может стать нравственной основой созидательной человеческой деятельности в экономике, политике, искусстве. Поэтому и говорим мы, что в руках учителя наше будущее, наш двадцать первый век».

Д.Лихачев

3. Аргументируйте требования к педагогической профессии, используя (по выбору):

– примеры из собственного опыта ученичества;

– примеры из художественной литературы;

– высказывания мыслителей;

– творческие портреты лидеров педагогической профессии.

4. Предложите свою гипотезу о повышении статуса педагогической профессии в обществе. Обоснуйте ее.

5. Ознакомьтесь с перечнем профессионально-значимых качеств и классифицируйте их на необходимые, желательные, мешающие (снижающие эффективность) и недопустимые.

Перечень качеств.

- любовь к детям, желание с ними работать;
- справедливость, беспристрастность;
- неуверенность в себе;
- гуманность, стремление оказать помощь;
- жестокость, деспотизм;
- непримиримость;
- требовательность к себе и другим;
- обаяние – сплав духовности, привлекательности и вкуса;
- мстительность, стремление свести счеты;
- целеустремленность, сильная воля;
- социальная активность;
- наличие вредных привычек;
- терпеливость;
- стремление к творчеству;
- педагогический оптимизм (вера в ученика);
- мудрость (наличие жизненного опыта);
- нравственная нечистоплотность;

- чувство юмора;
- высокий интеллект, эрудиция;
- высокомерие, самовлюбленность;
- неуравновешенность;
- педагогический такт;
- внешняя привлекательность;
- профессиональная компетентность;
- элегантность, грациозность;
- общительность, стремление к сотрудничеству;
- рассеянность, несобранность;
- артистичность;
- наблюдательность;
- собранность, организованность;
- педантичность;
- беспринципность;
- завистливость и другие психические аномалии;
- современность;
- приветливость;
- грубость;
- профессиональная некомпетентность;
- умение держать свое слово.

6. Заполните в таблице «Самооценка выраженности профессионально-значимых качеств» колонки справа и слева. Дайте самооценку выраженности у вас данных качеств, поставив в соответствующей колонке профессионально-значимых качеств личности «+»

Таблица 2 - Самооценка выраженности профессионально-значимых качеств

Качества личности (качества «+»)	Самооценка выраженности							Качества личности (качества «-»)
	3	2	1	0	1	2	3	
Необходимые 1. 2. 3. и т. д								Мешающие 1. 2. 3. т. д.
Желательные 1. 2. 3. и т. д								Недопустимые 1. 2. 3. и т. д.

7. Прочитайте отрывок из книги В. Распутина «Уроки французского». Найдите в тексте слова, показывающие отсутствие профессионализма у директора. Какие приемы использует с этой целью В. Г. Распутин?

«… Директор, Василий Андреевич, так и спрашивал провинившегося, чтобы он ни натворил, - разбил окно, додрался или курил: «Что тебя побудило заниматься этим грязным делом?» Он расхаживал перед линейкой, закинув руки за спину, вынося вперед в такт широким шагом плечи, так что казалось, будто наглухо застегнутый, оттопыривающийся темный френч двигается самостоятельно – но чуть поперек директора, и подгонял: «Отвечай, отвечай. Мы ждем. Посмотри, вся школа ждет, что ты нам скажешь?» Ученик начинал в свое оправдание что-нибудь бормотать, но директор обрывал его: «Ты мне на вопрос отвечай, на вопрос. Как был задан вопрос?» - «Что меня побудило?» - «Вот именно: что побудило? Слушаем тебя». Дело обычно заканчивалось слезами, лишь после этого директор успокаивался, и мы расходились на занятия.»

В. Г. Распутин. Уроки французского. – М., 1982. – С.49.

8. Прочитайте отрывок из книги С. Л. Соловейчика Ватага «семь ветров». Найдите в тексте слова, подтверждающие наличие педагогического призвания у Е. В. Каштановой. Какое качество составляет основу педагогического призвания? Что, на ваш взгляд, значит профессия «учитель» для такого педагога, как Елена Васильевна?

«Было у Каштановой одно воспоминание, один миг мимолетный, один случай, даже и не случай, а впечатление, - но оно до того поразило ее, что многое в ее жизни определялось этим впечатлением. Когда-то давала она урок о лирике Пушкина. Пушкин вообще удавалась ей, но в этот день она была в ударе, читала стихи, говорила с воодушевлением, раскраснелась и чувствовала, что ее слова доходят до ребят, волнуют их. А потом уроки кончились, она пошла домой, полная удачным своим уроком, и тут, буквально за школьной, за углом ее, вышла ей навстречу компания незнакомых ей семьветровских ребят. Их было человек десять, они шли торопливо, какая-то цель была у них, и они не обидели Елену Васильевну, не толкнули, и ничего в их поведении не было вызывающего; просто шли шестнадцатилетние парни по своим делам, и не каждый ли день, не на каждом ли шагу встречала Елена Васильевна такие компании? Но тут…Ребята обошли ее с двух сторон, не обратив на нее внимания, а Елена Васильевна долго стояла и смотрела им вслед, потрясенная. Лица ее поразили, лица!

То ли по контрасту с тем лицами, которые видела она перед собой на удачном своем уроке, то ли потому, что день был теплый, солнечный, то ли еще по какой-то причине, но Елену Васильевну до колотья сердечного поразили лица неизвестных ей ребят – темные, закрытые, непроницаемые лица людей, которых не коснулось образование. Ее поразило «отсутствие света в глазах».

С. Л. Соловейчик. Ватага «семь ветров». – Л., 1979. – С.32.

Тестовые задания

1. Какой из факторов в наибольшей степени повлиял на возникновение педагогической профессии?

А) увеличение знаний людей об окружающем мире

Б) появление письменности
В) увеличение численности государственных служащих
Г) потребность в передаче опыта младшему поколению

2. Как назывались учителя в Древней Руси?
А) дидаскалы
Б) педотрибы
В) «мастера грамоты»
Г) риторы

3. Кто из известных педагогов мечтал дать своему народу собранную воедино мудрость мира?
А) Я. А. Коменский
Б) И. Г. Песталоцци
В) К. Д. Ушинский
Г) В. А. Сухомлинский

4. Как называется область приложения сил человека, в которой он осуществляет свои функции как субъект труда?
А) профессия
Б) специализация
В) квалификация
Г) должность

5. К какой группе профессий относится профессия учителя?
А) «человек – природа»
Б) «человек – техника»
В) «человек – искусство»
Г) «человек – человек»

6. В какой группе перечислены способности, позволяющие учителю эффективно общаться с разными возрастными группами людей?
А) гностические, академические, коммуникативные
Б) речевые, экспрессивные, академические
В) конструктивные, организаторские, творческие
Г) академические, перцептивные, организаторские

7. В какой группе перечислены противопоказания к выбору педагогической профессии?
А) умение учить, широкий кругозор
Б) невыразительность речи, равнодушие к людям, безответственность
В) способность к сопереживанию, наблюдательность, высокая эрудиция

Г) любовь к детям, требовательность к себе и другим, организованность

8. Когда состоялся первый конкурс профессионального мастерства педагогов в Республике Беларусь?

А) в 1990 г.,
Б) в 1991 г.,
В) в 1992 г.,
Г) в 1993 г.

9. Кто из белорусских учителей одержал победу на Всесоюзном конкурсе «Учитель года–91»?

А) В. М. Дедков
Б) С. В. Лепёшкин
В) В. А. Гербутов
Г) К. П. Павлють

10. Кто из победителей конкурса «Учитель года» возглавил в 2004 году Постоянную комиссию Палаты представителей Национального собрания Республики Беларусь по образованию, культуре, науке и научно-техническому прогрессу?

А) В. М. Зданович
Б) Ю. В. Маслов
В) И. В. Зубрилина
Г) Ю. Н. Андрейчик

Оригинальные тексты

Высказывания ученых о специфике педагогической профессии

«Те, у которых мы учимся, правильно называются нашими учителями, но не всякий, кто учит нас, заслуживает это имя.» *И.-В. Гёте*

Что сталось бы с народом, с обществом, с государством без тихой, скромной, трудолюбивой деятельности учителя? Он один еще не в состоянии все сделать, но он закладывает основы всему и без него тотчас же распространилось бы среди нас варварство. *А. Дистервег*

Учителями должны быть люди… честные, деятельные и трудолюбивые; не только для вида, но и на самом деле они должны быть живыми образцами добродетелей, которые они должны привить другим. *Я. А. Коменский*

Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам.

Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель. *Лев Толстой*

К педагогическому делу надо призывать, как к делу морскому, медицинскому или тому подобным, не тех, которые стремятся только обеспечить свою жизнь, а тех, которые чувствуют к этому делу и к науке сознательное призвание и предчувствуют в нем свое удовлетворение…*Д. И. Менделеев*

…Учитель является надежной связью с будущими поколениями и тем самым гарантирует за нами наше завтра. *А. В. Луначарский*

Учитель – это, по-моему, великое призвание. Недаром в древних республиках учитель равнялся отцу, даже был выше отца; там учитель пользовался колоссальным влиянием и уважением. *М. И. Калинин*

Учитель решает вопрос о качестве всей работы школы. Это основа основ подъема школы. Это основное, главное, решающее звено. *А. С. Бубнов*

Любите не школу, а детей, приходящих в школу; любите не книги о действительности, а самую действительность; не жизнь суживайте до учения, но учение расширяйте до жизни! А самое главное: любите жизнь и как можно больше живите живою жизнью. В нашей идеальной школе учитель не будет скучать и томиться, ибо в ней он будет сам жить. *П. П. Блонский*

Лекция 3. Педагогическая деятельность: сущность, структура, функции

Основные вопросы

1. Сущность и структура педагогической деятельности.
2. Учитель как субъект педагогической деятельности, его профессиональные функции.
3. Профессиональная компетентность педагога.

1. Сущность и структура педагогической деятельности

Проблема изучения деятельности учителя является одной из важнейших научно-практических проблем. От продвижения ее фундаментальных разработок в значительной степени зависит успешность организации мероприятий по повышению эффективности работы педагога.

Педагогическая деятельность представляет собой особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе. Эту деятельность осуществляют не только педагоги, но и родители, общественные организации, руководители предприятий и учреждений, производственные и другие группы, а также в известной мере средства массовой информации. Однако в первом случае эта деятельность – профессиональная, а во втором – общепедагогическая, которую вольно или невольно осуществляет каждый человек и по отношению к самому себе, занимаясь самообразованием и самовоспитанием. Педагогическая деятельность как профессиональная имеет место в специально организованных обществом образовательных учреждениях: дошкольных заведениях, школах, профессионально-технических училищах, средних специальных и высших учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки.

Для проникновения в сущность педагогической деятельности необходимо обратиться к анализу ее строения, которое можно представить как единство цели, мотивов, действий (операций), результата. *Системообразующей характеристикой деятельности, в том числе и педагогической, является цель* (А.Н. Леонтьев).

В качестве основных объектов цели педагогической деятельности выделяют воспитательную среду, деятельность воспитанников, воспитательный коллектив и индивидуальные особенности воспитанников. Реализация цели педагогической деятельности связана с решением таких социально-педагогических задач, как формирование воспитательной среды, организация деятельности воспитанников, создание воспитательного коллектива, развитие индивидуальности личности.

Основной функциональной единицей, с помощью которой проявляются все свойства педагогической деятельности, является **педагогическое действие**. Оно помогает показать логику педагогической деятельности. Вначале педагогическое действие учителя выступает в форме познавательной задачи. Опираясь на имеющиеся знания, учитель теоретически соотносит средства, предмет и предполагаемый результат своего действия. Познавательная задача, будучи решенной психологически, затем переходит в форму практического преобразовательного акта. При этом обнаруживается некоторое несоответствие между средствами и объектами педагогического влияния, что сказывается на результатах действия учителя. В связи с этим из формы практического акта действие снова переходит в форму познавательной задачи, условия которой становятся более полными. Таким образом, деятельность учителя-воспитателя по своей природе есть не что иное, как процесс решения неисчислимого множества задач различных типов, классов и уровней.

Основными видами педагогической деятельности, осуществляемыми в целостном педагогическом процессе, являются преподавание и воспитательная работа.

Преподавание – это такой вид деятельности, который направлен на управление познавательной деятельностью учащихся. Данный вид деятельности осуществляется в рамках любой организационной формы, а не только урока, имеет жесткие временные ограничения, строгоопределенную цель и варианты способов ее достижения. Важнейшим критерием эффективности преподавания является достижение учебной цели.

Воспитательная работа – это педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью развития личности ученика. В отличие от преподавания, воспитательная работа не преследует прямого достижения цели. В воспитательной работе можно предусмотреть лишь последовательное решение конкретных задач, ориентированных на цель. Важнейшим критерием эффективного решения воспитательных задач являются позитивные изменения в сознании воспитанников, проявляющиеся в поведении и деятельности воспитанников.

Познать сущность педагогической деятельности невозможно без выявления ее структуры. При всем различии точек зрения исследователей на структуру педагогической деятельности (Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, А. К. Маркова, В. А. Сластенин и др.) их объединяют, с нашей точки зрения, общие установки, которые выявила Л. М. Митина. Структура педагогической деятельности, по ее мнению, включает: педагогические цели и задачи; анализ и оценку педагогической деятельности [57]. Остановимся более подробно на каждом структурном компоненте.

1. Педагогические цели и задачи.

Целеполагание представляет собой целостную систему ориентиров, определяющих основные направления педагогической деятельности.

Логика их развития такова, что, приводя содержание, формы и методы педагогической деятельности с потребностями общества, они складываются в развернутую программу поэтапного движения к высшей цели – развитию личности. Деятельность целенаправленного педагога можно сравнить с умелым судоводителем, который успешно ведет парусник против ветра, преодолевая сопротивление стихии и вопреки ей, приближаясь к намеченной цели. Не случайно известный автор Ганс Селье к своей знаменитой книге о стрессе взял эпиграфом слова М. Монтеня «Кто никуда не плывет, для того не бывает попутного ветра», подчеркнув тем самым мысль, что главное – в цели движения, в заданности, целесообразности «плавания».

Лидер педагогической профессии И. Р. Клевец отметила, что цели, выбранные самыми учащимися, более значимы, чем цели, определенные извне. Ученик начинает мыслить, когда занимается конкретной проблемой, а всякая мысль обогащается, когда ею делятся с другими.

2. Педагогические средства и способы решения поставленных задач.

При выборе средств и способов педагогических воздействий учитель должен ориентироваться на ученика как на центральную фигуру педагогического процесса, на стимулирование его нравственного, эмоционального, интеллектуального развития. В основе реализации этих воздействий должна лежать одна общая идея: развитие активности и самостоятельности учащихся.

Организация совместной деятельности также может варьировать от ее регламентации до развития активной самодеятельности учащихся в группе. Главное здесь то, что управлять деятельностью учащихся педагог должен с помощью способов, которые помогли бы учащимся самостоятельно принимать свои решения.

Пример

Организация групповой деятельности учащихся в форме деловой игры (на уроке химии).

Учитель: «Представьте, что вы создаете современный завод по производству искусственного волокна из отходов лесоматериалов. Для этого вам необходимо организовать работу следующих отделов предприятия: химико-технологического, инженерно-экономического, экологического, подготовки кадров».

Далее учитель сообщает необходимые цифровые данные. После короткого инструктажа ученики на выбор объединяются по группам, сами решают проблемы лидерства и распределения обязанностей внутри группы. Затем в течение 25 минут урока им предоставляется простор для творчества и самовыражения каждого. О результатах работы группы по сути решения проблемы в целом докладывает ее руководитель, поочередно предоставляя слово «специалистам», а те раскрывают детали защищаемого проекта. Учитель и ученики других групп оценивают работу всей группы и каждого «специалиста».

Выбор учителем средств педагогических воздействий должен определяться психическим состоянием класса и каждого ребенка на уроке. Педагог должен помнить, что детям на уроке необходимо время на переключение и содержания одного предмета на другой.

На уроке математики сразу после урока русского языка учитель говорит ученику: «Раздели девять на три».

Ученик: «Де-вя-ть».

Далее усилия учителя должны быть направлены на отбор и переработку содержания учебного материала, подбор вспомогательного материла, информационного материала, направленного на усвоение учениками системы знаний, обосновывающей связь учебного предмета с жизнью.

И, наконец, учитель должен ориентироваться на создание условий, облегчающих процесс обучения. Для этого необходимо уважительное отношение учителя к личности ученика, диалогическое открытое общение, определение областей непонимания и стремление его устранить, поиск активных и разнообразных методов работы учащихся на уроке, постоянная обратная связь.

3. Анализ и оценка педагогических действий учителя.

Данный компонент структуры деятельности учителя связан с осознанием и коррекцией учителем своего труда. Учитель изучает ход, результаты своей деятельности, оценивает себя как участника диалога, осуществляет анализ ошибок, обобщает опыт, строит и реализует план профессионального развития.

Основу анализа педагогической деятельности, по мнению Л. М. Митиной, составляет осознание учителем взаимосвязи компонентов педагогической деятельности, отношений между задачами, которые ставит учитель, средствами и способами, которые он выбирает для решения педагогических задач и предполагаемым результатом. Овладение обобщенными принципами анализа дает возможность увидеть педагогическую деятельность в целом, понять логику и закономерности ее протекания. [57]

Вышеперечисленные компоненты деятельности проявляются в работе педагога любой специальности. Их осуществление предполагает владение педагогом специальными умениями.

Наиболее развитой формой педагогической деятельности является инновационно-педагогическая деятельность. Она представляет собой особую форму активности иинноватора, направленную на решение проблем, связанных с преобразованием нормативно-одобренных дидактических предписаний, приводящих к повышению эффективности обучения. Инновационно-педагогическая деятельность является основой многообразных видов педагогического творчества учителя. Субъектами инновационно-педагогической деятельности выступают ученые, учителя, организации, объединения, институты, министерства.

Центральной фигурой инновационно-педагогической деятельности выступает учитель-инноватор, способный осуществлять инновационные процессы на любом материале в педагогической сфере.

2. Учитель как субъект педагогической деятельности, его профессиональные функции

Одним из важнейших требований, которые предъявляет педагогическая профессия к учителю, является четкость его позиции *(системы интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности)*. Именно в ней учитель выражает себя как субъект педагогической деятельности.

На выбор профессиональной позиции педагога оказывают влияние многие факторы. Решающими среди них являются профессиональные установки, индивидуально-типологические особенности личности, темперамент и характер.

В процессе педагогической деятельности учителю приходится занимать разные педагогические позиции. Он может выступать в качестве информатора, друга, советчика, вдохновителя и т.д. Каждая их этих позиций может давать положительный и отрицательный эффект в зависимости от личности воспитателя. Всегда будут давать отрицательные результаты несправедливость и произвол; подыгрывание ребенку; неуважение к личности ребенка; подавление его инициативы и т.п.

Как субъект профессиональной педагогической деятельности педагог выполняет ряд функций: конструктивную, организаторскую, коммуникативную, информационную, исследовательскую, развивающую, коррекционную и др.

Конструктивная функция в педагогической деятельности обусловлена совместно-раздельным характером ее осуществления. С одной стороны педагог создаёт проект уроков, внеклассных дел, разрабатывает к уроку задания учащимся, с другой, организует совместную деятельность учеников.

Организаторская функция предполагает включение учащихся в различные виды деятельности, создание коллектива и организацию совместной деятельности.

Коммуникативная функция профессиональной педагогической деятельности обусловлена «совместностью» ее осуществления и строится по законам общения. Под профессиональным педагогическим общением понимают систему, приемы и навыки органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание педагогической поддержки, организация взаимоотношений с помощью различных коммуникативных средств.

Информационная функция ориентирует педагога на обмен информацией с участниками педагогического процесса, анализ информации и ее поиск.

Исследовательская функция требует от учителя научного подхода к педагогическим явлениям, владения методами педагогического исследования, развития у учащихся исследовательских умений и навыков.

Развивающая функция ориентирует педагога на организацию учебно-воспитательного процесса как процесса развития личности, постановку ученика в позицию активного субъекта собственной деятельности, развитие у учащихся активности и самостоятельности.

Коррекционная функция состоит в том, что на основе результатов педагогической диагностики учитель оценивает результаты учебно-воспитательного процесса, вносит коррективы в свою деятельность и деятельность учащихся.

Ориентируясь на основные результаты инновационно-педагогической деятельности, И. И. Цыркун дифференцировал функции инноватора, выделил ряд дополнительных по отношению к функциям учителя специализированных позиций: *исследователь, проблематизатор, проектировщик, конструктор, программист, управленец, экспериментатор, методолог, писатель.*

Посредствам этих сменяющих и дополняющих друг друга позиций реализуется активность инноватора, устраняется односторонностью преобразовательной деятельности, абстрактность познавательной и эмпиричность оценочной деятельности учителя. Позиции исследователя, управленца, экспериментатора и методолога направляют инновационно-методическую деятельность инноватора. Исследование инновационной среды позволяет ему выявить типичные противоречия процесса обучения. Полученные факты являются предпосылочным знанием для формирования инновационной проблемы и определения критериев оценки предстоящих преобразований. Методолог не выпускает из поля зрения основные ценности образования, его идеалы, что страхует инновационно-педагогическую деятельность от получения сиюминутного выигрыша, ее демонстративности. Он также осуществляет рефлексию инновационно-педагогической деятельности как в целом, так и ее отдельных составляющих. Управленец является ключевой фигурой в акте перехода нововведения из сферы мысли в сферу действий. Его функции реализуются также практически в каждой позиции.

3. Профессиональная компетентность педагога

общая феноменология педагогической (профессионально-педагогической, психолого-педагогической) компетентности и ее частных видов нашла отражение в большом количестве отечественных и зарубежных исследований. Концептуальное толкование данного понятия и специфика области его применения задают различное содержание и понимание этого феномена.

Компетентность обозначают как одну из ступеней профессионализма, составляющую основу педагогической деятельности учителя. Социальная и профессиональная направленность, собственно педагогические способности, культура мышления и темперамент выступают, согласно данной позиции, в качестве условий и факторов, обусловливающих уровень проявления профессионализма.

Также определяют профессиональную компетентность как степень владения системой знаний, умений, навыков, способами деятельности, совокупность психологических качеств, необходимых для осуществления педагогической деятельности.

В. А. Сластенин, Л. Ф. Спирин и др. рассматривают профессиональную компетентность учителя с позиций уровневого подхода – как способность личности решать педагогические задачи на разном уровне. Ее формирование может осуществляться через моделирование, например, заданной структуры педагогической деятельности.

В русле концепции профессионального развития учителя понятие «педагогическая компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Под *педагогической компетентностью понимается гармоничное сочетание знания предмета, педагогики и методики преподавания, умений и навыков, педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации.*

В соответствии с этой характеристикой структура педагогической (психолого-педагогической) компетентности включает три подструктуры:

- *деятельностную* (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности);
- *коммуникативную* (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогического общения);
- *личностную* (потребность в саморазвитии и саморегуляции, а также знания, умения, навыки самосовершенствования).

Необходимо отметить, что в общую структуру педагогической компетентности входит ряд ее частных видов. Особое место в ней занимает так называемая *конфликтная компетентность*, которая рассматривается как *уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умений реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации.*

Еще одним частным видом педагогической компетентности является *компетентность учителя в области здоровья.* Повышение уровня осведомленности педагогов об истинном состоянии здоровья, причинах его снижения и предполагаемых средствах и формах его укрепления способствует осознанию учителем самоценности своего здоровья и использованию для его сохранения и восстановления современных оздоравливающих технологий.

Важнейшим условием развития педагогической компетентности является осознание учителем необходимости повышения своей общечеловеческой и специальной культуры и тщательной организации общения как основы развития и обучения в школе.

Педагогическая компетентность требует от учителя осмысления широкого спектра педагогических, психологических, социальных,

физиологических (здоровье), культурных и других проблем, сопряженных с образованием.

Резюме

Педагогическая деятельность представляет собой особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе. Педагогическая деятельность как профессиональная имеет место в специально организованных обществом образовательных учреждениях. В качестве основных структурных компонентов педагогической деятельности выступают: педагогические цели и задачи; педагогические средства и способы решения поставленных задач; анализ и оценка педагогических действий учителя. Данные компоненты деятельности проявляются в работе педагога любой специальности.

Наиболее развитой формой педагогической деятельности является инновационно-педагогическая деятельность. Центральной фигурой инновационно-педагогической деятельности выступает учитель-инноватор, способный осуществлять инновационные процессы в педагогической сфере.

В процессе педагоигческой деятельности педагог осуществляет ряд функций: конструктивную, организаторскую, коммуникативную, информационную, исследовательскую, развивающую, коррекционную и др.

В контексте концепции профессионального развития учителя понятие «педагогическая компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии личности. В структуре педагогической компетентности выделяют три подструктуры: деятельностную, коммуникативную, личностную.

Важнейшим условием развития педагогической компетентности является осознание учителем необходимости повышения своей общечеловеческой и специальной культуры, а так же тщательная организация общения как основы развития и обучения в школе.

Приложения к лекции 3

Вопросы и задания

1. Наряду с термином «педагогическая деятельность»часто используется сходный с ним термин «труд учителя». Разведите данные термины. Ответ постройте как объяснение.

2. Какая из позиций, на ваш взгляд, отражает суть педагогической деятельности. Выбор обоснуйте.

- *Деятельность, которая обеспечивает передачу культуры подрастающим поколениям.*

- *Деятельность, которая ставит воспитанника, ученика в позицию субъекта, сознательно воспринимающего культуру.*
- *Деятельность, которая обеспечивает правильное усвоение учащимися накопленного в культуре опыта.*

3. Можно ли рассматривать целеполагание как деятельность. Ответ аргументируйте. Покажите на конкретных примерах, как целеполагание влияет на другие структурные компоненты педагогической деятельности.

4. Какой из нижеприведенных научных подходов вы считаете наиболее верным? Дайте свое определение компетентности

1. Компетентность - ступень профессионализма, составляющую основу педагогической деятельности учителя.

2. Профессиональная компетентноцсть – это степень владения системой знаний, умений, навыков, способами деятельности.

3. Профессиональная компетентность учителя – это способность личности на разном уровне решать различные классы педагогических задач.

5. У М. Булгакова в «Записках юного врача» приведен уникальный пример вхождения молодого человека в профессиональную деятельность. Представьте себя в роли начинающего учителя, опишите свои профессиональны страхи.

«…Ну а если, предположим, привезут больного, а у него ущемление грыжи? Что я буду делать? Посоветуйте, будьте добры. Объясните, как я с ней освоюсь?

И в особенности, каково будет чувствовать себя больной с грыжей у меня под руками? Освоится он на том свете (тут у меня холод по позвоночнику)...

Сорок восемь дней тому назад я кончил факультет с отличием, получил 15 пятерок, но отличие само по себе, а грыжа сама по себе. Один раз я видел, как профессор делал операцию ущемленной, грыжи. Он делал, а я сидел в амфитеатре. И только...

А гнойный аппендицит? Га! А дифтеритный круп у деревенских ребят? Когда трахеотомия показана? Да и без трахеотомии будет мне не очень хорошо... А... а... роды! Роды-то забыл! Неправильные положения. Что же я буду делать?...».

6. Вспомните школьного учителя, который оставил след в вашей жизни. На примере конкретных ситуаций покажите, что этот учитель - мастер своего дела.

7. Напишите педагогическое эссе на тему «Учитель, который нашел во мне свое продолжение».

8. Прочитайте отрывок из произведения А. Е. Кондратенкова «Труд и талант учителя». Определите причины неудач учительницы математики. Как вы думаете, достаточно ли усвоить теоретические аспекты гуманизации педагогической деятельности, чтобы защитить себя в школе от подобных инцидентов?

«Учительница математики строит свои уроки методически правильно. Но решение экспериментальных задач идет почему-то плохо. Учительница нервничает, раздражается, подгоняет учащихся. Одна из учениц, запутавшись в записи уравнения, достает учебник. Учительница мгновенно оказывается возле девочки, вырывает учебник, кричит: «Ленивые, неспособные, невоспитанные»… После урока жалуется классному руководителю на учащихся и никак не может понять, где причины ее неудач».

А. Е. Кондратенков «Труд и талант учителя» - М., 1985. С. 56.

9. Прочитайте отрывок из статьи Т. Таманяна «Монолог старого учителя». Определите педагогическую позицию начинающего учителя. Что, на ваш взгляд, помогло педагогу достойно выйти из сложной ситуации? Реализация каких функций позволила учителю найти правильный способ решения трудной задачи по математике?

«После окончания войны меня, начинающего педагога, определили классным руководителем VI класса. Первая встреча с детьми была коротка. Договорились во всем помогать друг другу. Однажды сижу дома, занимаюсь, слышу стук в дверь. Открываю и вижу перед собой весь класс. Попросил войти. С большим трудом дети разместились в моей комнате. Что случилось? – спрашиваю, наконец, гостей. В ответ слышу: задача по математике оказалась трудной, собрались вместе и даже всем классом не решили ее. Вот и пришли за помощью. Сначала подумал: «Может, я допустил ошибку, что обещал помогать им во всем? Я ведь историк. Правда, в школе по математике у меня было «отлично». Но когда это было?». Я, однако, прочитал задачу. Она и для меня оказалась трудной. Возникла сложная ситуация. Что делать? Педагогу нельзя теряться. Подумал немного и стал задавать ребятам вопросы по задаче. Постепенно был найден способ решения. Решили задачу. И были очень довольны друг другом. Так началось наше сотрудничество. Оно помогло сформировать цельный, неформальный коллектив. Пожалуй, был еще один немаловажный момент: трудности не разъединяли, а объединяли нас. Это было родство, равное любви. Нам было легко, интересно, радостно друг с другом».

Т. Таманян. Монолог старого учителя // Народное образование. – 1989. - № 6. – С. 78.

Тестовые задания

1. Какое из предложенных суждений характеризует «педагогическую деятельность»?

А) деятельность, направленная на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе

Б) деятельность, направленная на достижение высоких результатов в сфере образования

В) деятельность, обеспечивающая правильное усвоение учащимися опыта, накопленного старшими поколениями

Г) деятельность, направленная на оказание помощи учащимся в восприятии культуры

2. Что является системообразующей характеристикой педагогической деятельности?

А) цель
Б) мотив
В) действие
Г) результат

3. В какой группе перечислены основные виды педагогической деятельности?

А) обучение, организаторская деятельность
Б) развитие, коммуникативная деятельность
В) преподавание, воспитательная работа
Г) воспитание, конструктивная деятельность

4. Как называется педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью развития их личности?

А) конструктивная деятельность
Б) воспитательная работа
В) организаторская деятельность
Г) коммуникативная деятельность

5. В какой группе перечислены ученые, исследовавшие структуру педагогической деятельности?

А) Т. А. Ильина, М. И. Махмутов, И. П. Подласый, В. А. Сластенин
Б) Н. В. Кузьмина, В. А. Онищук, М. Н. Скаткин, Г. И. Щукина
В) Ю. К. Бабанский, М. А. Данилов, А. К. Маркова, И. Ф. Харламов
Г) Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, А. К. Маркова, В. А. Сластенин

6. Какие структурные компоненты педагогической деятельности проявляются в работе педагога любой специальности?

А) педагогические цели и задачи
Б) педагогические средства и способы решения поставленных задач
В) анализ и оценка педагогических действий учителя
Г) все ответы верные

А) **Какая функция в педагогической деятельности обусловлена совместно-раздельным характером ее осуществления:**

Б) организаторская
В) конструктивная
Г) коммуникативная
Д) исследовательская

7. Реализация какой функции требует от учителя научного подхода к педагогическим явлениям, владения методами педагогического исследования:

А) конструктивная
Б) развивающая
В) исследовательская
Г) коррекционная

8. Какая функция ориентирует педагога на оценку результатов учебно-воспитательного процесса и внесение корректив в свою деятельность?

А) информационная
Б) коммуникативная
В) развивающая
Г) коррекционная

9. Какое интегративное качество личности педагога включает в свою струтуруне только знания, умения, навыки, но и способы, приемы и опыт их реализации в деятелности, общении, развитии?

Д) педагогическая грамотность
Е) педагогическая компетентность
Ж) педагогичесая мотивация
З) педагогическяа деятельность

10. Какое из нижеперечисленных условий является наиболее важным для развития педагогической компетентности?

А) стремление к осмыслению педагогических проблем
Б) осознание необходимости повышения своей общечеловеческой и специальной культуры
В) потребность в самосовершенствовании
Г) стремление к овладению способами осуществления педагогической деятельности

Оригинальные тексты

Цыркун И.И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству / Цыркун, И. И., Карпович Е. И.. – Мн., 2006

Инновационно-педагогическая деятельность как система

<…> возможны многочисленные инновационные процессы, осознание и управление которыми вызывает большие затруднения. Одним из средств постижения педагогических нововведений, их процессуальной составляющей выступает системно-деятельностный подход. С его помощью появляется возможность перейти от многообразных инновационных процессов к специфической «инновационной деятельности», имеющей стабильную организационную структуру, а от нее в аспекте должного к «инновационному типу деятельности» как наиболее развитой форме инновационной деятельности. Тип деятельности в этом случае является предельным выражением ее обособления, а центральная фигура инновационной деятельности – инноватор получает универсальное значение со способностью

осуществлять инновационные процессы на любом материале в сфере образования. Инновационно-педагогическая деятельность как тип деятельности приводит к идеальному дидактическому нововведению, поэтому она также является идеальной. Системой отсчета инновационно-педагогической деятельности инноватора является профессионально-педагогическая деятельность учителя-предметника, которая реализуется посредством нормативно одобренных педагогических предписаний. Нормативно одобренные педагогические предписания имеют различную степень обобщенности и закрепляются в различных произведениях (инструкциях): курсах педагогики, методиках преподавания предмета, методических пособиях, педагогических рекомендациях, инструктивных письмах и др. Они рассчитаны на абстрактных субъектов (учителя и учащихся) и усредненные условия, т.е. отражают стереотипные стандарты профессионально-методической деятельности.

Прежде чем описывать модель инновационно-педагогической деятельности инноватора, остановимся на некоторых ее существенных характеристиках. Эти характеристики в определенной степени связаны со специфическими особенностями педагогического нововведения и развивают их. Инновационно-педагогическая деятельность как тип является проблемно-ориентированной деятельностью, особой формой активности инноватора, направленной на решение проблем, связанных с преобразованием нормативно одобренных педагогических предписаний, приводящих к повышению эффективности обучения.

В инновационно-педагогической деятельности доминирует преобразовательная составляющая. Однако ее гиперболизация часто приводит к псевдонововведениям. Поэтому доминирование преобразовательной активности обязательно нужно обусловить ее сопряжением с познавательной и ценностно-ориентированной активностями инноватора, а также общением.

Инновационно-педагогическая деятельность инноватора продуктивна, так как связана с разработкой и реализацией нового педагогического предписания. Она является фундаментом многообразных видов методического творчества учителя.

Возможны различные носители инновационно-педагогической деятельности (инноваторы), выступающие ее субъектами: ученые, учителя, организации, объединения, институты, министерство. <…>

Б. И. Анин «Учитель моей в моей жизни». М., 1977. – С. 76-78

А. Гехман «Собеседник»

«… Юрий Дмитриевич Дмитриев появился у нас после окончания МГУ. Он преподавал у нас литературу. И преподавал превосходно. Но самое замечательное происходило после уроков. Он пришел к нам как учитель. А стал нашим собеседником. После уроков, уже не связанные школьным расписанием, мы без всякого регламента могли говорить с ним обо всем. Фактически он был ненамного старше нас. Нам было очень интересно с ним, но мы ощущали, что ему тоже интересно с нами.

Какие только вопросы не обсуждали мы! Мы спорили о том, что такое истина и почему она непременно конкретна. Мы выясняли, отчего, начав с защиты завоеваний Французской революции, Наполеон надел на себя корону и превратился в захватчика. Темы могли быть подсказаны самыми различными обстоятельствами: фактом, услышанным на уроке, только что прочитанным романом, просмотром какого-нибудь кинофильма или спектакля. Мы могли сегодня говорить о перспективах перехода человечества на искусственную пищу, а завтра фантазировать, что было бы, если бы вопреки историческим условиям пугачевскому восстанию удалось победить. Помню, как-то возник и не завершился у нас разговор об отношении к природе. Во время него учитель привел какое-то высказывание Руссо. И к следующей встрече с ним я уже пришел, познакомившись со знаменитой «Исповедью». Многое в этой книге оставалось мне тогда малопонятным. И все-таки положа руку на сердце я могу сказать, что кое-что уже тогда вынес из нее для себя.

Сейчас я порою спрашиваю себя: а почему до появления Юрия Дмитриевича мы сами не собирались после тех же занятий, чтобы обменяться мнениями о том, что уже

входило в круг наших запросов, волновало, тревожило ум? Разве и раньше не давали нам уроки пищу для размышлений? Разве и раньше не затрагивали нас романы и стихи, кино и театр? Можно было бы ответить так: учитель, более взрослый и знающий, чем мы, человек, требовался для наших общих бесед, как требуется компетентный арбитр для спортивного матча. И все-таки в таком ответе была лишь доля истины.

Шутливый афоризм гласит: можно стоять по горло в пруду и думать, что тебе море по колено. Без нашего учителя в такое положение рисковали попасть и мы. Юрий Дмитриевич обладал способностью представить проблему как бы стереоскопически. Там, где вначале виднелась лишь плоскость, появлялся объем. Там, где на первый взгляд лежала лишь гладкая поверхность, возникало множество совершенно неожиданных граней. Это-то все время и подогревало нас. Если бы не такой собеседник, как наш учитель, первоначальный интерес к тому или иному вопросу у нас слишком быстро бы иссяк. Ведь из нашего поля зрения неизбежно выпали бы многие и многие еще невидимые нам аспекты. Очень нужен был всем нам Юрий Дмитриевич для того, чтобы активизировать наше юношеское стремление исследовать. Мне же общение ним оказалось вдвойне необходимым.

В тот год, когда пришел к нам Юрий Дмитриевич, я потерял родителей. Я жил один и кончал школу. Я не был белоручкой. Я убирал комнату, готовил обед. Но родительской заботы, домашней ласки мне недоставало не меньше, чем самому избалованному маменькиному сынку. И с каждым днем все больше не хватало мне того внимания к моему внутреннему миру, которое я всегда встречал в семье. Юрий Дмитриевич часто навещал меня. Он проходил на кухню и смотрел, вымыта ли посуда, вычищены ли кастрюли. Но в руках его вместе с вкусно пахнущим свертком непременно оказывалась новая книга или свежий журнал. Я тоже бывал у него дома. И от обеденного стола мы по знакомому маршруту переходили к письменному, чтобы начать какой-нибудь долгий, но отнюдь не досужий разговор. Я не льщу себя надеждой, что Юрий Дмитриевич находил во мне что-то особенное. Лишь обстоятельства сблизили его со мной больше, чем с другими из учеников. Все так же горевал я без отца, все так же тосковал о маме. Но взрослый человек, стимулирующий мои духовные стремления, у меня уже был.

Мы часто ходили в музеи, посещали выставки. Учитель руководил моим чтением. Я увлекался техникой, но это не помешало мне приохотиться и к исторической литературе, а затем и к экономической. Я уже не удовлетворялся хрестоматиями. Впервые я начал чувствовать всю прелесть первоисточника. У Юрия Дмитриевича была привычка выписывать особенно понравившиеся ему мысли. Я тоже стал делать это. Школа дала мне, как и моим товарищам, солидные знания. Юрий Дмитриевич вызвал жажду все время узнавать. Мы все как-то лучше поняли, какая огромная кладовая мудрости передается нам в наследство.

Сейчас Юрий Дмитриевич Дмитриев — известный детский писатель. И вместе с его книгами снова входит в дом и школу необыкновенный собеседник. Он рассказывает ребятам о том, как жил и о чем мечтал чудесный американский поэт-революционер Джо Хилл, знакомит их с проблемами современной бионики. Его «Большая книга леса» известна каждому школьнику. Его двухтомником «Человек и животные» зачитываются юные натуралисты. Иногда Дмитриева называют писателем-историком, иногда писателем-биологом. А он остаётся педагогом».

Лекция 4. Ребенок как самоценность и его позиция в образовательном процессе. Права ребенка

Основные вопросы:

1. Детство как предмет научного исследования. Этика отношения к детству в ее историческом развитии.
2. Защита прав ребенка в международных актах и законодательстве Беларуси.
3. Позиция ребенка в образовательном процессе школы. Условия формирования положительного отношения ребенка к школе.

1. Детство как предмет научного исследования. Этика отношения к детству в ее историческом развитии.

Предметом общей педагогики, (как учебной дисциплины) выступают закономерности, методы, средства и технология организации учебно-воспитательного процесса на различных стадиях детства. Возрастная педагогика – это педагогика Детства. Понятие «детство» в педагогике тесно связано с психологическим понятием «детство», так как в основе характеристики лежит возраст ребенка.

Понятие «детство» носит ценностный характер, т.е. ребенок рассматривается не только как член общества, но и как непреходящая, самостоятельная ценность. Ценностное отношение предусматривает не только индивидуальный, но и личностный подход, включает в себя критерии оценки деятельности взрослых по обеспечении этих подходов.

Детство – это целостная управляемая система, предполагающая взаимодействие социально-психологических и педагогических факторов развития, воспитание ребенка на основе ценностно-личностного подхода (А.С. Белкин) [7].

А.С. Белкин выделяет следующие периоды детства:

- дошкольное детство (2-7 лет);
- младшее школьное детство (7-11) лет;
- подростковое детство(11-15 лет);
- старшее детство(15-18 лет).

Исследователи рассматривают детство как начальную, особую стадию индивидуального жизненного цикла, когда обеспечивается наиболее интенсивный рост человеческого организма, а социокультурная среда закладывает особенности психики и опыт последующего социального поведения человека, помогает или тормозит самораскрытие уникальной человеческой индивидуальности (И. Ф. Маслова и др.).

Специальные исследования сопоставления показали, что детство как особый качественный своеобразный период существования живых существ – это продукт эволюции, а человеческое детство – еще и результат исторического развития (Я.Л. Коломинский) [38].

Чем выше стоит вид на эволюционной лестнице, тем длиннее период детства. У низших животных практически нет детства: примитивное существование, которое им предстоит вести, не требует специальной эпохи прижизненной подготовки от каждого существа. Хватает фонда наследственных приспособительных реакций. Человеческое дитя потому и рождается на свет самым беспомощным по сравнению со всеми остальными детенышами, что ему предстоит освоить, присвоить огромные богатства культуры, которые до его рождения накопили предыдущие поколения. Человек свободен от окостеневших инстинктивных программ поведения. Каждое поколение готово усвоить любую новую программу и внести в нее свой вклад.

Человеческое детство - не только продукт эволюции, а и результат исторического развития. Д. Эльконин показал, что детство и его спутник – ролевая игра связаны с уровнем развития производительных сил общества.

В первобытном обществе дети еще не составляли специальной относительно изолированной группы, жизнь которой идет по своим законам. Простота общественного производства позволяла детям прямо включаться в процесс в качестве полноправных участников.

Средневековая эпоха противоречива в отношении к детству: с одной стороны, трогательная самоотверженная материнская любовь, внимательные воспитатели, учитывающие детскую природу, с другой — рабская покорность и страх детей, физическое наказание, полное повиновение детей деспотической отцовской воле.

В европейской культуре XVIII—XIX веков постепенно складывались новые образы детства, мудрого отца, любящей матери (Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци и др.). Ребенок рассматривался либо как маленький взрослый, которого надо обучить, приучить жить по правилам и обычаям взрослого мира, либо как гармоничное, доброе, нравственное, свободное создание божие, у которого есть чему поучиться испорченному взрослому обществу. Отсюда осуществлялись равные подходы к развитию детей (или путем просвещения и обучения, или путем свободного и естественного воспитания) с различными типами взросления, формами контроля, приемами общения и взаимодействия взрослых с детьми.

В Европе, США и России в этот период появляются первые воспитательные общества, христианские приюты, ордена попечения, благотворительные ведомства в поддержку бедных детей; осуществляются социально-педагогические проекты (школы обучения рабочим профессиям, мастерские для подростков и т. д.), что свидетельствует о возрастании степени заботы общества о развитии подрастающего поколения.

Современной наукой доказано, что в определенные периоды жизни человек особенно чувствителен к соответствующим педагогическим воздействиям, или сензитивен к ним. Например, на 2-3 год жизни ребенок легко овладевает языком, потому что именно в этот период он сензитивен к лингвистическим явлениям. Сегодня развивается новая отрасль –

эмбриональная педагогика, которая в прямом и косвенном (через психикуи организм матери) воздействует на формирование психики человека в период его эмбрионального развития.

Детство считается не только этапом подготовки ко взрослой жизни, а самоценным и значимым периодом в жизни человека.

2. Защита прав ребенка в международных актах и законодательстве Беларуси

Для ребенка потребность чувствовать себя в безопасности гораздо важнее, чем для взрослого в силу его биологической и социальной неразвитости. Необходимость защиты ребенка от неблагоприятных факторов развития затрагивалась педагогами-гуманистами И.Г. Песталоцци, Э. Кей, К.Д. Ушинским, Л.Н Толстым, К.Н Вентцелем, М. Монтессори, Я. Корчаком и др. Защищенность ребенка в воспитательном коллективе отстаивали А.С. Макаренко, В.А Сухомлинский, И.П. Иванов и др.

В Республике Беларусь различные аспекты защиты прав ребенка рассматриваются в исследованиях философов, юристов, социологов, психологов, педагогов, общественных деятелей (В.В. Антонов, С.С. Бубен, Г.А. Бутрим, К.В. Гавриловец, В.Т. Кабуш, Г.М. Леонова, Л.И. Смагина, М.Г. Юркевич и др.).

Возникнув в начале XX века, идея о необходимости особой заботы о детях получила юридическое закрепление в **международных законодательных актах в защиту детей** (Женевская декларация (1924 г.), Декларация о правах ребенка (1959 г.) [18], Конвенция о правах ребенка (1989 г.) [40].

В 1924 г V Ассамблея Лиги Наций в Женеве подписывает *Женевскую Декларацию,* где была зафиксирована идея особой заботы о детях «ввиду их физической и умственной незрелости». В 1948 г. вновь созданная Организация Объединенных Наций (ООН) утвердила несколько расширенный текст Декларации. В 1959 г. Генеральная Ассамблея ООН провозгласила *новую Декларацию о правах детей,* состоящую из 10 пунктов. В ней указывалось, что «права должны признаваться за всеми детьми без всяких исключений и без различия или дискриминации по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, имущественного положения, рождения». Ребенку законом и другими средствами должна быть обеспечена специальная защита и предоставлены возможности и благоприятные условия, которые позволяли бы ему развиваться физически, умственно, нравственно, духовно и в социальном отношении. Ребенок с рождения имеет право на имя и гражданство, на надлежащие питание, жилище, развлечении и медицинское обслуживание. Ему должны обеспечиваться специальные режим, образование и забота, необходимые ввиду его особого состояния. Короче того, он имеет право на получение образования, которое должно быть бесплатным и обязательным, по крайней мере на начальных стадиях. Ребенок должен воспитываться в духе

взаимопонимания, терпимости, дружбы между пародами, мира и всеобщего братства и должен быть защищен от всех форм небрежного отношения, жестокости и эксплуатации.

Поскольку *декларация* (от лат. declaratio — «объявление») не имеет юридической **силы** и является рекомендацией к действию, то возникла необходимость в разработке документа, имеющего обязательный для исполнения характер. В 1979 г., который был объявлен Международным годом ребенка, Комиссия ООН по правам человека рассмотрела проект текста Конвенции о правах ребенка, предложенного Правительством Польши. 20 ноября 1989 г. Генеральная Ассамблея ООН приняла *Конвенцию о правах ребенка,* которая вступила в силу со 2 сентября 1990 г. *Конвенция* (от лат. conventio — «договор») является международным соглашением по вопросу прав детей и имеет силу обязательства для тех государств, которые к нему присоединились и подписали этот документ. В 1995 г. таких государств было уже 174.

Текст Конвенции представлен в 3 частях (54 статьи). Ее фундаментом являются: принцип недискриминации (беженцев, инвалидов, детей национальных меньшинств и т. д.) — ст. 2 и др.; принцип приоритетности интересов детей (в ходе судебных и иных разбирательств) — ст. 3 и др.; принцип уважения права детей на выражение собственных взглядов (при принятии решений, влияющих на судьбу) — ст. 12 и др.; принцип соблюдения прав детей на жизнь, выживание и развитие (обеспечение нормальных условий для жизни) — ст. 23, ст. 29 и др.

В 1-й части Конвенции отражены все категории прав ребенка как прав личности. Среди них: *гражданские* (право на жизнь, безопасность, свободу передвижения и места жительства, убежище, гражданство, право равенства перед законом и т. д.); *политические* (право на свободу мысли, совести, религии; право на свободу убеждений и их свободное выражение и др.); *экономические, социальные, культурные* (право на труд, социальное обеспечение, медицинское обслуживание, образование и др.). Особое внимание уделяется в Конвенции ответственности семьи и лиц, заменяющих родителей, за благополучие ребенка.

Во 2-й части Конвенции раскрываются полномочия Комитета ООН по правам ребенка, осуществляющего контроль за выполнением обязательств странами-участницами договора. В 3-й части Конвенции оговариваются права и обязанности стран-участниц договора по соблюдению, изменению и внесению поправок в текст Конвенции.

В настоящее время Конвенция подписана подавляющим большинством стран-участниц ООН, каждая из которых закрепила (ратифицировала) права детей в национальном законодательстве.

Благодаря Конвенции на уровень международного обсуждения вынесена **проблема нового отношения к детям.** Присоединившись к Конвенции, государство берет обязательство перейти от простой моральной поддержки детства к конкретным мерам, способным улучшить положение маленьких граждан, в том числе защитить ребенка от

жестокости, физического и психического насилия. В 1990 г. Республика Беларусь присоединилась к Конвенции о правах ребенка. Осенью 1993 г. был принят Закон Республики Беларусь «О правах ребенка», который вступил в действие 11 декабря 1993 г. [61]

Концептуальная основа Конвенции и Закона Республики Беларусь «О правах ребенка», воплощающая этику нового отношения к детям, заключена в четырех принципах:

- **Принцип недискриминации, т.е. равенства** диктует необходимость принимать меры для предотвращения дискриминации в любой форме, касается она обособления детей по половому, национальному, социальному, религиозному или иному признаку.
- **Принцип приоритетности интересов детей** предписывает в случае возникновения противоречий между интересами любых представителей населения и детей отдавать предпочтение последним. Это правило должно распространяться и на юридические лица в ходе судебных, административных или других разбирательств.
- **Принцип соблюдения права детей на жизнь и здоровое развитие** требует от государства приложения максимально возможных в рамках собственных ресурсов усилий для создания условий для выживания и развития маленьких граждан.
- **Принцип уважения права детей на выражение собственных взглядов** подчеркивает необходимость предоставления ребенку возможности принимать участие в решении своей судьбы или при защите собственных интересов.

Закон «О правах ребенка» основывается на положениях Конвенции о правах ребенка, Конституции Республики Беларусь и определяет правовом статус детей, обеспечивая их физическое, нравственное и духовное здоровье, формирование национального самосознания на основе общечеловеческих ценностей. Закон включает 5 разделов, отражающих основополагающие идеи системы прав ребенка:

Раздел I. Общие положения

(задачи закона; органы охраны и интересов ребенка; равноправие детей; права детей на жизнь и охрану здоровья, гражданство, неприкосновенность личности, свободу вероисповедания и выражения мысли, необходимый уровень жизни; обязанности ребенка).

Раздел II. Ребенок и семья

(права на проживание в семье, жилье, имущество; ответственность семьи за ребенка; защита семьи государством и др.).

Раздел III. Ребенок в обществе

(Права на **образование**, труд, отдых, защиту чести и достоинства, участие в общественных организациях, приобщение к национальной и мировой культуре и др.).

Раздел IV. Ребенок в неблагоприятных условиях и экстремальных ситуациях (права детей, оставшихся без привлечения родителей, детей-инвалидов, детей не недостатками умственного или

физического развития, детей-беженцев; содержание и воспитание детей в интернатных и специальных воспитательных учреждениях и др.).

Раздел V. Заключительные положения (основные правила международного сотрудничества, контроля над реализацией Закона, ответственность за его нарушение).

Закон «О правах ребенка» [61] имеет базовый характер в области прав детей. Его принятие вызвало необходимость пересмотра содержания действующих и принятия новых законов, в которых отражались бы различные аспекты проблемы защиты прав детей. К числу законодательных актов, действующих в Республике Беларусь и имеющих непосредственное отношение к рассматриваемой теме, помимо Закона «О правах ребенка» относятся законы: «Об образовании в Республике Беларусь» (редакция 2002 г); «О государственных пособиях семьям, воспитывающим детей» (редакция 2002 г.); «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений в Республике Беларусь» (1999 г); «О внесении изменений и дополнений в Закон Республики Беларусь «О правах ребенка» (2000 г:); «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» (2004 г.); «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (2005 г.); «Об общем среднем образовании» (2006 г.), «Кодекс Республики Беларусь об образовании» (2010 г).

В Законе «Об общем среднем образовании» раскрываются права, обязанности и ответственность учащихся школы (ст. 44), их законных представителей (ст. 47), педагогических работников (ст. 46). В частности, в нем отражены права детей на бесплатное начальное и среднее образование; выбор общеобразовательного учреждения; обеспечение учебниками, учебными пособиями; поощрение за успехи в учебе и примерное поведение; охрану жизни и здоровья в ходе педагогического процесса; защиту чести и достоинства; участие в молодежных и детских общественных объединениях, деятельность которых не противоречит законодательству Беларуси. Особое место в ряду правовых актов, связанных с защитой прав и законных интересов несовершеннолетних детей, занимают такие законодательные акты, как Кодекс о браке и семье, Кодекс законов о труде, Кодекс об административных правонарушениях, а также Жилищный, Гражданский, Гражданский процессуальный, Уголовный, Уголовный процессуальный кодексы Республики Беларусь.

Основные права обучающихся (в данном случае: воспитанники, учащиеся, студенты) отражены в «Кодексе Республики Беларусь об образовании» 2011 г. [36] (Глава .5 «Обучающиеся, законные представители несовершеннолетних обучающихся, социальная защита обучающихся», Статьи 30, 31). Согласно Кодекса обучающиеся имею право на получение образования в соответствии с образовательными программами; право на перевод в другое учреждение образования; восстановление для получения образования; обучение по индивидуальному учебному плану в пределах содержания образования; создание специальных условий для получения образования с учетом

особенностей их психофизического развития; охрану жизни и здоровья во время образовательного процесса; бесплатное психолого-медико-педагогическое обследование в государственных центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации;бесплатную коррекцию физических и (или) психических нарушений в государственных учреждениях образования, реализующих образовательные программы специального образования; пользование учебниками и учебными пособиями; каникулы; получения платных услуг в сфере образования; бесплатное пользование библиотекой, учебной, производственной, научной и культурно-спортивной базой учреждения образовании, организации, реализующей образовательные программы послевузовского образования; получение социально-педагогической и психологической помощи со стороны специалистов учреждения образования; поощрение за успехи в учебной, спортивно-массовой, общественно-научной, научно-технической., экспериментальной, инновационной деятельности, ознакомление с учебными документами, специальном разрешении (лицензией) на образовательную деятельность, учебно-программной документацией; участие в профессиональных союзах, молодежных и других общественных объединениях, деятельность которых не противоречит законодательству.

Пункты 3, 4 Статьи 31. касаются прав обучающихся, находящихся в специальных учебно-воспитательных учреждениях, специальных лечебно-воспитательных учреждениях; и учащихся средних школ и профессионально-технических училищ, находящихся на территории исправительных учреждений уголовно-исполнительной системы МВД Республики Беларусь.

Права ребенка рассматриваются и в Конвенции, и в Законе не в противопоставлении правам взрослых или как альтернатива правам родителей, а как неотъемлемая часть прав человека. Девизом выступает лозунг: «Права человека начинаются с прав ребенка».

Конвенция и Закон представляют собой не столько перечень прав ребенка, сколько список обязательств государства в отношении детей.

Новая этика отношений педагога к детям, закрепления в Конвенции, получила теоретическое подкрепление в системе воспитания гуманистической педагогики мира. Она основана на личностно-ориентированном подходе к ребенку, который рассматривается не как объект воспитания, а как субъект, не как средство, а как единственно достойная цель.

3. Позиция ребенка в образовательном процессе школы. Условия формирования положительного отношения ребенка к школе.

При наличии осмысленной, специально созданной и планомерно осуществляемой системы педагогической поддержке ребенка в процессе обучения можно утверждать, что учреждения образования ориентированы на осуществление функции педагогической защиты ребенка. Под педагогической защитой понимается система педагогических действий,

обеспечивающих физическую, психическую и нравственно-психологическую безопасность воспитанника в образовательном процессе, отстаивание его интересов и прав, создание условий для свободного развития его духовных и физических сил. Педагогическая защита необходима ребенку в его физиологическом, психическом и социальном развитии. [86]

Школа готовит человека к активной деятельности в разных сферах: экономической, культурной, политической жизни общества. Слово «школа» относится к числу часто употребляемых в каждой семье. Произошедшее от лат. schola, оно обозначает и учебно-воспитательное заведение, созданное для организованного образования людей, и приобретенный человеком опыт, и определенное направление в науке, литературе, искусстве. В педагогической литературе достаточно часто употребляются понятия «образовательное пространство», «воспитательное пространство».

В математике «пространство» понимается как логически мыслимая фигура, которая служит средой, в которой осуществляются те или иные конструкции. В педагогике выражение «школа как пространство развития личности ребенка» рассматривается как место в социуме, где субъективно создается множество связей и отношений, осуществляется целенаправленная деятельность, в которых развивается, взрослеет ребенок.

Социальная среда – это совокупность объективных факторов, влияющих на развитие, взросление ребенка. Выделяют *макро-* и *микросреду*. *Макросреду* создает общественно-экономический уклад общества, уровень его социально-культурного развития, система образования. *Микросреда* (семья, школа, коллективы по интересам) выступает как опосредующее звено между ребенком и обществом. *Социальная микросреда является* самым близким, относительно устойчивым окружением школьника. Она может быть оптимальной, благоприятной для его развития, взросления, может оказаться нейтральной и даже вредной. *В образовательном пространстве школы выделяется множество сред, которые оказывают значительное влияние на образование и социализацию школьника: материальная, природная, пространственно-предметная, культурная и др*.

Например, пространственно-предметная среда школы определяет характер взаимодействия детей через окружающие их предметы, символы, ценности.

Культурная среда включает определенное культурное содержание и образовательные технологии. В содержании культурной среды школы определенное место занимает детская, подростковая, юношеская субкультура, субкультура региона, этноса.

Прогрессивное развитие личности возможно при условии взаимодействия всех субкультур, представленных в культурной среде школы.

Для прогрессивного развития растущей личности особенно важно то «перспективное пространство и собственное время» (В. И. Максакова)

[54], которые образуют годы обучения в общеобразовательной школе. Они охватывают период жизни человека с 6–7 до 17–18 лет.

Выделяют несколько аспектов пространственно-временного существования человека: природный, социальный (исторический), персональный (собственный).

Как природное существо, ребенок развивается, включаясь в природные ритмы, подчиняясь закономерностям развития жизненных процессов. *Как социальное существо* он живет, развивается, взрослеет в конкретных социокультурных условиях. В то же время ребенок живет, взрослеет в конкретном пространстве, в определенное время и сталкивается с конкретными условиями жизни, вырабатывает к ним *субъективное (личностное) отношение*.

Эти аспекты постоянно пересекаются, дополняют друг друга, формируют образ жизни ребенка, его индивидуализированную форму социальной активности, жизнедеятельности в целом. Л. Н. Толстой определил этот период жизни как «особое состояние души» растущей личности.

Атмосфера школы – это характер взаимоотношений между учителями и учащимися, школьников между собой, преобладающий тон общественного настроения, условия и особенности учебно-познавательной, трудовой и досуговой деятельности в данном коллективе.

Атмосфера школы как фактор развития ребенка может быть рассмотрена в аспекте целостной системы, включающей несколько подсистем: *собственно школу* в классическом ее понимании, где в учебных классах дети овладевают определенной системой знаний, умений; *совокупность кружков, секций, студий, клубов*, занимаясь в которых учащиеся развивают свои индивидуальные способности, удовлетворяют разнообразные интересы, реализуют себя в разнообразных видах социально позитивной деятельности и во взаимодействии с различными сообществами: *детские и юношеские общественные организации,* включающие школьников в сферу широкого социального взаимодействия с окружающей средой; *трудовые объединения* школьников, обеспечивающие их реальное участие в производственном труде.

Давайте поразмышляем над феноменом «отчуждения» детей от школы. Почему общеобразовательная школа не всегда становится местом, где дети могут открыто выражать свои мысли, основанные на их жизненном опыте и наблюдениях? При каких условиях школа является для ребенка необходимым институтом его развития, взросления?

Среди причин, обусловливающих отчуждение ребенка от школы, выделяют несколько групп.

Социально-психологические: заниженная самооценка ребенка, отсутствие уверенности в собственной значимости и уважении со стороны окружающих, неразвитость чувства личной ответственности за свои успехи.

Психологические: особенности мыслительной деятельности, связанные с обучаемостью; направленность личности, определяющая ее отношение к учению.

Педагогические: ожидание ребенка относительно школы; ожидания учителя по отношению к учащимся; готовность ребенка к учебной деятельности в школе (интересы, способности, стиль работы, характер), позволяющие ему воспринимать учебно-воспитательные цели и задачи, связывать их общественное значение со смыслом своих личных устремлений, жизненных перспектив.

Формированию положительного отношения ребенка к учению и школе в целом способствует соблюдение в образовательном процессе ряда следующих *психолого-педагогических условий:*

- уважение чести и достоинства ребенка, признание его прав;
- развитие интересов и способностей учащегося, его стремления работать самостоятельно или в группе;
- предоставление ребенку свободы выбора области приложения сил и методов достижения цели;
- создание в классе комфортной, доброжелательной обстановки;
- индивидуализированное применение учебной программы в зависимости от познавательных особенностей учеников;
- соблюдение педагогического такта, толерантности;
- принятие каждого ребенка с его неповторимой личностной ндивидуальностью.

Исследователи выявили, что в течение одного учебного года школьник решает около 200 задач и заданий, которые традиционно оцениваются в баллах. Такой частотности оценки человек не подвергается уже никогда после школы.

В традиционном оценивании выявлена такая закономерность. У учащихся относительно скоро устанавливается стабильность оценок: одни оцениваются по преимуществу как сильные, другие – как средние, третьи – по преимуществу как слабые. И если около одной трети детей при традиционной школьной оценке попадают в привилегированное положение, то столько же детей становятся «жертвой» оценивания.

В процессе индивидуального развития становление, взросление, социализация тесно связаны между собой, взаимозависимы и взаимодополняемы. Этот процесс является не только детерминированным внешними обстоятельствами и условиями жизни, но и самодетерминируемым, самоорганизуемым по мере взросления человека, что обусловлено спецификой человеческой активности, включающей содержательный и энергетический компоненты.

Содержательный компонент составляют идеалы, цели, ценности, мотивы, вера, которые у ребенка обращены, как правило, в будущее. Энергетический компонент включает действия, поступки, чувства, волю, общение, отношения, которые реализуются, переживаются в настоящем.

Как дитя человеческое, ребенок уже рождается членом общества, потенциальным носителем культуры, творцом межличностных отношений. Но дети проявляют свою человеческую природу иначе, чем взрослые люди: они более чувствительны к социальным и природным явлениям, максимально активны в освоении окружающего мира и созидании своего внутреннего мира.

Организм ребенка, в силу его пластичности, способности к изменению, необычайно динамичен. Психические особенности ребенка, ограниченность его жизненного опыта обусловливают развитие воображения, фантазии, потребность в игре.

Впечатлительность, эмоциональность ребенка сочетается с его неспособностью к самоанализу, саморегуляции в начале жизни. Они начинают стремительно развиваться по мере взросления.

Духовность ребенка проявляется в способности переживать чувство удовольствия от благородных поступков, эстетически выразительных предметов и явлений окружающего пространства; в любознательности и активности; в способности любить близких людей, животных.

Креативность (способность к созданию нового, к творчеству) ребенка необычайно многообразна. Она проявляется в самых разнообразных сферах его жизнедеятельности; словотворчестве, сочинительстве, конструировании, рисовании, играх и т.п.

Социальность ребенка, т.е. его способность следовать социокультурному опыту старших, других людей, присуща ему как представителю Homo sapiens.

Ребенок более наглядно, чем взрослый человек, демонстрирует и свою социальность, и взаимосвязь разных ипостасей человека (как биологического организма, социального существа, разумного человека, духовной личности, креативной индивидуальности), свою зависимость не столько от особенностей врожденного потенциала, сколько от внешних условий. К внешним условиям относятся: востребованность окружающими тех или иных качеств и способностей; признание взрослыми прав и свобод ребенка; благоприятное положение ребенка в системе отношений со значимыми людьми; насыщенность личностного пространства и времени впечатлениями, творческой деятельностью.

Школьник как объект образовательного процесса предстает как конкретный ребенок, характер и поведение которого отражает одновременно влияние трех факторов: онтогенеза (процесс индивидуального развития организма, проходящий весь жизненный цикл, начиная от зиготы и до смерти), возраста и пола, а также социальной сферы. В силу этого каждый школьник, обладая только ему присущими качествами, обнаруживает целый ряд свойств, типичных для других учащихся. *Типичные половозрастные характеристики ребенка обусловлены ведущими потребностями, ведущими новообразованиями, которые формируются в ведущих видах деятельности.*

Ведущей деятельностью является такая, которая выражает специфическое для данного возраста смысловое отношение к миру. От включенности в ведущие виды деятельности (в которых наиболее полно проявляются возрастные, типологические особенности ребенка, ведущие мотивы его деятельности, поведения) зависят основные психические новообразования личности.

Ведущими потребностями являются те, удовлетворение которых обеспечивает динамику прогрессивного развития, взросления личности. *Ведущими потребностями растущей личности* являются:

в младшем школьном возрасте – потребность познания и самовыражения; в подростковом – в признании окружающих, самоутверждении; в юношеском – в жизненном и профессиональном самоопределении.

Новообразование личности – это обобщенный результат всего психического развития ребенка, являющийся основной и побудительной силой развития личности в следующем возрасте.

Новообразованиями в младшем школьном возрасте являются: произвольность как особое качество психических процессов; внутренний план действий; рефлексия как способность анализировать свои действия и поступки.

Новообразованиями подросткового возраста становятся: чувство взрослости; социальная активность в усвоении норм, ценностей, способов поведения; переориентация на ценности взрослых.

Юношескому возрасту свойственны такие новообразования, как самоидентичность, т.е. твердо усвоенный и личностно принимаемый образ своего «Я» во всем богатстве отношений личности к окружающему миру с соответствующими формами поведения; в центре этой самоидентичности – отождествление себя с определенными социальными отношениями (полом, группой, классом, нацией, профессиональным сообществом).

Выше отмечалось, что ведущей деятельностью является та, в которой выражается специфическое, смысловое отношение к миру. Этим смыслом в младшем школьном возрасте является долг перед старшим, интерес как эмоциональное переживание познавательной потребности, мотивация благополучия, престижа, успеха.

В подростковом возрасте таким смыслом является социально актуальная деятельность в сочетании с демонстративностью, ориентацией на внешнего зрителя. В связи с этим в систему ведущих деятельностей подростков могут войти учеба, труд, игра, спорт, искусство, наука, общественно полезная деятельность при условии, что они сопровождаются высокой мотивацией самоутверждения, ориентацией на референтную группу, удовлетворенностью самим процессом деятельности.

Знание половозрастных особенностей школьников позволяет конструировать учебно-воспитательный процесс школы, ориентированный на удовлетворение ведущих потребностей детей.

Как субъект образовательного процесса, индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности, учащийся предстает перед педагогами носителем определенных интересов, склонностей, способностей, неповторимых личностных свойств, которые выделяют его из среды сверстников. Обобщенная социально-педагогическая характеристика школьников как субъектов образовательного процесса представлена в таблице 3.

Таблица 3 - Социально-педагогическая характеристика школьников как субъектов образовательного процесса

Типы учащихся	Содержательная характеристика учащихся как субъекта учения	Перспективные для личностного развития позиции в образовательном процессе
Одаренные	опережают ровесников по общему развитию; легко схватывают, впитывают информацию, готовы к неожиданным ассоциациям, смекалисты, находчивы	ассистенты по различным предметам
Эрудиты	хорошо усваивают всю информацию из самых разных областей,«живые справочники», высокая информированность, готовность поделиться знаниями с другими, хорошая память	ассистент по определенному предмету, консультант, участие в предметных олимпиадах, конкурсах
Умельцы	одарены в какой-либо сфере практической деятельности, с «золотыми руками», для них характерен интерес, удовольствие, радость, настойчивость в деятельности	организаторы трудовой деятельности
Творцы	осознает свои творческие возможности, стремится к их реализации	создание условий для демонстрации их достижений
Активисты – общественники	самостоятельная реакция на общественные события, интерес к общественной деятельности	организаторы общественной жизни в классе, школе
Вожаки	удовольствие от активной общественной деятельности	организатор научно-познавательной и общественной жизни
Трудные (неудачники)	заниженная самооценка, растерянность в конфликтных ситуациях	деятельность, обеспечивающая формирование чувства собственного достоинства, успеха в учении
Трудные – дезорганизаторы	утверждает себя в подчеркнуто отрицательных формах поведения	индивидуальная и коллективная работа, направленная на обесценивание деструктивной деятельности

Важнейшим направлением деятельности школы, обеспечивающим ребенку позицию объекта управляемого образовательного процесса и субъекта формирования индивидуального стиля учебно-познавательной

деятельности, является интеграция воспитывающих воздействий на основе комплексного подхода.

Комплексный подход ориентирует учителя на целостное рассмотрение реального ребенка как объекта и субъекта образовательного процесса, на отчетливое видение в нем того общего, что связано с возрастом, полом; того особенного, что обусловливает его определенное положение среди сверстников; того единичного, что отличает его от других детей и требует индивидуального подхода.

Комплексный подход предполагает одновременность влияний всех педагогических воздействий на мотивационно-потребностную, интеллектуальную, эмоционально-волевую, действенно-практическую сферу личности, что обеспечивает как формирование знаний, умений, так и развитие мотивов, потребностей, отношений, идеалов и мировоззрения личности.

Резюме

Детство рассматривается как начальнуя стадия индивидуального жизненного цикла, когда обеспечивается наиболее интенсивный рост человеческого организма. Социокультурная среда закладывает особенности психики и опыт последующего социального поведения человека, помогает или тормозит самораскрытие уникальной человеческой индивидуальности.

Школа как образовательно-воспитательное пространство жизнедеятельности ребенка выполняет свою социальную роль в развитии подрастающего поколения, в приобщении его к культуре, к активной деятельности, если создана для этого благоприятная нравственно-психологическая атмосфера. В образовательном пространстве школы выделяется множество сред, которые оказывают значительное влияние на социализацию школьника: материальная, природная, пространственно-предметная, культурная и др.

Атмосфера школы как фактор развития ребенка включает: собственно школу; совокупность кружков, секций, студий, клубов; детские и юношеские общественные организации; трудовые объединения школьников. Среди причин, обусловливающих отчуждение ребенка от школы, выделяют: социально-психологические, психологические, педагогические.

Формирование положительного отношения ребенка к учению и школе возможно при соблюдении в образовательном процессе ряда психолого-педагогических условий.

Школьник как объект образовательного процесса предстает как конкретный ребенок, характер и поведение которого отражает одновременно влияние трех факторов: онтогенеза, возраста и пола, а также социальной сферы. В силу этого каждый школьник, обладая только ему присущими качествами, обнаруживает целый ряд свойств, типичных для других учащихся. Типичные половозрастные характеристики ребенка обусловлены ведущими потребностями, ведущими новообразованиями, которые формируются в ведущих видах деятельности.

Как субъект образовательного процесса учащийся предстает перед педагогами носителем определенных интересов, склонностей, способностей, неповторимых личностных свойств, которые выделяют его из среды сверстников.

Права человека начинаются с прав ребенка. Права ребенка рассматриваются и в законодательных актах не в противопоставлении правам взрослых или как альтернатива правам родителей, а как неотъемлемая часть прав человека. Особая забота о детях получила юридическое закрепление в международных законодательных актах в защиту детей (Женевская декларация (1924 г.), Декларация о правах ребенка (1959 г.), Конвенция о правах ребенка (1989 г.).

Приложения к лекции 4

Вопросы и задания

1. Почему детство считают «золотым веком» в жизни человека?
2. Что дает педагогу знание Конвенции о прах ребенка и Закона Республики Беларусь «О правах ребенка»?
3. Охарактеризуйте ведущие потребности учащихся разных возрастов.
4. Как помочь детям узнать о своих правах?
5. В педагогическом словаре отразите основные понятия темы
   - Атмосфера школы,
   - Декларация
   - Детство
   - Ребенок
   - Онтогенез человека
   - Права ребенка
6. Закончите фразу:
   - *Новообразованиями младшего, подросткового и юношеского возрастов являются…*
   - *Атмосфера школы как фактор развития ребенка включает несколько подсистем:…*
   - *Формированию положительного отношения ребенка к учению и школе способствует соблюдение следующих психолого-педагогических условий…*

Новая этика отношений педагога к детям отражена в следующих принципах.

Тестовые задания

1. Возрастные периоды детства выделенные Белкиным А.С.:

А) дошкольное детство (2-7 лет); младшее школьное детство (7-11) лет; подростковое детство(11-15 лет); старшее детство(15-18 лет).

Б) младенчество (0-3); дошкольное детство (3-7 лет); младшее школьное детство (7-12) лет; подростковое детство(12-15 лет); старшее детство(15-18 лет).

2. Сензитивный период в развитии ребенка

А) период эмбрионального развития ребенка;

Б) период, когда ребенок особенно чувствителен к соответствующим педагогическим воздействиям;

В) стремительный темп развития ребенка.

3. Что такое «атмосфера школы?»

А) это характер взаимоотношений между учителями и учащимися, школьников между собой, преобладающий тон общественного настроения, условия и особенности учебно-познавательной, трудовой и досуговой деятельности в данном коллективе.

Б) условия, созданные администрацией школы для нормальной жизнедеятельности школьников;

В) характер взаимоотношений между учащимися в школьном коллективе.

4. Какие причины, обусловливают отчуждение ребенка от школы:

А) социально-психологические, психологичесие, педагогические;

Б) культурные, социально-экономические.

5. Какие психолого-педагогические условия способствуют формированию положительного отношения ребенка к учению и школе:

А) - либеральный стиль взаимоотношений;
- рефлексивно-деятельностный подход в обучении;
- индивидуализация и дифференциация обучения.

Б) - уважение чести и достоинства ребенка, признание его прав;
- развитие интересов и способностей учащегося, его стремления работать самостоятельно или в группе;
- предоставление ребенку свободы выбора области приложения сил и методов достижения цели;
- создание в классе комфортной, доброжелательной обстановки; индивидуализированное применение учебной программы в зависимости от познавательных особенностей учеников;
- соблюдение педагогического такта, толерантности;
- принятие каждого ребенка с его неповторимой личностной ндивидуальностью.

6. Какие доументы являются Международными законодательными актами в защиту детей:

А) Женевская декларация (1924 г.), Декларация о правах ребенка (1959 г.), Конвенция о правах ребенка (1989 г.);

Б) Закон РБ «Об образовании в РБ» (1993, 2002), «Концепция реформирования общеобразовательной средней школы» (1996);

В) Закон РБ «О правах ребенка «(1993 г), «Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в РБ» (1999).

7. Конвенция о правах ребёнка – это …

А) международный правовой документ, определяющий права детей на образование, пользование достижениями культуры, правом на отдых и досуг, и оказание иных услуг детям государствами-членами ООН;

Б) документ, который определяет правовой статус ребенка как самостоятельного субъекта и направлен на обеспечение его физического, нравственного и духовного здоровья, формирование национального самосознания на основе общечеловеческих ценностей.

8. В «Конвенции о правах ребенка» ребенок – это …

А) каждое человеческое существо до достижения 18-летнего возраста, если по закону, применимому к данному ребенку, он не достигает совершеннолетия ранее;

Б) человеческое существо в возрасте (от 0-до 6 лет);

В) человеческое существо в возрасте (от 0-до 14 лет).

9. Какой год был объявлен Международным годом ребенка:

А) 1989 г.;

Б) 1979 г.;

В) 2001г..

10. Закон «О правах ребенка» основывается на:

А) положениях Конвенции о правах ребенка, Конституции Республики Беларусь;

Б) положениях Кодекса Республики Беларусь о браке и семье;

В) положениях Концепции воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь.

Оригинальные тексты

Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособ для студ.высш. пед.учеб. завед., М.: Академия, 2000. – 192 с.

«Дошкольное детство – это период с момента осознания себя членом человеческого общества (примерно с 2-3лет) до момента систематического обучения (6-7 лет). Решающую роль имеют не календарные сроки развития, а социальные факторы развития личности.

Для этой стадии детства характерны:

– максимальная потребность ребенка в помощи взрослых для удовлетворения главных жизненных потребностей;

– максимально высокая роль семьи в удовлетворении всех основных потребностей (материальных, духовных, познавательных);

–минимальная возможность самозащиты от неблагоприятных влияний среды…

Младшее школьное детство - это период (7-11) лет, когда происходит процесс дальнейшего развития индивидуально-психологических и формирования основных социально-нравственных качеств личности.

Для этой стадии детства характерны:

– доминирующая роль семьи в удовлетворении материальных, коммуникативных, эмоциональных потребностей ребенка;

— доминирующая роль школы в формировании и развитии социально-познавательных интересов;

Возрастание способности ребенка противостоять отрицательным влияниям среды при сохранении главных защитных функций за семьей пи школой.

Подростковое детство (11-15 лет). Для него характерны:

– доминирующая роль семьи в удовлетворении материальных, эмоционально-комфортных потребностей. Однако к концу периода появляется возможность самостоятельно удовлетворять часть материальных потребностей;

– решающая роль школы в удовлетворении познавательных, социально-психологических потребностей;

– возрастающая способность противостоять отрицательным влияниям среды, которая сочетается со склонностью к подчинению им при неблагоприятных условиях. Возникает юридическая ответственность за правонарушения;

- сохранение высокой зависимости от влияния взрослых (учителей, родителей) в развитии самопознания, личного самоопределения.

Для с**таршего детства** (15-18 лет) характерно:

-сохранение материальной, эмоционально-комфортной функции семьи; усиление ее роли в самоопределении на будущее; возрастание возможности школьника в удовлетворении части материальных потребностей ;

– значительное возрастание способности противостоять отрицательным влияниям среды; формирование полной юридической дееспособности;

– замена защитной роли взрослых функцией социально- профессионального ориентирования на будущее…»

Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.

ГЛАВА 5 ОБУЧАЮЩИЕСЯ, ЗАКОННЫЕ ПРЕДСТАВИТЕЛИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ. СОЦИАЛЬНАЯ ЗАЩИТА ОБУЧАЮЩИХСЯ

Статья 30. Обучающиеся (фрагмент)

К обучающимся относятся:

воспитанник — лицо, осваивающее содержание образовательной программы дошкольного образования, образовательной программы специального образования на уровне дошкольного образования, образовательной программы специального образования на уровне дошкольного образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью;

докторант — лицо, осваивающее содержание образовательной программы докторантуры в дневной форме получения образования;

курсант;

магистрант;

студент;

слушатель;

соискатель;

стажер;

студент — лицо, осваивающее содержание одного из видов образовательных программ высшего образования;

учащийся — лицо, осваивающее содержание одного из видов образовательных программ общего среднего образования, образовательных программ профессионально-технического образования, образовательных программ среднего специального образования, или образовательной программы дополнительного образования детей и молодежи, или образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования, или образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью.(Подробно используется описание тех категорий лиц, которые имеют отношение к данной теме)

Статья 31. Основные права обучающихся

1. Обучающиеся, за исключением обучающихся, указанных в пунктах 3 и 4 настоящей статьи, в соответствии с настоящим Кодексом и иными актами законодательства имеют право на:

1.1. получение образования в соответствии с образовательными программами;

1.2. перевод в другое учреждение образования, другую организацию, реализующую образовательные программы послевузовского образования, в порядке, устанавливаемом Правительством Республики Беларусь;

1.3. перевод для получения образования по другой специальности (направлению специальности, специализации), в том числе при наличии медицинских противопоказаний к работе по получаемой специальности (направлению специальности, специализации) и присваиваемой квалификации, в другой форме получения образования в порядке, устанавливаемом Правительством Республики Беларусь;

1.4. восстановление для получения образования в учреждении образования, организации, реализующей образовательные программы послевузовского образования, в порядке, устанавливаемом Правительством Республики Беларусь;

1.5. обучение по индивидуальному учебному плану в пределах содержания образовательной программы;

1.6. создание специальных условий для получения образования с учетом особенностей их психофизического развития;

1.7. охрану жизни и здоровья во время образовательного процесса;

1.8. бесплатное психолого-медико-педагогическое обследование в государственных центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации;

1.9. бесплатную коррекцию физических и (или) психических нарушений в государственных учреждениях образования, реализующих образовательные программы специального образования;

1.10. пользование учебниками и учебными пособиями;

1.11. обеспечение стипендией и другими денежными выплатами;

1.12. обеспечение местом для проживания;

1.13. возмещение расходов по найму жилья в случае необеспечения местом в общежитии;

1.14. кредит на льготных условиях для оплаты первого высшего образования;

1.15. отпуска, каникулы;

1.16. получение платных услуг в сфере образования;

1.17. бесплатное пользование библиотекой, учебной, производственной, научной и культурно-спортивной базой учреждения образования, организации, реализующей образовательные программы послевузовского образования;

1.18. получение социально-педагогической и психологической помощи со стороны специалистов учреждения образования;

1.19. поощрение за успехи в учебной, спортивно-массовой, общественной, научной, научно-технической, экспериментальной, инновационной деятельности, а также в образовательных мероприятиях;

1.20. участие в управлении учреждением образования;

1.21. участие в олимпиадах, конкурсах, турнирах, фестивалях, конференциях, симпозиумах, конгрессах, семинарах и других образовательных мероприятиях, спортивно-массовой, общественной, научной, научно-технической, экспериментальной, инновационной деятельности;

1.22. ознакомление со свидетельством о государственной регистрации, учредительными документами, специальным разрешением (лицензией) на образовательную деятельность, сертификатами о государственной аккредитации, а также с учебно-программной документацией;

1.23. участие в профессиональных союзах, молодежных и иных общественных объединениях, деятельность которых не противоречит законодательству.

2. Иные права обучающихся устанавливаются настоящим Кодексом, иными актами законодательства, учредительными документами и иными локальными нормативными правовыми актами учреждений образования, организаций, реализующих образовательные программы послевузовского образования, иных организаций, индивидуальных предпринимателей, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность.

3. Права обучающихся, находящихся в специальных учебно-воспитательных учреждениях, специальных лечебно-воспитательных учреждениях, устанавливаются настоящим Кодексом и законодательством о профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Статья 32. Основные обязанности обучающихся

1. Обучающиеся обязаны:

1.1. добросовестно и ответственно относиться к освоению содержания образовательных программ, программ воспитания;

1.2. заботиться о своем здоровье, стремиться к нравственному, духовному и физическому развитию и самосовершенствованию;

1.3. выполнять требования учредительных документов, правил внутреннего распорядка для обучающихся, правил проживания в общежитиях;

1.4. уважать честь и достоинство других участников образовательного процесса;

1.5. бережно относиться к имуществу учреждения образования, организации, реализующей образовательные программы послевузовского образования, иной организации, индивидуального предпринимателя, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность.

Лекция 5. Педагогика в системе наук о человеке

Основные вопросы

1. Педагогика как наука и учебный предмет
2. Система педагогических наук
3. Взаимосвязь педагогики с другими науками
4. Инновационная стратегии развития педагогической науки

1. Педагогика как наука и учебный предмет

Педагогика – одна из древнейших отраслей знаний, ее развитие неотделимо от развития общества. Слово «педагогика» греческого происхождения, и буквально оно означает детовождение. В Древней Греции педагогом называли грамотного раба или вольноотпущенника, который сопровождал в школу ребенка своего господина, охранял его, нес сумку. Впоследствии понятие переосмыслилось и педагогами стали называть людей, которые занимались воспитанием и обучением детей и молодежи – «вели» по дороге знаний; образование выделилось в особую общественную отрасль и стало осуществляться в специальных учреждениях.

Современный термин «педагогика» употребляется в нескольких значениях. Бытовое значение педагогики связано с тем, что каждый человек на протяжении жизни выступает в роли «педагога»: обучает и воспитывает своих детей, членов семьи, сотрудников по работе и пр. Педагогику как одну из сфер человеческой деятельности, связанную с передачей жизненного опыта от старшего поколения к младшему, редуцируют к педагогической деятельности в широком смысле этого понятия. Педагогика как отрасль знаний является наукой и учебным предметом.

Наука – форма общественного сознания, в которой отражаются и накапливаются знания о сущности, связях, зависимостях, объективных законах развития природы, общества, мышления; система знаний об окружающем мире природы, людей.

Учебный предмет – это педагогически адаптированное содержание основ какой-либо науки или отрасли деятельности. Учебный предмет включает все элементы социального опыта: знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений (И.Я. Лернер) [89].

Хотя на учебный предмет проецируются отдельные отрасли науки и деятельности, его нельзя считать непосредственной их копией. В учебном предмете отрасли наук и другие элементы социального опыта могут быть представлены в разных вариантах, отражая отдельные аспекты конкретной науки. Наука постоянно развивается, в ней существуют проблемы: например, нерешенной педагогической проблемой является представление о человеке с педагогической точки зрения (в приложении представлен перечень нерешенных проблем в области педагогики и других наук). В учебном предмете проблемы сглаживаются и интерпретируются. В

педагогике существуют различные концепции и подходы к решению существующих проблем, что характерно для объективного процесса развития любой науки. Примером могут служить теории происхождения жизни на Земле, антропогенеза или возникновения Солнечной системы. В учебном предмете содержание отражено в контексте определенной концепции. Возникает проблема перевода научных знаний в учебные. Учебный предмет является фактором усвоения обучаемыми основных фундаментальных положений науки в соответствии с их возрастными познавательными возможностями.

Педагогика как наука изучает и совершенствует способы управления развитием человека в единстве природного, индивидуального и общественного. Педагогика как учебный предмет отражает знание теоретического и практического аспектов обучения и воспитания человека на различных возрастных этапах его развития и имеет своей целью формирование целостного представления о педагогической деятельности, вооружение знаниями теоретических основ современной педагогической науки, умениями, необходимыми для эффективной организации учебно-воспитательного процесса в условиях изменившейся социокультурной ситуации, смены образовательной парадигмы, новых стандартов образования.

Первые педагогические знания по воспитанию детей существовали в устной форме и передавались из поколения в поколение в виде заповедей предков, предписаний богов, житейских правил, обычаев, традиций, игр. Позже эти знания нашли отражение в поговорках, пословицах, мифах, легендах, сказках, составивших содержание народной педагогики – источника развития педагогики как науки. Затем важнейшие педагогические знания были увековечены в наскальных рисунках, на придорожных камнях, свитках папируса, потолках изб, столешницах, и наконец – в книгах. Житейский педагогический опыт развивался и сохранялся в виде педагогической культуры народа, его педагогической ментальности.

Выделяют следующие этапы развития педагогики.

Эмпирический этап развития педагогики, начавшийся с древнейших времен, связан с накоплением и осмыслением опыта обучения и воспитания различных времен и народов, создания различных образовательных учреждений.

Следующий этап связан с зарождением педагогических идей в русле религиозных и философских учений. На протяжении тысячелетий в разных религиях (христианство, ислам и другие) складывались теоретические суждения о воспитании (заповеди, притчи, мифы).

Дальнейшее развитие педагогических знаний обусловлено формированием педагогических взглядов и теорий в рамках философско-педагогических произведений. Оригинальные педагогические мысли оставили философы античности: Сократ, Демокрит, Платон, Аристотель и др. Они раскрыли цели и этапы образования человека, разработали основы возрастной периодизации. Педагогические идеи и наставления воплотились в трактатах Конфуция («Беседы и суждения»), Плутарха («О

воспитании»), Квинтилиана («Ораторское искусство») и др. Схоластическая философия XII–XIII веков, арабская философия, проникшая в Западную Европу (XIII–XIV вв.), также способствовали развитию педагогической мысли и университетов. Философы Эпохи Возрождения (XIV–XVI) привнесли в педагогику идеи гуманизма (Ф. Рабле, М. Монтенъ и др.).

С XVII века педагогическая мысль начинает опираться на идеи передового педагогического опыта, обобщение и систематизация которых создает условия для становления педагогики как самостоятельной отрасли знаний. Английский философ Ф. Бэкон в трактате «О достоинстве и приумножении наук» (1623) выделил педагогику из философских наук и классифицировал ее как самостоятельную науку. Становление и развитие педагогики как науки связывают с именем чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592–1670). Он предпринял попытку доказать наличие универсальных законов развития человека от рождения до конца жизни. В своих трудах («Великая дидактика»[39] и др.) он обосновал необходимость обучения и воспитания человека сообразно всеобщим законам природы, разработал систему принципов обучения, теоретически обосновал классно-урочную систему, заложил основы традиционного (классического) образования.

В XVII–XIX веках происходит генерирование новых педагогических идей из опытно-экспериментальных, инновационных для того времени школ, что нашло отражение в педагогической деятельности и трудах И. Г. Песталоцци (1746–1827), И. Ф. Гербарта (1776–1841), А. Дистервега (1790–1866) и др. Так, немецкий педагог И. Ф. Гербарт в работе «Общая педагогика, выведенная из целей воспитания» настаивал на суверенности педагогической науки, которая должна была «стать центром отдельной области мышления и не быть на задворках других наук».

В начале XIX века педагогика окончательно отделилась от религии и философии и стала самостоятельной. Интенсивное развитие педагогической теории и практики в рамках различных образовательно-воспитательных учреждений в XVIII веке привело к основанию специальных учебных заведений по подготовке педагогов. Поэтому педагогика начинает формироваться в это время и как учебная дисциплина.

В развитие педагогики большой вклад внесли отечественные педагоги: М. В. Ломоносов (1711–1765), Н. И. Пирогов (1810–1881), Симеон Полоцкий (1629–1680), Л. Н. Толстой (1828–1910), К. Д. Ушинский (1824–1870), П. Ф. Каптерев (1849–1922) и др. Так, К. Д. Ушинский в своем главном педагогическом труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» заложил фундамент современного педагогического знания, изложив в нем основы общей теории развития личности.

Развивалась педагогическая наука и в советский период в трудах С. Т. Шацкого (1878–1934), П. П. Блонского (1884–1941), А. С. Макаренко (1888–1939), В. А. Сухомлинского (1918–1970) и других. Педагоги второй половины XX века разрабатывали идеи и теории оптимизации и активизации обучения, содержания образования, методов обучения, развивающего, проблемного,

личностно ориентированного обучения, педагогического процесса и его технологизации, методологию педагогических исследований, среди которых: Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, В. В. Давыдов, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин, В. А. Сластенин, А. В. Усова, И. Ф. Харламов, Т. И. Шамова и многие другие.

Педагогические исследования последних лет таких ученых как Б. С. Гершунский [15], В. И. Загвязинский [22], В. А. Сластенин [70], А. В. Хуторской [101], И. И. Цыркун [106]и др. обогатили теорию и практику важными научными выводами и рекомендациями, направленными на совершенствование содержания образования, всемерное усиление его развивающего влияния, на повышение качества педагогического процесса.

Педагогика как наука имеет свои объект и предмет исследования. ***Объект науки*** – область действительности, которую исследует данная наука; ***предмет науки*** – способ видения объекта с позиций этой науки.

Выделение объекта науки обусловлено ее генезисом. Длительный период, особенно на постсоветском пространстве, ее объектом считалось воспитание. Однако появление мировой педагогики, социальные трансформации, привели к современному пониманию ***объекта педагогики*** – это образование как особая социально и личностно детерминированная деятельность, которая обусловливает развитие, обучение и воспитание человеческого индивида. Образование изучают и другие науки (философия, социология, психология, экономика и др.), однако педагогика – единственная специальная наука об образовании как педагогическом процессе в ряду наук, которые могут изучать те или иные стороны образовательной сферы. ***Предмет педагогики*** – система отношений, возникающих в образовательной деятельности, целенаправленно реализуемых в специальных социальных институтах (семье, образовательных, культурно-воспитательных учреждениях) и обеспечивающих позитивные изменения образованности, воспитаности, обученности и развитости личности.

Приоритетной ***задачей*** педагогической науки является задача выявления объективных закономерностей в области образования, воспитания, обучения, развития, самосовершенствования, управления образовательными и воспитательными системами. Выявление закономерностей образовательного процесса обусловливает следующие ***задачи*** педагогической науки: обоснование современных педагогических систем; разработку нового содержания образования и адекватных ему методов, форм, систем обучения, воспитания, управления образованием. В процессе решения этих задач происходит переосмысление педагогической наукой самой себя (способов получения объективного знания о педагогической действительности, о структуре науки, ее связи с практикой, о ее понятийном составе и др.), что выступает движущей силой ее развития.

Как и любая научная дисциплина, педагогика осуществляет следующие ***функции***: описание, объяснение и прогнозирование явлений

того участка действительности, который она изучает. Процесс получения в педагогике знаний, отображающих действительность в теоретическом или эмпирическом знании, принципиально не отличается от того, что происходит в таких науках, как физика, химия или история. Но педагогическая действительность не может ограничиться лишь объективным отображением изучаемого, хотя бы и самым достоверным. От нее требуется влиять на педагогическую действительность, преобразовывать, совершенствовать ее. Поэтому в ней совмещаются две функции, которые в других научных областях обычно поделены между разными дисциплинами: научно-теоретическая (описательная, объяснительная) и конструктивно-техническая (нормативная, регулятивная).

Научно-теоретическая функция присуща таким фундаментальным наукам, как физика, химия, биология, конструктивно-техническая – техническим наукам, медицине и т.п. В педагогике же эти функции совмещаются. Педагогику нельзя характеризовать только как теоретическую или только как прикладную науку. Она, с одной стороны, описывает и объясняет педагогические явления», с другой – дает предписания для реализации обучения и воспитания. Реализуя научно-теоретическую функцию, педагогическая действительность отражается как она есть, как сущее. В результате получаются знания об успешности или неуспешности работы учителей по новым учебникам, о трудностях, которые испытывают учащиеся при изучении учебных материалов определенного типа, о составе, функциях и структуре содержания образования и т.п. Осуществляя *конструктивно-техническую функцию*, педагогическая действительность отражается такой, какой она должна быть. Это технологические знания о проектировании, осуществлении и усовершенствовании педагогического процесса в соответствии с педагогическими целями, а также с учетом условий его протекания. Сюда относятся общие принципы обучения и воспитания, принципы обучения отдельным предметам, методические рекомендации и пр.

Педагогика оперирует понятиями философскими (*сущность, явление, сознание, практика* и др.) и общенаучными (*система, деятельность, структура, функция, элемент, организация, состояние, модель, уровень* и др.), а также собственно педагогическими (*педагогика, воспитание, обучение, педагогическая деятельность, педагогическая действительность, педагогическая система, педагогическое взаимодействие, образовательный процесс, учение, преподавание, учитель, ученик, метод обучения, метод воспитания* и др.). Педагогические понятия обладает следующими свойствами: социально-историческая обусловленность; влияние контекста рассмотрения понятия на его содержание; сложность операционализации (доведения до измерения) педагогических понятий. Ядром понятийного состава педагогики являются *категории,* к которым относятся как собственные педагогические категории, так и категории общенауные, неспецифически педагогические, а также *основные понятия* (рисунок 3).

Рисунок 3. Ядро понятийного состава педагогики

Специфику педагогических понятий определяют ***педагогические категории***: *образование, воспитание, обучение*. Они являются искусственными, социотехническими или социальными системами. В социотехнических системах субъективное преобладает над объективным, эвристическое над формальным. Эти системы изменяются с течением времени как сами по себе, так и в результате воздействия на них. Проблемы, имманентные образованию, воспитанию, обучению, нельзя отнести к таким, в которых ясно определен набор целей и ограничений. С этим связана некоторая «расплывчатость» педагогических категорий и понятий, они относятся к нестрогим понятиям.

Образование рассматривается в двух основных аспектах: как общественное явление и как педагогический процесс. Образование как педагогическая категория рассматривается в единстве соподчиненных ему понятий «обучение» и «воспитание». В современной трактовке *образование* – это процесс и результат воспитания, обучения, развития личности.

Под воспитанием понимают и социальное явление, и явление общечеловеческой культуры, и педагогический процесс, и воспитательную деятельность. *Воспитание* (как категория педагогики) – это процесс целенаправленного, специально организованного взаимодействия старших и младших поколений по передаче, усвоению и воспроизводству социального опыта и введению в культуру.

Обучение – это специально организованный, целенаправленный процесс взаимодействия педагога и обучаемых, в результате которого обеспечивается усвоение учащимися определенной системы знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности.

К ***категориям педагогики*** также понятия *развитие, формирование, социализация, самосовершенствование*. Эти понятия, в отличие от педагогических категорий *образование, воспитание, обучение*, являются общенаучными, а не специфически педагогическими, они используются в разных областях научного знания и отражают специфику не только педагогической деятельности.

Развитие – это общий процесс становления человека в физическом, психическом, интеллектуальном, духовном плане. Соответственно, можно говорить о физическом, психическом, интеллектуальном, духовном развитии. *Развитие* – процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сфере человека, обусловленный влиянием внешних (природная и социальная среда, воспитание, групповая деятельность и т. п.) и внутренних (задатки, собственная активность личности и т. п.), управляемых (воспитание и самовоспитание) и неуправляемых (объективное стихийное влияние среды) факторов.

Формирование – процесс становления личности в результате влияния наследственности, среды, образования и собственной активности личности. Воспитание – один из важнейших, но не единственный фактор формирования личности. Процесс формирования означает достижение личностью определенного уровня зрелости, устойчивости.

Процесс развития человека под воздействием социальной среды обозначают термином «*социализация*». В ходе социализации происходит усвоение и воспроизводство индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих в данное время данному обществу, социальной общности или группе. Социализация, происходящая под влиянием социально контролируемых обстоятельств и специально создаваемых обществом условий, есть воспитание (в широком социальном значении).

Самосовершенствование — это процесс осознанного, управляемого самой личностью развития, в котором в субъективных целях и интересах самой личности целенаправленно формируются и развиваются её качества и способности.

К ***основным педагогическим понятиям*** относятся: *педагогический процесс, педагогическая система, педагогическая деятельность, педагогическая действительность, образовательный процесс, педагогическое взаимодействие, содержание образования, цель образования, учение, преподавание*. Обратимся к их краткой характеристике.

Целенаправленное, специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение целей и задач образования, называют *педагогическим процессом*. Понятие педагогический процесс исполняет роль центрального, стержневого понятия, оно выражает сущность объекта педагогики – образования. Воспитание и обучения являются педагогическими процессами.

Педагогическая система отражает конкретное содержание компонентов педагогического процесса: системы организационных

методов и форм, элементов содержания образования, дидактической системы, воспитательной системы и т.д.

Педагогическая деятельность – подсистема деятельности в ее общесоциальном смысле, состоящая из подсистем, которые в совокупности реализуют функцию приобщения человека к участию в жизни общества.

Педагогическая действительность – та часть действительности, которая включена в педагогическую деятельность.

Образовательный процесс отражает смену состояний системы образования как деятельности.

Педагогическое взаимодействие обозначает самую существенную специфическую черту практической педагогической деятельности – ее двусторонний характер.

Содержание образования – программируемые и педагогически адаптированные (в меру осознания) основы социального опыта, подлежащие организованному педагогами усвоению обучаемыми.

Цель образования представляет собой прогнозируемый заранее конечный результат образования как педагогического процесса.

Учение – организация и проведение учеником своей деятельности, обеспечивающей усвоение содержания образования.

Преподавание – деятельность по организации и управлению усвоением содержания образования.

Понятийный состав педагогики постоянно пополняется, обновляется, уточняется, совершенствуется.

2. Система педагогических наук

Педагогическая наука представлена совокупностью педагогических научных дисциплин, общим для которых выступает объект педагогики – образование. Каждая из педагогических научных дисциплин рассматривает определенную сторону образования, выделяя собственный предмет. В настоящее время педагогика представлена большим количеством научных дисциплин и отраслей. Педагогика сегодня является многогранной научной дисциплиной. Ее основные отрасли представлены на рисунке 4.

Общая педагогика – научная дисциплина, изучающая общие закономерности педагогического процесса (образования, воспитания, обучения) человека, развития и формирования личности, разрабатывающая общие основы организации и осуществления педагогического процесса. Общая педагогика является базой теоретических данных для всех других отраслей педагогики.

Образование, как было отмечено ранее, рассматривается в единстве соподчиненных ему понятий «обучение» и «воспитание», которые являются главными видами образовательной деятельности. Каждый из них изучает отдельная педагогическая дисциплина: теория обучения (дидактика) и теория обучения.

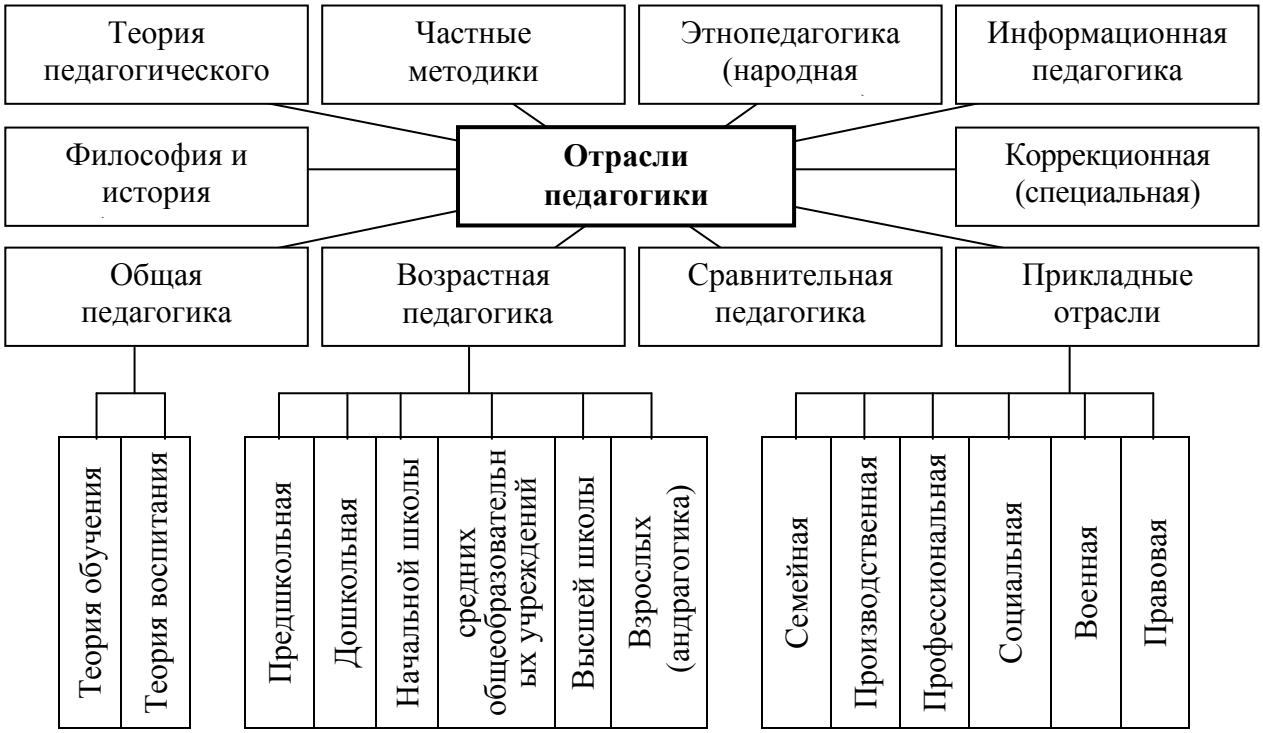


Рисунок 4. Основные отрасли педагогики

Теория обучения (дидактика) изучает закономерности процесса обучения, его содержание, принципы, формы, методы, средства, технологии.

Теория воспитания изучает сущность, закономерности, движущие силы воспитания, его структуру.

Философия история образования (история педагогики) изучает развитие образования, школы и педагогической мысли в различные исторические эпохи.

Возрастная педагогика изучает процесс образования (воспитания, обучения) человека в различные возрастные периоды его развития. Включает педагогику преддошкольную, дошкольную, педагогику школы, педагогику высшей школы, педагогику взрослых (андрогогику).

Сравнительная педагогика изучает состояние и основные тенденции развития образовательных систем в различных странах в сопоставительном плане.

Коррекционная педагогика (*дефектология, специальная педагогика*) – группа педагогических наук, которые изучают теорию и практику образования лиц с отклонениями в физическом, психическом или умственном развитии, а также детей и подростков, проявляющих девиации в поведении.

Этнопедагогика сформировалась как теоретическое осмысление народной педагогики; она изучает закономерности и специфику народного воспитания, сложившиеся у разных народов традиции, обычаи, ритуалы воспитания, оценивает их роль в современной воспитательной практике.

Информационная педагогика – перспективная отрасль педагогики, занимающаяся исследованием информационных процессов в системе образования и управлении образованием.

Теория педагогического управления изучает процесс управления педагогическими (образовательными, воспитательными) системами, его закономерности, функции, условия развития.

Частные методики (дидактики) или методики преподавания различных учебных дисциплин, изучаемых в школе, ссузе, вузе, а также *методика воспитания.* Частные методики исследуют закономерности, содержание, методы, средства, формы преподавания и изучения конкретных учебных предметов, а также организации внеучебной воспитательной деятельности.

Прикладные отрасли (отраслевая педагогика) изучают особенности воспитания и обучения в зависимости от характера социальной группы иди профессий.

Семейная педагогика изучает процесс формирования личности в семье, т. е. воспитательную функцию семьи.

Социальная педагогика изучает влияние конкретных условий среды на педагогический процесс, занимается преобразованием среды, созданием благоприятных условий в социуме (семье, учреждениях образования, культуры, досуга, здравоохранения, общественных организациях, на предприятиях и т. д.) для развития, социализации, самореализации и самоутверждения личности, раскрывает пути использования социокультурного потенциала среды в образовательных (воспитательных) целях. Социальная педагогика содержит также теоретические и прикладные разработки в области внешкольного воспитания и образования детей и взрослых.

К научным педагогическим специальностям относятся: 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования; 13.00.02 - теория и методика обучения и воспитания (учащейся и студенческой молодежи); 13.00.08 - теория и методика профессионального образования; 13.00.07 - теория и методика дошкольного воспитания; 13.00.02 - теория и методика обучения (математика, физика); 13.00.15 - теория, методика и организация социально-культурной деятельности; 13.00.04 - теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры (педагогические науки); 13.00.03 - коррекционная педагогика; 05.25.03 - библиотековедение, библиографоведение и книговедение (педагогические науки). В приложение представлены приоритетные направления исследований по этим научным специальностям.

3. Взаимосвязь педагогики с другими науками

Педагогика относится к ряду гуманитарных и социальных наук, которые изучают человека в сфере его духовной, умственной, нравственной, культурной и общественной деятельности. Эти науки на основании критериев предмета и методов исследования принято противопоставляясь естественным, точным и техническим наукам. Основные научные дисциплины, представляющие каждую из областей научного знания, приведены в таблице 4. В приложении приведен генезис проблемы классификации наук.

Таблица 4 – Содержание областей научного знания

Гуманитарные и социальные науки	Естественные науки	Точные и технические науки
философия, антропология, психология, ***педагогика****, социология, этика, эстетика, гносеология, аксиология, логика, филология, лингвистика, литература, история, искусствоведение, экономика, правоведение, религиоведение и др.*	*космология, астрономия, физика, химия, биология, экология, география, синергетика и др.*	*математика, математическая статистика, информатика, кибернетика, эргономика и др.*

Образование изучает не только педагогика, а также и другие науки, каждая из которых имеет собственный предмет исследования. Раскрыть механизм взаимосвязи педагогики с другими научными дисциплинами нельзя путем простого сопоставления готовых педагогических знаний с такими же знаниями из смежных научных областей. Это можно сделать только на основе анализа целей и способов использования результатов наук в процессе различных педагогических исследований.

Методологическую функцию по отношению к педагогике, то есть использование педагогикой основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов других наук, выполняют, прежде всего, *философия, логика, психология и социология.*

Науки, ***базовые*** для педагогики, исследуют строение и развитие человеческого организма в норме и патологии, условия, необходимые для нормального и успешного физического и психического развития, изучают его духовное развитие, социализацию индивида. Законы и закономерности, исследуемые этими науками, служат первоначальной опорой, базой и отправными источниковыми знаниями для исследования проблем процесса образования, воспитания и обучения человека. К базовым для педагогики наукам относятся, в первую очередь, *анатомия, физиология, гигиена, психология и социология*.

К числу базовых относится также *педагогическая антропология*, возникшая на стыке педагогики с другими антропологическими науками как система педагогических взглядов, основанная на данных наук о человеке. Педагогическую антропологию Б.М. Бим-Бад образно назвал “цокольным этажом” в здании педагогики, так как она снабжает все области педагогики целостным знанием об объекте воспитания.

Естественные науки, изучающие мир неживой и живой природы, их взаимосвязь и взаимодействие человека с этим миром, дают педагогике необходимый материал для исследования явлений воспитания. Без знаний, добытых этими науками, невозможно организовать воспитательную работу с обучаемыми на научной основе, а всё будет сводиться лишь к обыденному уровню, уровню из личного опыта.

Точные и технические науки обеспечивают педагогику необходимыми средствами для диагностической и исследовательской работы и организации собственно воспитательной работы. Они же дают

значительный материал и для частных методик в качестве инструментария для построения самих этих педагогических дисциплин.

Гуманитарные науки изучают духовный мир человека в различных его проявлениях. В педагогических исследованиях духовного, внутреннего мира человека широко используются данные этих наук. Науки об искусстве дают богатый материал для педагогических исследований прежде всего по эстетическому воспитанию, формированию у людей эстетических и нравственных ценностей.

Важной формой связи педагогики с другими науками является *использование* ею *методов исследования*, применяемых в этих науках. Фактически любой метод теоретического или эмпирического исследования может найти применение в научном педагогическом исследовании, поскольку в условиях интеграции наук методы исследования очень быстро становятся общенаучными.

Все большее распространение приобретает такая форма взаимодействия педагогики с другими науками, как *комплексные исследования*. В организации таких исследований действуют все формы взаимосвязи разных наук. Педагогика как единственная специальная наука об образовании выполняет системообразующую функцию по отношению к организации таких исследований в области образования и их результатам.

Сегодня педагогика «втягивает» в свое теоретическое пространство *этнографию, семиотику, психолингвистику, когнитивистику, телеологию, психоанализ, синергетику* и др., которые обогащают педагогическое знание. Но этот процесс одновременно усложняет теоретические поиски самой педагогики: возникает опасность «размывания» предмета педагогики, увеличивается количество различных подходов к одному и тому же педагогическому явлению.

Разумеется, перечисленным не исчерпываются смежные с педагогикой науки, которые используются в исследовании явлений образования. К тому же, каждая из названных наук представляет целую систему, например, кроме общей психологии в систему психологических наук входят психологии возрастная, педагогическая, социальная, правовая и др., данные которых широко использует и педагогика как наука.

Связь педагогики с другими науками не односторонняя. Знание педагогики необходимо для разработки многих проблем философии, этики, психологии, социологии, истории, литературоведения и др. Кроме того, любые знания, культуру в широком смысле невозможно транслировать и воссоздавать без «педагогического воспроизводства».

4. Инновационная стратегии развития педагогической науки

Для педагогической науки характерны, как общие стратегии научного познания, так и особенные. С позиций информационной концепции научного процесса наука – это сложная динамическая информационная система, созданная человеком для сбора, анализа и переработки информации с целью получения новых истин и практических

приложений. Она функционирует на основе следующих законов: ускоренного движения (роста научного знания) и системного характера современной науки.

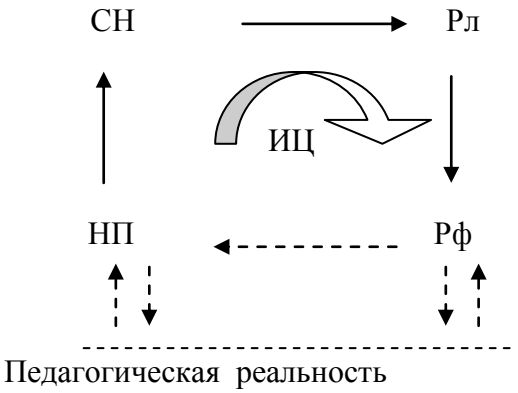
Наука меняет свое отношение к практике. Исчезает идущая от греков противоположность между эпистемой (производством знания) и доской (его применением). Актуализируются технологическое знание и инновационная деятельность.

В целом наблюдается переход от классической модели научности, утверждающей назначение науки как отражение объективного мира в сознании субъекта, к неклассической, учитывающей роль познавательных средств, а от нее к постнеклассической. В этой модели принимаются во внимание субъект и практическая направленность знания, его полезность.

К особенным стратегиям развития педагогической науки относятся: интериоризация, экстериоризация, проблематизация и рефлексия.[106]

1. Стратегия интериоризации связана с культуродигмальным характером развития педагогической науки. Это предлагает опору не только на внутренние механизмы, но и культурологический, социальный, субъективный и другие контексты. Культуродигмальный контекст реализуется посредством органической встроенности социального заказа в научную дисциплину в форме ценностных эталонов; взаимодополнительного существования различных позиций и точек зрения; проникновения в педагогическую науку других наук, актуализации междисциплинарных связей, и проведения кроскультурных исследований. Например, «Отношение учителей к инновациям», «Причины школьной неуспеваемости» и др.

2. Стратегия экстериоризации предполагает доведение научного педагогического знания до практики, до педагогической деятельности, что исходно подчеркивает инновационную направленность педагогической науки, ее определяющую позицию в инновационном цикле (рисунок 5).



Условные обозначения:

НП – научный поиск;

СН – создание новшества;

Рл – реализация новшества;

Рф – рефлексия нововведения.

Рисунок 5. Структура инновационного цикла

3. Стратегия проблематизации. На основе метода «Знаковой ретроспекции» нами проанализировано 204 диссертации. Сравнительный анализ осуществлялся на примере диссертаций, защищенных по

специальности 13.00.08. – теория и методика профессионального образования в Беларуси, России и Украине в период 2005 – 2009гг.

Установлено, что инновационные потоки задают следующие концепты - объективаторы: подготовка, готовность, профессиональное образование, культура, позиции и др. Рассмотрим более детально инновационный поток с концептом–объективатором «подготовка». Структурная формула инновационного потока приведена на рисунке 6.

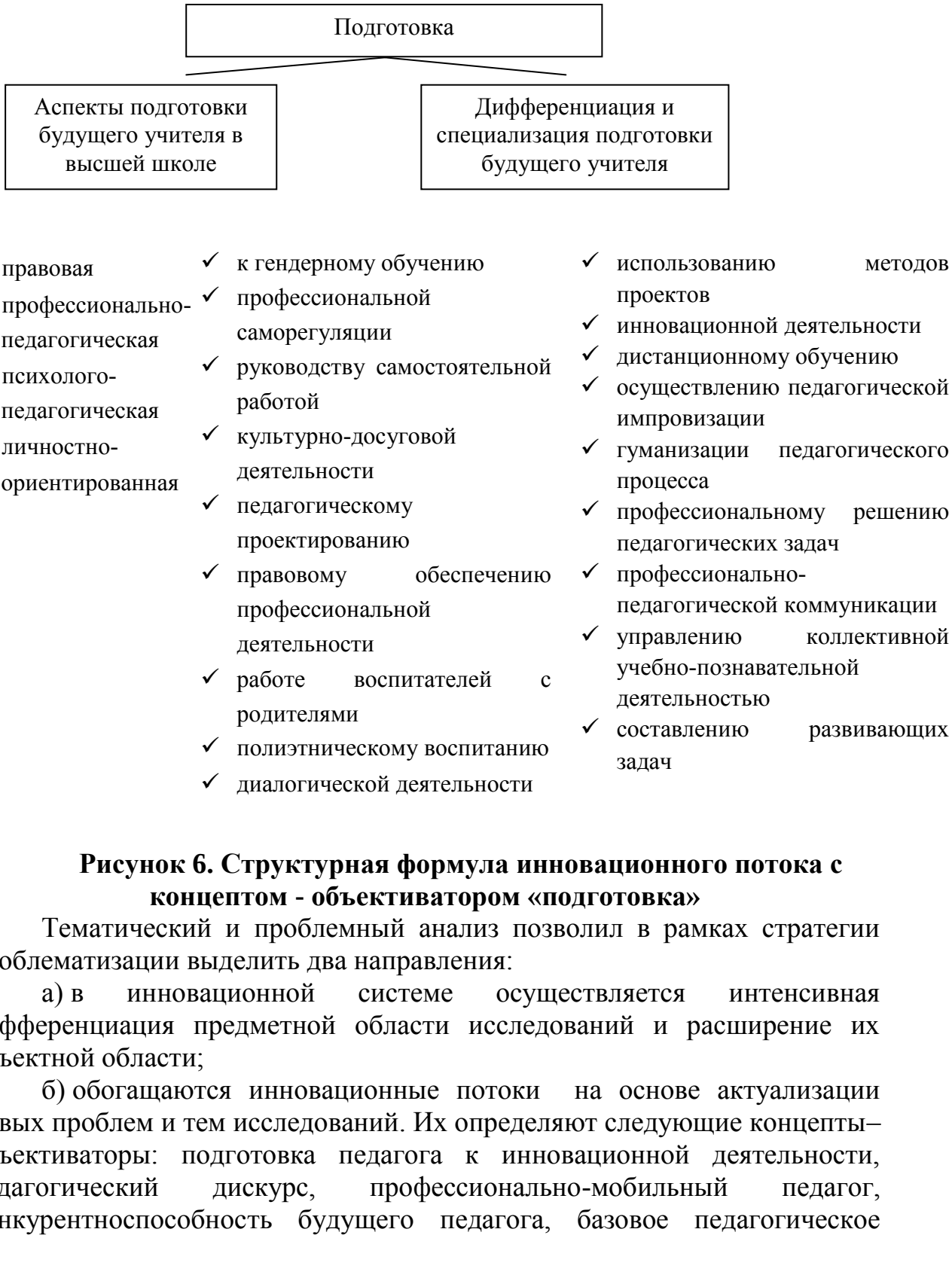


Рисунок 6. Структурная формула инновационного потока с концептом - объективатором «подготовка»

Тематический и проблемный анализ позволил в рамках стратегии проблематизации выделить два направления:

а) в инновационной системе осуществляется интенсивная дифференциация предметной области исследований и расширение их объектной области;

б) обогащаются инновационные потоки на основе актуализации новых проблем и тем исследований. Их определяют следующие концепты–объективаторы: подготовка педагога к инновационной деятельности, педагогический дискурс, профессионально-мобильный педагог, конкурентноспособность будущего педагога, базовое педагогическое

образование (бакалавры), взаимодействие в условиях поликультурности, компетентность преподавателя магистратуры, индивидуальный стиль деятельности, гендерный подход, лидерские качества.

4. Стратегия рефлексии

В науке применяются различные идеалы научного познания: естественнонаучный, гуманитарный, технологический. В таблице 5 представлены их содержательные особенности.

Таблица 5 - Содержательные особенности различных идеалов научного познания

Естественнонаучный	*Гуманитарный*	*Технологический*
• Отказ от метафизики и суждений, противоречащих друг другу • Научная достоверность • При наличии условий p и q с объектом A будут происходить изменения b, c, d • Изменение объекта A подчинено закону F	• Реализация своего видения действительности • Объяснение ее с учетом места в ней ученого и другого человека	Если к объекту A применить действия α, β, γ, то получится объект E Чтобы получить продукт C, надо взять объект A и совершить по отношению к нему действия α, β, γ

Педагогика является социально-гуманитарной наукой и ориентируется на гуманитарный идеал познания. Это является характерным для наук, изучающих человека. Однако в последнее время актуально обращение к доказательной педагогике. Это было выявлено в процессе деятельности автора статьи в качестве члена Президиума ВАК. Участие в анализе и оценке более 3000 исследований по всем наукам позволило сделать следующий вывод: научное экспертное сообщество ориентировано в большей степени на естественнонаучный идеал познания.

Решение проблемы демаркации науки и метафизики, объективного и субъективного в педагогике мы видим в необходимости отражения в ее модели всех идеалов научного познания. На рисунке 7 приведен «треугольник идеалов познания» в педагогике как науке.

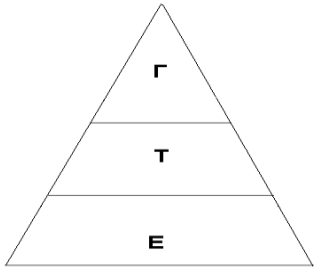


Рисунок 7. Треугольник идеалов познания в педагогике

В его основании находится естественнонаучный идеал познания (Е), определяющий доказательность педагогического влияния. Технологический идеал познания (Т) реализует в себе как (Е), так и гуманитарный идеал (Г). При этом, (Г) является «цензором» всей исследовательской деятельности, проверяет ее на экологичность.

Между педагогической реальностью и ученым находится конструкт, состоящий из взаимосвязанных вопросов: (Е) – Что есть? Почему?; (Г) – Каким должно быть?; Каким может стать? (Т) – Как сделать?

Предложенный интегративный подход к исследовательской деятельности в педагогике позволяет органично сочетать описание и объяснение, оценки, моделирование, проектирование и предписания для осуществления педагогического влияния. Критерием истины в педагогике, с учетом рассмотренного выше подхода, является гуманноориентированная эффективность.

Сочетание идеалов познания в педагогической науке позволит в полной мере реализовать в ней общую стратегию развития науки, повысить качество педагогических исследований и освободить образование от вариофикаций и псевдоинноваций.

Идеалы познания специфически проявляют себя в различных научных дисциплинах. На рисунке 8 показаны «треугольники идеалов познания» в различных научных специальностях.

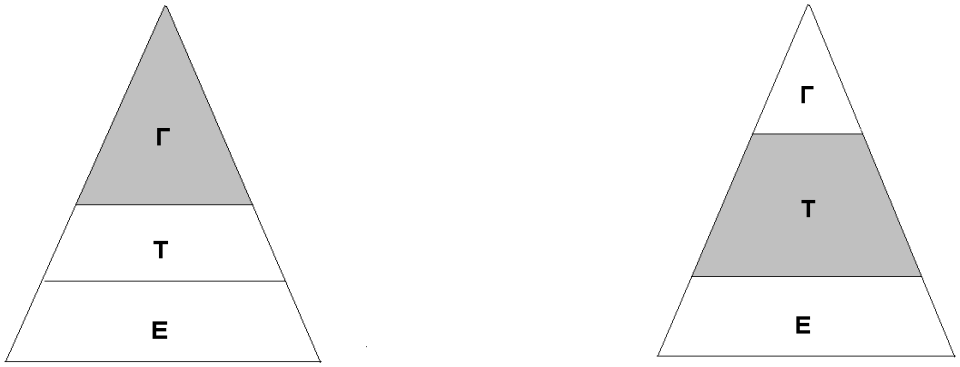


Рисунок 8. Треугольники идеалов познания в различных научных специальностях

Специальность: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования: доминирует гуманитарный идеал познания	Специальность: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (учащейся и студенческой молодежи): доминирует технологический идеал познания

Для доказательной педагогики закономерно обязательное присутствие естественнонаучного идеала познания, как инварианта, во всех научных специальностях, что усиливает гуманитарный и технологический аспекты, так как они реализуются на основе научных знаний, отражающих сущность педагогических явления и процессов.

Резюме

Педагогика является одной из древнейших отраслей знаний. Оформление педагогики как самостоятельной научной дисциплины большинство исследователей связывают с именем Яна Амоса Коменского и его научным произведением – Великая дидактика (1657г.). В настоящее

время педагогика является развивающейся научно обоснованной системой знаний о сущности управляемого развития и формирования личности.

Объектом педагогики выступает образование как особая социально и личностно детерминированная деятельность, которая обусловливает развитие, обучение и воспитание человеческого индивида. Предметом педагогики является система отношений, возникающих в образовательной деятельности, целенаправленно реализуемых в специальных социальных институтах и обеспечивающих позитивные изменения образованности, воспитаности, обученности и развитости личности.

Педагогика осуществляет описание, объяснение и прогнозирование явлений педагогической действительности, она совмещает выполнение научно-теоретической и нормативной функции. Приоритетной задачей педагогической науки является выявление объективных закономерностей в области воспитания, образования, обучения, управления образовательными и воспитательными системами.

Педагогические понятия обладают следующими свойствами: социально-историческая обусловленность; влияние контекста рассмотрения понятия на его содержание; сложность операционализации. Ядром понятийного состава педагогики являются категории педагогики (педагогические: образование, воспитание, обучение, а также общенаучные: развитие, формирование, социализация личности) и основные педагогические понятия (образование, воспитание, обучение, педагогический процесс, педагогическая деятельность, педагогическая система, педагогическая действительность, образовательный процесс, педагогическое взаимодействие, содержание образования, цель образования, учение, преподавание).

Педагогика как наука изучает и совершенствует способы управления развитием человека в единстве природного, индивидуального и общественного. Педагогика как учебный предмет, имеющий цель подготовки профессионального педагога, специалиста в области образования, отражает знание теоретического и практического аспектов обучения и воспитания человека на различных возрастных этапах его развития.

В настоящее время педагогика является многоотраслевой наукой, функционирующей в тесной взаимосвязи с другими научными дисциплинами. Отрасли педагогики изучают определенную сторону образования. Выделяют следующие основные отрасли педагогики: общая педагогика; возрастная педагогика; история педагогики или философия и история образования; сравнительная педагогика; коррекционная (специальная) педагогика; информационная педагогика; этнопедагогика; предметные методики; прикладные отрасли. Методологическую функцию по отношению к педагогике выполняют, прежде всего, философия, логика, психология и социология. Педагогика, как всякая наука, развивается неоднозначно и противоречиво, переживая одновременно и процессы интеграции нового знания из смежных наук, и дифференциации своего теоретического поля. В системе наук о человеке педагогика не только воспринимает междисциплинарные взаимодействия, но и сама оказывает

серьезное влияние на другие области знания. В процессе междисциплинарного взаимодействия наук из области человековедения существует необходимость в том технологическом компоненте (в возможности получать новое знание о человеке в специально организуемых образовательных системах), которым обладает именно педагогика.

К особенным стратегиям развития педагогической науки относятся: интериоризация, экстериоризация, проблематизация и рефлексия.

В настоящее время образование, воспитание и обучение являются центральными звеньями в социальной среде, обусловливающими стабилизацию общества, уровень его культуры и определяющими перспективы социального развития. Педагогические проблемы имеют большое жизненное и общекультурное значение как для личности, так и для всего социума.

Приложения к лекции

Вопросы и задания

1. На основе данных педагогической энциклопедии или учебника по истории педагогики проставьте даты жизни, полные имена и национальную принадлежность следующих философов, мыслителей, педагогов, которые внесли значительный вклад в развитие педагогической мысли:

Сократ, Платон, Аристотель, Сенека, Квинтилиан, Конфуций, Авиценна, Т. Мор, Т. Кампанелла, Р. Декарт, Ж. Ж. Руссо, Д. Локк, И. Гербарт, Г. Спенсер, Р. Оуэн, И. Кант, Г. Гегель, Л.Н. Толстой, Н.А. Бердяев, В.В. Розанов, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, Н.К. Крупская, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили.

Дополните список белорусскими мыслителями, педагогами и современными учеными.

2. Проведите ретроспективный анализ эволюции педагогических взглядов относительно понимания сущности воспитания. Результаты занесите в таблицу ниже:

Таблица 6 - Эволюция педагогических взглядов о сущности воспитания

Представители педагогической мысли	Название произведения	Главная идея автора
К.Д. Ушинский	«Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»	Рассмотрение проблем воспитания и развития личности на широкой антропологической основе

3. Охарактеризуйте основные категории педагогики. Приведите различные позиции, отражающие соотношение между ними. Какой придерживаетесь Вы и почему?

4. Изобразите в виде кругов Эйлера, обозначающих содержание понятий, их соотношение.

Воспитание как социальное явление, воспитание как педагогическое явление, образование (во всех значениях), воспитание как собственно воспитательный процесс, воспитание как направление воспитательной работы, обучение.

5. Заполните таблицу и ответьте на предлагаемые ниже вопросы:

Таблица 7 - Направления развития межпредметных связей педагогики

Основные направления, по которым развиваются межпредметные связи педагогики	Фило-софия	Общая и отраслевая психология	Социо-логия	Другие гуманитар-ные науки
1. Уточнение и обогащение понятийно-категориального аппарата педагогики				
2. Использование идей, теорий и концепций других отраслей и наук				
3. Внедрение новых принципов и методов научного исследования				
4. Интеграция и дифференциация педагогического знания				

По каким направлениям, из указанных выше, межпредметные связи педагогики с другими науками развиваются наиболее интенсивно и результативно? Приведите примеры.

Согласны ли Вы с утверждением, что на современном этапе межпредметные связи педагогики развиваются спонтанно и непредсказуемо?

Можно ли, по Вашему мнению, утверждать о связях педагогики с паранауками о человеке (графологией, френологией, физиогномикой и др.)?

6. Дайте характеристику крайних позиций в понимании соотношения философии и педагогики.

7. Согласны ли Вы с мыслью, что психология – базовая наука для педагогики? Аргументируйте свое мнение.

Тестовые задания

1. Что является объектом педагогики?

А) система отношений в образовательной деятельности, целенаправленно реализуемых в специальных социальных институтах;

Б) образование как особая социально и личностно детерминированная деятельность, которая обусловливает развитие, обучение и воспитание человеческого индивида;

В) развитие, обучение и воспитание человеческого индивида;

Г) образование как сфера человеческой деятельности.

2. Что выступает предметом педагогической науки?

А) образование как сфера человеческой деятельности;

Б) образование как особая социально и личностно детерминированная деятельность, которая обусловливает развитие, обучение и воспитание человеческого индивида;

В) система отношений в образовательной деятельности, целенаправленно реализуемых в специальных социальных институтах;

Г) развитие, обучение и воспитание человеческого индивида.

3. Какой ученый впервые выделил педагогику из философских наук и классифицировал ее как самостоятельную науку?

А) Я.А. Коменский;

Б) Ф. Бэкон;

В) К.Д. Ушинский;

Г) Сократ.

4. Что является приоритетной задачей педагогической науки?

А) обоснование современных педагогических систем;

Б) разработка нового содержания образования;

В) разработка ему методов, форм, систем обучения, воспитания, управления образованием, адекватных новому содержанию образования;

Г) выявление объективных закономерностей образовательного процесса.

5. Какие основные функции осуществляет педагогика?

А) описание, объяснение и прогнозирование явлений педагогической действительности;

Б) планирование и описание педагогического процесса;

В) обоснование современных педагогических систем;

Г) выявление объективных закономерностей образовательного процесса.

6. Каковы общие свойства педагогических понятий?

А) социально-историческая обусловленность; влияние контекста рассмотрения понятия на его содержание; сложность операционализации;

Б) «размытость», нестрогость;

В) наличие собственных педагогических понятий и неспецифических педагогических понятий в понятийном составе;

Г) развитие и обновление понятийного состава педагогики, уточнение содержания педагогических понятий.

7. Что является ядром понятийного состава педагогики?

А) собственные педагогические категории;

Б) общенаучные категории;

В) основные педагогические понятия;

Г) все перечисленное.

8. Какие из отраслей педагогики относятся к прикладным?

А) теория обучения и теория воспитания;
Б) коррекционная педагогика;
В) социальная педагогика;
Г) все перечисленные.

9. Каким образом наиболее полно раскрывается механизм связи педагогики с другими науками?

А) путем сопоставления готовых педагогических знаний с такими же знаниями из смежных научных областей;
Б) на основе анализа целей и способов использования результатов наук в процессе педагогических исследований разного типа;
В) через анализ теоретического пространства педагогической науки;
Г) путем проведения комплексных исследований.

10. Какие науки выполняют методологическую функцию по отношению к педагогике?

А) анатомия, физиология, гигиена, психология и социология;
Б) психология, социология;
В) философия, логика, социология, психология;
Г) общая и педагогическая антропология.

Оригинальные тексты

Цыркун, И.И. Нерешенные проблемы и стратегии развития педагогической науки / И.И. Цыркун //Адукацыя і выхаванне. – 2011. – № 8. – С. 16–24.

На переднем крае науки всегда существуют нерешённые проблемы. Известны списки проблем, сформированные Давидом Гильбертом. Виталием Гинзбургом, Полем Диряком и другими. К ним относятся следующие: «в чём причина необратимости течения времени?», «где верхняя и нижняя границы мира?», «чем "живые" молекулы отличаются от "неживых?"» и др.

Какие же проблемы педагогической науки относятся к нерешенным? Анализ исследований Ю. В. Громыко, В. В. Краевского, Г. П. Щедровицкого, а также собственные изыскания инновационной педагогической системы позволили сформулировать следующие нерешенные проблемы педагогической науки:

1. Что собой представляет человек с педагогической точки зрения? Каков проект цивилизованного человека?
2. Каковы механизмы и границы педагогического влияния, согласования детерминации и индетерминации в массовом образовании?
3. Как гармонизировать педагогическое, социальное и виртуальное влияние на человека?
4. Каков вклад содержания образования в функциональное и органическое воспитание, развитие и самосовершенствование человека?
5. Каковы потенциальные возможности педагогических средств, среды и условий в решении педагогических задач?
6. Что такое электронное образование и каковы его педагогические эффекты?
7. Каковы закономерности взаимодействия традиции и инноваций, педагогической теории и практики в образовании?
8. Как определить образовательный минимум цивилизованного человека?
9. Каков все генетического фактора в культурогенезе человека?
10. В чём сущность политеистической природы педагогических явлений?

11. Может ли массовое образование быть качественным?

12. Какие методы исследования являются основой доказательной педагогики и каковы перспективы их развития?

К основным направлениям развития педагогической науки относятся: развитие методологических основ педагогики; активизация проведения поисковых, междисциплинарных и фундаментальных педагогических исследований с ориентацией на нерешённые проблемы педагогики; повышение качества прикладных исследований с опорой на логику инновационного цикла; укрепление связи науки, образования и инновационной деятельности; модернизация системы управления педагогической наукой; создание завершённой структуры; совершенствование подготовки научных кадров, омоложение корпуса исследователей; преобразование информационного, финансового и материально-технического обеспечения педагогической науки.

Щедровицкнй, Г. П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкнй. — М.: Шк.Культ.Полит., 1995. — 800 с.

Основные линии связи педагогики с социологией. Микро- и макроанализ

<...> Отправляясь от практически насущных задач перестройки системы общего образования, мы приходим к требованию: должна быть перестроена система педагогических исследований.

Основная линия этой перестройки, на наш взгляд, должна лежать на пути включения в педагогику понятий и методов социологии, логики, психологии.

Важно подчеркнуть, что речь здесь идет не просто об использовании данных социологии, логики и психологии в педагогической работе, а о включении социологического, логического и психологического анализа в единый предмет педагогики, о составлении, если можно так сказать, педагогического исследования из педагогико-социологических, педагогико-логических и педагогико-психологических исследований.

Положение перечисленных выше дисциплин в системе педагогических наук, а вместе с тем и отношение к ним широкой педагогической общественности существенно разное. Зависимость педагогики от психологических знаний обнаружилась уже давно и сейчас никем не оспаривается; больше того, психология в течение 60 последних лет все более входит в «тело» самой педагогики.

С логикой и социологией, во всяком случае в нашей стране, дело обстояло наоборот: они все более выталкивались из «тела» педагогики как малополезные и даже совсем ненужные. Но, может быть, именно эта, крайняя, позиция сделала столь ощутимым их отсутствие и помогла осознанию их действительного значения. Сейчас уже с очевидностью выяснилось, что один психологический анализ не может разрешить всех тех проблем, которые встают на пути решения собственно педагогических задач. Стало ясно, что не менее необходимыми для педагогики, да и для самой психологии являются социологический и логический анализы: они тоже должны стать органическими частями педагогической науки. Поэтому важнейшая задача сегодняшнего дня состоит в том, чтобы осознать этот итог и положить его в основание исследовательской работы.

Существует несколько различных групп педагогических проблем, для решения которых необходим социологический анализ, и соответственно этому — несколько различных линий связи педагогики с социологией.

Первую группу образуют *проблемы анализа и уточнения предмета педагогических исследований.*

Определение предмета какой-либо науки или группы наук — дело специального логико-методологического анализа. Но одним из моментов его — и, может быть, важнейшим — является задание структуры того более «широкого» целого, внутри которого «живет» исследуемый в данной науке объект. Для процессов обучения и воспитания — объекта педагогики — таким более широким целым является система общественного воспроизводства; обучение и воспитание подрастающих поколений

является ее частью, или, еще точнее, ее элементом. Рассматривая систему воспроизводства в целом, мы получаем возможность определить «место», занимаемое в ней процессами обучения и воспитания, представить себе ту «сеть» связей, в которых они функционируют и развиваются. Такое представление является первым необходимым шагом при определении предмета исследования в случае «органических» объектов («организмов»), так как известно, что все остальное в них определяется прежде всего этой сетью внешних связей, или «функций». Охарактеризовав ее, мы получаем путеводную нить для анализа в дальнейшем «внутренней структуры» объекта, функций входящих в него элементов, их «материала» и строения <...>. Таким образом, чтобы проанализировать структуру процессов обучения и воспитания, уточняя тем самым предмет педагогических исследований, мы должны прежде всего рассмотреть их в системе общественного воспроизводства. Но переход к исследованию этого целого означает выход за пределы собственно педагогики, переход в область социологии. Вместе с тем по характеру исходных задач, по своей направленности и основному предмету такое исследование остается педагогическим. Поэтому мы можем говорить здесь об особом направлении социолого-педагогического исследования.

Вторая группа проблем, выводящих педагогику в сферу социологии, *связана с определением целей обучения и воспитания.* Для того, чтобы строить эффективную систему образования, приспособленную к потребностям общества, нужно отчетливо представлять себе необходимый «продукт» ее, нужно хорошо знать, каким должен быть обученный и воспитанный индивид. Иначе это можно сказать так: чтобы построить «хорошую» систему обучения и воспитания, мы должны прежде всего задать конкретную «модель» человека будущего общества. Нужно выяснить, какие деятельности он должен будет осуществлять в этом обществе и в каких отношениях он должен будет находиться к другим людям и обществу.

Здесь речь идет, естественно, не о политических и социальных целях развития нашего общества, а о собственно «педагогическом» проектировании человека. <...>

Таким образом, речь идет о совершенно особом разделе педагогической науки, который должен дать конкретную многостороннюю модель индивида, творчески действующего в системе и условиях коммунистического общества. Оставаясь педагогическим по своим задачам и использованию результатов, это исследование вместе с тем, по методу и объекту, лежит целиком в сфере философии и социологии. Так мы получаем второе особое направление социолого-педагогического исследования.

Третью группу педагогических проблем, требующих специального социологического анализа, дает *исследование ситуаций обучения.* При отвлечении от специфических моментов самого обучения они выступают как ситуации совместной деятельности и общения нескольких индивидов. В одном случае это — «парное отношение» между взрослым и ребенком, в другом случае это — отношение между взрослыми и группой детей или детским коллективом, в третьем — отношение ребенка к нескольким взрослым, независимым друг от друга или связанным между собой определенными отношениями, в четвертом это — отношения между детьми в группе или в коллективе, в пятом — отношение отдельного ребенка к детскому коллективу и т.д. Но какой бы из этих случаев мы ни взяли, всегда будем иметь определенную группу индивидов с кооперированной деятельностью и со сложной системой разнообразных взаимоотношений, возникающих на этой основе. Складывание и динамика «жизни» таких групп подчиняются определенным закономерностям, которые должны быть выделены и проанализированы. И только после этого можно будет приступить к анализу тех специфических путей и средств обучения, которые должны быть применены в условиях каждой из них. Особенно важное значение подобное исследование групп и взаимоотношений индивидов приобретает при выделении и конструировании наилучших путей и средств общественного и нравственного воспитания детей <...>

Лекция 6. Методология и методы педагогических исследований

Основные вопросы

1. Понятие о методологии педагогики и ее уровнях.
2. Логика педагогического исследования.
3. Методы педагогического исследования.

1. Методология педагогики и ее уровни

Любая наука, в том числе и педагогика, развивается, если она вырабатывает новые научные знания в процессе проведения исследований. Для того чтобы процесс педагогического исследования был объективным и доказательным, нужны научно обоснованные методы исследования. Наука и исследователь должны опираться на систему принципов и способов организации теоретической и практической деятельности, то есть на методологию. ***Методология педагогики*** представляет собой систему, содержащую источники и основания развития педагогического знания. Она изучает методы познания, а также принципы, регулятивы, ориентации, категории и понятия. [45, 64]

Главной функцией методологии является определение стратегии научно-педагогического познания. Она выполняет также другие *функции*:

- определяет способы получения научных знаний, которые отражают постоянно меняющуюся педагогическую действительность;
- направляет и предопределяет основной путь, с помощью которого достигается конкретная научно-исследовательская цель;
- обеспечивает всесторонность получения информации об изучаемом процессе или явлении;
- помогает введению новой информации в фонд теории педагогики;
- обеспечивает уточнение, обогащение, систематизацию терминов и понятий в педагогической науке;
- создает систему информации, опирающуюся на объективные факты и логико-аналитический инструмент научного познания.

В структуре методологического знания педагогики выделяются четыре ***уровня***: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический. Содержание первого, высшего ***философского уровня методологии*** составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания. Применительно к педагогике к основным источникам философского уровня относятся: экзистенциализм, неотомизм, позитивизм, прагматизм, диалектический материализм. Их характеристика приведена в таблице 8.

Таблица 8 - Характеристика основных философских направлений

Направление	*Центральная идея*	*Характеристика*	*Педагогический контекст*	*Представители (страна)*
Экзистенциализм	Внешний мир существует лишь благодаря бытию «Я»	Основное понятие – индивидуальное бытие человека, погруженного в свое «Я»	Цель образования – научить творить себя как личность. Отрицаются объективное знание, программы и учебники. Субъекту предоставляется полная свобода в усвоении. В центре педагогической системы – индивидуализация образования	М.Хайдегер (Германия), Ж.Сарт (Франция), П.Тилих (США), Н.Бердяев (Россия)
Неотомизм	Разум – средство, необходимое для доказательства религиозных догм	Разделение мира на материальный (изучаемый, но непостижимый наукой) и духовный (мир Бога) с приоритетом «досознательного» – источника счастья и смысла жизни	Религия – ведущий фактор воспитания поколений. Направленность на развитие «досознательного» в противовес изменений рациональности	Фома Аквинский (основоположник), Ж.Маритен (Франция), М.Адлер (США)
Позитивизм, неопозитивизм	Истинно только то, что получено с помощью количественных методов	К наукам относятся только математика и естествознание, все остальное – к области мифологии	Предпочтение методам познания, а не содержанию. Главное не знания, а методы их приобретения	Дж. Конант (США)
Прагматизм	Познание действительности сводится к индивидуальному опыту человека	Объективное знание не существует. Истинно знание, если оно получено в процессе практической деятельности человека, полезно для него	Индивидуальный опыт ребенка – основа учебного процесса. Цель образования – «самовыявление» данных ребенку от рождения склонностей. Нравственно то, что помогает достижению успеха	Дж. Дьюи (США)
Диалектический материализм	Материя первична, а сознание вторично. Явления объективного мира и сознания причинно обусловлены. Все находится в состоянии движения и изменения	Личность есть объект и субъект общественных отношений. Развитие личности детерминировано внешними обстоятельствами и природной организацией человека. Законы диалектики: переход количественных изменений в качественные; единство и борьба противоположностей, отрицания отрицания	Ведущая роль в развитии личности играет воспитание. Личность проявляется и формируется в деятельности	К.Маркс, Ф.Энгельс (Германия)

Общенаучный уровень методологии представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин (системный подход, кибернетика, синергетика и др).

Общенаучная методология может быть представлена системным подходом, отражающим всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности. Системность является всеобщим свойством материи. Системны человеческая практика, мышление и вся Вселенная. С позиций системного подхода успех в любой деятельности тем более вероятен, чем выше ее системность.

Система представляет собой неразрывное единство составляющих ее компонентов. Компоненты системы подчинены системе как целому, в то же время они характеризуются относительной самостоятельностью. Свойства системы не сводятся к совокупности, простой сумме свойств всех ее элементов. Эту особенность системы называют эмерджентностью. Характер связи между элементами системы, порядок оформления системы определяются ее структурой. По отношению ко всему внешнему система выступает как целое.В таблице 9 представлены основные принципы системного подхода.

Таблица 9 - Принципы системного подхода

Название принципа	Краткая характеристика принципа
Конечной цели	Абсолютный приоритет конечной цели
Единства	Совместное рассмотрение системы как целого и как совокупности частей (элементов)
Связности	Рассмотрение любой части совместно с окружением
Модульного построения	Выделение модулей в системе и рассмотрение ее как совокупность модулей
Функциональности	Совместное рассмотрение структуры и функции с приоритетом последней
Развития	Учет изменяемости системы, ее способности к развитию, расширению, замене частей, накоплению информации
Децентрализация	Сочетание в применяемых решениях и управлении централизации и децентрализации
Неопределенности	Учет неопределенностей и случайностей в системе

В педагогике применение системного подхода привело к возникновению таких понятий, как «педагогическая система», «взаимодействие», «целостность». Например, педагогическая система может быть представлена совокупностью взаимосвязанных компонентов: субъекты педагогического процесса, содержание образования, методы и формы и материальная база (средства). Взаимосвязанное движение этих компонентов, направленное на достижение определенной цели, порождает педагогический процесс как динамическую систему. Цель при этом выступает системообразующим фактором.

В практике использования системного подхода применяют следующие иерархические структуры: древовидную (веерную) (а) и ромбовидную (б) (рисунок 9).

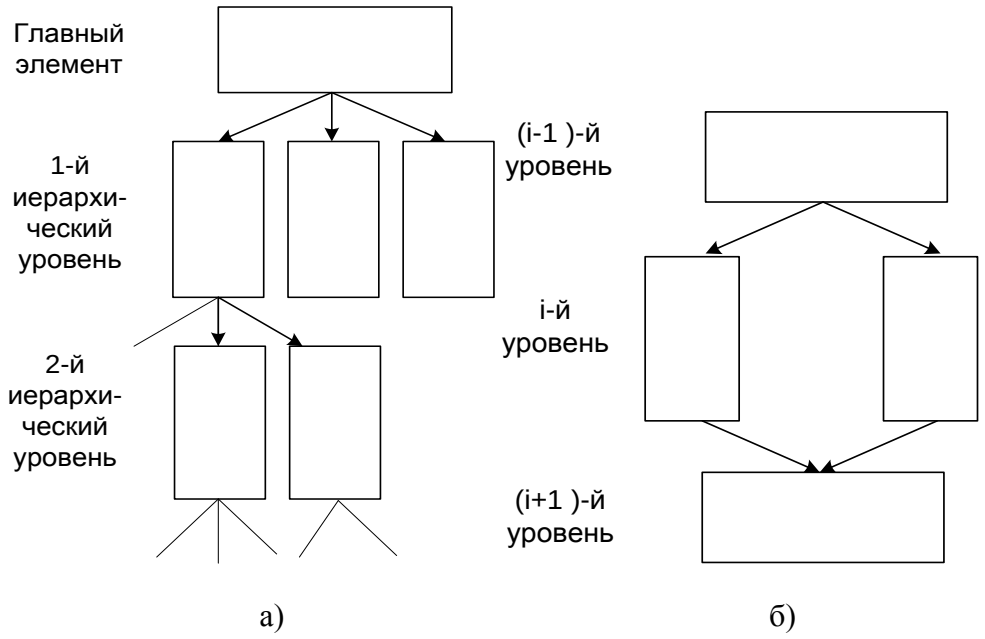


Рисунок 9. Древовидная и ромбовидная структуры

Возможны кольцевые и комбинированные структуры. Например, систему категорий, описывающих обучение, представляют следующей структурной схемой (рисунок 10).

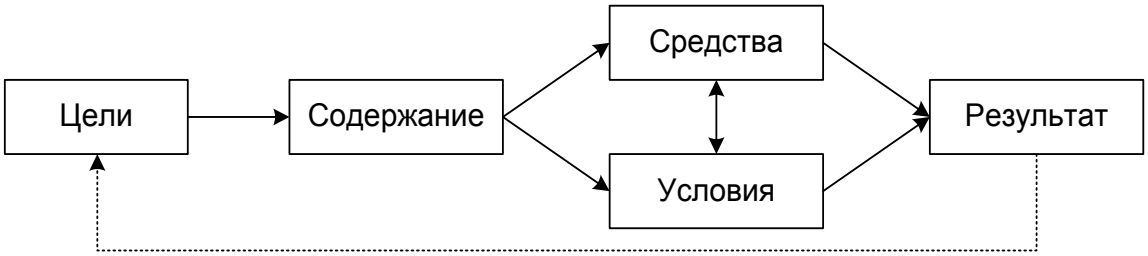


Рисунок 10. Структурная схема системы категорий, описывающих обучение

Конкретно-научный уровень методологии представляет совокупность концепций, методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине, в частности, личностно ориентированный, предметноцентрированный, деятельностный и другие подходы в педагогике.

Так, в фокусе *предметноцентрированного подхода* находится содержание образования. При реализации предметноцентрированного подхода преподаватель догматично формулирует общие правила, принципы, алгоритмы, определенные внешне заданными условиями. Обучающие процедуры способствуют надежному запоминанию материала, а учебная деятельность организуется таким образом, чтобы учащиеся имели возможность самостоятельно воспроизводить и применять изученный материал в разнообразных типовых или других внутрипредметных ситуациях, не требующих новой информации или навыков и умений. В результате учащиеся на достаточно высоком уровне овладевают набором теоретических

знаний, но испытывают определенные трудности в практической деятельности, требующей применения этих знаний для решения конкретных прикладных задач. Такое наблюдение было сделано специалистами Всемирного банка, в начале 2000-х занимавшимися изучением состояния и развития современной системы российского образования.

По способу организации трансляции знаний предметноцентрированному подходу противопоставляется *личностно ориентированный*. В контексте личностно ориентированного подхода личность рассматривается как продукт общественно-исторического развития и носителя культуры, признается социальная, деятельная и творческая сущность личности. Придерживаясь личностно ориентированного подхода при конструировании и осуществлении педагогического процесса, педагог-исследователь и педагог-практик ориентируется на личность как на субъект, цель, результат и главный критерий эффективности педагогического процесса.

Деятельностный подход опирается на представление о единстве личности с ее внешней материальной и психической деятельностью. Деятельность выступает основой, средством и условием развития личности. Деятельностный подход предполагает организацию и управление целенаправленной учебно-воспитательной деятельностью ученика в общем контексте его жизнедеятельности - направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения и воспитания, личностного опыта в интересах становления субъектности школьника.

Использование методологических подходов педагогики позволяет определить ее научно-теоретические проблемы, разработать основные пути и способы их разрешения; создать и реализовать технологию модернизации педагогической практики, осуществлять прогнозирование развития педагогической науки и практики.

На ***технологическом уровне*** методологическое знание педагогики носит четко выраженный нормативный характер. Его содержание составляют методика и техника исследования (описаны ниже в вопросе 2 данной темы), т.е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания.

2. Логика педагогического исследования

Педагогическое исследование – это процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях педагогического процесса, его структуре, принципах, содержании и технологиях. Педагогическое исследование объясняет и предсказывает педагогические факты и явления.

По направленности выделяют:

- *фундаментальные исследования*, которые своим результатом имеют обобщающие концепции, разработку моделей развития педагогических систем на прогностической основе и не преследуют непосредственно

практические цели;

- *прикладные исследования*, которые решают отдельные теоретические и практические задачи, связанные с изучением отдельных сторон педагогического процесса (содержание образования, разработка технологии педагогического процесса и т. д.);
- *разработки*, направленные на обоснование научно-практических рекомендаций по воспитанию и обучению, формам и методам организации деятельности педагогов и учащихся, управлению школой и другими образовательными системами; на создание учебных программ, учебников, пособий и т. д.

Любое педагогическое исследование предполагает определение общепринятых ***методологических характеристик.*** К ним относятся: проблема, тема, объект и предмет исследования, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения.

Исследование начинается с определения *проблемы*, которая выделяется для специального изучения. Проблема должна найти отражение в *теме* исследования. Одна проблема порождает ряд тем исследования.

Цель представляет собой замысел исследования; научный результат, который должен быть получен в итоге исследования. Формулировка проблемы и цели влечет за собой выбор объекта исследования. Им может быть педагогический процесс или область педагогической действительности, или какое-либо педагогическое отношение, содержащее в себе противоречие. *Объект* – это то, на что направлен процесс познания.

Предмет исследования – часть, сторона объекта. Это те наиболее значимые с практической или теоретической точки зрения свойства, стороны, особенности объекта, которые подлежат непосредственному изучению. В соответствии с целью, объектом и предметом исследования определяются *задачи*, которые направлены на проверку гипотезы. Первая задача, как правило, связана с выявлением, уточнением, углублением природы, структуры изучаемого объекта; вторая – с созданием теоретического обоснования предлагаемого решения проблемы; третья – со способами преобразования, моделирования, опытно-экспериментальной проверки; четвертая – с практическими аспектами работы, с проблемой управления исследуемым объектом.

Гипотеза представляет собой совокупность теоретически обоснованных предположений, истинность которых подлежит проверке. Основные свойства гипотезы: неопределенность истинного значения; направленность на раскрытие данного явления; выдвижение предположения о результатах разрешения проблемы; возможность выдвинуть «проект» решения проблемы.

Защищаемые положения – краткое и конкретное изложение сущности полученных научных результатов исследования. Они должны согласовываться с задачами исследования.

Методологические характеристики конкретного исследования могут быть

вариативными.Ниже на примере раскрыто содержание методологических характеристик педагогического исследования (см. таблицу 10).

Таблица 10 - Методологические характеристики педагогического исследования (пример)

Методологическая характеристика	*Пример формулировки*
Проблема	Как организовать самостоятельную работу студентов, чтобы повысить качество усвоения дидактических понятий?
Тема	Рациональная организация самостоятельной работы студентов как фактор повышения качества усвоения дидактических понятий
Объект	Организация самостоятельной познавательной деятельности студентов, детерминирующей повышение качества усвоения дидактических понятий
Предмет	Процесс организации самостоятельной работы студентов, детерминирующей повышение качества усвоения дидактических понятий
Цель	Теоретически обосновать и разработать методическое обеспечение рациональной организации самостоятельной работы студентов, детерминирующей повышение качества усвоения дидактических понятий
Задачи	1. Выявить аспекты и критерии качества усвоения дидактических понятий с позиций когнитивного подхода. 2. Определить концептуальные основания рациональной организации самостоятельной работы студентов по овладению дидактическими понятиями. 3. Разработать методику рациональной организации самостоятельной работы студентов по овладению дидактическими понятиями. 4. Создать учебный комплект для рациональной организации самостоятельной работы студентов с компьютерным сопровождением. 5. Установить характер влияния разработанной методики на качество усвоения дидактических понятий.
Гипотеза	Качество усвоения дидактических понятий студентами можно обеспечить, если: • качество овладения дидактических понятий рассматривать в единстве процессуального, содержательного и результативного аспектов, • определить прямыми объектами усвоения метазнания о дидактическом понятии и содержание семантической сети дидактических понятий на основе учебной деятельности покомпонентного конструирования; • ориентировать рациональную организацию самостоятельной работы студентов на продуктивное взаимодействие преподавателей и студентов на основе мультимедийной компьютерной поддержки
Защищаемые положения	1. ***Качество усвоения*** дидактических понятий рассматривается в единстве *процессуального, содержательного и результативного аспектов,* что отражено в их *метасемантическом описании.* Это обусловило развитие представлений о качестве усвоения дидактических понятий и выделение следующих критериев: *степень овладения структурой* метазнания о дидактическом понятии, *полнота покомпонентного усвоения содержания* дидактических понятий и *способ репрезентации системы* дидактических понятий в сознании субъекта. 2. ***Концептуальные основания*** рациональной организации самостоятельной работы студентов по овладению дидактическими понятиями включают теоретические положения, модель и регулятивные принципы. Основные теоретические положения. *Рациональная организация самостоятельной работы студентов по овладению дидактическими*

Методологическая характеристика	*Пример формулировки*
	понятиями предполагает: рассмотрение метасемантического описания в качестве обобщенного ориентира усвоения; проектирование продуктивной самостоятельной познавательной деятельности студентов по овладению дидактическими понятиями; овладение дидактическими понятиями изоморфно деятельности покомпонентного конструирования; оптимизацию факторов времени, средств и сил преподавателей и студентов. Модель рациональной организации самостоятельной работы студентов по овладению дидактическими понятиями является ингерентной и включает: нормированный *порядок* основных дидактических понятий и формируемых компонентов понятия, потенциально возможные *стратегии управления* самостоятельной познавательной деятельностью студентов и *критерии их выбора* на различных этапах формирования понятий. Регулятивные принципы: соответствия системы рациональной организации самостоятельной работы студентов по овладению дидактическими понятиями ценностям личностного и профессионального развития; содержательно-динамической генерализации; единства содержательного и процессуального в организации самостоятельной работы студентов; дифференциации; продуктивного взаимодействия преподавателей и студентов на основе мультимедийной компьютерной поддержки; взаимодополнительности основной и вспомогательных моделей-предписаний. 3. ***Методика*** рациональной организации самостоятельной работы студентов по овладению дидактическими понятиями реализует логику их покомпонентного конструирования и содержит: *этапы* включения студентов в учебную деятельность покомпонентного конструирования понятий; *стратегии* управления самостоятельной познавательной деятельностью студентов, формируемые с учетом специфики дидактических понятий, эпистемологического стиля студентов, адекватных моделей-предписаний, релевантных видов самостоятельной работы студентов, целесообразных форм применения компьютера; *систему заданий;* оптимальные *методы* и *формы;* покластерный *контроль* качества усвоения дидактических понятий студентами. *Курс и последовательность дидактических процедур* на каждом этапе формирования дидактических понятий определяют технологические карты. 4. ***Учебный комплект*** для рациональной организации самостоятельной работы студентов по овладению дидактическими понятиями включает: *учебно-методическую карту* раздела «Обучение в целостном педагогическом процессе»; *электронный дидактический комплекс*, который содержит электронную хрестоматию, консультационные и сопровождающие презентации, информационный рубрикатор Интернет-ресурсов, мультимедийные, тестовые и контрольно-корректирующие задания; *программно-методический комплекс* для организации самостоятельной работы студентов «Генеративное обучение педагогике»; *сценарий деловой игры* «Научно-практическая конференция». 5. Установлено, что разработанная методика рациональной организации самостоятельной работы студентов по овладению дидактическими понятиями ***детерминирует повышение качества*** их усвоения: 73,5% студентов экспериментальной группы усвоили дидактические понятия на нормативном уровне и выше. *Позитивное влияние разработанной методики* на процессуальный, содержательный и результативный аспекты качества усвоения дидактических понятий студентами проявилось в более высоком значении индексов по всем переменным в экспериментальной группе (Э) по

Методологическая характеристика	*Пример формулировки*
	сравнению с контрольной (К): *овладение структурой* метазнания о дидактическом понятии (Э – 0,81, К – 0,45), *покомпонентное усвоение содержания* дидактических понятий (Э – 0,68, К – 0,44), *усвоение системы* понятий (Э – 0,77, К – 0,37); также зафиксированы: более высокий уровень развития мыслительных операций, усвоение знаний методологического характера; выявлен кумулятивный эффект повышения качества усвоения дидактических понятий студентами при рассмотрении их в порядке формирования, а также овладение студентами учебной деятельностью покомпонентного конструирования.

Основными ***критериями качества*** педагогического исследования являются критерии актуальности, новизны, теоретической и практической значимости.

Актуальность исследования характеризует степень расхождения между спросом на научные идеи и предложениями, которые может дать наука и практика в настоящее время. Критерий актуальности указывает на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития теории и практики. Критерий актуальности динамичен, зависит от времени, конкретных условий и специфических обстоятельств. Выделяют высокоактуальные, актуальные, малоактуальные и неактуальные исследования.

Перечень признаков, на основе которых оценивается *новизна результатов исследования*, характеризуют ее ранги (рисунок 11).

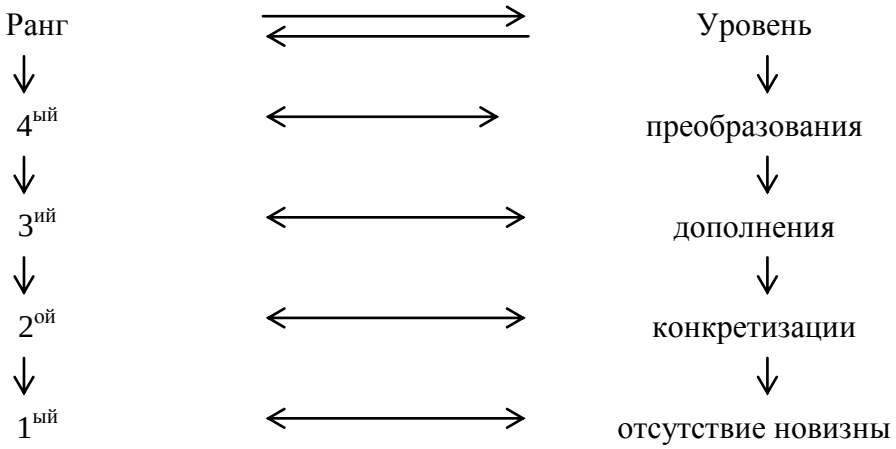


Рисунок 11. Взаимосвязь рангов и уровней новизны

Самым высоким является четвертый ранг. Он присваивается исследованиям, результаты которых вносят принципиально новые идеи, знания и подходы. Четвертый ранг новизны соответствует уровню преобразования. На этом уровне различают дискуссионно-гипотетическую и общепризнанную новизну. В первом случае полученные результаты еще не вполне доказательны, встречают противодействия у отдельных ученых. При наличии общепризнанной новизны сомнения исчезают. Уровень преобразования соотносится с абсолютной новизной, когда нет аналогов

данному новшеству (открытия, изобретения): квантовая физика, когнитивная педагогика, космическая станция, нанотехнологии и др.

Третий ранг новизны (уровень дополнения) предполагает, что полученный результат дополняет, вносит новые элементы в известные теоретические и практические положения, расширяет и углубляет их. Полученные знания открывают новые грани проблемы, которые ранее не были известны. В целом новшество не меняет картины, а дополняет и обогащает ее. Если результаты исследования уточняют и конкретизируют существующие в науке и практике положения, то это соответствует второму рангу новизны (уровень конкретизации).

Первый ранг новизны свидетельствует о том, что результаты исследования повторяют известные в науке и практике теоретические и практические положения и рекомендации без каких-либо уточнений и дополнений (уровень отсутствия новизны).

Теоретическая значимость характеризуется новизной, концептуальностью, доказательностью и перспективностью (рисунок 12).

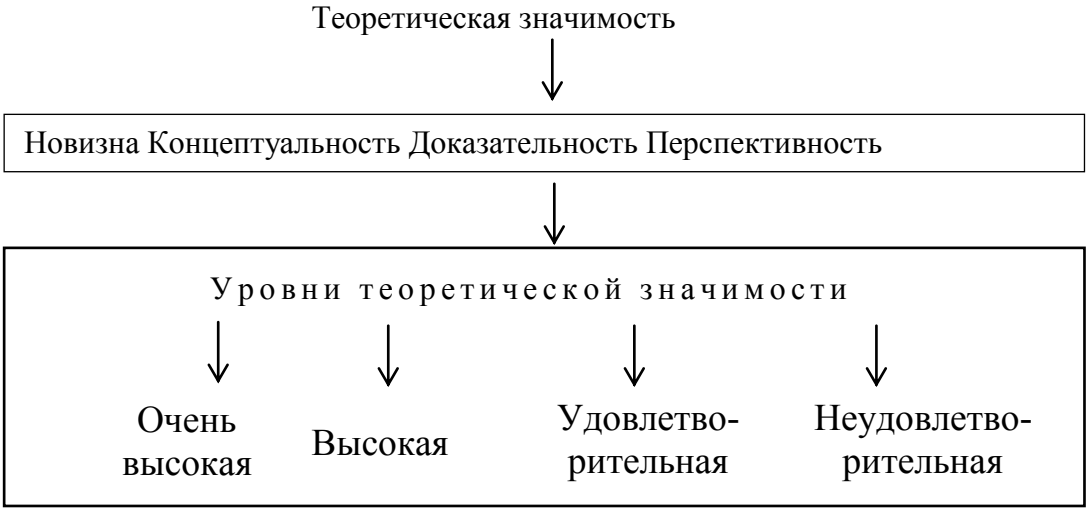


Рисунок 12. Состав теоретической значимости исследования

Выделяют очень высокую, высокую, удовлетворительную и неудовлетворительную *теоретическую значимость.*

Если результаты исследования обосновывают принципиально новые концепции и закономерности, выводы теоретически и экспериментально подтверждены, открывается новое направление в разработке прикладных исследований, то теоретическая значимость исследования является очень высокой.

Высокая теоретическая значимость предполагает, что результаты исследования развивают, дополняют, вносят новые элементы в решение проблемы. Выводы исследования подтверждаются экспериментом, открываются перспективы для прикладных исследований.

Удовлетворительная теоретическая значимость характеризуется тем, что результаты исследования уточняют, конкретизируют отдельные

положения, выводы частично подтверждены. Открываются перспективы для решения частных вопросов в пределах данной области знаний.

Если результаты исследования повторяют известные теоретические концепции, идеи и гипотезы без каких-либо уточнений и дополнений, теоретические положения сформулированы без обоснования и противоречат фактам, отсутствуют перспективы для дальнейших исследований, то теоретическая значимость является неудовлетворительной.

Практическая значимость показывает влияние, которое оказывают результаты исследования на практику и оценивается по следующим позициям: число пользователей, заинтересованных в результатах исследования; уровень значимости результатов исследований; масштаб внедрения результатов исследования; экономическая и социальная эффективность; готовность к внедрению.

Выделяют четыре уровня практической значимости: очень высокая, высокая, низкая, удовлетворительная и неудовлетворительная.

Например, для очень высокой практической значимости характерно: использование результатов многими практическими работниками разных групп и сфер; результаты важны для решения обобщенных проблем; результаты исследования могут быть внедрены в масштабах страны; имеют очень высокие социальный и коммерческий эффекты; разработаны все необходимые нормативные материалы для практических работников.

Логика педагогического исследования может быть отражена следующей последовательностью этапов:

1. общее ознакомление с проблемой исследования, обоснование ее актуальности, уровня разработанности; определение объекта и предмета, темы исследования; формулирование цели и задач исследования;
2. выбор методологии (исходной концепции, опорных теоретических положений, единого исследовательского подхода);
3. построение гипотезы исследования;
4. выбор методов исследования;
5. проведение констатирующего эксперимента с целью установления исходного состояния предмета исследования;
6. создание новшества:
7. организация и проведение преобразующего и контрольного экспериментов;
8. анализ, интерпретация и оформление результатов исследования;
9. выработка практических рекомендаций.

3. Методы педагогического исследования

Методы педагогического исследования – способы изучения педагогических явлений, получения новой информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий. Метод педагогического исследования направлен на выполнение определенной научной задачи и реализуется в совокупности приемов и

процедур. [21, 59]

Принципы отбора методов исследования:

- использование разнообразных, взаимодополняющих методов исследования; длительные наблюдения; неоднократная проверка результатов исследования с соблюдением статических (социологических) норм;
- соответствие методов исследования существу изучаемого явления, а также возможностям воспитуемых и самого исследователя;
- недопустимость использования методов исследования, противоречащих нормам морали или способных нанести вред участникам исследования.

Как было отмечено в материале лекции 5, одной из форм связи педагогики с другими науками является использование ею методов исследования, применяемых в этих науках. Так, в педагогике применяются следующие *методы исследования*:

- *социологические* (анкетирование, интервьюирование, экспертные опросы, рейтинг и др.);
- *социально-психологические* (социометрия, тестирование, тренинг и др.);
- *математические* (ранжирование, шкалирование, индексирование, корреляция и др.).

Большинство исследователей подразделяют методы педагогического исследования на теоретические и эмпирические (практические); отдельно выделяется группа методов операционализации и интерпретации результатов. [69] Состав этих видов педагогического исследования представлен в таблице 11. К основным методам отнесены базовые и ставшие традиционными методы педагогического исследования, они дополнены методами, являющимися верификацией, конкретизацией, развитием основных методов.

Таблица 11 - Методы педагогического исследования

Методы педагогического исследования					
Теоретические		Эмпирические			Операционализации и интерпретации результатов
Общетеоретические	Конкретно-педагогические	Сбора и накопления данных	Контроля и оценивания	Внедрения результатов	
Основные					
анализ, синтез	теоретический анализ педагогических источников	наблюдение, опрос, изучение школьной документации и продуктов деятельности обучаемых	тестирование, самооценка, экспертная оценка	эксперимент	регистрация, ранжирование, шкалирование и др.
Развитие, дополнение и конкретизация					
сравнение, абстрагирование, конкретизация, обобщение, индукция, дедукция и др.	знаковой ретроспекции, метасемантический анализ основных понятий, «виртуобобщение независимых характеристик, написание сочинений, обобщение	педагогический консилиум, рейтинг и др.	опытное обучение и др.	поэлементный и пооперационный анализ, корреляционный анализ, χ^2 и др.	

	альная» экспертиза, метод аксиоматизации, аналогии, модифицирования, копирования, моделирование, эйдетической редукции и др.	передового педагогического опыта и др.			

Теоретические методы служат для интерпретации, анализа и обобщения теоретических положений и эмпирических данных. Они позволяют уточнить и систематизировать научные факты, объяснить и спрогнозировать явления, повысить надежность полученных результатов, установить взаимоотношения между понятиями, перейти от абстрактного к конкретному. *Эмпирические методы* предназначены для создания, сбора и организации эмпирического материала (фактов педагогического содержания, продуктов образовательной деятельности и др.) в естественных или специально измененных условиях. Как теоретические, так и эмпирические методы обычно используются в комплексе с *методами обработки данных*, полученных в ходе исследования, необходимых для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Некоторые ученые методы обработки данных не рассматривают как отдельную группу, а позиционируют их как вид эмпирических методов педагогического исследования.

Охарактеризуем методы педагогического исследования.

Кратко опишем общетеоретические методы, применяемые во всех науках. ***Анализ*** – мысленное расчленение объекта, выделение его частей, признаков, свойств, связей и отношений; ***синтез*** – мысленное соединение ранее разрозненных отдельных элементов, частей, признаков в единое целое. Анализ и синтез являются базовыми методами, остальные общетеоретические методы являются производными от них. ***Сравнение*** – установление сходства и различия сопоставляемых предметов, явлений, фактов; ***абстрагирование*** – выделение, вычленение и извлечение какой-либо одной стороны, свойства, признака объекта, отвлечение от остальных его сторон, свойств, признаков; ***конкретизация*** – применение обобщенного знания к конкретному случаю на основе анализа этого частного случая, выделение в нем таких признаков, которые соответствуют определенному правилу, понятию, закону; ***обобщение*** – группировка предметов или явлений по сходству основных признаков, присущих всем предметам данного вида, класса и выделение в них более мелких подгрупп, разрядов; ***индукция*** – обобщение, связанное с предвосхищением результатов наблюдений и экспериментов на основе данных опыта; ***дедукция*** – выведение частного положения из общего логическим путем через цепь умозаключений, звенья которой связаны отношением логического следования.

Основным конкретно-педагогическим методом являются

теоретический анализ педагогических источников. Любое исследование начинается с ознакомления исследователя с тем, как интересующая его научная проблема разработана в научной литературе. Для этого необходимо изучить труды классиков педагогики и смежных с ней наук, историко-педагогические работы и документы; современные труды по педагогике и смежным с ней наукам, касающиеся определенной проблемы; периодическую педагогическую печать, справочную педагогическую литературу; учебники и методические пособия и т. д. При этом исследователь реализует метод теоретического анализа источников. Все методы теоретического анализа так или иначе связаны с изучением литературы и умением работать с ней. Определив область исследования и его проблему, ученый составляет *библиографию* – список отобранных для изучения источников, который необходимо оформлять правильно в соответствии с библиографическими требованиями. Работая с литературой, исследователь осуществляет *аннотирование* – краткое, лаконичное изложение основного содержания источника; *цитирование* – дословная запись выражений, фактических или цифровых данных, содержащихся в источнике (цитата должна иметь правильно оформленную сноску). Основные идеи литературного источника могут быть перечислены в виде *тезисов* – кратких цитат или сжатых выдержек из этого источника. Применяются также такие методы, как *конспектирование* – более детальное изложение основных идей источника с выделением его главных положений (краткое изложение, цитирование, определение своего собственного отношения к выводам автора и т. д.); *реферирование* – сжатое, но более развернутое по сравнению с тезисами изложение основного содержания одного или нескольких источников по общей теме.

Развитием конкретно-педагогических методов являются: метод знаковой ретроспекции, метасемантический анализ основных понятий, «виртуальная» экспертиза, метод аксиоматизации, аналогии, модифицирования, копирования, моделирование, эйдетической редукции.

При изучении проблемы целесообразно анализировать прошлое, выявлять закономерности не только с познавательной, но и с дидактической целью на основе ***метода знаковой ретроспекции***. В педагогике объекты изучения являются искусственными и условными по своей исходной природе. При выделении объекта доминирующая роль принадлежит субъекту, что приводит к многозначности смысла исходного понятия. Акт объективации предполагает выделение субъектом из непрерывного течения жизни того или иного событие как объекта. Знак (термин, слово, фраза), с помощью которого обозначен и зафиксирован взгляд на ситуацию, является объективатором. Объективатор выступает основанием инновационной проблемы, фокусом инновационного потока.

Метасемантический анализ основных понятий предполагает их фиксацию и изучение в системе понятий исследуемой проблемы. Для определения состава системы понятий целесообразно воспользоваться методом контент-анализа различных источников знаний: монографий,

статей, других письменных трудов, а также материалов лекций, выступлений, докладов, интервью и т. д. Для определения основного содержания выделенных понятий проводится структурный анализ их дефиниций (определений): определение ближайшего родового понятия, в объеме которого находится определяемое, и выделение его отличительных существенных признаков. Далее проводится концептуальный анализ, результатом которого выступает представление выявленных понятий в виде конкретной семантической репрезентации (когнитивной структуры). Вид когнитивной структуры определяется типами семантических отношений. Связи понятий устанавливаются через сопоставление отношений между их существенными признаками. Если в результате концептуального анализа выявлено, что между понятиями и их признаками существует несколько типов отношений, то семантическое поле имеет вид семантической сети, которая представляет собой ориентированный граф, вершины которого – понятия и их признаки, а дуги – отношения между ними.

В различных источниках встречается большое разнообразие определений одного и того же понятия, при анализе его содержания возникает проблема подбора экспертов. Очевидно, в качестве экспертов необходимо использовать тех людей, чьи суждения наиболее помогут принятию адекватного решения. При наличии различных противоположных точек зрения на проблему ценным является применение метода ***«виртуальной» экспертизы***, позволяющего обозначить приоритетную позицию с опорой на извлеченные знания тех специалистов, которые выбраны на роль «виртуальных» экспертов.

Метод аксиоматизации представляет собой построение теорий на основе аксиом – утверждений, доказательства истинности которых не требуются.

Метод аналогии предполагает наличие прототипа. При умозаключении по аналогии знания, полученные из рассмотрения модели, переносятся на другой, менее изученный, менее наглядный объект. Это перенос происходит на основе сходства объектов изучения в своих существенных чертах. Вывод по аналогии, как правило, бывает вероятностным и требует экспериментальной проверки.

Метод модифицирования предполагает преобразование известной концепции и ее приспособление применительно к данным конкретным условиям и обстоятельствам. В этом случае необходимо выяснить, каковы границы ее применения, сопоставить с конкретными условиями и осуществить соответствующую адаптацию.

Метод копирования осуществляется преимущественно на основе публичных выступлений и использования некоторых материалов. В конце 80-90-х годов, когда учителя-новаторы с телевизионных экранов бывшего СССР делились своим опытом, многие учителя пытались копировать их приемы. Но отсутствие документов, отражающих все составляющие методических новшеств, не позволяло воспроизвести ожидаемый результат и разочаровывало педагогов. Одним из важнейших условий применения метода

копирования является его надлежащее документальное оформление.

Продуктивным теоретически методом выступает ***метод моделирования*** – исследование процессов или явлений при помощи их реальных или идеальных объектов-заменителей (моделей) с применением схем, чертежей, кратких вербальных описаний, матриц, символов, математических формул и т. п.

Метод эйдетической редукции определяет путь к природной установке человека на связь с человечеством посредством "растворения в общественном сознания", освобождение явления и его сути от всех суждений и оценок для того, чтобы сущность стала познаваемой.

Для изучения реального педагогического процесса и педагогического опыта применяются эмпирические методы.

Один из основных – ***наблюдение*** – организованное целенаправленное восприятие и фиксация педагогических явлений. Цель наблюдения – накопление фактов и образование первоначальных представлений об определенном педагогическом явлении. Оно может быть включенным (наблюдатель сам является непосредственным участником процесса воспитания или обучения) и невключенным (опосредованным, наблюдением «со стороны»). Объектами наблюдения могут быть: деятельность группы учащихся или отдельного ученика в процессе обучения или воспитания; взаимоотношения учащихся между собой или с педагогом; действия детей в конкретной ситуации; деятельность учителя на уроке и т. д. Этапы наблюдения: а) определение цели и задач наблюдения («Для чего наблюдать?»); б) выбор объекта, предмета наблюдения («Что наблюдать?»); в) выбор способа наблюдения («Как наблюдать?»); г) выбор способов регистрации наблюдаемого («Как вести записи?»); д) обработка и интерпретация полученной информации («Каков результат?»).

Широкое распространение имеют методы письменного или устного ***опроса:*** *анкетирование, беседа, интервьюирование*. С их помощью изучают отношения мотивы, намерения, мнения, оценочные суждения учащихся, педагогов, родителей и других участников педагогического процесса.

Так, ***анкетирование*** – письменный опрос большого количества людей с помощью опросных листов (анкет). Анкеты могут быть открытыми (предполагают ответ на вопрос), закрытыми (выбрать ответ из ряда предложенных) и смешанными. При составлении анкет важно соблюдать следующие правила: вопросы должны быть тщательно составлены, предельно конкретны, корректны, доступны, они не должны содержать в себе скрытых подсказок желаемого ответа, но должны быть взаимопроверяемыми. Метод анкетирования позволяет в сравнительно короткий срок получить большое количество информации, которую можно подвергнуть количественному анализу с помощью статистических методов с использованием вычислительной техники. Количественные данные, полученные путем анкетирования, затем дополняются качественным анализом.

Беседа – диалог исследователя с испытуемым по заранее составленному плану. Это наиболее эффективный метод для выявления

мотивов поведения, ценностных ориентаций, чувств, переживаний опрашиваемого. До беседы необходимо сформулировать конкретные вопросы, на которые исследователь хотел бы получить ответы. Ценность беседы как метода заключается в том, что это всегда непосредственное общение исследователя с изучаемым. Вместе с тем собеседник может скрыть свои истинные мысли и переживания и ввести исследователя в заблуждение.

Интервьюирование – разновидность беседы. Это метод, более ориентированный на выяснение оценок, позиции опрашиваемого. Интервью проводится но заранее подготовленным вопросам, ответы на которые записываются.

Конкретный материал об интересующих исследователя процессах и явлениях можно собрать, анализируя педагогическую (школьную) документацию, а также результаты разных видов деятельности учащихся. Так, ***изучение школьной документации*** дает объективные данные об организации педагогического процесса в школе, а ***изучение (анализ, оценка) письменных, графических, контрольных, творческих и других продуктов деятельности учащихся*** позволяет получить сведения об уровне обученности и воспитанности учащихся, о работе учителя, помогает выявить различные интересы детей, особенности их мышления, суждений, оценок, уровень сформированности учебных умений и т. д. Если на основе проведенного анализа исследователь осуществляет перевод вербальной информации в количественные показатели и их последующую статистическую обработку, то речь идет о контент-анализе как приеме количественно-качественного анализа документов и продуктов дяетельности.

К методам опроса и анализа продуктов деятельности обучаемых тесно примыкают дополнительные методы: ***обобщение независимых характеристик, написание сочинений.*** В первом случае идет речь о получении характеристики на одно и то же лицо от разных людей по одной и той же теме. Информация, поступившая из разных источников, обрабатывается. Например, изучая личность ученика, исследователь получает сведения о нем от учителя, воспитателя группы продленного дня, классного руководителя, родителей, сверстников и других. Во втором случае группа людей пишет сочинение на заданную тему, интересующую исследователя. Затем сочинения анализируются и обобщаются.

Изучение и обобщение передового педагогического опыта направлено на анализ состояния практики, элементов нового и эффективного в деятельности педагогических работников и образовательной сфере. Описание педагогического опыта затрагивает следующие аспекты: потребности, удовлетворяемые опытом; основная идея; методика целостного педагогического процесса или его компонентов; планируемая теоретическая и практическая ценность опыта; возможность освоения и распространения; достоинства; границы применимости.

Тестирование, которое позволяет с помощью специально разработанных заданий (задач, опросников) объективно измерять

изучаемые характеристики педагогического процесса, является одним из основных методов контроля и оценивания. В самом общем виде *тест* (от англ. test – испытание, исследование, проверка) – это объективное и стандартизированное измерение знаний, умений, навыков, уровня развития, личностных характеристик испытуемого. Обычно в педагогической практике тестирование выполняет функции контроля знаний, диагностики или прогноза развития индивида. Инструментом же исследования оно выступает в последних двух случаях. Разновидностью тестирования являются *проективные методы*: испытуемому предлагается высказаться о своих возможных действиях, поступках в той или иной ситуации, далее его суждения анализируются исследователем.

Самооценка как один из основных методов контроля и оценивания предполагает оценку индивидом своих достижений, личностных качеств, действий, поступков по определенным параметрам. При этом также устанавливается шкала оценок в баллах или других количественных показателях.

Экспертная оценка как один из основных методов контроля и оценивания отражает среднее значение субъективных оценок экспертов какого-либо явления по заданной шкале. Эти оценки дают эксперты (компетентные судьи): ученые-педагоги, психологи, опытные учителя, директора школ и другие. Они оценивают те или иные знания, умения или качества в соответствии с предложенной оценочной шкалой.

Метод педагогического консилиума дополняет методы контроля и оценки, он предполагает коллективное обсуждение результатов изучения учащихся по определенной программе и единым признакам, а также коллективную выработку путей и средств преодоления обнаруженных недостатков.

Рейтинг отражает числовой или порядковый показатель уровня оценки деятельности личности, системы, либо педагогического явления, который определяется на основе системы специальных методик.

Основным эмпирическим методом педагогического исследования, ориентированным на внедрение результатов, является педагогический эксперимент (от лат. *experiment* – проба, опыт). ***Педагогический эксперимент*** предполагает преднамеренное теоретически обоснованное внесение изменений в образовательный процесс, осуществляемое с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях. В рамках педагогического эксперимента используется комплекс теоретических и эмпирических методов.

В зависимости от особенностей проведения в педагогическом исследовании выделяют разные виды эксперимента. По условиям организации различают эксперимент *естественный* (в условиях обычного образовательного процесса) и *лабораторный* (создание искусственных условий для проверки, например, того или иного метода обучения, когда отдельные учащиеся изолируются от остальных).

По конечным целям педагогический эксперимент может быть

констатирующим, устанавливающим только реальное состояние дел в педагогическом процессе, или *преобразующим*, когда проводится целенаправленная организация эксперимента для определения условий (методов, форм и содержания образования) развития личности школьника или детского коллектива. Преобразующий эксперимент требует наличия экспериментальных и контрольных групп. В экспериментальных группах учебно-воспитательный процесс организуется в измененных условиях, в контрольных группах – в обычных, неизменных условиях. Сравнение результатов деятельности учащихся и педагогов в этих группах при прочих равных условиях позволяет сделает вывод об эффективности или неэффективности проводимого эксперимента.

Пилотажный (предварительный) эксперимент имеет целью проверить уровень проработанности и качество методики эксперимента. Для этого эксперимент проводят сначала в сокращенном варианте. После этого, если необходимо, отдельные звенья эксперимента корректируются, и затем он проводится в полном объеме.

Контрольный эксперимент организуется для проверки степени достоверности тех результатов, которые получены при проведении констатирующего и преобразующего, а также лабораторного экспериментов. При этом дублируется уже состоявшийся эксперимент (повторный эксперимент) или осуществляется замена экспериментальной группы на контрольную, и наоборот (перекрестный эксперимент).

Выделяют следующие *этапы* 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, формирование выводов и практических рекомендаций.

К педагогическому эксперименту, независимо от его вида, предъявляют следующие обязательные требования: он не должен допускать риска для здоровья (в том числе психического) участников эксперимента; его нельзя проводить с заведомо отрицательным результатом.

Как и наблюдение, эксперимент относится к базовым методам педагогического исследования.

Опытное обучение предполагает обучение по разработанной методике отдельной группы, класса, школы или ряда школ и др. с последующим анализом ее процессуальной и результативной эффективности.

К *методам операционализации и оценки результатов* относятся математические, статистические, графические и другие количественные методы, связанные с педагогическим измерением. Педагогическое измерение предполагает приписывание чисел педагогическим объектам или событиям согласно определенным правилам. Процедура доведения понятий до измерения называется *операционализацией понятий.*

Результаты, обработанные с помощью методов операционализации и обработки данных, позволяют оценить и визуально представить количественную зависимость в виде графиков, диаграмм, таблиц и других наглядных средств.

Регистрация – метод выявления наличия определенного качества у каждого члена группы и общего подсчета количества тех, у кого данное качество имеется или отсутствует (например, количество активно и пассивно работающих на занятии).

Ранжирование (метод ранговой оценки) предполагает расположение собранных данных в определенной последовательности (обычно в порядке убывания или нарастания каких-либо показателей) и, соответственно, определение места в этом ряду каждого из исследуемых (например, составление перечня наиболее предпочитаемых одноклассников).

Шкалирование – введение цифровых показателей в оценку отдельных сторон педагогических явлений. Для этой цели испытуемым задают вопросы, отвечая на которые, они должны выбрать одну из указанных оценок. Например, в вопросе о занятиях какой-либо деятельностью в свободное время нужно выбрать один из оценочных ответов: увлекаюсь, занимаюсь регулярно, занимаюсь нерегулярно, ничем не занимаюсь.

Статистические методы применяются для количественной обработки массового материала. Например, для определения средних величин полученных показателей можно использовать: среднее арифметическое (например, определение количества ошибок в проверочных работах контрольной и экспериментальной групп); медиана – показатель середины ряда (например, при наличии двенадцати учащихся в группе медианой будет оценка шестого ученика в списке, в котором все учащиеся распределены по рангу их оценок); подсчет степени рассеивания около этих величин – дисперсии, коэффициента вариации и др.

Метод поэлементного и пооперационного анализа предполагают выделение существенных признаков, операций, которые необходимо усвоить учащимся и их сопоставление с реальными результатами усвоения. Зная необходимый «верхний уровень» усвоения понятия или умения, можно определить значение коэффициента, отражающего полноту усвоения его содержания по формуле $K = \frac{\sum_{i=1}^{N} n_i}{N \cdot n}$, где n_i – множество элементов знаний (операций), усвоенных i-м учащимся; n – количество

элементов знаний (операций), которые должны быть усвоены; N– количество учащихся, выполнявших задание.

В таблице показан фрагмент поэлементного анализа усвоения учащимися XI класса физического понятия «работа». Знак «+» проставляется против тех элементов знаний, которые усвоены учащимися, и знак «-» – против неусвоенных. При помощи приведенной формулы можно определить значение коэффициента, характеризующего полноту усвоения учащимися содержания понятия «работа». Качественный и количественный анализ протокола позволит определить типичные пробелы в знаниях как отдельных учащихся, так и всего класса.

Таблица 12 - Поэлементный анализ усвоения физического понятия «работа» (фрагмент)

Элементы знания, характеризующие «верхний уровень» усвоения учащимися понятия «работа»	Условный номер учащихся, выполнявших контрольную работу							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Понимание того, что работа есть процесс преобразования одного вида движения (энергии) в другой	+	-	-	+	+	-	+	+
Знание условий, при которых совершается работа и т.д.	+	+	+	-	+	-	-	+

Для установления связи между собой двух параметров (переменных) применяется ***корреляционный анализ***, с помощью коэффициента Пирсона:

$$r_{xy} = \frac{n\sum x_i y_i - (\sum x_i)(\sum y_i)}{\sqrt{\left[n\sum x_i^2 - (\sum x_i)^2\right]\cdot\left[n\sum y_i^2 - (\sum y_i)^2\right]}}$$

где n – объем выборки, x_i; y_i - переменные

Если значение r_{xy} =+1, то между переменными существует строгая прямая связь, $r_{xy} \approx$+0,5 - слабая прямая связь, r_{xy}=0 - нет связи, $r_{xy} \approx$-0,5 - слабая обратная связь, r_{xy} =-1 - строгая обратная связь. Диаграммы рассеяния представлены на рисунке 12.

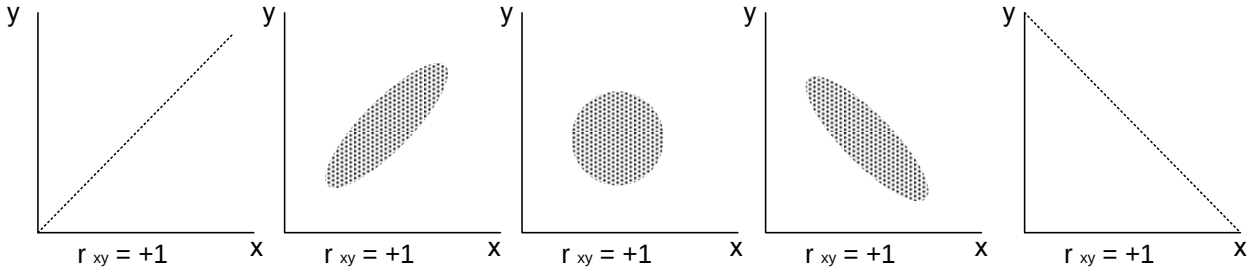


Рисунок 12. Диаграмма рассеяния

Оценка статистических гипотез в педагогических науках осуществляется на основе непараметрических критериев (не опирающихся на конкретный вид распределения). К ним относятся критерий знаков, χ^2 (хи-квадрат), Макномары и др. Рассмотрим ***сравнение двух независимых выборок на основе критерия*** χ^2**.**

Подлежащая проверке статистическая гипотеза, которая называется нулевой, принимается или отвергается на уровне значимости $\alpha \le 0{,}05$ и уровне достоверности $\Theta \ge 0{,}95$.

Статистика критерия χ^2 определяется на основании формулы $T = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^{c} \frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}$, где n_1 и n_2 – объемы выборок контрольной и экспериментальной групп; Q_{1i} – количество учащихся контрольной группы, находящихся на определенном уровне (i=1, .. c); Q_{2i} – количество учащихся экспериментальной группы, находящихся на определенном уровне (i=1, ..., c); c – количество уровней.

Рассматриваются две гипотезы: нулевая и альтернативная.

Нулевая гипотеза (H_0): различие в уровнях вызвано случайными причинами, а на самом деле уровень одинаков.

Альтернативная гипотеза (H_1): уровень у студентов экспериментальной и контрольной группах различен.

Математическое выражение, характеризующее сформулированные гипотезы:

$$H_0 : P_{1i} = P_{2i}$$

$$H_1 : P_{1i} \neq P_{2i},$$

где P_{1i} – вероятность того, что студенты контрольной группы находятся на соответствующем (i=1, ..., c) уровне;

P_{2i} – вероятность того, что студенты экспериментальной группы.

Далее рассчитывается значение T по вышеприведенной формуле.

По таблице критических значений статистики χ^2 для α=0,05 и соответствующего *c* находится и сравнивается его значение с найденным значением T.

Если $T < T_к$ (T наблюдаемое меньше, чем T критическое), то принимается нулевая гипотеза. Если $T > T_к$ (T наблюдаемое больше, чем T критическое), нулевая гипотеза отклоняется и принимается альтернативная.

Применение методов математической статистики требует от педагога-исследователя предварительной оценки того, какой именно критерий в большей степени соответствует данному виду распределения результатов. В противном случае методы математической статистики будут применяться некорректно.

Все методы педагогического исследования используются в комплексе, уточняя и дополняя друг друга.

Резюме

Методология педагогики представляет собой систему, содержащую источники и основания развития педагогического знания. Она включает совокупность теоретических положений о познании и преобразовании педагогической действительности. Методология педагогики образует четырехуровневую систему (философский, общенаучный, конкретно-

научный и технологический), в рамках которой между уровнями существуют определенные отношения (онтологическая зависимость, выбор более высокого уровня в качестве методологического эталона и др.). Содержание философского уровня методологии составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом; общенаучная методология представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин; конкретно-научная методология представляет совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине; технологический уровень составляют методика и техника исследования. Общенаучная методология может быть представлена системным подходом, отражающим всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности. Конкретно-научный уровень методологии педагогики может проиллюстрировать личностно ориентированный подход, согласно которому личность рассматривается как продукт общественно-исторического развития и носителя культуры, признается социальная, деятельная и творческая сущность личности.

Методика и техника педагогического исследования составляют технологический уровень методологии педагогики. Педагогическое исследование предполагает определение общепринятых методологических характеристик: проблема, тема, объект и предмет исследования, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения. Основными критериями качества педагогического исследования выступают критерии актуальности, новизны, теоретической и практической значимости.

Методы педагогического исследования подразделяют на теоретические (общетеоретические и конкретно-педагогические), эмпирические (сбора и накопления данных, контроля и оценивания, внедрения результатов) и методы обработки данопериционализации и оценки результатовных. Базовыми методами педагогического исследования являются наблюдение (организованное целенаправленное восприятие и фиксация педагогических явлений) и эксперимент (преднамеренное теоретически обоснованное внесение изменений в образовательный процесс, осуществляемое с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях). Все методы педагогического исследования используются в комплексе, уточняя и дополняя друг друга.

Овладение методологией и методами педагогического исследования позволяет учителю мыслить, опираясь на педагогические основы науки, его мышление отличается надситуативной активностью.

Приложения к лекции 6

Вопросы и задания

1. Найдите несоответствия определения и определяемого понятия.

Педагогическое наблюдение – метод познания педагогического процесса и явлений воспитания путем целенаправленного, планомерного,

непосредственного их восприятия, прослеживания за изменением и развитием условий и результатов воспитательной практики.

Исследовательская беседа – метод письменного опроса, подробно разработанной в социологии.

Анкетирование – это обмен суждениями, мыслями двух или нескольких лиц, группы.

Интервью – получение характеристики на одно и то же лицо от разных людей по одной и той же теме.

Независимая характеристика – это один из основных видов опроса через беседу, которую проводит исследователь по заранее намеченному плану либо с одним лицом, либо с группой.

Изучение педагогического опыта – организованная познавательная деятельность, направленная на установление исторических связей воспитания, вычленение общего, устойчивого в учебно-воспитательных системах.

Педагогический эксперимент – это научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях.

2. Различают четыре уровня методологии. Определите содержание каждого:

1. Философский уровень(……..).

2. Общенаучная методология (……..).

3. Конкретно-научная методология (……..).

4. Технологическая методология (……..).

3. В ряде учебников по педагогике в числе методов педагогического исследования названо «изучение и обобщение передового педагогического опыта». Другие авторы учебников утверждают, что это не методы, а скорее всего, область исследования. Выскажите свою точку зрения.

4. Сформулируйте тестовое задание в соответствии с предложенными вариантами ответов:

1. *Труды классиков педагогики*
2. *Доклады*
3. *Инструкции*
4. *Педагогические монографии*
5. *Руководящие документы органов образования*
6. *Содержание конференций*
7. *Практика*
8. *Кино и видеоматериалы*
9. *Учебно-отчетная школьная и внешкольная документация*
10. *Классные журналы, дневники учащихся и учителей*
11. *Материалы педагогической периодической печати*
12. *Художественно-педагогическая литература*
13. *Модели, макеты, приборы*
14. *Художественные полотна на педагогическую тему*

5. Определите методологические характеристики и методы

исследования по теме «Перевоспитание агрессивного подростка».

6. Соотнесите приведенные ниже методы исследования с педагогическими целями, которые достигаются в ходе их применения.

Таблица 13 – Сравнительная характеристика диапазона возможностей методов исследования

Метод	Цель, достигаемая с помощью метода				
	Изучение интересов	Изучение отношений в педагогическом процессе	Обогащение опыта творческой деятельности учеников	Оценка эффективности деятельности коллеги	Оценка эффективности собственной деятельности
Анкетирование					
Наблюдение					
Самоанализ					
Анализ продуктов деятельности					
Рейтинг					
Беседа					
Анализ взаимодействия					
Эксперимент					
Опрос					

7. Проанализируйте, насколько удачно сформулированы темы курсовых работ: «*Произведения классической прозы на уроках чтения в начальной школе»; «Педагогические условия формирования творческой активности учащихся 5–6 классов на уроках пейзажной живописи»; «Учебно-воспитательные комплексы как новый тип образовательного учреждения»; «Мастерство учителя в управлении собой в педагогическом взаимодействии»; «Формирование информационной культуры школьников»; «Компьютерный клуб во внеклассной работе школы».*

Предложите свои формулировки тем исследовательских работ по педагогике и докажите, что они отвечают предъявляемым к ним требованиям.

8. По материалам педагогической печати подберите описание интересного педагогического опыта. Попытайтесь на основе опубликованного материла вывести общие идеи этого опыта и сформулировать рекомендации по его внедрению в практику.

Тестовые задания

1. Какова уровневая структура методологического знания педагогики?

А) общенаучный, конкретно-научный и педагогический;

Б) уровень теории и уровень практики;

В) общая методология и методология конкретной науки;

Г) философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический.

2. Какой уровень методологии отражает общие принципы познания и категориальный строй науки в целом?

А) общенаучный;
Б) философский;
В) конкретно-научный;
Г) технологический.

3. В контексте какого философского направления считается, что индивидуальный опыт ребенка является основой учебного процесса, а цель образования – «самовыявление» данных ребенку от рождения склонностей?

А) экзистенциализм;
Б) неотомизм;
В) позитивизм;
Г) прагматизм.

4. В контексте какого подхода личность рассматривается как продукт общественно-исторического развития и носителя культуры, признается социальная, деятельная и творческая сущность личности?

А) антропологический;
Б) личностно ориентированный;
В) культурологический;
Г) деятельностный.

5. Какой вид исследований решает отдельные теоретические и практические задачи, связанные с изучением отдельных сторон педагогического процесса?

А) фундаментальные исследования;
Б) разработки;
В) прикладные исследования;
Г) исследования методологического характера.

6. Какая из методологических характеристик исследования отражает замысел исследования и предполагаемый научный результат?

А) тема исследования;
Б) проблема исследования;
В) предмет исследования;
Г) цель исследования.

7. Какие методы относятся к теоретическим методам педагогического исследования?

А) регистрация, ранжирование, шкалирование;
Б) эксперимент, опытное обучение;

В) наблюдение, опрос, изучение школьной документации и продуктов деятельности обучаемых;

Г) метод знаковой ретроспекции, «виртуальная» экспертиза, метод аксиоматизации.

8. Какие эмпирические методы педагогического исследования относятся к базовым?

А) наблюдение, эксперимент;

Б) методы опроса;

В) изучение документации и продуктов деятельности обучаемых;

Г) экспертная оценка, педагогический консилиум.

9. Какой метод предполагает исследование процессов или явлений при помощи их реальных или идеальных объектов-заменителей?

А) моделирования;

Б) аксиоматизации;

В) модифицирования;

Г) копирования.

10. Какие методы педагогического исследования относятся к опросным?

А) изучение (анализ, оценкписьменных, графических, контрольных, творческих и других продуктов деятельности учащихся;

Б) анкетирование, беседа, интервьюирование;

В) обобщение независимых характеристик, написание сочинений;

Г) тестирование, самооценка, экспертная оценка.

Оригинальные тексты

Краевский В. В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей . -- Чебоксары: Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. - 244 с.

Что такое методология педагогики?

Необходимость методологии. В кругу понятий, с которыми приходится иметь дело педагогу, «методология» выступает как одно из самых неопределенных, многозначных и подчас спорных.

Неясность начинается с самого определения методологии. Нередко оно выводится не столько из анализа реальных потребностей и тенденций развития образования и изучающей его науки, сколько из общих философских оснований, не дающих однозначного понимания. Само слово «методология» связано в сознании многих с чем-то абстрактным, далеким от жизни, сводящимся к цитатам из философских текстов, идеологических и административных документов, слабо связанных с педагогикой вообще и текущими нуждами педагогической теории и практики в частности.

Это - недоразумение, истоки которого лежат вне пределов педагогики. В зависимости от уровня рассмотрения методологию понимают по-разному. В широком смысле ее трактуют как *систему принципов и способов построения теоретической и практической деятельности, а также как учение об этой системе.* Согласно другому, тоже широкому, определению - это *учение о методе научного познания и*

преобразования мира. В современной литературе идет речь, прежде всего о*методологии научного познания, которую понимают как учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности.*Нечеткость представлений о методологии порождается прямым переносом то одного, то другого из этих определений на педагогическую действительность без учета особенностей педагогической науки.

Смешение разных понятий - философских, административных и особенно методологических в немалой степени обусловлено тем, что десятилетиями педагогам-исследователям приходилось «онаучивать» указания вышестоящих инстанций и лишь немногие в какой-то степени противостояли таким установкам. Это приводило к снижению интереса к методологическим и теоретическим проблемам нашей науки. Оставляет желать лучшего и качество педагогических исследований.

Различают два типа методологии, объединенные одной общей функцией - служить руководством, ориентиром в научной работе. В этом, собственно, и состоит ее назначение. Но методологическое знание может выступать либо в дескриптивной (описательной), либо в прескриптивной (нормативной) форме, то есть в виде предписаний, прямых указаний к деятельности. Говоря о дескриптивной форме, мы имеем в виду научно-познавательное описание - совокупность знаний о данной области явлений, включая сюда также и теоретическое объяснение, когда речь идет не только о данном в опыте, но и о внутреннем содержании (сущности) изучаемых процессов. Дескриптивное методологическое знание (о структуре научного знания, закономерностях научного познания), конечно, может служить ориентиром в процессе исследования. Но знание прескриптивное, нормативное, прямо направлено на регуляцию деятельности. В нормативном методологическом анализе преобладают конструктивные задачи, связанные с разработкой рекомендаций и правил осуществления научной деятельности. Дескриптивный же анализ имеет дело с описанием уже осуществленных процессов научного познания.

Еще в прошлом веке исследователь должен был обосновывать лишь полученный им результат. От него требовалось показать, что этот результат достигнут в соответствии с принятыми в данной области знания правилами и что он вписывается в более широкую систему знаний. В настоящее время исследование, как правило, должно быть обосновано еще до его реализации. Нужно обозначить исходные положения, логику исследования, предполагаемый результат и способ получения этого результата.

Зачем нужно знать методологию, видно сразу - без методологических знаний невозможно грамотно провести педагогическое или любое другое исследование. Такую грамотность дает овладение методологической культурой, в содержание которой входят: *методологическая рефлексия (умение анализировать собственную научную деятельность), способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, управления, конструирования.*

Однако методологическая культура нужна не только научному работнику. В более общем смысле можно утверждать, что методологическая культура - это культура мышления, основанная на методологических знаниях, необходимой частью которой является рефлексия. Такая культура нужна практике не меньше, чем науке. Мыслительный акт в педагогическом процессе направлен на разрешение возникающих в этом процессе проблем, и здесь нельзя обойтись без рефлексии, то есть размышлений о собственной деятельности.

Методология для ученого и для учителя. Существует различие между методологической культурой ученого и учителя, обусловленное тем, что первый*получает* научные педагогические знания, «производит» их, а второй их *использует.*Для учителя обладать методологической культурой значит знать методологию педагогики и уметь применять это знание в процессе решения

педагогических ситуаций. Основными составными частями культуры этого вида являются:*проектирование и конструирование учебно-воспитательного прогресса; осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач; методическая рефлексия.* Эти составляющие обеспечивают высокий уровень профессиональной деятельности учителя, характеризуют его как творческую личность.

Однако между ученым и учителем в этом отношении нет непроходимого рубежа. Общим и для того, и для другого является решение интеллектуальных задач в области педагогики, для чего требуются умения: видеть проблему и соотносить с ней фактический материал, выдвинуть предположение и мысленно представить себе последствия его реализации: «что было бы, если бы...», распределить решение задачи на шаги в оптимальной последовательности и т.п. При этом самым важным признаком методологической культуры учителя остается умение и желание пользоваться научными педагогическими знаниями для анализа и совершенствования своей работы. Методологическая грамотность - это условие плодотворной работы. Учителю важно представлять себе, как связаны педагогическая наука и практика, какое место занимает педагог в системе этой связи, какое применение могут найти методы исследования в его практической работе. Если же иметь в виду не методологическую культуру как достояние каждого педагога, исследователя и практика, а всю научную область, носящую название «методология педагогики», возникает ряд сложных вопросов, в свою очередь методологического характера, относящихся как бы к «методологии методологии». Само определение методологии до сего времени нередко вызывает споры и порождает недоразумения. На этом нужно остановиться специально.

Два лица методологии педагогики. Отправной пункт, определяющий подход к разработке вопросов методологии - позиция практики. Ради практической деятельности существуют и педагогическая наука, и ее методология.

В области педагогики практическая деятельность соотнесена с деятельностью научной и, что не всегда принимается во внимание, с методологической. Недостатком имеющихся работ по методологии педагогики является то, что речь в них идет, как правило, лишь о методологическом знании *(учении о...)*. Между тем, наука уже давно не отождествляется с систематизированным знанием. Правомерность представления о науке как о деятельности подтверждается многими исследователями методологии науки. Образное определение деятельностного аспекта науки дает А.И.Ракитов: «Наука - это не только арсенал готового оружия, но в гораздо большей степени кузница, где куется новое» [11. С. 3]. Аналогичным образом трактуется наука в других работах: «Наука - это не только сумма знаний, так сказать, совокупность плодов древа познания, но и само древо, на котором они произрастают» [6. С. 26]; «Наука - это не только знание, и тем более не только готовое знание, но и деятельность, направленная на достижение знания» [1. С. 121]. И.А.Майзель отмечает, что знание отнюдь не таит в себе источник своего собственного существования, но представляет собой запечатленный срез безостановочного познавательного процесса, идеальный сгусток познавательных усилий людей. Научная деятельность генерирует знание, точнее - особый тип знания, именуемый научным знанием. Благодаря ей наука представляет собой динамичный функционирующий организм, существующий в той мере, в какой имеет место порождение знания, его созидание, производство.. Иначе говоря, в науке следует видеть особую отрасль духовного производства - производство научного знания [5. С. 4-5].

В этих определениях отражается единство духовной и материальной деятельности, результата и процесса, знания и способов его получения.

Главной частью самосознания науки стало представление о характере деятельности, направленной на формирование и развитие научного знания, а тезис о том, что научное знание всегда есть результат деятельности познающего субъекта, является исходным для любой методологической работы. Одно из свойств современного научного мышления - его *метод алогичность* - В.С.Швырев

характеризует как осознанное отношение к средствам и предпосылкам деятельности по формированию и совершенствованию научного знания (см. [13. С. 6; 25; 99]).

Конечно, не является исключением и сама методология как область науки. Как и наука в целом, она имеет «деятельностный» аспект. Это - не только и не столько система знаний, сколько сфера деятельности по производству методологических знаний как дескриптивного, так и нормативного типа. Понятие «методологическая деятельность» введено в научный обиход (см. [7], [12]),

Таким образом, *методология — это не только «учение» как совокупность знаний, но и область познавательной деятельности.*

Высказывания ученых об исследовании и его отдельных характеристиках

«Они (гипотезы) науке и особенно ее изучению нужны. Они дают стройность и простоту, каких без их допущения достичь трудно. Вся история наук это показывает. А потому можно смело сказать: лучше держаться такой гипотезы, которая может оказаться со временем неверною, чем никакой. Гипотезы облегчают и делают правильною научную работу — отыскание истины, как плуг земледельца облегчает выращивание полезный растений» *Д.И. Менделеев*

«Наука, обычно развивается путем выдвижения двух крайних гипотез, борьба между которыми неизменно приводит ее на новую ступень» *Д.И. Менделеев*

«Исследовать - значит видеть то, что видели все, и думать так, как не думал ни кто» *А. Сент-Дьердьи*

«Доводы до которых человек додумался сам, убеждают больше чем, те которые пришли в голову другим» *Луи Паскаль*

«Смысл нельзя дать, его нужно найти» *В. Франкл*

«Гипотезы - это леса, которые возводят перед зданием и сносят, когда здание готово, они необходимы для работника, но он не должен принимать леса за здание» *И. Гете*

«Люди более склонны к занимательным спорам и разговорам и к блужданию от одной вещи к другой, чем к строгому исследованию» *Ф. Бэкон*

«Исследуй все, пусть для тебя на первом месте будет разум; предоставь ему руководить собой» *Пифагор*

Корни всякого открытия лежат далеко в глубине, и, как волны, бьющиеся с разбега о берег, много раз плещется человеческая мысль около подготовляемого открытия, пока придет девятый вал. *В.Вернадский*

Изобретение редко вознаграждает изобретателя. - *П. Буаст*

Случайные открытия делают только подготовленные умы. - *Б. Паскаль*

Не всякое продолжение есть развитие. *Г. Бальтасар*

Кто двигается вперед в науках, но отстает в нравственности, тот более идет назад, чем вперед. *Аристотель*

Люди оказываются более мудрыми не благодаря умению действовать, а потому, что они владеют понятием и знают причины. *Аристотель*

В науке должно искать идеи. Нет идеи, нет и науки. Знание фактов только потому и драгоценно, что в фактах скрываются идеи: факты без идей — сор для головы и памяти. *В. Г. Белинский*

Гениальные идеи приходят тем, кто заслужил их упорным трудом. *В. И. Вернадский*

Язык науки и его способность выражать сложные ситуации в сжатой форме... есть то, что является главным объектом развития. *Н. Винер*

При развитии науки за ее пределом фронтом всегда остается тыл.
Благоустройство этого тыла гораздо важней для решения проблем преподавания, чем для самой науки. *Д. Галанин*

Лекция 7. Аксиологический подход в изучении педагогических явлений

Основные вопросы

1. Понятия «ценность», «аксиология», «педагогическая аксиология», «аксиологический подход».
2. Место и функции аксиологического компонента в структуре профессионально-педагогической и методологической культуры учителя.
3. Педагогические ценности как нормы, регламентирующие педагогическую деятельность. Классификация педагогических ценностей.
4. Аксиологическое «Я» педагога как система ценностных ориентации. Ценности как элементы единой аксиологической модели, определяющей гуманистические параметры деятельности педагога.

1. Понятия «ценность», «аксиология», «педагогическая аксиология», «аксиологический подход»

В настоящее время понятие ценность, используемое в философии, психологии, социологии и педагогике, применяется для обозначения свойств различных объектов, явлений, теорий и идей, служащих эталоном качества, соответствующих социально-обусловленным приоритетам развития культуры.

Проблема ценностей всегда привлекала внимание ученых и педагогов-практиков (К.В. Гавриловец, Б. С. Гершунский, В.В. Ильин, Н. Д. Никандров, М. В. Богусловский, Л. И. Новикова, В. А. Караковский, В.А. Сластенин и др.).

В словарном видении понятие «ценность» представляется как значимость объектов окружающего мира для человека, группы людей, общества в целом, определяемую не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений; критерии и способы оценки этой значимости, выраженные в нравственных принципах и нормах, идеалах, установках, целях.

При осуществлении педагогических инноваций, согласно исследованиям И.И. Цыркуна [104], приоритетным является обоснование их ценностной основы. Ценность в первую очередь является тем, что дает идеальной (еще не осуществленной) цели преобразований силу воздействия на весь инновационный процесс. Ценностное сознание во многом определяет смысл и направленность педагогических преобразований. Именно оно ставит все изучаемые объекты в связь с субъектом и осмысливает их значение для субъекта.

Ценности образования претерпевают изменения в процессе развития общества. Если в начале века мечтали о пришествии «царства» машин, то сегодня мы замечаем, что технологические новшества не сделали человечество счастливым. Абсолютные приоритеты информации и техники стали носить

разрушительный характер, основной проблемой человечества является выживание. Прежние способы адаптации человека доказали свою разрушительность и деструктивность как во внешнем, так и во внутреннем планах. В условиях этого контекста создавалась классическая модель образования. Основным механизмом аккультурации нового поколения являлась передача учащимся свода прошлых образцов, логически завершенных систем знаний и правил. В последние годы интенсивное увеличение объема информации привело к тому, что даже ученые одной области знания не всегда понимают научный язык своих коллег. Проблема целей и содержания образования стала еще более сложной. Неудовлетворенность современным образованием сейчас охватывает весь мир. Ориентация на знания, умения, навыки и компетенции способна обслужить любые ценностные устремления. Кризис образования наиболее выразительно характеризуется следующими эпитетами: бездуховное, абстрактное, неэффективное, формальное.

Ценности играют роль базовых норм и принципов, которыми определяется сознание и поведение людей. [82]

Данный феномен имеет сложную многоуровневую структуру, составляющие которой позволяют ценности проявляться в разных плоскостях духовной культуры и особым образом влиять на межличностные отношения. Ценность в качестве многоуровневой системы может проявляться как:

- идеал (ценность, отмеченная идеальным проявлением, отражающая совершенный образец);
- норма (образец поведения, обобщенный принцип деятельности);
- принцип (основное положение, внутреннее убеждение, регламентирующее деятельность человека);
- цель (осознанный результат, регулирующий человеческие стремления и поступки);
- отношение (взаимозависимость между элементами системы);
- значение (смысловое содержание явления).

Система фундаментальных общечеловеческих ценностей, обоснованная В. А. Караковским, – Человек, Семья, Труд, Знания, Культура. Отечество, Земля, Мир, представляет особый интерес в педагогике. Мир ценностей – это, прежде всего, мир культуры, сфера духовной жизнедеятельности человека, его привязанностей, оценок, в которых выражается мера духовного богатства личности.

Н. В. Селезнев предлагает отталкиваться от основных, исторически сложившихся групп ценностей, а именно:

- материальные ценности - все то, чем располагает сама школа, окружающая среда, семья, общество в целом;
- нравственные ценности - духовное наследие, утверждающее на земле возвышенные идеалы добра и справедливости, о которых так тщательно заботились педагоги от А. Я. Коменского [39] до В. А. Сухомлинского [92] и других;

- научно-познавательные ценности - все то, что связано с познанием истины, формированием правильных оценочных представлений об окружающем мире, другом человеке, самом себе;
- художественно-эстетические ценности - группа ценностей, известных человечеству с древнейших времен, связанных не только с образным восприятием окружающего, но и развитием у человека потребности жить по законам красоты;
- ценности физической культуры и гигиены - все то, что предусматривает физическое совершенство человека и его здоровье, умение поддерживать и сохранять в здоровом теле здоровый дух.

Аксиология – философское учение о ценностях (от греч. axia - /ценность). Понятие «аксиология» введено в научный оборот в 1902 г. французским философом П. Лапи. В 1908 г. этот термин активно использовал в своих работах немецкий ученый Э. Гартман.

В современных условиях возрастает ориентация педагогического процесса на общечеловеческие ценности, которые находят свое отражение в образовании и воспитании подрастающего поколения, а также в идеологической, нравственной и профессиональной позиции самих педагогов. В связи с этим на первый план выходят проблемы *педагогической аксиологии,* представляющей собой: 1) учение о ценностях в педагогическом процессе - образовании, воспитании и саморазвитии человека; 2) учение о ценностях образования, их природе, функциях и взаимосвязях.

Ценности – это специфические образования в структуре индивидуального созная, являющиееся идеальными образчами и ориентирами деятельности личности и общества (В. А. Сластёнин) [86].

В центре внимания оказываются не просто знания, умения, навыки или формирование определенных привычек у ученика, а целый комплекс жизненно важных ценностей, формирование у школьника потребности присваивать их, жить ими. Школа начинает непосредственно учить воспитанника умению уверенно ориентироваться в окружающем мире, в совершенстве различать его качественную, в частности, ценностную неоднородность. Степень развития у школьника такого умения становится одним из важнейших показателей уровня его воспитанности.

Исходя из этого, актуальной задачей современной школы является задача точного определения ряда школьных ценностей, которые необходимы для всестороннего развития и совершенствования личности воспитанника.

Аксиологический подход, который вытекает из учения о ценностях, представляет собой философско-педагогическую стратегию, показывающую пути использования педагогических ресурсов для развития личности и предлагающую перспективы совершенствования системы образования. [87] [24] Данная стратегия заключается в развитии аксиосферы школьника - “системно-иерархической психической структуры”, которую образует “вся совокупность разнообразных отношений человека к миру и самому себе, порождаемых жизненными потребностями и модифицируемых системой символов и средств культуры. Отличительной чертой аксиологического

подхода является то, что первоосновой воспитания и развития выступает формирование у молодых людей нравственного сознания, которое предполагает раскрытие содержания и демонстрацию социальной и личностной значимости различных национальных и общечеловеческих ценностей, при этом акцентируется внимание на приоритете общечеловеческих ценностей. Большое значение формирования нравственного сознания учащихся подчеркивает М. А. Станчиц: “Нравственность – самое важное, что составляет сущность человека. Не сила, не ловкость, не ум даже. Ведь все эти качества, прекрасные сами по себе, только тогда могут быть полезными для общества, если человек нравствен”. Необходимо, чтобы объективные ценности мировой, отечественной и народной культур стали специфическими потребностями формирующейся и развивающейся личности, устойчивыми жизненными ориентирами человека путем перевода их в субъективные ценностные ориентации.

Содержание аксиологического подхода в образовательном процессе определяется действием следующих принципов:

- признание учителем личностных ценностей учащихся важнейшим источником мотивов поведения, его внутренними регуляторами;
- владение учителем методами перевода духовных ценностей человечества во внутренние ценности воспитанника;
- активизация ценностного поиска воспитанников как в учебной, так и во внеурочной деятельности.

По мнению В. А. Сластенина [86], основными объектами, к которым у учащихся должно быть сформировано ценностное отношение, являются общество, коллектив, человек как высшая ценность, природа, наука (учение), искусство и др. Каждый из этих объектов в процессе осмысления и оценивания его ребенком раскрывает ему ряд важнейших ценностей (мир, дружба, семья, мать, отец, здоровье, Родина, труд, индивидуальность и т.д.).

Педагогические ценности выступают в качестве относительно устойчивых ориентиров, с которыми педагоги соотносят свою жизнь и педагогическую деятельность. Вплетение общечеловеческих ценностей – добра и красоты, справедливости и долг, равенства и чести – в палитру ценностей педагогических и овладение ими создает ту основу, на которой разрабатывается содержание педагогического образования.

2. Место и функции аксиологического компонента в структуре профессионально-педагогической и методологической культуры учителя.

Педагогические ценности объективны, так как складываются исторически в ходе развития общества, системы образования и фиксируются в педагогической науке как форме общественного сознания в виде идей, концепций, теорий. В процессе подготовки и осуществления педагогической деятельности учитель овладевает педагогическими ценностями , субъективирует их.

Профессионально-педагогическая культура учителя рассматривается как часть общечеловеческой культуры, включающая систему ценностей-регуляторов педагогической деятельности (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич [46] и др.): ценности-регуляторы, педагогическая культура, общечеловеческая культура.

Профессионально-педагогическая культура как системное образование представляет собой единство педагогических ценностей, технологий, сущностных сил личности, направленную на творческую реализацию в разнообразных видах педагогической деятельности (И.Ф Исаев [25]).

По мнению ряда ученых профессионально-педагогическую культуру можно представить как интегральное высшее качественное образование личности педагога-профессионала, как условие и предпосылку эффективной педагогической деятельности, как обобщенный показатель профессиональной компетентности учителя и цель профессионального самосовершенствования (Р. С. Пионова [72]и др.).

Исследователь И.Ф. Исаев в структуре профессионально-педагогической культуры учителя выделяет аксиологический, технологический и личностно-творческий компоненты.

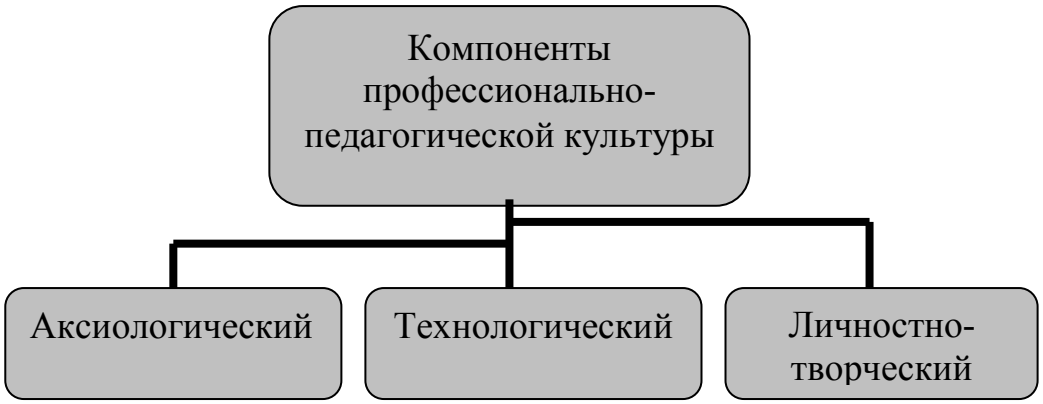


Рисунок 13. Компоненты профессионально-педагогической культуры

Аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры предполагает наличие ценностно-педагогической направленности личности учителя, проявляющейся в сформированности ценностного сознания и потребности в педагогической деятельности. Сформированная потребность определяется как осмысленное и активное стремление направить свои знания, умения, навыки на решение воспитательно-образовательных задач и включает в себя установку на работу с детьми, признание ценности субъектных отношений, удовлетворенность педагогическим трудом.

Процесс усвоения ценностей педагогом определяется богатством его личности, педагогической квалификацией, стажем, профессиональной позицией и отражает его внутренний мир, образуя систему ценностных ориентации.

Технологический компонент профессионально-педагогической культуры включает методологические, психолого-педагогические, методические и специальные знания; владение приемами решения анали-

тико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных и коррекционно-регулирующих педагогических задач и умение использовать эти приемы. При этом ценности и достижения педагогической культуры осваиваются им и создаются в процессе собственной деятельности. Основу компонента составляют методологические, психолого-педагогические, методические и специальные знания и соответствующие им умения.

Личностно-творческий компонент профессионально-педагогической культуры предполагает присвоение учителем педагогических ценностей на личностном уровне, то есть через их преобразование и интерпретацию, что определяется его личностными особенностями и характером педагогической деятельности. Творческая активность личности педагога проявляется в интеллектуальной активности, педагогической интуиции и импровизации. Усваивая выработанные ранее ценности, учитель выстраивает собственную ценностную систему, элементы которой приобретают значение аксиологических функций. К числу этих функций относятся:

- формирование личности учащегося;
- профессиональная деятельность;
- наличие представлений о технологии построения образовательного процесса в учебном заведении, специфике взаимодействия с учениками, себе как профессионале.

Интегративной функцией, объединяющей все остальные, является индивидуальная концепция смысла профессионально-педагогической деятельности как стратегия жизни учителя, воспитателя.

Методологическая культура учителя – это часть его общей профессионально-педагогической культуры, отражающая меру и способ осуществления им познавательных и исследовательских действий в процессе профессиональной деятельности.

Аксиологическую основу методологической культуры учителя составляют ценности исследовательской деятельности - гуманизм, истина, познание, знания, развитие, рефлексия. Аксиологическая основа методологической культуры учителя тесно связана с ее нормативной основой, которую составляют культурные нормы, отражающие предписания, требования, образцы деятельности высокого качества. Отсюда ведущими функциями аксиологического компонента методологической культуры учителя являются нормативная и регулятивная функции, позволяющие педагогу освоить способы преобразования педагогического процесса на гуманной основе.

3. Педагогические ценности как нормы, регламентирующие педагогическую деятельность. Классификация педагогических ценностей

Педагогические ценности – нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим

звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельности педагога.

Педагогические ценности различаются по уровню своего существования. На этом основании выделяют социально-педагогические, профессионально-групповые и индивидуально-личностные ценности. [86]

Социально-педагогические ценности сконцентрированы в общественном сознании в форме морали, педагогической этики, философии образования. Они представляют собой идеи, принципы, нормы, правила, регламентирующие образовательную деятельность в рамках общества. Профессионально-групповые ценности - совокупность идей, концепций, норм, регулирующих педагогическую деятельность самостоятельных профессиональных групп, коллективов (школа, училище, лицей, техникум, колледж, вуз). Индивидуально-личностные ценности представляют собой сложное социально-психологическое образование, в котором сливаются целевая и мотивационная направленность ориентации педагога. В этой группе система ценностей разделяется на следующие подгруппы.

1. *Ценности, раскрывающие отношение к труду педагога:*
   - аксиологическое восприятие педагогической деятельности;
   - общеобразовательные и профессиональные знания;
   - профессиональная честь и достоинство;
   - готовность к преодолению профессиональных трудностей.
2. *Ценности, характеризующие отношение к субъектам педагогической деятельности:*
   - любовь к детям, уважение личности учащегося;
   - уважение личности педагога;
   - сотрудничество с общественными детскими и молодежными организациями.
3. *Ценности, представляющие значимые качества личности педагога:*
   - объективность в оценке школьников, их действий и поступков;
   - принципиальность в отношениях с субъектами педагогического процесса;
   - гуманизм, доброжелательность к учащимся;
   - эмпатия (способность к сопереживанию);
   - самостоятельность;
   - педагогический оптимизм;
   - креативность (способность к творчеству);
   - толерантность (терпимость к инакомыслию, чужой точке зрения).
4. *Ценности, раскрывающие стиль общения педагога с другими субъектами педагогического процесса:*
   - диалогическое мышление;
   - диалоговые отношения с субъектами педагогического процесса;
   - способность соотносить свои цели и действия с целями и действиями школьников;
   - взаимодействие и сотрудничество с субъектами педагогического

процесса.

В процессе своей деятельности каждый педагог как личность актуализирует лишь ту часть профессиональных и педагогических ценностей, которая является для него жизненно и профессионально необходимой. Эта особенность необходимой профессиональной инициативы дается учителю в его сознании в форме «Я-профессиональное», с которым соотносится его собственный профессионально-педагогический опыт и связанные с ним переживания, убеждения, профессиональные связи и отношения.

4. Аксиологическое «Я» педагога как система ценностных ориентаций. Элементы единой аксиологической модели, определяющей гуманистические параметры деятельности педагога

Аксиологическое «Я» учителя как система ценностных ориентации опирается на социально-педагогические и профессионально-групповые ценности, которые служат основанием формирования его индивидуально-личностной ценностной системы. Данная система включает:

- ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде (признание окружением, престижность и др.);
- ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг (общение с детьми, коллегами, родителями, обмен опытом и др.);
- ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности (развитие профессионально-творческих способностей, самосовершенствование и др.);
- ценности, позволяющие осуществлять самореализацию (оказание помощи и поддержки детям, реализация собственных идей и др.);
- ценности, дающие возможности удовлетворять прагматические потребности (оплата труда, отпуск, служебный рост и др.).

В зависимости от содержания в системе ценностей можно выделить *ценности-цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-качества, ценности-знания.* Эти ценности представляют собой элементы единой аксиологической модели, определяющей гуманистические параметры деятельности педагога (рисунок 14).

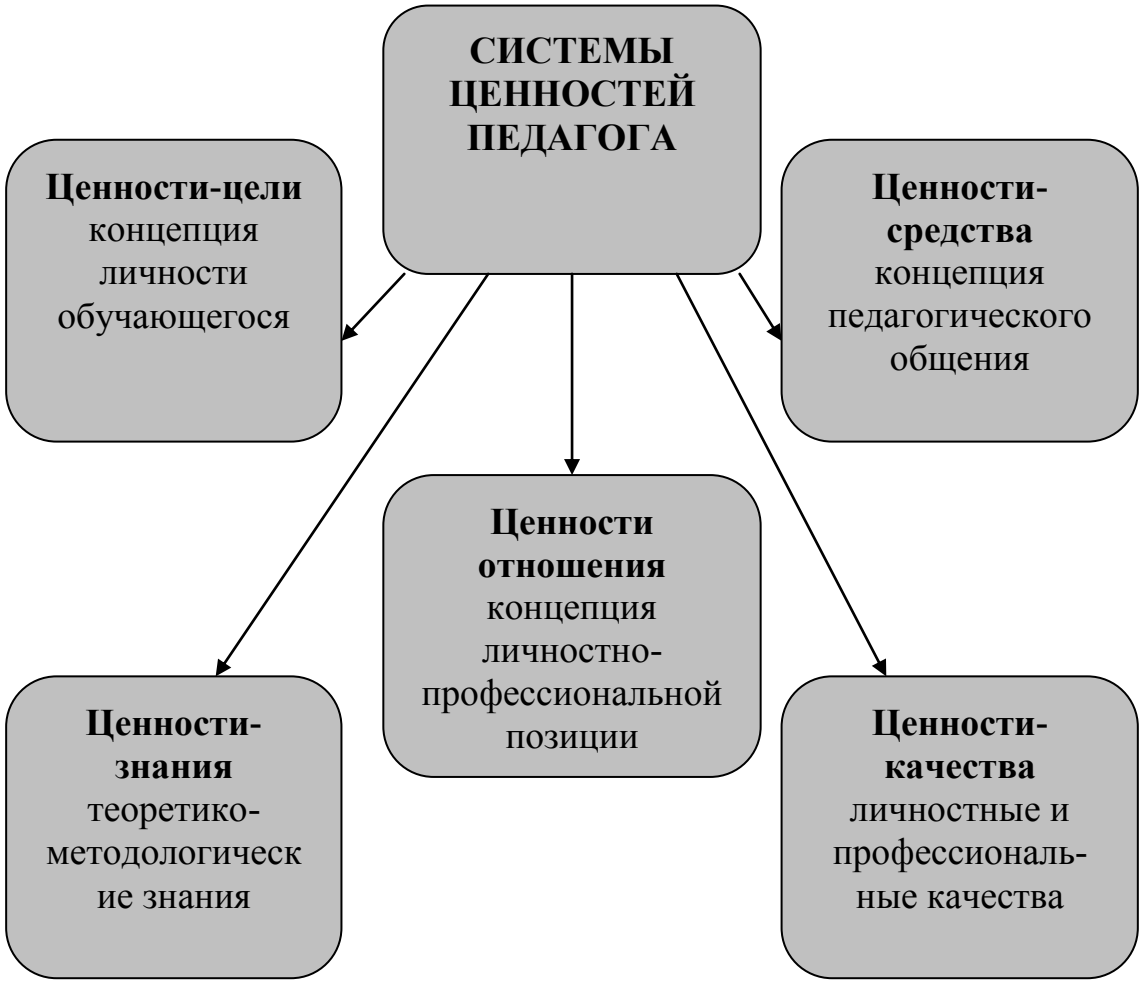


Рисунок 14. Аксиологическая модель, определяющая гуманистические параметры деятельности педагога

Охарактеризуем их.

• *Ценности-цели* - ценности, раскрывающие значение и смысл целей профессионально-педагогической деятельности: концепция личности обучающегося, концепция «Я-профессиональное» как источник и результат профессионального самосовершенствования учителя.

• *Ценности-средства*– ценности, раскрывающие значение способов и средств осуществления профессионально-педагогической деятельности*:* концепции педагогического общения, педагогической техники и технологии, мониторинга, инноватики, педагогической импровизации и интуиции.

• *Ценности-отношения* – ценности, раскрывающие значение и смысл отношений как основного механизма функционирования целостной педагогической деятельности: концепция личностно-профессиональной позиции, включающей совокупность отношения учителя с учеником, другими участниками педагогического процесса, отношения к себе и собственной профессионально-педагогической деятельности.

• *Ценности-качества* - ценности, раскрывающие значение и смысл качеств личности учителя: связанные между собой индивидуальные, личностные, коммуникативные, позиционные, деятельностно-

профессиональные и поведенческие. Ценности-качества отражаются в специальных способностях учителя: способности программировать свою деятельность и пребдвидеть ее последствия, соотносить свои цели и действия с целями и действиями других, строить гуманистические отношения, способности к творчеству и диалогическому педагогическому мышлению.

• *Ценности-знания – ценности, раскрывающие значение и смысл психолого-педагогических знаний в процессе осуществления педагогической деятельности: теоретико-методологические знания, касающиеся психологии личности, основных идей и закономерностей педагогического процесса.*

Названные группы педагогических ценностей являются элементами аксиологической модели, имеющими взаимообусловленный характер. Так, например, ценности-цели определяют ценности-средства, а ценности-отношения зависят от ценностей-целей и ценностей-качеств, то есть все они функционируют как единое целое.

Резюме

Педагогическая аксиологии - учение о ценностях в педагогическом процессе - образовании, воспитании и саморазвитии человека.

Исторически сложившиеся группы ценностей:

- материальные ценности;
- нравственные ценности;
- научно-познавательные ценности;
- художественно-эстетические ценности;
- ценности физической культуры и гигиены.

Аксиологический подход представляет собой философско-педагогическую стратегию, показывающую пути использования педагогических ресурсов для развития личности и предлагающую перспективы совершенствования системы образования.

Аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры предполагает наличие ценностно-педагогической направленности личности учителя, проявляющейся в сформированности ценностного сознания и потребности в педагогической деятельности. Аксиологическую основу методологической культуры учителя составляют ценности исследовательской деятельности - гуманизм, истина, познание, знания, развитие, рефлексия. Аксиологическая основа методологической культуры учителя тесно связана с ее нормативной основой и регулятивной функцией, позволяющей педагогу освоить способы преобразования педагогического процесса на гуманной основе.

По уровню существования выделяют социально-педагогические, профессионально-групповые и индивидуально-личностные ценности. Они образуют познавательно-действующую систему, которая служит связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога.

В системе ценностей в зависимости от содержания выделены ценности-

цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-качества, ценности-знания. Аксиологическое «Я» педагога определяется эффективностью и целенаправленностью отбора и приращения им новых ценностей, их переходом в мотивы его поведения и профессиональные действия. Ценностные ориентации учителя находят свое обобщенное выражение в мотивационно-ценностном отношении к педагогической деятельности, которое является показателем гуманистической направленности его личности.

Приложения к лекции 7

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте место и функции аксиологического компонента в структуре профессионально-педагогической и методологической культуры педагога.

2. Представьте классификацию педагогических ценностей.

3. Какие ценности образуют аксиологическое «Я» педагога?

4. Охарактеризуйте элементы аксиологической модели, определяющей гуманистические параметры деятельности педагога.

5. Добротворчество.Добро – классическая ценностная ориентация, фундаментальная основа для развития отношений человек-человек. Используя методику недописанного тезиса, закончите следующие мысли:

1 часть тезиса «Доброта в педагогической системе – это…»

Например:

- Ключ к сердцу ребенка
- Стиль жизни
- Возвеличивание человека

2 часть «Быть добрым – это значит…»

Например:

- Быть гибким
- Творить счастье
- Видеть доброту и умножать ее.

6. В Павлышской средней школы В.А. Сухомлинского существовал составленный педагогом золотой список из 200 лучших книг мировой литературы, которые школьники должны были обязательно прочесть в школьные годы.

Составьте собственный список из 10 произведений (на выбор для дошкольников, младших школьников, подростков, юношества, которые формируют аксиосферу учеников).

7. Согласны ли вы со следующими утверждениями. Аргументируйте свой ответ.

В конечном счете основой всех человеческих ценностей служит нравственность (А. Эйнштейн).

Как только мы уничтожаем ценности, мы уничтожаем воспитание (Лео Ворда).

Ценности являются исходными психическими образованиями для постановки и обоснования педагогом всей своей деятельности

(Б. Г. Ананьев).

Повсюду ценность школы равняется ценности ее учителя (А. Дистервег).

Не последнюю роль в самоутверждении детской личности играет умение учителя каждый день выразить свое отношение к нему как к высшей ценности (И. И. Рыданова).

Красивые вещи могут спровоцировать человека на преступление, красивые слова могут скрывать неблаговидные замыслы, а красивая внешность – духовное уродство (В.А. Сластенин).

Считай несчастным тот день или тот час, в который ты не усвоил ничего нового и ничего не прибавил к своему образованию (Я. А. Коменский).

8. В педагогическом словаре отразите основные понятия темы

- Аксиология
- Педагогическая аксиология
- Методологическая культура
- Педагогические ценности

9. Соберите жемчужины народной мудрости, цитаты, отражающие ценностные ориентиры личности

Справедливый к себе относится строго, к другим - снисходительно (япон.).

Делай для другого, учись для себя (абхаз.).

Верь, чтобы понимать (античный афоризм).

Кто милосерд, тот бесчеловечно не поступает.(Ломоносов М.В.)

Быть первыми старайтесь в милосердии, последними в любой недоброте. (Ломоносов М.В.)

Благородство манер воспитывается на примерах (Франс А.).

Детей наказывай стыдом, а не кнутом (рус).

Тестовые задания

1. Сущность понятия «педагогические ценности»:

А) свойство того или иного общественного предмета, явления удовлетворять потребности, желания, интересы социального субъекта (индивида, группы людей, общества);

Б) философско-аксиологическая категория, обозначающая для субъекта социальное значение различных форм проявления объективной реальности, вещей, предметов, явлений, отношений между людьми, жизненных процессов;

В) представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность. Они образуют познавательно-действующую систему, которая служит связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога.

2. Какова характеристика «педагогической аксиологии»:

А) учение о ценностях в педагогическом процессе - образовании, воспитании и саморазвитии человека;

Б) философское учение о (ценностях и об оценке их в этике, которое исследует смысл человеческой жизни;

В) учение о ценностных отношениях в социуме.

3. Укажите классификацию педагогических ценностей (по уровню своего существования):

А) социально-педагогические, профессионально-групповые и индивидуально-личностные ценности;

Б) экзистенциальные, политические, экологические;

В) эстетические, художественные;

4. Каковы исторически сложившиеся группы ценностей (по Н. В. Селезневу):

А) материальные ценности; нравственные ценности;научно-познавательные ценности; художественно-эстетические ценности; ценности физической культуры и гигиены.

Б) социально-культурные; профессиональные; личные.

В) нравственные ценности;научно-познавательные ценности; художественно-эстетические ценности;

5. Какова сущность понятия методологическая культура учителя:

А) Это часть его общей профессионально-педагогической культуры, отражающая меру и способ осуществления им познавательных и исследовательских действий в процессе профессиональной деятельности.

Б) Интегральное высшее качественное образование личности педагога-профессионала, как условие и предпосылку эффективной педагогической деятельности, как обобщенный показатель профессиональной компетентности учителя и цель профессионального самосовершенствования.

6. Система ценностей педагога включает:

А) ценности-нормы, ценности-принципы, ценности-идеалы;

Б) ценности-цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-качества, ценности-знания;

В) ценности- образец поведения, ценности-идеалы, ценности – обобщенный принцип деятельности.

7. Каковы компоненты профессионально-педагогической культуры учителя:

А) аксиологический, технологический, личностно-творческий;

Б) когнитивный, эмоциональный, деятельностный.

8. Аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры предполагает:

А) наличие ценностно-педагогической направленности личности учителя, проявляющейся в сформированности ценностного сознания и потребности в педагогической деятельности;

Б) развитие эмоционально-чувственной сферы личности учителя.

9. Что является ценностями-целями?

А) Это концепция личности обучающегося, концепция «Я-профессиональное» как источник и результат профессионального самосовершенствования учителя;

Б) теоретико-методологические знания, касающиеся психологии личности, основных идей и закономерностей педагогического процесса;

В) личностно-профессиональная позиция как совокупность отношения учителя с учеником, другими участниками педагогического процесса, отношения к себе и собственной профессионально-педагогической деятельности.

10. Педагогические ценности это:

А) нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельности педагога;

Б) обобщенный принцип деятельности;

В) избирательное отношение к материальным и духовным ценностям.

Оригинальные тексты

Концепция развития системы педагогического образования в Республике Беларусь, 2008.

«Преобладание в педагогической профессии творческой составляющей, решения познавательных и педагогических задач в меняющихся обстоятельствах актуализируют в качестве субъектного идеала педагогического образования образ педагога-инноватора, сочетающего позиции дидакта, воспитателя, лидера, лектора, исследователя, аксиолога, методолога, проектировщика, конструктора, управленца, экспериментатора, писателя, фасилитатора, консультанта и др. Инновационная направленность развития педагогического образования актуализирует потребности и возможности субъекта выйти за пределы изучаемого, нестандартность мышления, способности к саморазвитию, непрерывному и гибкому самообразованию.

Личностное и профессиональное развитие педагога являются предпосылкой успешной педагогической деятельности. Успешный педагог – это яркая индивидуальность, он удовлетворен собой и своей деятельностью, является источником успеха учащихся…»

Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002 – 208 с.

«Субъективное восприятие и присвоение преподавателем общечеловеческих культурно-педагогических ценностей определяется его личностными качествами, направленностью профессиональной деятельности, профессионально-педагогическим

самосознанием, личной педагогической системой и отражает, таким образом, его внутренний мир.

Степень присвоение личностью педагогических ценностей зависит от активности ее педагогического сознания, так как установление ценности той или иной педагогической идеи, педагогического явления происходит в процессе оценки. Критерием оценки является сложившийся на основе психолого-педагогических знаний, результатов собственной деятельности и сопоставления ее с деятельностью других обобщенный образ.

С учетом того, что педагогические ценности, являясь условием результатом соответствующей деятельности, имеют разные уровни существования, мы разделяем их на следующие группы: общественно-педагогические, профессионально-групповые и индивидуально-личностные.

Общественно-педагогические ценности функционируют в масштабе всего общества и концентрируются в общественном сознании в форме морали, религии, философии. Это идеи, представления, нормы и правила, регламентирующие воспитательную деятельность и общение в рамках всего общества.

Профессионально-групповые ценности представляют собой совокупность идей, концепций, норм, регулирующих профессионально-педагогическую деятельность определенных групп специалистов (учителя школ, колледжей, лицеев, преподаватели вузов»). Эта совокупность носит целостный характер и выступает как познавательно-деятельностная система, обладающая относительно стабильностью и повторяемостью.

Индивидуально-личностные ценности — это система ценностных ориентаций личности, сложное социально-психологическое образование, отражающее ее целевую и мотивационную направленность. Система ценностных ориентации, представляя собой биологическое *Я,* дана личности не как система знаний, а как «тема когнитивных образований, сопряженных с эмоционально-волевыми компонентами, принимаемая ею в качестве внутреннего ориентира, побуждающего и направляющего ее деятельность (К. А. Абульханова-Славская). Каждый преподаватель, ассимилируя общественно-педагогические и профессионально-групповые ценности, строит свою личностную систему ценностей, элементы которой принимают вид аксиологических функций (концепция, связанная с формированием личности специалиста; представления о технологии построения учебно-воспитательного процесса в высшей школе, о специфике взаимодействия со студентами, о себе как о профессионале и др.). Интегративную аксиологическую функцию мы связываем с индивидуальной концепцией смысла профессиональной педагогической деятельности как стратегией деятельности и жизни преподавателя. Учитывая значение аксиологических функций и главным образом интегративной функции в системе ценностных ориентаций преподавателя вуза, мы посчитали возможным выстроить свою классификацию педагогических ценностей, взяв за основу < профессионально-педагогическую деятельность. При этом мы имеем в виду и следующие методологические положения: в качестве основания для классификации ценностей выступают достаточно устойчивые структуры общественного бытия и формы сознания и деятельности; классификации могут строиться по разным основаниям с учетом исследовательских задач, объекта исследования соответственно ценности могут перегруппировываться в связи этими задачами и условиями.

Итак, мы выделяем следующие группы педагогических ценностей в структуре профессионально-педагогической культуры:

1 Г р у п п а – ценности, раскрывающие значение и смысл целей профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы *(ценности-цели):* концепция личности студента-профессионала в ее многообразных проявлениях в различи видах деятельности и концепция Я-профессиональное как источник и результат профессионального самосовершенствования;

2 Г р у п п а – ценности, раскрывающие значение способен средств осуществления профессионально-педагогической деятетельности *(ценности-*

средства): концепции педагогического общения педагогической техники и технологии, педагогического мониторинга и инноватики и др.;

3 группа — ценности, раскрывающие значение и смысла отношений как основного механизма функционирования целостной педагогической деятельности *(ценности-отношения):* концепция собственной профессиональной позиции, включающая ношение преподавателя к студентам, себе, своей профессиональной деятельности, другим участникам педагогического процесса;

4 группа – ценности, раскрывающие значение и смысл психолого-педагогических знаний в процессе осуществления педагогической деятельности *(ценности-знания):* теоретико-методологические знания о формировании личности и деятельности, знания ведущих идей и закономерностей педагогического процесса в высшей школе, знание психологии студенчества и др.;

5 группа – ценности, раскрывающие значение и смысл качеств личности преподавателя *(ценности-качества):* многообразие взаимосвязанных индивидуальных, личностных, коммуникативных статусно-позиционных, деятельностно-профессиональных и внешнеповеденческих качеств личности преподавателя как субъекта профессионально-педагогической деятельности, проявляющихся специальных способностях: способность к творчеству, способно проектировать свою деятельность и предвидеть ее последствия, способность соотносить свои цели и действия с целями и действия других, способность вырабатывать совместную позицию сотрудничества, способность к диалогическому мышлению, способность строить гуманистические диалоговые отношения с другими и т.д. Представленные группы педагогических ценностей образуют систему как содержательную основу, стержень профессионально-педагогической культуры.

Очевидна связь между группами педагогических ценностей: ценности-цели определяют характер ценностей-знаний и ценностей-средств, ценности-отношения зависят от ценностей-целей и ценностей-качеств и т.д. Таким образом, система педагогических ценностей носит синкретический характер, т.е. ее функционирование зависит от переплетения всех ее составляющих. Система педагогических ценностей служит основой и критерием приятия личностью новых и уже выработанных ценностей. Чем богаче мир ценностей педагога, тем эффективнее и целенаправленнее идет отбор и приращение новых ценностей, которые определяют мотивы поведения и деятельности.

Анализ системы педагогических ценностей позволяет выделить две плоскости их существования: горизонтальную (ценности-цели, ценности-средства, ценности-знания, ценности-отношения и ценности-качества) и вертикальную (общественно-педагогические, профессионально-групповые и индивидуально-личностные). Доминирующую аксиологическую функцию в системе педагогического образования мы соотносим с **ценностями-целями** профессионально-педагогической деятельности, определяемыми мотивами и переживаниями, имеющими место при реализации мотива. Критерием развития личности преподавателя как профессионала, показателем его педагогической культурности и является сформированность ценностей целей.

Система ценности-средства включает в себя три взаимосвязанные подсистемы: 1) подсистему действий, направленных на решение профессионально-образовательных, воспитательных и личностно-развивающих задач (технология обучения и воспитания); 2) подсистему коммуникативных действий, которые связаны с созданием психологической атмосферы, необходимой для решения личностно и профессионально ориентированных задач (технология общения); 3) подсистему действий, раскрывающих субъектную по отношению к профессиональной деятельности и педагогическому общению позицию преподавателя. Последняя группа действий обладает интегративным свойством, так как профессионально-педагогическая деятельность и педагогическое общение существуют только благодаря наличию субъекта (личности преподавателя), а их эффективность зависит от способности преподавателя мобилизовать свою активность, согласовать ее с требованиями, предъявляемыми к его деятельности и к уровню профессиональной и личностной подготовки выпускников …»

Лекция 8. Личность ученика как объект и субъект обучения и воспитания

Основные вопросы:

1. Уникальность личности и ее потенциальные возможности.
2. Индивидуальные различия школьников.
3. Типологические особенности учащихся различного возраста.
4. Личностно ориентированный подход к обучению и воспитанию учащихся.

Одним из важнейших достижений современной цивилизации является "триумфальное" отношение к личности человека и его воспитанию. Мыслители разных эпох по- разному рассматривали человека как личность. Так, уже в афоризме Протагора из Абдер (около 400 лет до н.э.) "Человек — мера всех вещей" просматривается "Homo totus" человек целостный, находящийся в единстве с Природой и Космосом. Платон (427 лет до н.э.) определял человека как "двуногое животное без перьев", а Аристотель (322 года до н.э.) характеризовал его как "общественное животное".

Сократ (469-399 до н. э.) первым из великих мыслителей поставил личность в центр своих изысканий. Его принцип «Человек, познай самого себя» стал основой антропологического подхода к изучению и воспитанию личности в последующие времена. В биологической науке человек определяется как высшая ступень живых организмов на Земле (Homo sapiens — человек разумный). В марксистской литературе человек рассматривался как "совокупность всех общественных отношений" (Homo faber — человек деятельно- стный). Философы, признавая человека высшей ступенью ясивых организмов на Земле, характеризуют его субъектом общественно-исторической деятельности и культуры. По определению психологов, человек есть "совокупность психических процессов его нервной системы". За основу примем трактовку Б. Д. Парыгина, определившего личность как "интегральное понятие, характеризующее человека в качестве объекта и субъекта биосоциальных отношений и объединяющее в нем общечеловеческое, социально специфическое и индивидуально неповторимое". В международном документе "Всеобщая декларация прав человека" человек провозглашен высшей ценностью на Земле. Вслед за этим ООН приняла "Конвенцию о правах ребенка" (20.11.1989 г). Сохранить и воспитать человека с детских лет как вид живого организма, основу производительных сил общества, творца материальных и духовных ценностей, как культурную личность призвана педагогическая наука и ее созидатели — учителя и воспитатели.

Для определения уникальности личности в научной литературе часто употребляется термин "синергия" (греч. synergeia — содружественное, совместное действие). Имеется в виду взаимодействие органов человека. Термин "синергия", относящийся к исследованию и практической

деятельности личности, соотносится с антропологической категорией. Термин "антропология" тоже греческого происхождения, он означает науку о человеке, а согласно антропоцентризму (от греческого), человек есть центр и высшая цель мироздания. В научный оборот термин "антропологизм" ввел Л. Фейербах в противовес учению о духов происхождении человека, а в педагогике К. Д. Ушинский Употреблял его в качестве особой точки зрения на в°спитание и развитие детей.

Признание личности ученика базовым компонентом объектом и субъектом образовательного процесса стало ведущим принципом современной педагогики. В прежние годы к ученику зачастую относились как объекту обучения и воспитания, а это означало, что ученик должен был слушать, воспринимать и делать так, как повелевает учитель. В результате формировался стереотип послушного, дисциплинированного, шаблонно мыслящего ученика. Хотя стереотип определенного, привычного и размеренного поведения тоже необходим для экономии сил и труда. От шаблона полностью избавиться невозможно. К примеру, невозможно произвольно менять правила грамматики и культуры речи, единицы измерения веса, длины, таблицу умножения, правила дорожного движения, поведения в обществе и т. п. Использование стандартного мышления не мешало выпускникам школ и вузов развивать творческое мышление и становиться учеными, новаторами и рационализаторами производства, писателями и композиторами, учителями и творчески работающими специалистами многих отраслей. Но один результат можно получить, когда человек стихийно приходит к творческому решению жизненных вопросов, и другой — при целенаправленном и систематическом развитии творческого потенциала личности, начиная с детских лет. Задача педагога — не ждать, пока молодой человек стихийно придет к творчеству, а развивать эти качества личности всеми доступными педагогическими средствами обучения и воспитания. Для того чтобы решить такую задачу, нужно знать природу и уникальность человеческой личности, потенциальные возможности и движущие силы ее развития. Только тогда можно направлять творческое развитие ученика. [90]

1. Уникальность личности и ее потенциальные возможности

Одним из важнейших факторов, определяющим уникальность индивидуума, является генетическая предрасположенность. Каждый ребенок обладает единственными, своеобразными способами реагирования на воздействие географической, социальной и природной микросреды. Можно с уверенностью утверждать, что за всю прошлую историю человечества не было и в будущем не будет двухличных людей. Каждая личность обладает исключительно индивидуальными физиологическими особенностями. Примером тому может служить неповторимое рельефное изображение кожного покрова пальцев человека. Даже современные ЭВМ не могут найти идентичные отпечатки пальцев из миллионов людей. Точно так же уникальна рефракция глаз и,

очевидно, других органов, которые определяют индивидуальную и неповторимую личность человека.

Другим фактором, обусловливающим уникальность личности ученика, является социальная микросреда, в которой он растет и развивается. Каждый ребенок по-своему воспринимает окружающую природу, предметы и вещи материального мира, испытывает влияние со стороны семьи, в каждой из которых свои методы и способы воспитания. В каждой квартире по вкусу родителей расположена мебель, разнообразен интерьер, разное общение, разное питание, режим труда и отдыха и многое другое. Все это формирует неповторимую индивидуальность, своеобразие личности ребенка. Таким образом, генотип и среда (фон) составляют генофон, который и служит основанием для развития уникальных, индивидуальных особенностей личности.

Ученые открывают все новые и новые данные об огромных потенциальных дарованиях человека. В коре головного мозга специалисты насчитывают 14 млрд нейронов (другие — 10 млрд). В них "складируется", сохраняется и перерабатывается информация со скоростью до 400 километров в час. Каждая клеточка (нейрон) может в секунду дать реакцию "да" или "нет", то есть принять или отвергнуть сигнал внешнего раздражителя, совершить 1 бит в секунду (бит — единица измерения реакции нейрона). Если суммировать всю информацию, полученную человеком за 60 — 70 лет средней продолжительности жизни, то получится, что он в состоянии воспринять объем информации равной 14 в 22 степени. Если бы человек использовал все свои умственные возможности, то он мог бы выучить содержание литературы самой большой публичной библиотеки, запомнить объем материала большой энциклопедии. Ученик в состоянии усвоить про грамму средней школы не за 12 , а за 5 лет. Студен за пятилетний срок обучения в вузе мог бы пройти курс 5 специальностей, выучить до 40 иностранных языков В. А. Моцарт в 6 лет сочинил скрипичную сонату, в 9 первую симфонию, а в 14 лет — оперу и несколько концертов. Академик А. Ландау в 13 лет окончил десятилетку, в 14 — занимался в двух университетах по физике и химии, в 14 лет был зачислен в аспирантуру. Головной мозг человека обладает огромными потенциальными возможностями. Мозг видит, слышит, ощущает, принимает решения, посылает команды органам человека на выполнение тех или иных функций, вырабатывает условный рефлекс поведения и т. д.

Нормально развивающийся человек обладает десятками миллионов степеней свободы — торможений и возбуждений, условных рефлексов, ассоциативных связей и других психических процессов. В этом состоит огромный потенциал для величайших вариантов приспособления человека к разнообразным экстремальным условиям жизни, трудовой и общественной деятельности, выполнению множества вариаций творчества.

Кроме того, человеческий мозг обладает возможностями иррадиировать (распространять) раздражители, поступающие из различных рецепторных органов. Это создает условия для развития общих способностей. В то же время специфические функции различных

образований коры головного мозга с их рецепторными органами составляют основу для развития специальных способностей. Все это позволяет учащимся получать широкое общее образование и высокую профессиональную подготовку, овладевать конкретными видами трудовой и общественной деятельности.

2. Индивидуальные различия школьников

Эффективность использования потенциальных возможностей (дарований) индивидуума зависит от глубокого понимания учителем индивидуальных и возрастных особенностей личности, создания условий дома и в школе, а также от умения и желания (мотивов, интересов, потребностей) самого ученика.

Каждый учитель, классный руководитель или организатор ученического коллектива должен хорошо знать, что осбенности личности развиваются на основе генотипа и социальных условий жизнедеятельности, совокупность которых и придает личности индивидуальный характер.

Индивидуальные различия учащихся проявляются в типологических особенностях нервной системы: темпераменте (холерик, флегматик, меланхолик, сангвиник); анализаторах (зрительном, слуховом и других); различной силе возбуждений или торможений; пластичности или консервативности первичной и вторичной сигнальной системы. Эти врожденные особенности нервной системы яв- чяются функциональной основой различия задатков, проявляющихся в скорости и прочности образования и перестройки системы связей (ассоциаций), условных рефлексов, мыслительных операций и т.д. Типологические особенности в совокупности образуют целостную личность как саморегулирующийся органиам, определяющий индивидуальные черты личности ученика. Отсюда происходит и разное отношение к отдельным учебным предметам, теоретическим или практическим занятиям, отдельным видам деятельности — спорту, музыке, литературе и т.д. Одни ученики тяготеют к творческому решению познавательных задач, другие — к решению по шаблону. Индивидуальными особенностями определяются интересы и потребности, формирование мировоззрения и идеалов.

Таким образом, можно утверждать, что среди учащихся нет похожих типов личности, каждый из них индивидуальность. Но при всех различиях у них есть много схожих общечеловеческих свойств и особенностей.

3. Типологические особенности учащихся разного возраста

Развитие и воспитание учащихся с учетом возрастных особенностей предопределяются сензитивными периодами, то есть биологической предрасположенностью к той или иной деятельности. Границы между сензитивными периодами определяются новообразованиями. К примеру ребенок начинает сидеть только после укрепления Первоначальной костно-мышечной структуры организма, ходить — с развитием нижних конечностей, жевать с появлением зубов,

говорить — с развитием сового аппарата, мыслить — с развитием головного мозга и т.д. Половое созревание наступает тоже в опре деленное время. В последующие годы появляются условия для занятий спортом, физическим трудом и интеллектуальной деятельностью. В определенный период наступает потребность в самовыражении и самовоспитании вызванная необходимостью самоутверждения в коллективе, завоевания определенного места в обществе. [1], [7], [8]

В возрастной периодизации педагоги опираются на данные физиологии, анатомии и психологии.

1. Младенческий возраст — до 1 года.
2. Ранний возраст — от 1 года до 3 лет.
3. Дошкольный возраст — от 3 до 6 лет.
4. Младший школьный возраст — от 6 до 10 лет (1—4 классы).
5. Средний школьный возраст — от 10 до 16 лет (5—10 классы).
6. Старший школьный возраст — 16 — 18 лет (11—12 классы).

В теории и на практике принято дошкольников и младших школьников относить к детскому, учащихся средних классов — к подростковому и старшеклассников — к юношескому возрасту.

Рассмотрим вкратце особенности развития учащихся каждого возрастного периода.

В дошкольном возрасте ребенок проходит большой путь своего развития и в школу приходит с определенным уровнем подготовки, особенно после нахождения в детском саду. Он обладает известной физической зрелостью, позволяющей выполнять длительную и достаточно напряженную работу; имеет определенный жизненный опыт, который может служить основанием для обучения в школе; владеет некоторыми волевыми качествами, умеет сдерживать свои желания, подчиняться воле коллектива и учителя, выполнять задания, соблюдать нормы поведения; имеет сравнительно устойчивое внимание, память, относительно развитую пытливость и любознательность и, как правило, большое желание учиться; обладает достаточным уровнем речевого развития, необходимым для обучения в школе.

Младший школьный возраст. Несмотря на готовность ребенка к обучению, переход его в школьный возраст связан со значительными перестройками в его организме. Учение становится ведущим видом жизнедеятельности: меняется режим дня, появляются постоянные обязанности — вовремя вставать, готовить уроки, овладевать знаниями, выполнять нормы поведения школьника и т.д.

За период обучения в начальных классах у ребенка происходит бурное физическое развитие организма и психических процессов. По данным ученых, у школьников, по сравнению с дошкольниками, чувствительность к оценкам цветов (восприятие) повышается на 45 %, суставно- мускульных ощущений — на 50 %, зрительного восприятия — на 80 %.

Восприятие у младших школьников носит конкретнообразный характер, а наглядность служит для понимания внешних признаков предметов и

явлений. Память у них преимущественно механическая, а мышление характеризуется соотношением конкретных предметов и явлений. Отношение к учению мотивируется непосредственным интересом к учебному процессу, а сами интересы — разнообразные, неустойчивые и не дифференцированные. Пример для подражания, дружба между детьми складываются по интересам, учитель — непререкаемый авторитет.

Средний школьный возраст. В последнее время при определении подросткового возраста стали употреблять слово “тинейджер", которое произошло от двух английских слов "teens" — возраст и "age" — возраст. В США подтков называют "тинами". Опыт показывает, что этот возраст является переломным в развитии школьника и наиболее трудным для учителя. В этот период происходит бурное количественное и качественное развитие организма. Физиологическое развитие подростка характеризуется основными особенностями: а) происходят бурный рост массы тела и отставание в развитии сердечнососудистой системы — все это необходимо учитывать классным руководителям, преподавателям труда, физического воспитания и родителям при отборе на спортивные соревнования, выполнении трудовых дел, способных травмировать организм; б) наступает половое созревание, которое сопровождается развитием желез внутренней секреции, что влечет повышенную возбудимость и чувствительность, склонность к романтике и самовыражению любой ценой. В физиологическом отношении подростки в состоянии произвести потомство, но еще не понимают нравственной, правовой и социальной сущности этого процесса. Это противоречие требует большого внимания к их половому воспитанию. Эмоционально возбудимые подростки нуждаются в особо чутком отношении. Воспитательные мероприятия должны быть интересными, увлекательными, с использованием символики, ритуалов, музыки и других средств эмоционального воздействия; в) развивается и, в основном, завершается окостенение скелета и костно-мы- шечной системы, что требует от учителя внимательного отношения к развитию осанки и телосложения подростка.

В психическом развитии подростков происходят серьезные изменения. Восприятие носит целенаправленный характер, а наглядность служит в большей степени для понимания не только внешних, но и внутренних процессов. Наблюдательность становится устойчивой чертой личности. Все большее значение приобретает аналитическое восприятие, усиливается роль символической наглядности. Память носит переходный характер: от конкретно-образного к абстрактно-логическому запоминанию. Мышление характеризуется движением мысли от конкретно-образного к абстрактно-логическому умозаключению. Мотивом отношения к учению служит сочетание интереса к учебным предметам и личной значимости результатов учения. Интересы подростков избирательные, но неустойчивые. Примером для воспитания служат внешние черты людей должность, положение в обществе, внешний облик человека, его поступки, популярность личности и т.д. Отношение к

учителю — избирательное, но не дифференцированное — хорош один поступок учителя, остальное не имеет значения. Положение в коллективе утверждается поведением в среде сверстников.

Старший школьный возраст, или возраст ранней юности, охватывает период от 15 до 17 лет. Физическое развитие старшеклассников приближается к уровню взрослого человека. Диспропорция между массой тела и сердечно-сосудистой системой к старшему школьному возрасту исчезает.

Продолжается дальнейшее развитие психики. Восприятие носит целенаправленный и избирательный характер. При изучении программного материала доступна символическая наглядность. Память становится концентрированной и рациональной. Мышление приобретает диалектический характер. Отношение к учению мотивируется, главным образом**,** жизненной направленностью, стремлением к выбору сферы труда и профессии. Общие интересы носят устойчивый, целенаправленный и дифференцированный характер. Пример в воспитании воспринимается дифференцированно, в зависимости от сложившихся идеалов. Авторитет в коллективе учеников достигается путем самовоспитания.

Таковы, схематично, индивидуальные и возрастные особенности учащихся, требующие личностно ориентированного подхода к обучению, развитию и воспитанию каждого индивидуума.

4. Личностно ориентированный подход к обучению и воспитанию учащихся

Педагог должен исходить из того, что каждый ученик индивидуален как в генетическом плане, так и в психическом и социальном развитии. Он воплощает в себе целый мир взглядов, убеждений, переживаний и поступков. Тем более что эти качества динамичны и неодинаково прогрессируют у каждого человека.

Как поступать учителю в классе с таким разнообразием качеств учащихся? Какие индивидуальные и возрастные особенности следует иметь в виду и учитывать в своей работе?

Прежде всего учителю необходимо знать и учитывать физические особенности учащихся: состояние здоровья, жные осложнения после болезни или различных травм в функционировании органов зрения, слуха, сердечно-сосудистой системы, внутренних органов, которые могут отрицательно влиять на самочувствие и успеваемость учащихся. Для этого учителю необходимо поддерживать контакт с участковым врачом и родителями.

Психические качества сложнее учитывать. Тем не менее, каждый учитель должен знать, что одни ученики воспринимают информацию зрительно, другие — на слух, третьи — лучше усваивают материал из учебников или когда сами напишут, нарисуют, начертят, выполнят самостоятельно практическую работу. Зная эти особенности, учитель непременно организует учебный процесс так, чтобы использовать те

источники информации и те формы и методы обучения и воспитания, которые доступны каждому ученику.

Память у разных учеников тоже неодинаковая. У одних ассоциативные связи становятся прочными в результате механического повторения изучаемого материала, у других — путем осознанного изучения объектов или явлений (смысловая память), у третьих — в результате практических действий. У одних учеников следы ассоциативных связей остаются прочно и надолго (долговременная память), у других — лучше функционирует оперативная память.

Мышление как процесс оперирования фактами, явлениями и полученными знаниями у одних учеников наглядно- образное, у других — абстрактно-логическое, у третьих — диалектическое, то есть от частного к общему и от общего к анализу и доказательству.

Психомоторика неодинаково развита даже у школьников одного возраста, тем более в разных возрастных группах. Одни ученики малоподвижны, но, возможно, у них хорошо развиты память и мышление как компенсаторы малоподвижности организма. Другие с трудом воспроизводят изученный материал, затрудняются в выполнений мыслительных операций, но они оперативно, легко выполняют практические действия на лабораторных и практических занятиях, в процессе трудовой деятельности. Этй особенности следует учитывать в профессиональном самоопределении учащихся.

Темперамент учащихся — врожденное качество, которое тывается во всех возрастных периодах и в любых случаях обучения, воспитания, решения жизненных ситуаций. Например, учитель ставит перед классом вопрос, а сам мотрит в журнал и вслух произносит: "Кого же мне спросить?". Пауза делается для того, чтобы дать возможность ученикам-меланхоликам продумать ответ. За это мгновение холерик уже забыл вопрос и опустил руку. Темперамент учитывается при выборе сферы труда и профессии. Там, где нужна оперативность, лучше подойдет холерик, а флегматик будет полезен на тех трудовых операциях, где нужны обдуманные, неторопливые и замедленные действия.

Интересы, склонности и способности у разных учеников появляются и развиваются неодинаково как по содержанию, так и по уровню их проявления. У одних нет устойчивого интереса ни к чему, у других — ко всему, у третьих — к отдельным предметам и видам деятельности. Поэтому учителю и классному руководителю (воспитателю) нужно создавать условия для занятий в кружках и факультативах, в классах и школах с дифференцированным обучением, в различных типах учебных заведений (гимназиях, колледжах, лицеях, ПТУ и др.). Дифференцированный подход к обучению учащихся создает объективные предпосылки для развития способностей и профессиональной направленности личности, что позволит каждому ученику выбрать профессию по призванию.

Дифференциация обучения, развития и воспитания учащихся в педагогической литературе рассматривается как с внешней —

содержательной, так и с внутренней стороны — психической сферы личности. Внешняя дифференциация поддается педагогическому регулированию путем создания различных классов, школ и учебных заведений с уклоном. Но и в этих, дифференцированных, условиях учащиеся нуждаются в индивидуальном подходе в завивисимости от их психического состояния, уровня обучаемости и других особенностей.

Итак, с возрастом дети становятся подростками, подростки — юношами и девушками, им в 16 лет выдают паспорта, свидетельствующие о гражданской зрелости. Главное, к окончанию школы дети становятся духовно богаче, а их поступки — более осмысленными и привычными, формируются основы мировоззрения, вырабатывается определенное отношение к окружающему миру, социальной среде, своему государству, правам и обязанностям, к самим себе. Меняется внутренний мир школьника, который определяется словами "душа" "душевность" "человечность". Вот как определяет это понятие М. М. Пришвин: "Всю жизнь слышал слово "душа" и сам произносил это слово, вовсе не понимая, что оно значит. Мне кажется, если бы меня спросили, что такое "душа", я бы довольно верно ответил на этот вопрос. Я сказал бы, что душа — это внутренний мир человека... Во-вторых, я бы о душе сказал с точки зрения философии, что душа есть совокупность знаний человека о себе и т.п. Я бы вспомнил о представлениях души примитивного человека, как некоей сущности, обитающей в теле. И все это понимание души было бы не о себе, не о своей душе, а как говорят и думают о ней все люди. Между тем У меня была душа своя и я знал о ней с очень далекого времени, почти с детства, когда проливал потихоньку слезы о том, что я вышел на свет не такой, как все. Мало-помалу, с годами, с десятками проходящих лет я через страданье узнавал свое назначение: мало-помалу оказалось, что быть не как все, а как сам, и есть то самое необходимое" (Календарь "Моя Родина", сентябрь 1992 г.).

Когда ученик начинает понимать самого себя, оценивать свое поведение и свои поступки, проявляет свое отношение к учебе и своей судьбе, к родителям и учителям, тогда он становится субъектом обучения и воспитания. И чем раньше педагог поймет мотивы поведения учеников, тем скорее наши воспитанники станут помощниками учителя и классного руководителя, у них появятся не только любимые предметы, но и любимые учителя, и результаты обучения станут выше и лучше.

Чем раньше педагог научит учеников дружески относиться к своим сверстникам, тем раньше у них появятся самоутверждающие поступки, и коллектив учеников станет носителем социальных ценностей, условием и средством формирования положительных качеств каждой личности.

Из вышеизложенного можно сформулировать некоторые требования к познанию учащихся.

1. Изучать учащихся с целью решения учебно-воспитательных задач.

2. Замечать проявление качеств личности, движущие силы ученика, интересы и потребности как в зоне ближайшего действия, так и в перспективе.

3. Судить о личности объективно, а не по шаблону и, тем более, не из субъективных позиций учителя.

4. Видеть главное в развитии личности, а не судить об ученике по отдельным его поступкам.

5. Изучать ученика по результатам деятельности, по его поступкам, а не по словам.

6. Анализировать деятельность ученика, его поступки и дела в зависимости от условий, в которых он растет и развивается.

7. Изучать качества личности ученика в динамике развитии, а не как статичные данные.

8. Критически относиться к своим оценкам и поступкам при определении уровня развития и воспитания ученика.

Резюме

К важнейшим факторам, определяющим уникальность индивидуума, относят - генетическую предрасположенность и социальную микросреда, в которой он растет и развивается.

Типичные особенности учащихся отражают возрастные закономерности, которые в педагогической и психологической науках, а также в школьной практике делятся на возрастные периоды.

В теории и на практике принято дошкольников и младших школьников относить к детскому, учащихся средних классов — к подростковому и старшеклассников — к юношескому возрасту. Учителю и воспитателю нужно хорошо знать возрастные особенности учащихся для того, чтобы на основе знания закономерностей возрастного развития обучать и воспитывать их с наилучшими результатами.

Индивидуальные различия учащихся проявляются в типологических особенностях нервной системы: темпераменте (холерик, флегматик, меланхолик, сангвиник); анализаторах (зрительном, слуховом и других); различной силе возбуждений или торможений; пластичности или консервативности первичной и вторичной сигнальной системы. Личностно ориентированный подход к обучению и воспитанию учащихся предполагает, что в центре образовательного процессанаходится личность ученика.

Если педагог научится распознавать движущие силы отношения школьников к учению и самовоспитанию, то он глубже поймет факторы, которые оказывают наибольшее влияние на процесс обучения и воспитания, правильнее и эффективнее будет использовать разнообразные методы и формы развития каждой личности и коллектива в целом.

Приложения к лекции 8

Вопросы и задания

1. В чем состоит уникальность личности ученика?
2. Каковы потенциальные возможности человека и в чем они заключаются?

3. Чем характеризуются индивидуальные особенности учащихся?

4. Какие закономерности лежат в основе возрастного развития учащихся?

5. Почему необходим дифференцированный подход к обучению и воспитанию учащихся?

6. Организуйте практическое занятие по одному из трех предлагаемых вариантов:

1. Семинар. Мини-доклады: а) "Генетические особенности ребенка"; б) "Уникальность жизнедеятельности детей"; в) "Закономерности возрастного развития учащихся".
2. Семинар. Реферативные сообщения творческих групп студентов: а) "Генетические характеристики личности ребенка"; б) "Типологические особенности подростков"; в) "Типологические особенности старшеклассников".
3. Практикум. Составление сравнительной характеристики возрастных особенностей учащихся 1—11 классов. Примерный вариант прилагается.

Составление типологической характеристики возрастных особенностей учащихся строится на основе знаний по психологии, возрастной физиологии, информации из лекций по педагогике и рекомендованных литературных источников. Предлагается проводить фронтальное обсуждение возрастных особенностей учащихся, а научно аргументированные и четкие формулировки студентов заносить в таблицу определенной формы:

Таблица 14 Сравнительная характеристика возрастных особенностей учащихся 1—11 классов

Возрастная особенность	*1—4 кл.*	*5—9 кл.*	*10—11 кл.*
Физическое развитие	Соответствует возрасту	В основном завершается окостенение скелета подростка. Наблюдается диспропорция между ростом массы тела и сердечнососудистой системы. Наступает половое созревание, возникает проблема полового воспитания.	По развитию приближается к взрослому человеку. Диспропорция исчезает. Взаимоотношения между полами носят интимный характер
Восприятие	Конкретно-образное	Имеет целенаправленный характер	Планомерный характер
Наглядность	Служит для понимания внешних признаков	Служит для глубокого усвоения материала	Носит символический характер
Память	Носит преимущественно механический характер	Конкретно-образная и абстрактно-логическая	Концентрированная, абстрактно- логическая
Мышление	Конкретно-образное	Конкретно-образное и абстрактно-логическое	Диалектический и рациональный характер
Мотивы учения	Интерес к учебному процессу	Учебный процесс и социальная значимость образования	Социальная и личная значимость образования

Эмоции	Легковозбудимые	Повышенная возбудимость	Относительно сдержанные с преобладанием интимных переживаний
Интересы	Разнообразные и неустойчивые	Избирательные, но неустойчивые	Дифференцированные и относительно устойчивые
Роль примера в воспитании	Подражание, непререкаемый авторитет учителя	Примером служат внешние черты, но не дифференцированные	Пример воспринимается дифференцированно, с учетом идеалов личности
Положение в коллективе	Дружба по интересам	Достигается самовыражением и самоутверждением	Достигается самовоспитанием
	Психомоторика		
	Идеалы		
	И т. д.		

7. Организуйте конкурс на семинарском занятии. Защита альтер-проектов формирующейся личности школьника. Для организации занятий заранее создаются творческие группы по 2—3 студента. Каждая группа выбирает одного условного ученика по приведенным далее характеристикам (некоторые характеристики можно использовать из личного опыта или литературных источников) и с учетом его поведения подбирает варианты технологий воспитания или перевоспитания. За каждый вариант начисляется по одному баллу. За дополнительные предложения со стороны других студентов им начисляется по два балла. Варианты проектов воспитания или перевоспитания учащихся оформляются в письменном виде или излагаются в устой форме.

Исходными положениями для проектов формирования личности могут быть использованы и интерпретированы методические принципы воспитания личности из опыта педагогов Канады.

- Если ребенка постоянно критикуют, он учится ненавидеть.
- Если ребенок живет во вражде, он учится агрессивности.
- Если ребенка высмеивают, он становится замкнутым.
- Если ребенок растет в атмосфере постоянных упреков, он учится жить с чувством вины.
- Если ребенок растет в терпимости, он учится понимать других.
- Если ребенка подбадривают, он учится верить в себя.
- Если ребенка хвалят, он учится быть благодарным.
- Если ребенок растет в честности, он учится быть справедливым.
- Если ребенок растет в безопасности, он учится верить в людей.
- Если ребенка поддерживают, он учится ценить себя.
- Если ребенок живет в понимании и дружелюбии, он учится любить.
- Если ребенок смотрит на цветок розы, он становится цветущим садом.
- Если ребенок смотрит на шипы розы, он становится колючим, злым и агрессивным.

Краткие характеристики учеников

Тамара — придя в школу, сразу вынимает из портфеля учебник и начинает что-то шептать над ним. Что это значит? Сделайте несколько предположений и ответьте на вопрос — почему?

Витя — мальчик из семьи, где ругаются и скандалят. В классе у Вити постоянные конфликты, отношение к учителям настороженное и недоверчивое. Разработайте модель (приемы, варианты, последствия) установления контакта с Витей.

Аня — общительная и способная девочка, но к мальчикам относится высокомерно и пренебрежительно. Однако с воспитателем Аня любит разговаривать на разные темы. Разработайте модель развития общения девочки с учащимися класса.

Дима — болезненный мальчик, переживающий из-за своего маленького по сравнению с другими учениками роста. Помогите этому мальчику преодолеть свой комплекс.

Света — умная, с хорошим кругозором девочка, однако постоянно конфликтует с одноклассниками. Ее поведение высокомерно и агрессивно. В чем делб? Помогите Свете разобраться в своем поведении.

У пришедшего из другой школы Бориса с первых дней резко снизилась успеваемость. Помогите этому ученику повысить успеваемость, учитывая при этом заметные успехи Бориса в компьютерном кружке.

Лида — самая активная в классе участница художественной самодеятельности, но она долго болела и пропустила репетиции, а ребята упрекают ее, что она не беспокоится за класс. Помогите разобраться в ситуации.

Таня — ученица 8 класса, проживает в обеспеченной семье, но учится плохо. Это миловидная девочка, одевается со вкусом, любит выступать в художественной самодеятельности, дружит с мальчиками (ей помогают надеть пальто, провожают домой), родители заступаются за нее. В чем дело? Порекомендуйте Тане, как повысить успеваемость.

Коля — ученик 6 класса. Отец и старший брат часто выпивают и бьют его. Мальчик учится плохо, хотя мог бы хорошо успевать, не задирается, дружит с ребятами, положительно отзывается на похвалу. Помогите Коле стать вровень с Учениками по успеваемости.

Вера — ученица 9 класса, сирота, воспитывается у бабушки (верующей баптистки), застенчивая, ни с кем не дружит, учится хорошо, дисциплинированна, в общественной работе не участвует. В чем дело? Помогите Вере стать активнее.

Тестовые задания

1. Какие закономерности определяют уникальность человеческой личности?

А) Генетическая предрасположенность и индивидуальная особенность жизнедеятельности человека.

Б) Социальная среда и те виды деятельности, в которые включается личность.

В) Положение детей в семье и школе.

Г) Природные данные и психические особенности человека.

Д) Физиологические особенности личности и ее микросреда.

2. В чем проявляются индивидуальные различия учащихся?

А) В нейрофизиологических особенностях развития организма ученика.

Б) В типологических особенностях целостной личности ученика как саморегулирующейся системы.

В) В саморегуляции личности ученика.

Г) В целосности личности ученика.

Д) В физиологических особенностях задатков ученика.

3. Какие закономерности развития учащихся сопровождают возрастные особенности?

А) Физическое развитие учащихся.
Б) Возрастные периоды развития учеников.
В) Рост и развитие учащихся.
Г) Согласованная работа школы и семьи.
Д) Сензитивные периоды развития личности.

4. Укажите наиболее полную и последовательную возрастную периодизацию детей дошкольного и школьного возраста.

А) Дошкольный, младший школьный и старший школьный возрасты.
Б) Младший школьный, дошкольный и средний школьный возрасты.
В) Дошкольный, младший школьный и средний школьный возрасты.
Г) Младенческий, преддошкольный, дошкольный, младший школьный, средний школьный и старший школьный возрасты.
Д) Дошкольный и школьный возрасты.

5. Для какого возраста мотивом положительного отношения к учению является учебный процесс?

А) После окончания средней школы.
Б) В старшем школьном возрасте.
В) В среднем школьном возрасте.
Г) В младшем школьном возрасте.
Д) В дошкольном возрасте.

6. В каком возрасте особенно проявляется эмоциональная возбудимость учащихся?

А) После окончания школы.
Б) В старшем школьном возрасте.
В) В среднем школьном возрасте.
Г) В младшем школьном возрасте.
Д) В дошкольном возрасте.

7. Выделите ведущие факторы, определяющие формирование личности.

А) Социальные условия, наследственность, родители.
Б) Наследственность, среда, приспособительные свойства личности и воспитание.
В) Социальные условия, школа, родители и общественность.
Г) Врожденные данные и социальная среда.
Д) Социально-экономический строй общества и педагогические факторы.

8. Выделите педагогические факторы, влияющие на формирование личности учащегося.

А) Школа, учителя и родители.
Б) Учебные предметы и воспитательные мероприятия.
В) Дифференцированное обучение.
Г) Обучение и воспитание в школе и внешкольных учреждениях.
Д) Индивидуальный подход к учащимся в процессе обучения и
Е) воспитания.

9. Чем характеризуются биологическая и социологическая теории развития личности ребенка?

А) Обе теории одинаково трактуют развитие личности ребенка.
Б) Биологическая теория признает только наследственные факторы, социологическая — только социальную среду.
В) В педагогике и психологии признается одинаковое влияние на развитие ребенка как наследственности, так и социальной среды.
Г) Социологическая теория признает наследственный фактор ведущим в развитии ребенка.
Д) Биологическая теория признает социальный фактор ведущим в развитии ребенка.

10. Какие социальные ценности доминируют у старшеклассников?

А) Бытовые потребности.
Б) Общечеловеческие, материальные и духовные ценности.
В) Духовные потребности.
Г) Потребности в интеллектуальном развитии.
Д) Потребности в бизнесе и материальном благополучии.

Оригинальные тексты

Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. – М: Пед. о-во России, 2000. – 224 с.

Забвение личностного развития

<… > При традиционном варианте организации учебного процесса развитие личности, конечно же, происходит. Для примера можно вспомнить Маугли, который с течением времени, бесспорно, развился по сравнению со своим начальным состоянием, но достигнутый уровень его развития резко отличался от людей, находящихся в другой культурной среде. Так и обычные дети: они тоже стихийно развиваются, даже если им не оказывают особого внимания и заботы. Но этот процесс можно многократно усилить, если сделать его основной целью работы учителя, всего учебного заведения и разумно организовать. В сознании же значительной части учителей зафиксировалась установка, связанная с тем, что любой способ обучения, которым пользуется учитель, автоматически обеспечивает обучающую, воспитывающую и развивающую функцию урока. В учебном процессе массовой школы процедура развития личности решалась до примитивности просто: «Учу — значит развиваю». Многие педагоги понимали духовное развитие примерно так, как естественное и неизбежное физиологическое изменение организма, наблюдаемое в ходе взросления ребёнка.

При этом проблема развития личности увязывалась или с процессом, который принято было называть «всесторонним и гармоническим», или с развитием от-

дельных психических свойств человека: наблюдательности, воображения и, конечно, памяти.

Если говорить о втором подходе, то можно вспомнить критику со стороны прогрессивных деятелей просвещения в адрес французской школы за её явно выраженный традиционализм и консервативный характер обучения: «Мы отнюдь не преуменьшаем роли памяти... Но необходимо пользоваться методами, способствующими умственному развитию. Привычка запоминать всё без понимания... отрицательно влияет на формирование самостоятельных суждений, затрудняет развитие критического и рационального мышления.

Анализируя ситуацию, связанную с развитием отдельных психических свойств школьника в процессе обучения Д.Б. Эльконин отмечает, что «к началу младшего школьного возраста и восприятие, и память уже прошли довольно длинный путь развития. Теперь для их дальнейшего совершенствования необходимо, чтобы мышление поднялось на новую, более высокую ступень развития. Обучение, ориентированное на уже имеющиеся и развитые формы психической деятельности, не только не будет определять умственного развития, а будет плестись за ним в хвосте»[2].

При таком подходе зубрёжка и натаскивание подменяют реальную заботу о развитии ребёнка, поскольку декларируемое желание не получает воплощения при реализации конкретных методов и приёмов обучения. С учётом этого основной недостаток традиционной системы обучения многие психологи связывают с тем, что объяснительно-иллюстративные технологии не интенсифицируют процесс развития личности в столь значимом возрастном периоде, как период с 6 до 17 лет.

Л.В. Занков писал: «Наши наблюдения и специальные обследования... свидетельствуют о том, что достижение хорошего качества знаний и навыков в начальных классах не сопровождается существенными успехами в развитии учащихся»[3]. В.В. Давыдов указывает на причины этого явления: «Слабое влияние начального обучения на умственное развитие детей было связано, прежде всего, на наш взгляд с тем, что дети овладевали учебным материалом по преимуществу посредством эмпирического абстрагирования и обобщения, которые не могли служить должной основой для качественных сдвигов в развитии мышления школьников»[4].

Исходя из того, что обучение не всегда и не при любых условиях развивает, а может, наоборот, и затормозить развитие личности, сторонники развивающего обучения искали пути превращения учебного процесса в средство умственного развития личности. <… >

Общеизвестно, что личность развивается только в процессе собственной деятельности. Научить человека плавать можно только в воде, а научить человека действовать (в том числе и совершать умственные действия) можно только в процессе деятельности. Необходимым условием целенаправленной работы по развитию интеллектуальных способностей личности является организация собственной учебно-познавательной деятельности школьников (однако массовая школа учебный процесс выстраивает на основе действий репродуктивного характера). Деятельность определяется как целенаправленная активность, дающая личностно- или общественно значимый результат.

Следовательно, развитие интеллекта школьников, творческого потенциала детей, обеспечение общей процедуры саморазвития личности, если мы действительно хотим этого достичь в процессе обучения, должны не провозглашаться, а обеспечиваться технологически в учебном процессе, построенном на принципиально иных научно-методических основах. <… >

---

[2] Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М., 1989. С, 254.

[3] Занков Д.Б.. О начальном обучении. — М., 1963. С. 20.

[4] Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. — Томск, 1992. С. 34.

Отсутствие реального воспитания личности

<… > Низкий уровень воспитанности школьной молодёжи замечают все. Причины же этого явления чаще всего ищут не в глубинных психологических процессах и условиях, а в случайных внешних обстоятельствах: недостаточном количестве и «объёме» воспитательных мероприятий или в содержании учебного материала.

Долгое время воспитание детей в школе обеспечивалось наличием многочисленных направлений в воспитательной работе и обилием мероприятий по каждому из них. Но это был изначально ложный путь, и не удивительно поэтому, что желание во что бы то ни стало добиться поставленной цели приводило к неожиданным и смехотворным решениям. Например, школам иногда предлагалось составить расписание второй половины учебного дня, которому должны были строго следовать учащиеся школы после уроков. Эффективность работы школы определялась по наличию и числу кружков, клубов, секций, количеству проведённых внеклассных мероприятий и т.п.

Издавна сложилось ложное мнение о том, что само нахождение ребёнка в школе, его обучение должно автоматически привести к необходимым результатам в плане воспитания и развития личности. Если это не происходит, то значит плохо работает учитель, требуется принять меры. Хотя истина в том, что широко распространённая и используемая в массовой практике технология обучения не сориентирована на решение проблем воспитания личности, она ставит своей целью формирование знаний, умений, навыков, и, как показывает опыт, не всегда способна обеспечить тот специальный результат, которого справедливо ждёт общество от школы.

Подчас стремление выдать желаемое за действительное в процессе объяснительно-иллюстративного способа обучения приводило к искажению сущности самого понятия «воспитание».

– У части работников сферы образования создалось превратное мнение, что культуру человека определяет объём учебных знаний (чем больше знает человек, тем он воспитанное). Ещё Д.И. Менделеев на это заметил: «Знания без воспитания — это меч в руках сумасшедшего».

– Другое ложное убеждение заключается в том, что, дескать, любым способом организованный учебный процесс может называться учебно-воспитательным, ибо изначально предполагает автоматически осуществляемое обучение и воспитание. На определённом этапе работы школы произошла абсолютизация урока. Урок стал считаться основной формой учебно-воспитательной работы. В недавнем прошлом основными формами школьной внеурочной деятельности работы стали «уроки мужества», «уроки мира», «уроки знаний», «уроки нравственности» и т.п.

– Совершенствование образования в традиционной школе долгое время понималось, да и сейчас часто понимается как

- увеличение объема знаний, продиктованное желанием угнаться за темпами развития всего обилия наук (так, в 50—60-х гг. в учебном плане было 14 основных учебных дисциплин, сейчас их более 20; по пути увеличения набора обязательных учебных курсов идут гимназии, лицеи и другие типы новых учебных заведений);
- усложнение программ (многие школьные учебные программы напоминают урезанные вузовские курсы, что отнюдь не сделало их научными и привлекательными для школьников);
- ориентация учеников на максимально возможное усвоение содержания предметов без учёта индивидуальных особенностей учащихся, что мы объективно оценивать не стремились. <… >

Лекция 9. Образование как целостный педагогический процесс.

Основные вопросы:

1. Общая характеристика педагогического процесса.
2. Противоречия как движущие силы совершенствования педагогического процесса.
3. Закономерности и принципы педагогического процесса.

1. Общая характеристика педагогического процесса.

Педагогическим процессом называется развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых. Иными словами, педагогический процесс — это процесс, в котором социальный опыт переплавляется в качества личности. Обеспечение единства обучения, воспитания и развития на основе целостности и общности составляет главную сущность педагогического процесса

Педагогический процесс — это главная, объединяющая все система. В ней воедино слиты процессы формирования, развития, воспитания и обучения вместе со всеми условиями, формами и методами их протекания.

Педагогический процесс как система не идентичен системе протекания процесса. В качестве систем, в которых протекает педагогический процесс, выступают система образования, взятая в целом, школа, класс, учебное занятие и другие. Каждая из этих систем функционирует в определенных внешних условиях: природно-географических, общественных, производственных, культурных и других. Есть и специфические для каждой системы условия. К внутришкольным условиям, например, относятся материально-технические, санитарно-гигиенические, морально-психологические, эстетические и другие условия.

Немало систем педагогического процесса выделено для анализа связей, проявляющихся между компонентами системы. Особое значение имеют информационные, организационно-деятельностные, коммуникативные связи, проявляющиеся в процессе педагогического взаимодействия. Важное место занимают связи управления и самоуправления (регуляции и саморегуляции). Во многих случаях полезно учитывать причинно-следственные связи, выделяя среди них наиболее существенные. Например, анализ причин недостаточной эффективности педагогического процесса позволяет обоснованно проектировать будущие изменения, избегать повторения допущенных ошибок. Небесполезным оказывается учет генетических связей, те. выявление исторических тенденций, традиций в обучении и воспитании, обеспечивающих должную преемственность при проектировании и осуществлении новых педагогических процессов.

Чтобы яснее представить себе педагогический процесс, протекающий в педагогической системе, необходимо выяснить слагаемые системы образования в целом. В этом отношении серьезного внимания заслуживает подход, изложенный американским педагогом Ф.Г. Кумбсом в книге «Кризис образования. Системный анализ». В ней автор основными компонентами системы образования считает: 1) цели и первоочередные задачи, определяющие деятельность систем; 2) учеников, обучение которых — основная задача системы; 3) управление, осуществляющее координацию, руководство и оценку деятельности системы; 4) структуру и распределение учебного времени и потоков учеников в соответствии с различными задачами; 5) содержание — основное, что школьники должны получить от образования; 6) преподавателей; 7) учебные пособия: книги, классные доски, карты, фильмы, лаборатории и т.д.' 8) помещения, необходимые для учебного процесса; 9) технологию — все приемы и методы, используемые в обучении; 10) контроль и оценку знаний: правила приема, оценка, экзамены, качество подготовки; 11) исследовательскую работу для повышения знаний и усовершенствования системы; 12) затраты показателей эффективности системы. [73]

Но мало увидеть систему вообще. Надо понять ее развитие — увидеть по составляющим ее элементам и уходящее прошлое, и настоящее, и наступающее будущее, увидеть систему в ее диалектическом развитии.

Педагогический процесс — это процесс трудовой, он, как и любой другой трудовой процесс, осуществляется для достижения общественно значимых целей. Специфика педагогического процесса в том, что труд воспитателей и труд воспитуемых сливаются воедино, образуя своеобразные отношения участников трудового процесса — педагогическое взаимодействие.

Как и в других трудовых процессах, в педагогическом выделяются объекты, средства, продукты труда. Объекты деятельности педагога — развивающаяся личность, коллектив воспитанников. Объектам педагогического труда кроме сложности, системности, саморегуляции присуще и такое качество, как саморазвитие, чем и обусловливается вариативность, изменчивость, неповторяемость педагогических процессов.

Предмет педагогического труда — формирование человека. Своеобразие объекта педагогической деятельности состоит также и в том, что он развивается не в прямой пропорциональной зависимости от педагогического воздействия на него, а по законам, свойственным его психике, — особенностям восприятия, понимания, мышления, становления воли и характера.

Средства (орудия) труда — это то, что человек помещает между собой и предметом труда, чтобы достичь желаемого воздействия на этот предмет. В педагогическом процессе орудия труда также очень специфичны. К ним относятся не только знания педагога, его опыт, личное воздействие на воспитуемого, но и виды деятельности, на которые он

должен уметь переключить школьников, способы сотрудничества с ними, методика педагогического влияния. Это духовные средства труда.

О продуктах педагогического труда, на создание которых направлен педагогический процесс, уже говорилось в предыдущих разделах. Если то, что «производится» в нем, представить глобально, то это воспитанный, подготовленный к жизни, общественный человек. В конкретных процессах, «частях» общего педагогического процесса, решаются частные задачи, формируются отдельные качества личности в соответствии с общей целевой установкой.

Педагогический процесс, как и любой другой трудовой процесс, характеризуется уровнями организации, управления, продуктивности (эффективности), технологичности, экономичности, выделение которых открывает пути для обоснования критериев, позволяющих давать не только качественные, но и количественные оценки достигнутых уровней. Кардинальная характеристика педагогического процесса — время. Оно выступает универсальным критерием, позволяющим надежно судить о том, насколько быстро и качественно протекает данный процесс.

Педагогический процесс — внутренне связанная совокупность многих процессов, суть которых состоит в том, что социальный опыт превращается в качества формируемого человека (М.А. Данилов). Данный процесс представляет собой не механическое соединение процессов воспитания, обучения, развития, а новое качественное образование, подчиняющееся своим особым закономерностям. Целостность, общность, единство — главные характеристики педагогического процесса, подчеркивающие подчинение всех составляющих его процессов единой цели. Сложная диалектика отношений внутри педагогического процесса заключается: 1) в единстве и самостоятельности процессов, его образующих; 2) в целостности и соподчиненности входящих в него обособленных систем; 3) в наличии общего и сохранении специфического.

В чем же специфика процессов, образующих целостный педагогический процесс? Она обнаруживается при выделении доминирующих *функций.* Доминирующая функция процесса обучения — обучение, воспитания — воспитание, развития — развитие. Но каждый из названных процессов выполняет в целостном процессе и сопутствующие функции: воспитание осуществляет не только воспитательную, но и развивающую, и образовательную функцию, а обучение немыслимо без сопутствующего ему воспитания и развития. Диалектика взаимосвязей налагает отпечаток на цели, задачи, содержание, формы и методы осуществления органически неразрывных процессов, при анализе которых приходится также выделять доминирующие характеристики. Так, например, в содержании обучения превалирует формирование научных представлений, усвоение понятий, законов, принципов, теорий, оказывающих впоследствии большое влияние и на развитие, и на воспитанность личности. В содержании воспитания преобладает формирование убеждений, норм, правил, идеалов, ценностных ориентаций,

установок, мотивов и т.д., но в то же время формируются и представления, и знания, и умения. Таким образом, оба процесса ведут к главной цели — формированию личности, но каждый из них способствует достижению этой цели присущими ему средствами.

Специфика процессов отчетливо проявляется при выборе форм и методов достижения цели. Если в обучении используется преимущественно строго регламентированная классно-урочная форма работы, то в воспитании превалируют более свободные формы различного характера, общественно полезная, спортивная, художественная деятельность, целесообразно организованное общение, посильный труд. Различаются и единые в своей основе методы (пути) достижения цели: если обучение использует преимущественно способы воздействия на интеллектуальную сферу, то воспитание, не отрицая их, более склонно к средствам, воздействующим на мотивационную и действенно-эмоциональную сферы. Имеют свою специфику методы контроля и самоконтроля, применяемые в обучении и воспитании. В обучении, например, обязательно применяются устный контроль, письменные работы, зачеты, экзамены. Контроль за результатами воспитания менее регламентирован. Информацию педагогам здесь дают наблюдения за ходом деятельности и поведения учеников, общественное мнение, объем выполнения намеченной программы воспитания и самовоспитания, другие прямые и косвенные характеристики.

Педагогические процессы имеют циклический характер. В развитии всех педагогических процессов можно обнаружить одни и те же этапы. Этапы — это не составные части, а последовательности развития процесса. Главными этапами можно назвать: *подготовительный, основной, заключительный.*

На этапе подготовки педагогического процесса (подготовительном) создаются надлежащие условия для протекания процесса в заданном направлении и с заданной скоростью. На этом этапе решаются следующие важные задачи: целеполагание, диагностика условий, прогнозирование достижений, проектирование и планирование развития процесса.

Сущность целеполагания (обоснования и постановки цели) состоит в том, чтобы трансформировать общую педагогическую цель, стоящую перед системой народного образования, в конкретные задачи, достижимые на заданном отрезке педагогического процесса и в имеющихся конкретных условиях. Целеполагание всегда «привязано» к конкретной системе осуществления педагогического процесса — школе, классу, уроку и т. д. На этом этапе функционирования педагогического процесса выявляются противоречия между требованиями общей педагогической цели и конкретными возможностями контингента учеников учебного заведения и т. д., намечаются - пути разрешения этих противоречий в проектируемом процессе.

Поставить правильную цель, определить задачи процесса невозможно без диагностики. Педагогическая диагностики — это исследовательская процедура, направленная на «прояснение» условий и обстоятельств, в которых будет протекать педагогический процесс. Ее

главная цель — получить ясное представление о тех причинах, которые будут помогать или препятствовать достижению намеченных результатов. В процессе диагностики собирается вся необходимая информация о реальных возможностях педагогов и учеников, уровне их предшествующей подготовки, условиях протекания процесса, многих других важных обстоятельствах. Важно подчеркнуть, что первоначально намеченные задачи корректируются по результатам диагноза: очень часто конкретные условия заставляют их пересматривать, приводить в соответствие с реальными возможностями.

За диагностикой следует прогнозирование хода и результатов педагогического процесса. Сущность прогнозирования (приставка «про» указывает на опережение) заключается в том, чтобы заранее, предварительно, еще до начала процесса оценить его возможную результативность в имеющихся конкретных условиях. Применяя научное прогнозирование, мы можем узнать о том, чего еще нет, заранее теоретически взвесить и рассчитать параметры процесса. Прогнозирование осуществляется по довольно сложным методикам, но затраты на получение прогнозов окупаются, поскольку в этом случае педагоги получают возможность активно вмешиваться в проектирование и ход педагогического процесса, не дожидаясь, пока он окажется малоэффективным или приведет к нежелательным последствиям. С конкретными примерами диагностики и прогнозирования педагогического процесса познакомимся ниже.

Завершается подготовительный этап скорректированным на основе результатов диагностики и прогнозирования проектом организации процесса; который после окончательной доработки воплощается в план. План, как и сам процесс, всегда «привязан» к конкретной системе. В педагогической практике применяются различные планы — руководства учебно-воспитательным процессом в школе, воспитательной работы в классе, планы проведения отдельных воспитательных дел, уроков и т. п. Планы педагогических процессов имеют определенный срок действия. Таким образом, план — это итоговый документ, в котором точно определено, кому, когда и что нужно делать.

Этап осуществления педагогического процесса (основной) можно рассматривать как относительно обособленную систему, включающую в себя важные взаимосвязанные элементы: *постановка и разъяснение целей и задач предстоящей деятельности; взаимодействие педагогов и учеников; использование намеченных методов, средств и форм педагогического процесса; создание благоприятных условий; осуществление разнообразных мер стимулирования деятельности школьников; обеспечение связи педагогического процесса с другими процессами.* Эффективность процесса зависит от того, насколько целесообразно эти элементы связаны между собой, не противоречит ли их направленность и практическая реализация общей цели и друг другу. Так, например, в ходе педагогического взаимодействия осуществляется

оперативный педагогический контроль, призванный играть стимулирующую роль. Но если его направленность, объем, цель не подчинены общей цели и направленности процесса, не учитывают при этом множества других конкретных обстоятельств, контроль из стимула может превратиться в тормоз.

Важную роль на этапе осуществления педагогического процесса играют обратные связи, служащие основой для принятия оперативных управленческих решений. Обратная связь — основа качественного управления процессом, ее развитию и укреплению каждый педагог обязан придавать приоритетное значение. Только опираясь на нее, удается найти рациональное соотношение педагогического управления и самоуправления своей деятельностью со стороны воспитуемых. В этой Связи напомним еще раз, что система педагогического процесса — в значительной степени система саморегулирующая, поскольку занятые в ней люди обладают собственной волей и свободой выбора. Оперативная обратная связь в ходе педагогического процесса способствует своевременному введению корректирующих поправок, придающих педагогическому взаимодействию необходимую гибкость. [70]

Завершается цикл педагогического процесса этапом *анализа достигнутых результатов (заключительным).* Зачем это нужно? Почему важно еще раз внимательно проанализировать ход и результаты педагогического процесса после его завершения? Ответ очевиден — чтобы в будущем не повторить ошибок, неизбежно возникающих в любом даже очень хорошо организованном процессе, чтобы в следующем цикле учесть неэффективные моменты предыдущего. Анализируя — обучаемся. Растет тот педагог, который извлекает пользу из допущенных ошибок. Поэтому взыскательный анализ и самоанализ — верный путь к вершинам педагогического мастерства.

Компоненты системы, в которой протекает педагогический процесс, — педагоги, воспитуемые, условия воспитания. Сам педагогический процесс характеризуют цели, задачи, содержание, методы, формы взаимодействия педагогов и воспитуемых, достигаемые при этом результаты. Это и есть образующие структуру компоненты — целевой, содержательный, деятельностный, результативный. Рассмотрим их более подробно:

- *целевой компонент* процесса включает все многообразие целей и задач педагогической деятельности: от генеральной цели — всестороннего и гармонического развития личности — до конкретных задач формирования отдельных качеств или их элементов;

- *содержательный компонент* отражает смысл, вкладываемый как в общую цель, так и в каждую конкретную задачу;

- *деятельностный* — взаимодействие педагогов и воспитуемых, их сотрудничество, организацию и управление процессом, без которых не может быть достигнут конечный результат. Этот компонент в литературе называется еще *организационным* или *организационно-управленческим;*

- *результативный компонент* процесса отражает эффективность его протекания, характеризует достигнутые сдвиги в соответствии с поставленной целью.

2. Противоречия как движущие силы совершенствования педагогического процесса.

Педагогические противоречия возникают в виде образующегося несоответствия между устаревающими педагогическими представлениями, концепциями, практической организацией формирования личности и новыми развивающимися, усложняющимися требованиями жизни к растущему человеку. Своевременное выявление и разрешение наметившегося противоречия есть главная движущая сила совершенствования педагогического процесса. Все педагогические противоречия могут быть поделены на две группы: социально-педагогические противоречия между педагогическим и ведущими социальными (экономическим, политическим, духовно-нравственными, бытовым, культурным) процессами, а также собственно педагогические, внутренние противоречия, отражающие диалектику самого педагогического процесса.

Экономические, политические, культурные, социальные процессы играют ведущую роль по отношению к педагогическому. Противоречия между ними отражаются в общественном сознании как отставание педагогики от требований жизни. Несвоевременное преодоление этих противоречий неизбежно ведет к ослаблению воспитательной эффективности педагогического процесса, формированию у отдельных школьников асоциальных устремлений. Активное участие всего общества в познании, осознании и разрешении противоречий между педагогическим и другими общественными процессами обеспечивает совершенствование воспитания и обучения подрастающего поколения.

Внутренние противоречия педагогического процесса являются движущей силой и источником совершенствования воспитательных отношений педагогов и детей. Они могут быть объективными и субъективными. Объективные противоречия возникают и существуют независимо от воли и сознания отдельных людей.

Главным внутренним объективным противоречием педагогического процесса и развития личности в детском возрасте является постоянно возникающее несоответствие между активно-деятельной природной сущностью ребенка и преобразующими ее проявления жизненными условиями. Вся научно-педагогическая организация детской жизни и деятельности может быть рассмотрена и правильно понята только как осознанная и целенаправленная работа по разрешению противоречия между активно-деятельной природой ребенка и социально-педагогическими условиями его жизни. Так, нравственное воспитание разрешает противоречие между общественным и личным. Тесно связанное с ним половое воспитание направлено на преодоление противоречия

между инстинктом и лично-общественными нормами интимных человеческих отношений. Трудовое воспитание снимает противоречие между стремлением ребенка к активной деятельности, его творческими способностями и общественной необходимостью труда.

С главным объективным противоречием педагогического процесса тесно связаны производные: между общественными требованиями к личности ребенка и его собственными интересами; между коллективом и личностью; между новыми явлениями природы, событиями в жизни общества, с которыми соприкасается ребенок, и недостатком опыта, знаний для их понимания, между бурным ростом научных знаний и ограниченностью возможностей учебно-воспитательного процесса в их переработке и передаче детям. Можно сделать вывод, что научная организация педагогического процесса представляет собой эффективный путь разрешения объективных педагогических противоречий, способ его совершенствования, повышения качества воспитания и обучения.

Субъективные противоречия возникают в результате отставания педагогической науки, ее теорий, концепций, систем, представлений от меняющихся условий и требований общественной жизни к образованию, воспитанности человека. Их обострение, появление кризисных педагогических ситуаций — результат субъективной ошибочной деятельности педагогов. К таким противоречиям относятся: несоответствие между целостной интеллектуально-эмоциональной, деятельной природой ребенка, требующей целостного развития, и односторонней интеллектуализацией, формализацией педагогического процесса; несоответствие между ростом духовного мира, потребления духовных ценностей детьми и устаревшей системой художественно-эстетического развития; несоответствие между огромным значением практического личного опыта в нравственном становлении детской личности и установкой на словесное нравственное просвещение как главный способ нравственного воспитания; несоответствие между возрастающей ролью учебных предметов гуманитарно-художественного цикла в формировании граждански активной личности и ограниченностью их места в учебном плане, слабостью материального и кадрового обеспечения; несоответствие между единым базовым общим средним образованием и возрастающей необходимостью развития творческой индивидуальности каждого ребенка; несоответствие между огромным воспитательным потенциалом содержания обучения, воспитания школьников и слабой воспитательной эффективностью педагогического процесса. В своевременном осознании и устранении субъективно порожденных несоответствий заключается главное условие совершенствования педагогического процесса.

Научная организация педагогического процесса неразрывно связана с познанием действия и проявления в нем важнейших категорий диалектики.

В педагогическом процессе, включающем в себя многообразные виды детской деятельности и взаимодействия, педагогические воздействия должны быть соразмерны возможностям детей, индивидуализированы,

должны учитывать состояние воспитанника и коллектива. Эффективность педагогического процесса зависит от оптимальной меры воспитательных воздействий в нем. Например, большое количество нравственно-просветительных мероприятий для подростков не гарантирует эффективности их морального воспитания. Ежедневное участие в труде, хотя и развивает привычку трудиться, не влечет за собой автоматического формирования трудолюбия. Механическое повторение изучаемого материала не ведет к его осмысленному усвоению. В каждом случае необходима определенная мера сочетания практических дел и просветительных мероприятий, трудовых упражнений и творческой активности воспитанников. Мера педагогического воздействия и взаимодействия воздействий лежит в основе эффективности организуемых педагогом воспитательных влияний.

В педагогическом процессе своеобразно действует диалектический закон взаимосвязи количества и качества. Личностные качества представляют собой проявление устойчивых психических свойств ребенка. К явлениям качественного порядка в личности относятся также: мировоззрение, убеждения, ценностные ориентации, мотивы, сознательность, потребности, эмоциональные состояния, привычные действия. Все это образуется в детях в результате их многоразовой включенности в реальную жизненную деятельность, в практические отношения с миром. Сформировавшиеся личностно-психологические качества побуждают ребенка к их постоянному проявлению в деятельности, отношениях, общении. Многократно повторяющиеся педагогические воздействия через систему отношений переходят в качество, в положительные черты личности. А качества и свойства личности имеют тенденцию выражаться в неограниченном количестве социально направленных навыков, привычек, форм поведения.

В педагогических ситуациях обнаруживается действие диалектического закона отрицания отрицания. Процесс формирования личности может быть изучен и правильно понят как постепенное накопление отдельных навыков, привычек, свойств, необходимых для образования новых свойств и интегративных качеств. Возникшие качества личности, вобрав в себя все, ранее накопленное в психике и нервной системе, становятся в свою очередь исходным материалом для образования еще более сложных и важных качеств личности. Отважные поступки формируют смелость как качество личности. Частое проявление смелости отрицает импульсивную отвагу, ведет к образованию мужества. Так, постепенно, путем накопления отдельных черт, свойств, их интеграции, отрицания устаревающего и возникновения нового происходит формирование сложных нравственно психологических образований личности и ее мировоззрения.

Примером действия закона отрицания отрицания являются и процессы формирования учебных навыков. Для отработки навыка грамотного письма школьники вначале изучают грамматические правила.

Когда правила из стадии простого их осознания в результате многочисленных упражнений трансформируются в действующий навык, появляется новое качество, вбирающее в себя осознанные правила и вместе с тем отрицающее необходимость дальнейшего сохранения их в памяти. Когда же отдельные навыки выстраиваются в систему привычных действий, сам единичный навык грамотного написания того или иного слова, расстановки знаков препинания уступает место общему умению грамотного письма. Система навыков не требует осознания в процессе деятельности каждого из них.

Подобные процессы происходят и в воспитании. Многократно повторенные ребенком поступки, основанные на знании правил поведения, педагогических требованиях и направленные на удовлетворение жизненной потребности, порождают интегративные черты и качества личности. Своим появлением эти качества отрицают необходимость удерживания в памяти правил и норм поведения.

Для научного определения педагогических мер влияния на организацию взаимодействия с детьми большое значение имеет изучение действительного и мнимого в педагогических явлениях. Педагог, исходящий в выборе способов взаимодействия с детьми из чисто внешних проявлений ребенка без учета подлинной сущности воспитанника, его переживаний и мотивов поступка, принимающий мнимое за действительное, может непоправимо нарушить педагогический контакт. В результате подобных ошибок возникает опасность обострения отношений, отрицательных черт характера школьника, возникновения конфликта. Самому педагогу необходимо также понимание того, что умение казаться «педагогичным», демонстрировать виртуозное владение техникой взаимодействия и воздействия не может заменить для детей действительную человеческую личность и яркую индивидуальность. Педагогу важно выработать в себе неповторимый сплав подлинных особенностей своей личности и педагогического мастерства.

3. Закономерности и принципы педагогического процесса.

В *закономерностях,* отражаются объективные, необходимые, существенные, повторяющиеся связи. Даже без специального исследования можно заключить, что в столь сложной, большой и динамичной системе, как педагогический процесс, проявляется большое количество разнообразных связей и зависимостей. Подобные системы десятком другим закономерностей не описываются.

Среди *общих закономерностей педагогического процесса* выделяются такие:

- закономерность динамики педагогического процесса. Величина всех последующих изменений зависит от величины изменений на предыдущем этапе. Это значит, что педагогический процесс как развивающееся взаимодействие между педагогами и воспитуемыми имеет постепенный, «ступенчатый» характер; чем выше промежуточные

достижения, тем весомее конечный результат. Следствие действия закона видим на каждом шагу — тот ученик будет иметь более высокие общие достижения, у которого были более высокие промежуточные результаты;

- закономерность развития личности в педагогическом процессе. Темпы и достигнутый уровень развития личности зависит от: 1) наследственности; 2) воспитательной и учебной среды; 3) включения в учебно-воспитательную деятельность; 4) применяемых средств и способов педагогического воздействия;

- закономерность управления учебно-воспитательным процессом. Эффективность педагогического воздействия зависит от: 1) интенсивности обратных связей между воспитуемыми и педагогами; 2) величины, характера и обоснованности корректирующих воздействий на воспитуемых;

- закономерность стимулирования. Продуктивность педагогического процесса зависит от: 1) действия внутренних стимулов (мотивов) учебно-воспитательной деятельности; 2) интенсивности, характера и своевременности внешних (общественных, педагогических, моральных, материальных и других) стимулов;

- закономерность единства чувственного, логического и практики в педагогическом процессе. Эффективность учебно-воспитательного процесса зависит от: 1) интенсивности и качества чувственного восприятия; 2) логического осмысления воспринятого; 3) практического применения осмысленного;

- закономерность единства внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности. Эффективность педагогического процесса обусловливается: 1) качеством педагогической деятельности и 2) качеством собственной учебно-воспитательной деятельности воспитуемых;

- закономерность обусловленности педагогического процесса. Течение и результаты учебно-воспитательного процесса обусловлены: 1) потребностями общества и личности; 2) возможностями (материально-техническими, экономическими и другими) общества; 3) условиями протекания процесса (морально-психологическими, санитарно-гигиеническими, эстетическими и другими).

Следует предостеречь от ошибочного представления, будто изложенными закономерностями исчерпываются связи, действующие в педагогическом процессе. Последних гораздо больше, к изучению глубинных связей исследователи еще только подступают.

Принцип – это руководящая идея, основное правило, основное требование к деятельности и поведению, вытекающие из установленных наукой закономерностей.

Принципами педагогического процесса называют определенную систему исходных, основных требований к обучению и воспитанию, выполнение которых обеспечивает необходимую эффективность решения задач всестороннего и гармоничного развития личности. Если закономерности выражают существенную, необходимую связь между причиной и следствием, то вытекающие из закономерностей принципы

являются основополагающими требованиями, которые определяют общее направление педагогического процесса, его цели, содержание и методику организации.

К основным принципам педагогического процесса относятся:

1. Принцип *целенаправленности педагогического процесса* – хорошо продуманная цель придает педагогическому процессу целеустремленность, направленность, сознательность и творческий характер, предупреждает стихийность и самотек в действиях учителя и коллектива.

2. Принцип *связи педагогического процесса с жизнью*. Школа жизни – это лучшая школа воспитания. Приобщаясь к социальному опыту старших поколений, школьники могут и должны вовлекаться в доступные для них виды деятельности (учебной, трудовой, производственной и т.д.). Благодаря этому у них формируется нравственная, психологическая и практическая готовность к самостоятельной общественной жизни и труду.

3. Принцип *научности содержания педагогического процесса*. Этот принцип требует, чтобы обучение и воспитание раскрывали учащимся объективную научную картину мира, закономерности развития природы, общества, культуры, мышления. Принцип научности требует развития у учащихся умений и навыков научного поиска, освоение ими способов научной организации труда.

4. Принцип *доступности, учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.* Принцип доступности требует, чтобы обучение и воспитание строились на уровне возможностей учеников, без интеллектуальных, физических и моральных перегрузок. Вместе с тем принцип доступности ни в коей мере не означает, что содержание обучения и воспитания должно быть упрощенным, предельно элементарным.

Возрастной подход к воспитанию предусматривает прежде всего изучение уровня воспитанности и социальной зрелости детей, подростков и юношей. Этот уровень зависит от многих факторов, однако наибольшее значение среди них имеет система общественных связей и отношений, характерных для каждого возраста. Дети одного и тоже возраста отличаются по типологическим особенностям высшей нервной деятельности, физическому и духовному развитию, способностям, интересам, характерологическим чертам и т.д.

Индивидуальный подход требует глубокого изучения сложного мира школьников и анализа сложившегося у них опыта, а также тех условий, в которых происходило формирование их личности. Знание социальной ситуации развития позволяет использовать внутренние ресурсы личности в интересах дальнейшего подъема всех ее сущностных сил – ее потребностей, интересов, мотивации поведения и деятельности.

Однако учет возрастных и индивидуальных особенностей школьников не означает простого следования педагогов за ними.

Педагогический процесс должен обеспечивать систематическое развитие личности школьника.

5. Принцип *систематичности и последовательности.* Этот принцип применим как к процессу обучения, так и воспитания.

В практике обучения принцип систематичности и последовательности реализуется в различных формах планирования. При тематическом планировании учитель намечает порядок изучения отдельных вопросов темы, последовательность теоретических и лабораторных работ, повторения и контроля за степенью усвоения учебного материала. При этом педагог исходит из основных учебно-воспитательных задач данной темы, которые выдвигаются учебной программой. При поурочным планировании учитель располагает содержание темы таким образом, чтобы исходные понятия изучались ранее, а тренировочные упражнения, как правило, следовали за изучением теории.

Систематичность и последовательность должны осуществляться не только в деятельности педагога, но и в работе самих учеников. Вот почему важно у них формировать навыки рационального планирования учебной деятельности, навыки составления логически стройных планов устных ответов, написания сочинения и выполнения лабораторных работ.

В области воспитания требование преемственности предполагает такую организацию воспитательного процесса, при которой то или иное воспитательное мероприятие является естественным и логическим продолжением проводившейся ранее работы, закрепляет и развивает достигнутое, поднимает воспитание и развитие на более высокий уровень.

6. Принцип *сознательности, активности, самодеятельности, творчества учащихся в сочетании с педагогическим руководством.* Применение этого общего принципа имеет свои специфичные формы в обучении и воспитании, хотя направленность его является одинаковой. Учение должно быть не только активным, но и сознательным. Сознательное усвоение знаний предотвращает формализм и вместе с тем способствует их превращению в глубокие и устойчивые убеждения школьников. Активность и сознательность обучаемых в учении должны развиваться в тесной взаимосвязи. Велико значение принципа сознательности и активности в воспитании. Принцип сознательности и активности личности в обучении и воспитании должен в итоге вести к единству сознания и поведения.

7. Принцип *связи обучения и воспитания с трудом.* Соединение обучения и воспитания с трудом – всеобщая и универсальная основа воспитания. Труд ныне стал органическим элементом учебно-воспитательного процесса. Именно в трудовой деятельности школьникам дается возможность познать себя и других людей, труд воспитывает уважение к собственной личности и к окружающим, обогащает социальным опытом, помогает выбрать жизненный путь и самоутвердиться. Воспитательный эффект труда зависит от социального и интеллектуального его содержания, его включенности в систему

общественно значимых отношений, организация и идейно-нравственная направленность.

8. Принцип *наглядности.* Именно Я.А. Коменскому [39] принадлежит «золотое правило дидактики», требующее привлекать к обучению все органы чувств.

Наглядность в обучении обеспечивается применением в учебном процессе разнообразных иллюстраций, демонстраций, лабораторно-практических работ. Однако наглядность в воспитании нельзя сводит лишь к показу иллюстраций. Здесь необходимы и обоснованный комментарий, и анализ жизненных ситуаций. Большое значение имеет наглядность при формировании у учащихся навыков и привычек культуры поведения дома, в школе, в общественных местах.

9. Принцип *коллективного характера обучения и воспитания.* Индивид становится личностью благодаря общению и связанному с ним обособлению. Наилучшие условия для этого создает коллектив как высшая форма социальной организации, основанная на идейной общности и отношениях товарищеского сотрудничества и взаимной помощи. Таким образом, принцип воспитания личности в коллективе обусловлен объективными закономерностями развития ребенка и соответствует природе человеческого общества.

10. Принцип *уважения к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему.* Уважение учителя к учащемуся – это уважение к ребенку, подростку, юноше или девушке как к личности, это недопустимость унижения личности ученика, оскорбления его человеческого достоинства. Своеобразной формой уважения к личности ребенка является разумная требовательность к нему. Эти две стороны взаимосвязаны как сущность и явление, Их единство А.С. Макаренко выразил так: как можно больше требования к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему. Уважение к личности предполагает опору на положительное в человеке. Надо подмечать в каждом ребенке его самую сильную сторону, добиваться того, чтобы она получила свое претворение и развитие в деятельности. Осознание своего успеха в каком-то одном деле является для ребенка источником нравственного достоинства, моральной стойкости в преодолении трудностей в других делах.

11. Принцип *прочности, осознанности и действенности итогов образования, воспитания и развития.* Этот принцип предъявляет к результатам педагогического процесса значительно более высокие требования, чем традиционный принцип прочности знаний. Во-первых, он требует прочным был не только образовательный, но и развивающий, и воспитательный эффект педагогического процесса, т.е. чтобы устойчивыми были идейно-нравственные убеждения, навыки учебно-познавательной деятельности, способы и привычки общественно ценного поведения, черты характера и т.д.

12. Принцип *выбора оптимальных методов, форм и средств обучения и воспитания.* Выбор оптимальных методов, форм и средств

исходит из того, что нет и не будет каких-то универсальных подходов к обучению и воспитанию, которые сработают в любых педагогических ситуациях. Этот принцип, таким образом, призывает учителя к методическому творчеству на научной основе. Он позволяет учителю разнообразить методику своей учебной и воспитательной работы, приспосабливать ее к своим творческим возможностям, максимально используя их на общую пользу.

13. Принцип *комплексного подхода к воспитанию.* Этот принцип основан на диалектической взаимосвязи явлений, он отражает главную суть педагогического процесса – в единстве решать задачи нравственного, эстетического, трудового и физического воспитания. Организация воспитательной работы на уроках и вне уроков в соответствии с этим принципом помогает преодолевать формализм и односторонность в педагогическом процессе. Каждый вид воспитательной деятельности, каждый урок призваны во взаимосвязи решать целый комплекс воспитательных задач. Только в этом случае возможна их максимальная отдача, достигается большой воспитательный эффект. Комплексный подход обеспечивает в единстве повышение эффективности педагогического процесса.

Принципы – не готовые рецепты и универсальные правила. Они дают знание научных основ учебно-воспитательной работы, опираясь на которые учитель может и должен самостоятельно решать педагогические задачи, постоянно возникающие в конкретных, разнообразных ситуациях.

Резюме

Педагогический процесс выступает как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов обучения и воспитания, объединённых образовательной целью развития личности. Обучающая, воспитательная и развивающая функции процессов обучения и воспитания. Целостность как главная характеристика педагогического процесса, его системность. Этапы педагогического процесса, его цикличность.

Структура педагогического процесса носит универсальный характер. Она присуща как педагогическому процессу в целом, так и единичному процессу педагогического взаимодействия.

Противоречие становится движущей силой педагогического процесса, если оно содержательно, т.е. имеет смысл в глазах учащихся, а разрешение противоречия явно осознается ими как необходимость. Условием становления противоречия в качестве движущей силы педагогического процесса является его соразмерность с потенциалом учащихся. Не менее важна и подготовленность противоречия самим ходом педагогического процесса.

Все закономерности и принципы педагогического процесса взаимосвязаны и реализуются через правила обучения и воспитания соответствующие методы (приемы) и средства.

Приложения к лекции 9

Вопросы и задания

1. Что представляет собой педагогический процесс как система?
2. Охарактеризуйте компоненты педагогического процесса.
3. Почему педагогический процесс рассматривается как трудовой?
4. Что означает целостность педагогического процесса?
5. Что такое доминирующие и сопутствующие функции процессов?
6. Как вы определите динамику педагогического процесса?
7. Как развивается личность в педагогическом процессе?
8. Как управлять педагогическим процессом?
9. Выберите правильный ответ. В чем заключается целостность педагогического процесса?

a. В подчинении всех процессов, его образующих, главной, общей и единой цели - формированию всесторонне и гармонически развитой личности.
b. В том, что процессы, образующие педагогический процесс, имеют много общего между собой.
c. В том, что все процессы, образующие общий педагогический процесс, протекают в одних и тех же условиях.
d. В том, что педагогический процесс не делится на составные части.
e. В том, что между процессами, образующими педагогический процесс, нет различий: все они ведут к одной цели, но различными путями.
f. В том, что все процессы, образующие педагогический процесс, имеют общую методологическую основу.

10. В работе «Проблемы школьного советского воспитания» А.С. Макаренко дал характеристику наиболее типичным ошибкам педагогической логики, встречающимся в практике организации педагогических процессов. Внимательно прочитайте предложенный материал (фрагмент представлен в разделе «Оригинальные тексты») и ответьте на следующие вопросы:

Как Вы считаете, встречаются ли описанные в данной работе ошибки в современной практике учебно-воспитательного процесса? Приведите примеры.

Как можно избежать этих ошибок? Какие общие положения педагогической логики сформулировал автор?

Тестовые задания

1. Что такое педагогический процесс?

А. система образования, взятая в целом, школа, класс, учебное занятие, воспитатели и воспитуемые;

Б. многообразные виды детской деятельности и взаимодействия с педагогами

В. развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее

намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых

Г. это трудовой процесс воспитателей и воспитуемых, который осуществляется для достижения общественно значимых целей.

2. Совокупность каких процессов составляет целостный педагогический процесс?

А. единство процессов формирования, развития, воспитания и обучения;

Б. процессы в системе образования, школе, классе, учебном занятии;

В. единство процессов формирования, развития, воспитания и обучения вместе со всеми условиями, формами и методами их протекания;

Г. единство материально-технических, санитарно-гигиенических, морально-психологических, эстетических процессов.

3. Что является сущностью закономерностей педагогического процесса:

А. объективные, необходимые, существенные, повторяющиеся связи

Б. руководящие идеи, основные правила

В. основное требование к деятельности и поведению

Г. течение и результаты учебно-воспитательного процесса

4. К особенностям закономерности стимулирования относят:

А. интенсивность характера и своевременность внешних (общественных, педагогических, моральных, материальных и других) стимулов;

Б. действия внутренних мотивов учебно-воспитательной деятельности и интенсивность, характер и своевременность внешних стимулов;

В. действия внутренних стимулов (мотивов) учебно-воспитательной деятельности;

Г. интенсивность и качество чувственного восприятия и логического осмысления воспринятого и практического применения осмысленного

5. Установите соответствие между названиями компонентов педагогического процесса и их характеристикой:

А. Целевой	1. раскрывает, конкретизирует смысл вкладываемый в общую цель, так и в конкретные задачи обучения и воспитания
Б. Содержательный	2. отражает взаимодействие педагогов и воспитанников, организацию и управление процессом
В. Деятельностный	3. характеризует эффективность, достигнутые сдвиги в соответсвии с посталенной целью
Г. Результативный	4. содержит многообразие целей и задач педагогической деятельности

6. На каком этапе педагогического процесса осуществляется диагностика, прогнозирование, проектирование?

А. подготовительном;

Б. заключительном;

В. реализации;
Г. основном.

7. Какая закономерность педагогического процесса представлена: *«Эффективность педагогического процесса обусловливается как качеством пед. Деятельности, так и качеством собственной учебно-воспитательной деятельности воспитуемых»***?**

А. закономерность единства чувственного, логического и практики в педагогическом процессе;

Б. закономерность единства внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности;

В. закономерность управления учебно-воспитательным процессом;

Г. закономерность обусловленности педагогического процесса

8. Установите соответствие между названием принципов педагогического процесса и их характеристикой:

А. принцип целенаправленности	1. развивать у учащихся умения и навыки научного поиска, способствовать освоение ими способов научной организации труда
Б. принцип связи педагогического процесса с жизнью	2. вовлекать учащихся в доступные для них виды деятельности - учебную, трудовую, производственную и т.д.
В. принцип научности содержания	3. обеспечивать применение разнообразных иллюстраций, демонстраций, а так же обоснованный комментарий и анализ жизненных ситуаций
Г. принцип доступности, учета возрастных, индивидуальных особенностей	4. педагогическая деятельность должна иметь направленный, осознанный характер, для предупреждения стихийности и самотека в действиях учителя и коллектива
Д. принцип наглядности	5. обеспечивать систематическое развитие личности школьника исходя из индивидуальности учщегося

9. Укажите этапы педагогического процесса:

А. подготовительный, основной, реализации, заключительный;

Б. взаимодействие педагогов и учеников; использование намеченных методов, средств и форм; создание благоприятных условий; осуществление разнообразных мер стимулирования деятельности; обеспечение связи педагогического процесса с другими процессами;

В. подготовительный, основной, заключительный

Г. целеполагание, диагностика. проектирование, конструирование, планирование.

10. Какой принцип основан на диалектической взаимосвязи явлений и отражает главную суть педагогического процесса:

А. принцип наглядности

Б. принцип коллективного характера обучения и воспитания

В. принцип комплексного подхода к воспитанию

Г. принцип систематичности и последовательности

Оригинальные тексты

Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений/ под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2004. – С.129-131.

Исторические предпосылки понимания педагогического процесса как целостного явления

Обращение к истокам возникновения педагогической профессии показывает, что стихийно протекавшие в ее рамках дифференциация и интеграция привели сначала к разграничению, а затем и к явному противопоставлению обучения и воспитания: учитель учит, а воспитатель воспитывает. Но уже к середине XIX в. в трудах прогрессивных педагогов все чаще и чаще стали встречаться обоснованные аргументы в пользу объективного единства обучения и воспитания. Наиболее отчетливо эта точка зрения была выражена в педагогических воззрениях И.Ф. Гербарта, отмечавшего, что обучение без нравственного образования есть средство без цели, а нравственное образование (или образование характера) без обучения есть цель, лишенная средств.

Учитель немецких учителей А.Дистервег, рассматривая обучение как часть, сторону воспитания, писал, что «время искусственных разделений прошло», особо при этом подчеркивая, что принцип обучения есть и всегда будет принципом воспитания, и наоборот.

Более глубоко идея целостности педагогического процесса выражена К.'Д.Ушинским. Он понимал ее как единство административного, учебного и воспитательного элементов школьной деятельности. От комбинации основных элементов всякой школы, писал он, более всего зависит ее воспитательная сила, без которой она является декорациями, закрывающими от непосвященных пробел в общественном воспитании'. Прогрессивные идеи К.Д.Ушинского нашли свое отражение в трудах его последователей Н.Ф. Бунакова, П. Ф.Лесгафта, К. В. Ельницкого, В.П.Вахтерова и др.

Особое место в ряду исследователей педагогического процесса занимает П.Ф. Каптерев. Он всесторонне проанализировал проявления педагогического процесса с внешней и внутренней стороны и пришел к выводу: «"Обучение", "образование", "приучение", "воспитание", "наставление", "увещание", "взыскания" и другие подобные многочисленные слова обозначают различные свойства, стороны, средства и моменты одного большого целого педагогического процесса»1. Общеобразовательный курс школы, по его замыслу, был призван обеспечить правильное соотношение между образованием и воспитанием в целях всестороннего совершенствования личности гражданина.

Большой вклад в развитие представлений о целостности педагогического процесса уже в новых социально-экономических и политических условиях внесли Н.К.Крупская, А. П. Пиневич, С.Т. Шацкий, П. П. Блонский, М. М. Рубинштейн, А. С. Макаренко. Однако начиная с 1930-х гг. основные усилия педагогов были направлены на углубленное изучение обучения и воспитания как относительно самостоятельных процессов. Наметилась тенденция к обособлению этих связанных как часть и целое процессов, а в воспитательной работе закрепился ярко выраженный функциональный подход, вопреки утверждению, что личность не формируется по частям (А.С.Макаренко).

Научный интерес к проблеме целостности педагогического процесса, вызванный потребностями практики школы, возобновился в середине 1970-х гг. Но ее решение было сведено к частной проблеме воспитывающего обучения. Вместе с тем наметились и различные подходы к пониманию целостного педагогического процесса (Ю.К.Бабанский, В.С.Ильин, В.М.Коротов, В.В.Краевский, Б.Т.Лихачев, Ю.П.Сокольников и др.).

Изучение истории развития взглядов на сущность педагогического процесса свидетельствует о том, что поиск адекватных представлений о нем как о целостности, т. е. максимальной ориентированности на всестороннее развитие личности, волновал умы многих педагогов (ученых и практиков), но не получил однозначного решения. Это положение объясняется сложностью такого явления, как педагогический процесс. В то

же время авторы современных концепций едины во мнении, что раскрыть сущность педагогического процесса и выявить условия приобретения им свойств целостности можно только на основе методологии системного подхода. Он требует рассматривать педагогические объекты как системы, а именно: определить состав, структуру и организацию основных компонентов, установить ведущие взаимосвязи между ними; выявить внешние связи системы, выделить из них главную; определить функции системы и ее роль среди других систем; установить на этой основе закономерности и тенденции развития системы в направлении ее целостности. Целостность имеет смысл только применительно к системным объектам.

А.С. Макаренко Пед. соч.: В 8 т. Т.4. С.118-121.

Проблемы школьного советского воспитания (тезисы)

<…> Проблемы школьного советского воспитания не могут быть выведены из положений, стоящих вне советской общественной жизни и советской политической истории. Безнадежной является попытка построить воспитательную технику при помощи дедуктивных выводов, из какой угодно науки: психологии, биологии и т. д. Это вовсе не значит, что положения этих наук не должны участвовать в деле построения советской воспитательной техники. Однако роль их должна быть чисто служебная, вполне подчиненная тем целям, которые диктуются политическими (практическими) обстоятельствами в жизни советского общества.

В настоящее время педагогическое значение таких наук, как психология и биология, очень слабо разработано. Очень вероятно, что в ближайшее время мы будем свидетелями самых широких открытий в этих областях, которые позволят нам более осмотрительно и более точно пользоваться показаниями этих наук для наших политических целей.

Но и в настоящее время, и в будущем одно не подлежит сомнению: никакое педагогическое средство не может быть выведено (силлогистически) из положений какой бы то ни было науки. Такой вывод в лучшем случае будет выводом аполитичным, очень часто будет выводом политически вредным. Лучшим доказательством этого является практика педологии. В настоящее время вполне уместно всякую тенденцию дедуктивного логического вывода педагогического средства из положения какой бы то ни было науки считать тенденцией педологической.

<…> Отношение средства и цели должно быть той пробной областью, на которой проверяется правильность педагогической логики. Наша логика должна быть логикой марксистской, логикой диалектической.

С точки зрения этой логики, мы не можем допустить никакого средства, которое не вело бы к поставленной нами цели. Это первое положение. Второе, совершенно естественно, заключается в том, что никакое средство не может быть объявлено постоянным, всегда полезным и действующим всегда одинаково точно. Педагогика — наука диалектическая, абсолютно не допускающая догмы.

Целесообразность и диалектичность воспитательного средства — вот основные положения, которые должны лечь в основу советской воспитательной системы.

<…> Целесообразность. Не всякая логика целесообразности нас может удовлетворить. В двадцатилетней практике нашей педагогической науки было много ошибок, и почти все они заключались в искривлении идеи целесообразности.

Главные типы таких искривлений следующие:

а) тип дедуктивного предсказания,

б) тип этического фетишизма,

в) тип уединенного средства.

Тип дедуктивного предсказания характеризуется тем, что в нем преобладает вывод из допущенной посылки. При этом самая посылка никогда не контролируется и считается непогрешимой; непогрешимым, следовательно, считается и вывод. В таком

случае обыкновенно утверждают: данное сходство должно обязательно привести к таким-то и таким-то результата и результаты выражаются, например, в положительных терминах. Их положительность выведена из данного средства как логический вывод, но в то же время и самая положительность результата считается доказательством правильности самого средства. Получающийся таким образом логический почти не поддается ударам дедуктивной критики, другая же критика, проверка действительных результатов, в таком случае вообще считается принципиально порочной. Вера в средство настолько велика, что неожиданно плохие результаты всегда относятся к якобы неправильному применению средства или к причинам посторонним, которые нужно только найти.

Ошибка типа этического фетишизма заключается в том, что и среде метод ставятся рядом с понятием, этическое содержание которого не вызывает сомнения. Вот это самое стояние рядом и считается аргументом точным и не подлежащим контролю. Такие ошибки совершаются нашей педагогической мыслью. Сюда нужно отнести многие попытки организовать так называемое трудовое воспитание. Соседство такого понятия, как оказывалось достаточным, чтобы быть уверенным в спасительности многих средств, собственно говоря, никакого отношения к труду не имеющих. В этой же области находятся все ошибки самоорганизации и самоуправления.

Наконец, целесообразность очень часто утверждалась применительно к уединенному средству, разумеется, также без практической проверки. Диалектичность педагогического действия настолько велика, что никакое средство не может проектироваться как положительное, если его действие не контролируется всеми другими средствами, применяемыми одновременно с ним. Человек не воспитывается по частям, он создается синтетически всей суммой влияний, которым он подвергается. Поэтому отдельное средство всегда может быть и положительным и отрицательным, решающим моментом является не его прямая логика, а логика и действие всей системы средств, гармонически организованных.

<…> Цели воспитательного процесса должны всегда ясно ощущаться воспитательной организацией и каждым воспитателем в отдельности. Они должны составлять основной фон педагогической работы, и без ощущения развернутой цели никакая воспитательная деятельность невозможна. Эти цели и должны выражаться в проектируемых качествах личности, в картинах характеров и в тех линиях развития их, которые определенно намечаются для каждого отдельного человека.

Эти качества личности, проектируемые нами в каждом воспитаннике, могут быть общие и частные, индивидуальные. <…> К этим общим типичным качествам мы относим следующие стороны личности: самочувствие человека в коллективе, характер его коллективных связей и реакций, его дисциплинированность, готовность к действию и торможению, способность такта и ориентировки, принципиальность и эмоциональное перспективное устремление. Все это синтезируется в том комплексе черт, которые обращают нашего воспитанника в политически деятельную и ответственную фигуру.

К этому же общему комплексу мы относим ту систему знаний и представлений, которые должны составить у него образовательный запас к моменту выхода из школы.

Особой общей задачей является гармонирование этих знаний с указанными чертами характера, приведение их к одному советскому синтезу.

<…> Цели индивидуального воспитания заключаются в определении и развитии личных способностей и направленностей в области не только знания, но и характера. В этом отделе должны разрешаться вопросы о полезности или вредности так называемой ломки. Чрезвычайно важным вопросом является, например, такой: мягкий, податливый, пассивный характер, склонный к созерцанию, отражающий мир в форме внутренней неяркой и неагрессивной работы анализа, подлежит ли ломке и перестройке или подлежит нашему советскому усовершенствованию? На этом примере

видно, какой нежности и тонкости могут стоять перед педагогом задачи индивидуального воспитания.

<…> Общие и индивидуальные цели, поставленные перед советским воспитанием, должны быть целями обязательными, и к ним мы должны стремиться в прямом и энергичном действии. В воспитательной работе требуется решительная и активная энергия устремления к цели, воспитание должно быть обязательно настойчивым и требовательным прежде всего по отношению к самим себе. Мы должны знать, чего добиваемся, и никогда не забывать об этом. Ни одно действие по не должно стоять в стороне от поставленных целей. Никакая параллельная или боковая цель не должна отстранять нас от главной цели. Поэтому, если, например, такая боковая цель возникнет, мы должны де всего проверить ее возможность с точки зрения соответствия с главной целью.

<…> Указанная выше диалектичность педагогического процесса необходимо требует от педагога большого охватывающего внимания, относящегося к целой системе средств. Самая система средств никогда не может быть мертвой и застывшей нормой, она всегда изменяется и развивается, хотя бы уже потому, что растет и ребенок, входит в новые стадии общественного и личного развития, растет и изменяется и наша страна.

Поэтому никакая система воспитательных средств не может быть установлена навсегда. Но кто должен ее изменять, кому можно дать право вносить в нее поправки и коррективы? Она должна быть так поставлена, чтобы отражать необходимость движения и отбрасывать устаревшие и ненужные средства.

Указанные выше принципы должны быть реализованы в следующих отделах и деталях воспитательной работы: а) коллектив и его организация, б) общее движение коллектива и его законы, в) общий тон и стиль работы, г) коллектив педагогов и их центр, д) система режима и дисциплины, е) эстетика коллектива, ж) связь коллектива с другими коллективами, з) индивидуальные особенности коллектива, и) преемственность поколений в коллективе.

Лекция 10. Проблема целеполагания в педагогике.

Основные вопросы

1. Понятие цели образования. Исторический характер и социальная обусловленность целей образования.
2. Цель воспитания в современной школе.
3. Целеполагание как вид деятельности педагога. Типы целеполагания.
4. Механизмы реализации целевых установок воспитания в практической работе школ и учителей Республики Беларусь (технологический аспект).

1 Цели образования. Исторический характер и социальная обусловленность целей образования

Что такое «цель»? Любая деятельность предполагает цель, мотив, средства и результат. Значит цель - один из элементов сознательной деятельности и поведения человека. Педагогическая деятельность не исключение. Развитие индивида и личности может происходить и без заранее поставленной цели, недостаточно осознанно и потому неорганизованно. Результаты такого стихийного развития могут быть как благоприятными, так и нежелательными, противоречащими интересам и самой личности, и общества. Далее мы будем рассматривать педагогическую, учебно-воспитательную деятельность как осознанную и преднамеренную, заранее запланированную и организованную, в основном контролируемую и корректируемую деятельность.

Итак, в структуре педагогической деятельности есть цель.

Говоря о цели, мы предвосхищаем идеально воображаемый результат деятельности как желаемый и ожидаемый ее продукт. *Цель педагогического процесса* – предвосхищаемый в сознании субъектов педагогического процесса результат их взаимодействия. Соответственно *цель педагогической деятельности* — предвосхищение в сознании педагога ее результатов.

Откуда возникает цель? Причиной ее формирования исследователи считают осознанные (иногда недостаточно осознанные) потребности и интересы. Осознанная потребность становится в воображении субъекта желаемым продуктом, целью, которую субъект может достичь в процессе деятельности. А так как потребностей бесконечно много и к тому же они развиваются, то, следовательно, и целей также много и они тоже развиваются в процессе деятельности.

Особенности целей педагогической деятельности. 1) Объектом педагогической деятельности является человек, обладающий сознанием, волей, собственными потребностями и интересами и, следовательно, своими целями и деятельностью. Значит, наличествуют со-цели и со-деятельность субъекта и объекта педагогической деятельности при

ведущей роли цели субъекта. 2) Цели объекта и субъекта педагогической деятельности в основном не совпадают. (***Пример 1.*** *В классической технологии обучения целью объекта педагогической деятельности (школьника, студента, воспитанника) является овладение знаниями, нормами поведения, а целью субъекта (учителя, воспитателя) будет создание оптимальных, благоприятных условий для успешного усвоения объектом соответствующих знаний и умений.*). 3) Цели субъекта и объекта воспитания взаимодействуют следующим образом: непрерывно диагностируя динамику развития целей ученика учитель также постоянно корректирует свои цели. Меняется цель воспитанника, меняется и цель воспитателя, потому что последний корректирует ее так, чтобы создать воспитаннику наилучшие условия для развития.

Цель педагогической деятельности, выраженная на общепедагогическом уровне, является учебно-воспитательной и, по сути, распадается на две большие группы: **цели воспитательные и цели учебные**. А так как они специфичны для субъекта и объекта деятельности, то каждая группа этих целей опять же конкретизируется по меньшей мере в двух отношениях: цели педагога и цели ученика.

Что такое «задача»? Кроме целей, в деятельности выделяют и **задачи.** Под задачей обычно подразумеваются частные цели (или подцели) в конкретной ситуации. Для достижения общей цели в конкретных условиях и ситуациях приходится решать несколько частных задач на технологических уровнях как шаги к общей цели. Всякая диагностично и операционно заданная цель называется задачей. То есть каждая цель является задачей по отношению к вышестоящей цели. Для достижения цели требуется более продолжительный отрезок времени. Задача - ближайшая цель. Значит цель определяет стратегию педагогического процесса, а задачи — его тактику.

Уровни образовательных целей. Так как процесс социализации и его составная часть образование происходят на макросоциальном, микросоциальном, межличностном и личностном уровнях, то и целям педагогического процесса свойственна разноуровневость.

I (макросоциальный) уровень — определение идеала воспитания в обществе (отдельной стране, у конкретного народа). Это общественный идеал совершенного человека или группы людей, человечества, цивилизации, цели образования, задаваемые обществом. Государственные нормативные, общественные цели- стандарты фиксируются в законах и других документах.

II (микросоциальный) уровень — конкретизация общих целей образования первого уровня в образовательных целях конкретных учебно-воспитательных учреждений или учреждений дополнительного образования. Цели педагогического процесса этого уровня сформулированы, например, в учебных программах и программах воспитания для учащихся определенного возраста, в планах учебно-воспитательной работы школы и отдельных педагогов. Основными

требованиями к выбору таких целей должны быть их диагностичность и технологичность.

III (межличностный) и IV (личностный) уровни — конкретизация целей, поставленных на первом и втором уровнях с учетом индивидуальных особенностей учащихся, их способностей, наклонностей, интересов и т. д. Личностный уровень реализации педагогического процесса предполагает постановку целей и задач самообразования (самовоспитания, самообучения).

Функции цели педагогической деятельности.

1) цель - эталон желаемого продукта как ценности;

2) цель - побудитель к действию;

3) цель - норма для выбора средств действия.

В первой функции цель, как эталон предвосхищаемого образа, указывает общее, генеральное направление субъекта и объекта деятельности. Затем в функции эталона цель выполняет роль меры для сравнения того, что уже сделано, с тем желаемым продуктом, который мы хотим иметь.

В педагогической деятельности цель выступает в качестве системообразующей категории. Она связана с мотивами (одной и той же цели могут соответствовать разные мотивы) и играет решающую роль в выборе ее средств. Только располагая необходимыми средствами, субъект может достичь цели. Но может быть и так, что поиск средств, обеспечивающих ими какое-либо действие, становится целью промежуточного этапа деятельности. (***Пример2.*** *Для диагностики успешности усвоения знаний учащихся (цель) учителю необходимо заблаговременно подготовить средства контроля: тексты диктантов, задач, творческих заданий, тестов и т.п. И подготовка их на предварительном этапе деятельности по контролю превращается в подцель, а ее реализация становится условием достижения основной цели.*)

Исторический характер и социальная обусловленность целей образования. Общественно ценные цели образования и воспитания изменчивы и динамичны, носят исторический характер. Они определяются потребностями и уровнем развития общества, зависят от способа производства, уровня экономического развития, темпов социального и научно-технического прогресса. Цели образования зависят также от характера политического и правового устройства страны, от истории и традиций народа, уровня развития гуманитарных наук, педагогической теории и практики, педагогической культуры общества в целом. В разные исторические эпохи были например такие социальные идеалы (эталоны) как «спартанский воин», «добродетельный христианин», «общественник-коллективист», «энергичный предприниматель» и другие. В настоящее время идеалом общества является гражданин, патриот своей страны, профессионал - труженик, ответственный семьянин. Обществом востребованы такие качества личности как интеллектуальная культура, профессиональная компетентность, деловитость.

На определение государством социального заказа в области образования большое влияние оказывают общемировые тенденции в решении этого вопроса. Все страны, подписывавшиеся под Конвенцией ООН о правах ребенка (1989 г.) [40], в том числе и Республика Беларусь, учитывают те статьи Конвенции, в которых речь идет о целях образования. В Конвенции указывается, что образование ребенка должно быть направлено на развитие его талантов, умственных и физических способностей в их самом полном объеме; воспитание уважения к правам человека и основным свободам; воспитание уважения к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает, страны его происхождения и к цивилизациям, отличным от его собственной; подготовку ребенка к сознательной жизни в свободном обществе в духе понимания, мира, терпимости, равноправия мужчин и женщин и дружбы между всеми народами, этническими, национальными и религиозными группами; воспитание уважения к окружающей природе.

Глобальные, стратегические цели образования в нашей стране изложены в Кодексе Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 года [36], в Концепции воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (2006 г.) и других директивных документах в области образования. Так, в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании «целями образования являются формирование знаний, умений, навыков и интеллектуальное, нравственное, творческое и физическое развитие личности обучающегося» [36,с.13].

Итак, образование как целостный педагогический процесс имеет целенаправленный характер. Цель образования определяет содержание, методы, формы, средства, результаты педагогического взаимодействия. Выделяют цели деятельности педагога и цели деятельности самих воспитанников как субъектов педагогического процесса.

В зависимости от образовательных парадигм и дидактических систем в числе *образовательных целей* могут быть цели усвоения знаний, умений и навыков, развития способностей, формирования отношений, творческой самореализации, самоопределения, профориентации и др. Имеют место так называемые *формальные цели*: сдать экзамен, поступить в вуз и т. п. Образовательная ц*ель может быть общая или конкретная, дальняя или ближняя, внешняя или внутренняя, осознаваемая или нет.*

Цель диагностична, если существуют доступные средства объективной проверки ее достижения. Диагностичность целей является необходимым условием для проектирования процесса, а потому-возможности его технологизации. Цель задана операционно, если в ее формулировке имеется указание на средства достижения этой цели.

Поставить цель - значит предсказать, спрогнозировать предполагаемый результат. Хорошо понятая и обозначенная цель «наводит» на соответствующий результат того, кто ее сформулировал.

2. Цель воспитания в современной школе.

О цели в педагогике и педагогической деятельности в глобальном виде можно говорить в рамках социально-педагогического смысла понятия "воспитание". Следовательно, глобальная цель неизбежно отражает уровень развития общества, его производительных сил и производственных отношений, экономических и правовых отношений, а также историю и общественные традиции. Вторая особенность так понимаемой цели воспитания состоит в том, что она, с одной стороны, обращена к опыту прошлого, имеет в виду преемственное усвоение и освоение подрастающим поколением того опыта, который достигнут в предшествующей истории общества. С другой стороны цель воспитания устремлена в будущее, определяет перспективные контуры развития подрастающего поколения, то есть имеет в виду подготовку детей и молодежи к жизни и деятельности в предстоящие, более совершенные годы и даже эпохи. Отсюда следует, что **цели воспитания имеют исторический характер и меняются вместе с развитием общества, часто предвосхищают события, предлагая новые пути в воспитании и образовании.** В обществе, имеющем различные социальные слои и группы (сословия, классы, духовенство, правящая верхушка, политические партии, элита творческая, военная и др.) в один и тот же исторический период цель воспитания определяется по-разному. Подрастающее поколение и каждый человек в отдельности испытывает сильное влияние многих факторов.

Приведем из истории некоторые примеры развития целей воспитания.

Системы воспитания в Спарте и Афинах (VII-IV вв. до н.э.) существенно различались. Целью спартанского воспитания было формирование физически крепкого, храброго и дисциплинированного воина, законопослушного гражданина, преданного государству. А из девушек готовили физически крепкую будущую мать, умелую и экономную хозяйку. Рабы ни в каких учебных заведениях не учились. Такое положение вполне соответствовало общественному устройству Спарты. Система афинского воспитания имела целью сочетать физическое (гимнастическое) воспитание с умственным и нравственным (мусическим).

Цель воспитания в эпоху средневековья была разная для рыцарей, крестьян и ремесленников. В эпоху Возрождения социалист-утопист Томас Мор (1478-1535) мечтал о равном для всех воспитании и участии в труде всех граждан. Ставя такую цель воспитания, он намного опередил свою эпоху. В Новое время великий славянский педагог Я.А. Коменский (1592-1670) целью воспитания считал всеобщее образование и подготовку к загробной жизни. В воспитании джентльмена видел цель воспитания Д. Локк (1632— 1704). Свободное воспитание характерно для Ж.-Ж. Руссо (1712-1778). По мнению А. Дистервега (1790-1866), целью воспитания является подготовка молодежи к счастливой жизни.

Русский педагог Н.И. Пирогов (1810-1881) видел цель в воспитании гражданина Отечества. По К.Д. Ушинскому (1823-1870), цель - это воспитание

труженика и патриота. Л.Н.Толстой (1828-1910) полагал важнейшей задачей развитие творческих дарований крестьянских детей, он мечтал "об университете в лаптях". О развитии всех человеческих способностей и соединении обучения с производительным трудом мечтали социалисты-утописты Ш. Фурье, Р. Оуэн, а также К. Маркс и Ф. Энгельс (XVIII-XIX вв.).

Идея гармонического развития личности зародилась еще у мыслителей Древней Греции, потом варьировалась в разное время и педагогами-гуманистами, и социалистами-утопистами, и педагогами-марксистами. КПСС провозгласила одной из основных своих целей «воспитание поколения, способного окончательно установить коммунизм", "подготовку всесторонне развитых членов коммунистического общества". На практике эта идея о всестороннем развитии молодежи не была реализована.

Представляют интерес взгляды современных педагогов-исследователей на формулировку целей воспитания. Так, например, А.А. Радугин берет за идейную основу всей системы воспитания принцип гуманизма. С позиции гуманизма, по его мнению, конечная цель воспитания состоит в том, чтобы каждый человек мог стать полноценным субъектом деятельности, познания и общения; свободным и самодеятельным, ответственным за все происходящее в этом мире. Н.К. Степаненков о цели воспитания пишет: «Общество и его система образования должны заботиться о том, чтобы каждый ученик, как будущий работник, специалист любой квалификации был человеком развитого ума, психологически образован, практически и психологически подготовлен к труду и выбору сферы деятельности, социально развит, физически здоров и эстетически воспитан» [90. с. 68-82]. И.Ф. Харламов, так рассуждает о цели воспитания: «Формирование всесторонне и гармонично развитой личности выступает не только как объективная потребность общества, но и становится основной целью (идеалом) современного воспитания» [100]. Б.Т. Лихачев цель воспитания гуманной, демократической личности рассматривает структурно на разных уровнях. Ученый пишет, что в качестве цели - идеала идея всестороннего развития всех сущностных сил человеческой личности всегда будет сохранять свое значение и духовную ценность [52]. О.С. Газман полагал, что в формировании цели воспитания следует исходить из необходимости развития у детей качеств, помогающих человеку реализовать себя и как существу социальному, и как неповторимой индивидуальности. Эту мысль поддерживает В.К. Васильев. По его мнению, гуманистический подход в педагогике в качестве главной цели учебно-воспитательного процесса имеет ввиду создание предпосылок для самореализации личности, а также для удовлетворения ее потребностей и реализации разностороннего потенциала. С.Д. Смирнов выдвигает ансамбль целей: первая цель - создание условий, необходимых для максимально полного освоения личностью материальной культуры и духовных ценностей, накопленных человечеством; вторая - помощь воспитуемому в раскрытии его внутренних потенций, в движении по пути самореализации; третья - стимулирование познания человеком самого себя, выработка индивидуального стиля жизни и деятельности. А.М. Столяренко, раскрывая специфику педагогического подхода к личности, указывает на то, что

представления о совершенном человеке у классиков педагогики и в отечественной педагогике связываются с формированием всесторонне, гармонично развитой личности. «Не существует одномерного критерия, который мог бы исчерпать достоинства человека. Всестороннее и гармоничное развитие личности – системный комплекс достоинств. Совершенство личности базируется на освоении ею общечеловеческих ценностей – стабильных, постоянных идей и норм поведения, человеческих качеств, ценимых во всем мире, всеми народами, выработанных и проверенных в их общем многовековом опыте» [91]. Именно в этом смысле современная общеобразовательная школа Республики Беларусь трактует «разностороннее и гармоническое развитие личности» как цель и идеал воспитания, понимаемый на социально-педагогическом и общепедагогическом уровнях. Данный подход отражен в Кодексе Республике Беларусь об образовании. Так, в статье 18 Кодекса «Воспитание в системе образования» сказано: «целью воспитания является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося.» Эта цель предполагает решение следующих задач: формирование гражданственности, патриотизма и национального самосознания на основе государствеуной идеологии; подготовку к самостоятельной жизни и труду; формирование нравственной, эстетической и экологической культуры; овладение ценностями и навыками здорового образа жизни; формирование культуры семейных отношений; создание условий для социализации и саморазвития личности. Основными составляющими воспитания являются: гражданское и патриотическое воспитание, идеологическое воспитание, нравственное воспитание, эстетическое воспитание, воспитание культуры самопознания и саморегуляции личности, воспитание культуры здорового образа жизни, гендерное воспитание, семейное, трудовое и профессиональное воспитание, экологическое воспитание, воспитание культуры безопасной жизнедеятельности, воспитание культуры быта и досуга [36, с..20].

Итак, по второму вопросу лекции можно сделать следующие выводы.

Цели воспитания зависят от уровня развития общества, его экономических возможностей, политической структуры и исторических традиций.

Цели воспитания построены по принципу иерархии. Есть цели всеобщие, государственные и цели школы, учителей, учащихся или технологические;

Цель воспитания - всестороннее гармоническое развитие личности, провозглашенная еще советской педагогикой, в то время стала, скорее всего, идеологическим лозунгом, но не была реализована. В постсоветский период эта цель сохраняется на перспективу как идеал воспитания, но в настоящее время из-за отсутствия экономических возможностей реализуется не в полной мере. Идет научный поиск новых подходов и формулировок цели воспитания, учитывающих процессы гуманизации и демократизации воспитательной системы современной школы.

Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании целью воспитания в современном учреждении образования Республики Беларусь является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося.

3 Целеполагание как вид деятельности педагога. Типы целеполагания

Таксономия целей обучения. Существует наука о целеполагании — *маметика,* которая доказывает необходимость начального этапа любой деятельности с обсуждения конечных целей-ценностей, то есть предполагаемых плодов деятельности. Ученые разрабатывают *таксономии* целей обучения — систематизированные банки подцелей (задач), соответствующих определенным образовательным областям или конкретному учебному курсу. Сформулированные в терминах научения и расположенные по порядку достижения, подцели помогают учителю достигать общие цели курса. Проблема таксономии, классификации и систематизации целей-ценностей является очень сложной и пока еще не решена в науке. Существуют различные подходы к ее решению. Например, в таблице 15 приведены таксономии целей обучения в познавательной области, предложенные западными исследователями.

Таблица 15 - Таксономии в познавательной области, предложенные западными исследователями.

Автор	Таксономические категории
Блум Б.С.	Знания. Понимание. Применение. Анализ. Синтез. Оценка.
Гилфорд Д.П.	Познание. Память. Дивергенционное созидание. Конвергенционное созидание. Оценка.
Д'Хейнот	Повторение. Концентуализация. Применение правил. Дивергенционное мышление. Решение проблемы.
Гронланд Н.Е.	Знания. Понимание. Применение. Способность мышления.
Вандевельд	Знания. Понимание. Применение. Анализ. Созидание. Оценка.

В настоящее время, как отмечает И.И. Цыркун в научном труде «Методическая инноватика», происходит смена ценностных ориентаций при осуществлении инновационной деятельности в образовании. На смену знаниецентрическим ценностям приходят культуросообразные. Е.А. Суворина и другими исследователями выделены четыре основных ценностных ориентации образования: ценность получения конечного результата, ценность процесса, ценность самоизменения и ценность саморазвития. В таблице 16 представлена взаимосвязь ценностей и основных целевых ориентиров методической системы учебного заведения.

Таблица 16 Взаимосвязь ценностей образования и основных целевых ориентиров конкретной методической системы.

Ценности образования	Основные целевые ориентации методической системы учебного заведения
Ценность получения конкретного результата	Вся деятельность учителей и все составляющие методической системы нацелены на приращение у учащихся знаний, умений и навыков

Ценность процесса получения продукта	Основная цель методической системы – формирование инструментария более эффективного получения учащимися знаний, умений, навыков
Ценность самоизменения	Приоритетными целями методической системы являются формирование у учащихся рефлексивных способностей, усиление роли мышления, сознания, самосознания, самоорганизации
Ценность саморазвития	Методическая система нацелена на обеспечение саморазвития учащихся за счет обращения к критериям, «хранящимся» в культуре, «взращивание» способностей действовать, строить знания о деятельности, о себе действующем, проблематизировать себя и свою деятельность относительно ценностей культуры. Учебный процесс базируется на естественной способности ученика действовать в практике и рефлексии

Как педагог осуществляет целеполагание (технология педагогического целеполагания)? Рассмотрим примеры конкретных технологий образовательного целеполагания.

Пример 4. *Методика целеполагания по И.И. Прокопьеву* [77] *состоит из семи этапов.* ***I этап.*** *Учитель устанавливает иерархию целей (определяет стратегические, тактические и оперативные цели). Цели переводятся с теоретического уровня на технологический. То есть, если речь идет об учебном предмете, то определяются общие цели обучения по конкретному предмету, по отдельным разделам и темам данной учебной дисциплины. С учетом индивидуальных особенностей школьников ставится ряд подцелей по их индивидуальному развитию.* ***II этап.*** *Учитель определяет перспективы: выделяет близкие, средние и дальние цели, устанавливает их логическую последовательность и преемственную взаимосвязь. На этом этапе также могут определяться цели физического, интеллектуального, духовного и т.д. развития личности; формирование воли, творческих способностей, готовности к саморазвитию.* ***III этап.*** *Учитель анализирует цели обучения и воспитания с точки зрения их технологичности и диагностичности. Цели тогда и только тогда будут диагностичными, когда сформулированы точные параметры деятельности; имеется мера (мерило) для суждения о том, в какой степени идет продвижение к цели; есть образец-эталон как образец желаемого предвосхищаемого результата (продукта).* ***IV этап.*** *Учитель диагностирует условия предстоящей учебно-воспитательной деятельности по достижению цели.* ***V этап.*** *Учитель определяет средства достижения цели: а) идеальные — стандарты знаний, умений и навыков обучаемых, общеучебных умений, методов и приемов обучения; б) материальные - носители информации: наличие учебников, книг, аудиовизуальных и других учебно-технических и электронных средств, оборудования и т.п.; в) условия организация учебно-воспитательного процесса на всех его этапах.*

VI этап. *Учитель определяет алгоритм деятельности по достижению цели: перечень точных предписаний, шагов и действий, ведущих к достижению цели.****VII этап.*** *Учитель корректирует основные цели с позиции их взаимосвязи с целями воспитанника, вырабатываются со-цели.*

Как педагог вводит учащихся в процедуру образовательного целеполагания? (технология приобщения учащихся к образовательному целеполаганию)

Как отмечалось выше часто цели, декларируемые в учебных программах, существенно отличаются от реальных жизненных ориентиров учащихся, что является причиной рассогласования желаемого и действительного в обучении. Чтобы предупредить это нежелательное явление, необходимо с начала изучения курса, раздела или темы вводить учащихся в процедуру образовательного целеполагания.

Пример 5. *Рассмотрим вариант решения этой технологической задачи, в котором присутствуют следующие этапы: диагностика целей учеников, анализ и систематизация полученных данных, конструирование индивидуальных технологических линий обучения учеников и общей технологической линии педагога.*

Этап диагностики *ученических целей проводится с помощью устного собеседования, письменного анкетирования, тестирования, наблюдений, экспертных опросов и др. Дети уже в младшем школьном возрасте способны определять для себя не только оперативные кратковременные цели, но и выражать жизненные установки, определяющие их смысловое целеполагание. Так Настя Х. (6,5 лет) описывает свои стратегические цели при ответе на вопрос «Что для меня самое главное?» (Время на ответы - 5 минут.)*

1. *Любить животных.*
2. *Стать взрослой.*
3. *Жить больше.*
4. *Быть умной.*
5. *Быть красивой.*
6. *Хорошо относиться к другим людям.*
7. *Хорошо делать гимнастические упражнения.*
8. *Достигать своих целей.*
9. *Любить растения.*
10. *Не губить природу*
11. *Работать в заповеднике, когда стану взрослой.*
12. *Любить своих детей.*

Этап анализа и систематизации полученных данных. *Отсутствие изначальной заданности (перечня готовых целей) для ученического целеполагания позволяет выявить действительные личностно-значимые цели ребенка с тем, чтобы составить образ его мотивированных действий и учесть этот образ при формировании индивидуальной образовательной программы. Так, анализ содержания приведенных выше целевых установок ученицы позволяет классифицировать их по следующим тематическим блокам:*

1. *Отношение (любовь) к живой природе (цели 1,9,10,11);*
2. *Отношение к себе:*
3. *Цели-устремления — 2,3;*

4. *Цели саморазвития — 4,5,7;*
5. *Цели по отношению к целям — 8;*
6. *Отношение к другим людям (цели 6,12).*

Этап конструирования индивидуальных технологических линий обучения. *Разумеется, полученный результат не является окончательным и всесторонним; названные ученицей установки могут измениться в зависимости от условий проведения опроса, текущего состояния опрашиваемой и других факторов. Но учесть полученные данные для проектирования занятий с ребенком возможно и необходимо. Так, при составлении индивидуальной образовательной программы этой ученицы учитываются выявленные приоритеты: к образовательным областям (природа, гимнастика), к доминирующим видам деятельности (работать в заповеднике), к отношениям с людьми (хорошо относиться), желание самосовершенствования (быть умной, красивой), способность к целеполаганию и целеустремленности (достижение своих целей).*

Пример 6. *Рассмотрим вариант определения приоритетных учебных целей у старшеклассников.*

Этап диагностики. *Каждому ученику- старшекласснику предлагается список целей, в котором он отмечает самые главные для него цели. В зависимости от позиции учителя, направленности образовательной программы, изучаемого предмета и конкретных условий обучения, набор предлагаемых учениками целей может быть различен. Список целей может выглядеть так:*

1. *Изучить материал учебника.*
2. *Усвоить основные понятия и законы темы.*
3. *Подготовить доклад по одной из проблем (указать).*
4. *Качественно подготовиться к зачету (контрольной работе, экзамену).*
5. *Выполнить самостоятельное исследование по выбранной теме (указать).*
6. *Овладеть методами научения и объяснения изучаемых в теме явлений:*
7. *Углубленно рассмотреть конкретные вопросы темы (перечислить их),*
8. *Научиться выполнять опыты, работать с приборами и техническими средствами.*
9. *Проявить и развить свои способности (назвать их)*
10. *Организовать свою учебу по выбранной теме: поставить достижимые цели, составить реальный план, выполнить его и оценить свои результаты.*
11. *Научиться аргументированно спорить в ходе изучения темы.*
12. *Получить хорошую отметку на зачете.*
13. *Научиться решать задачи и проблемы по теме.*
14. *Свой вариант цели.*

В данном случае ученики не формулируют цели, а составляют свою иерархию целей из предложенного учителем набора. Такой подход позволяет получить обобщенные данные по доминирующим направлениям целеполагания в классе или группе учеников.

Этап анализа и систематизации полученных данных. *Анализ ответов на анкету позволяет учителю судить об образовательном настрое учащихся, мотивах их учебы, индивидуальных склонностях. Так, выбор целей 1,4,12 свидетельствует о формальной ориентации ученика в обучении; 2,7,13 — о наличии когнитивных мотивов; 3,5,8 – о креативных наклонностях; 6, 10 - о методологических приоритетах деятельности; 9,14— о самоорганизации.*

После анализа полученных от учеников данных учитель получает полную картину ученических предпочтений, с учетом которых формулирует приоритетные цели обучения.

Этап конструирования индивидуальных технологических линий обучения. *Возможно выделить следующие группы целей учеников:*

личностные цели *— осмысление целей образования; приобретение веры в себя, в свои потенциальные возможности; реализация конкретных индивидуальных способностей;*

предметные цели *— формирование положительного отношения к изучаемому предмету; знание основных понятий, явлений и законов, входящих в изучаемую тему; выработка умений пользоваться простейшими приборами; решение типовых или творческих задач по теме;*

креативные цели *- составление сборника задач, сочинение естественнонаучного трактата; конструирование технической модели; рисовании картины;*

когнитивные цели *— познание объектов окружающей реальности; изучение способов решения возникающих проблем; овладение навыками работы с первоисточниками; постановка эксперимента; проведение опытов;*

оргдеятелъностные цели *- овладение навыками самоорганизации учебной деятельности; умение ставить перед собой цель, спланировать деятельность; развитие навыков работы в группе; освоение техники ведения дискуссий.*

Различные типы целей могут присутствовать в одной формулировке, поскольку для достижения одной и той же цели часто требуется использование нескольких личностных качеств ученика. Приведем *примеры формулировок образовательных целей, которые содержат одновременно креативную, когнитивную и оргдеятельностную составляющие: «Описать полученные с помощью наблюдения факты о кристаллах сахара» (физика); «Выявить и изобразить логическую структуру понятия «человек» (философия); «Предложить классификацию культурных традиций русского народа» (история)*. Чтобы итоговый перечень главных образовательных целей, формулируемых учителем на основе ученических целей, был обеспечен условиями

достижения, необходим их предварительный анализ в следующих направлениях:

1) установление стимулирующей роли цели, то есть способности вызвать у учеников именно те ожидания и виды деятельности, в которых они заинтересованы;
2) выяснение дидактической ценности конкретных учебных целей, предложенных учениками, то есть выявление целей, которые будут решать актуальные образовательные задачи «по отношению к конкретным ученикам в сложившихся на данный момент условиях;
3) приведение уровня сложности целей в соответствие с индивидуальными особенностями учеников и уровню их развития.

Например, сложность действий ученика будет различна при достижении следующих целей по биологии: «Определить, чем отличается ель от сосны» или «Выяснить, чем обусловлены отличия ели и сосны».

После определения установочных целей, на их основе конструируется **базовая технологическая карта**, включающая систему занятий по теме, методы, формы, отобранный материал, необходимые средства обучения. С помощью данной карты конструируется образовательная программа по учебному курсу, составляется тематический план и поурочные разработки.

Как педагог развивает образовательное целеполагание у учащихся? (технология развития образовательного целеполагания.) Организация целеполагания включает три взаимосвязанных вида деятельности: деятельность ученика по разработке индивидуальной технологической карты (группы личных учебных целей); деятельность учителя по конструированию базисной технологической карты с включением культурно-исторических аналогов; совместную деятельность учителя и учащихся по формированию общей технологической карты планируемого учебного процесса. Процедура образовательного целеполагания приведена в таблице 17.

Таблица 17 Процедура развития образовательного целеполагания

Деятельность ученика	Деятельность учителя	Совместная деятельность учеников и учителя
Отбор целей обучения из предложенного учителем набора, их дополнение	Составление набора целей изучения темы для выбора и дополнения их ученикам	Разработка, корректировка и уточнение коллективных целей обучения
Обозначение своих целей, знакомство с целями других учеников	Анализ отобранного набора целей, классификация ученических целей, определение мотивов учеников	Демонстрация индивидуальных целей, их обсуждение, корректировка и дополнение
Самоопределение учеников в общем многообразии целей, уточнение собственных целей	Определение приоритетных целей изучения темы. Конструирование системы учебных занятий по теме	Сопоставление индивидуальных образовательных программ учеников и общей образовательной программы

Составление индивидуальных учебных программ своих занятий по теме	Разработка технологической карты занятий по теме.	Составление программы занятий с общим и индивидуальными компонентами

В образовательном целеполагании имеется диапазон уровней формулируемых целей - от целей-элементов до смысловых и перспективных целей. Подобный диапазон раскрывается перед учащимися в каждом образовательном направлении и имеет целью составление ими собственной иерархии целей образовательной деятельности. Особое место в этой иерархии занимают *смысловые цели*, определяющие глобальные запланированные результаты на достаточно большой промежуток времени.

Достижение цели зависит оттого, каким образом она была задана. Формулировка целей должна производиться в форме, допускающей проверку уровня их достижения.

Пример 7. *Следующие формулировки: «получить систематизированные сведения о дробях» или «формировать у детей историчеекое мышление»* ***целями не являются****, поскольку задают лишь направление деятельности, но не ее конечный результат - продукт образовательной деятельности. Наоборот, цели типа «разработать собственные версии происхождения дробей» или «предложить детям перечислить исторические события в их жизни и аргументировать их историчность задают конечный продукт деятельности учеников, который может быть продиагностирован и оценен.* ***Формулирование цели в виде конечного образовательною продукта — наиболее эффективный способ целеполагания.*** По внешним «плодам» учеников всегда можно судить и о внутренних результатах обучения, то есть о развитии личностных качеств учащихся.

Пример 8. *Особую специфику имеют* ***начальные цели****, формулируемые в начале учебного года. Такие цели характеризуются эмоциональным вхождением детей в учебный процесс, их ориентацией в специфике школьной жизни (проведение уроков-знакомств, представление детьми себя, своих любимых дел, своих игрушек, желаний и т. п. Для старших — рефлексия или просто рассказ о летней деятельности, или своих увлечениях.). Другими особенностями начальных целей являются: диагностика особенностей детей (диагностируются любимые виды деятельности, степень творческой, ориентации, уровень подготовленности, психические особенности, самоорганизация и др.); конструирование образа предстоящего учебного года (дети знакомятся с его нормами, содержанием, структурой, ритмом, видами деятельности.)*

Пример 9. *В начале обучения конкретной учебной дисциплине цели педагога следующие: создание целостного образа нового учебного предмета. (учитель помогает ученикам понять особенности нового предмета, формулирует наиболее интересные для детей вопросы, предлагает составить схему, нарисовать символ или концепт предмета); формирование образа деятельности в новом курсе или теме. (учитель предлагает детям выполнить основные виды деятельности, например: исследовать растение, придумать сказку, начертить геометрические*

фигуры); постановка учащимися индивидуальных целей по предмету на основе созданных начальных образовательных продуктов и опробованных видов деятельности; составление учебной программы на четверть, включая личностный компонент учащихся, то есть, их цели по предмету.

Обучение учеников целеполаганию. Особое место в личностно-ориентированном обучении занимает методика обучения школьников целеполаганию.

Имеются общие условия выполнения учеником процедуры целеполагания:

1) наличие познавательного стремления ученика;
2) определение предмета своей цели;
3) умение ученика определить свою связь с предметом цели;
4) представление образа предполагаемого результата своей деятельности по отношению к предмету цели;
5) вербальное (словесное) формулирование цели;
6) предвидение и прогнозирование того, как будет достигаться цель;
7) наличие средств для достижения цели;
8) соотношение получаемых результатов с целью;
9) корректирование поставленной цели.

Чтобы ученик поставил личную образовательную цель в образовательной области, требуются следующие ***процедуры***. В*о-первых,* выстраивание личностного отношения ученика с объектом целеполагания (вещью, понятием, процессом, явлением, фундаментальным образовательным объектом), которое выявляет и актуализирует его личностные качества, относящиеся к объекту (например, любовь к природе при изучении растения). В*о-вторых,* установление личностного смысла и (или) образа фундаментального образовательного объекта, то есть обозначение в объекте того, чем он связан с личностью познающего его субъекта. В-*третьих,* выбор типа отношений или вида деятельности для взаимодействия с объектом, например, исследование его химических, математических, этических свойств.

Другой тип целей ученика — целеполагание по отношению к образовательным технологиям. Познание фундаментальных образовательных объектов, принадлежащих образовательным областям, требует от ученика выбора технических приемов, способов и технологий, то есть целей ученика в области применяемых образовательных технологий. Другими словами, образовательные цели ученика относятся не только к изучаемым объектам, но и к способам изучения (освоения) этих объектов.

Чтобы поставить цели в образовательных технологиях, ученик выполняет те же процедуры, что и при целеполаганпи в образовательных областях: устанавливает личностное отношение к имеющимся видам и способам деятельности, выбирает созвучные его индивидуальным особенностям способы деятельности, выясняет суть и структуру выбранных видов деятельности, планирует свои действия по их освоению и применению.

Для развития таких способностей ученика, как целеполагание, планирование, нормотворчество, самоопределение, рефлексия, самооценка, необходимо использовать возможности учебного курса. Тогда развитие этих качеств будет происходить без дополнительных затрат времени, во время занятий по темам курса. **Пример 10.** *На обычном предметном материале ученикам предлагаются следующие задания: «Сформулируйте свои цели изучения географии на 1-ю четверть»; «Поставьте цель своей домашней работы по математике»; «Составьте план наблюдений за явлением горения свечи»; «Предложите схему-алгоритм для решения задач на перевод одних единиц величин в другие»; «Составьте памятку-рекомендацию «Как сочинять стихи»; «Вспомните свои основные трудности при составлении компьютерной программы и способы, которыми вы их преодолевали»; «Составьте общую сравнительную рецензию двух ученических творческих работ по истории на одну и ту же тему».*

Подобные задания, с одной стороны, решают предметные задачи, с другой — обеспечивают овладение учениками навыками самоорганизации образования. Недостаточный учет целей учеников, отсутствие работы по развитию навыков целеполагания, могут быть причиной отрицательных образовательных результатов.

Пример 11(1). П*ример отчужденности образовательного продукта, полученного вне ученического целеполагания. На уроке русского языка в 6-м классе учитель применил интересную игровую форму работы, которая детям понравилась. Однако личные цели ребят предварительно обсуждены и обозначены не были. Устная рефлексия в конце первого занятия показала, что учащиеся поняли происходящую игру как форму деятельности, практически не связанную с изучаемым предметом — русским языком. Они говорили о том, как они подбегали к доске, как победили другую команду. Получилось, что игровая форма обеспечила детям только технологический результат, достижений же по самому учебному предмету они не осознали, поскольку целей такого рода у них не было.*

Пример 11 (2) *Пример включения учащихся в целеполагание. На следующем уроке учитель предложил ребятам поставить свои цели на занятие. Наряду с формальными целями («получить «10») некоторые дети сформулировали цели более высокого ранга, касающиеся содержания предмета и их собственного развития. Разнообразие целей учеников позволило учителю вместе с ними быстрей составить иерархию поставленных целей, ребята поняли, что цели можно ранжировать. Наиболее содержательные с точки зрения учебного предмета цели учитель записал на доске, что привлекло к ним внимание остальных учеников, в том числе и тех, кто не сумел поставить эти цели.*

Таким образом, способность постановки целей своей деятельности - врождённое качество человека. Цель - предвосхищаемый результат деятельности. Целеполагание в обучении - процесс постановки учениками и учителем целей и задач обучения на определенных его этапах. Этот процесс необходим для проектирования образовательных действий.

Таксономии целей обучения — систематизированные банки подцелей (задач), соответствующих определенным образовательным областям или конкретному учебному курсу. Сформулированные в терминах научения и расположенные по порядку достижения, подцели, помогают учителю достигать общие цели курса. Чтобы образовательные цели, формулируемые учителем, были обеспечены условиями достижения, необходим учет ученических целей. Организация целеполагания включает деятельность ученика, деятельность учителя и их совместную деятельность. Особое место в личностно-ориентированном обучении занимает методика обучения школьников целеполаганию.

4. Механизмы реализации целевых установок воспитания в практической работе школ и учителей Республики Беларусь

На современном этапе интенсивно развиваются механизмы реализации целевых установок обучения и воспитания в практической работе школ и учителей Республики Беларусь. Интеграция идей такого опыта осуществлена, например, в передовом педагогическом опыте участников конкурса профессионального мастерства педагогических работников Республики Беларусь. Учителя-новаторы развивают идеи гуманистической психологии, исходящей из того, что в каждом ребенке заложена уникальная экзистенция – его индивидуальное «Я». Отсюда основной целью образования является создание условий для самореализации этой экзистенции. Так основой работы педагогов-финалистов республиканского конкурса «Учитель года Республики Беларусь» Радько Т.Н. (г.Минск), Редько А.И. (г. Новогрудок), Савося О.А. (г. Барановичи), Кухаренко А.Д. (г.Слоним), Павлють К.П. (г.Фаниполь) лежит педагогика сотрудничества. Уроки направлены на развитие у учащихся умений доказывать, аргументировать свои действия, ставить перед собой стратегические и тактические учебные цели. Свое педагогическое кредо учитель биологии Кухаренко А.Д. (г. Слоним), учитель истории Леонович О.Л. (г. Слоним) определяют как «сотворчество». Достичь такой формы взаимодействия можно только при условии ощущения учениками своей собственной позиции. Учителя учат своих учеников самостоятельно ставить цели на урок, самостоятельно принимать решения, выбирать средства достижения этих целей, оценивать свой результат. Учителя биологии Логунова О.М, Сагаль Т.Н. (г. Минск), учитель белорусского языка Крупенько С.Г. (г. Гомель), учитель физики Купрацевич О.А.(г.Жлобин) много внимания уделяют формированию у учащихся научного мышления, навыков постановки не только учебных, но и исследовательских целей. [105]

Пример 12. *Авторская методика преподавания физики заслуженного учителя Республики Беларусь Гербутова В.А.(г. Минск) основана на усилении роли целеполагания, формировании мотивации учения, обучении познавательным умениям, развитии системы контроля и самоконтроля знаний, методов педагогической диагностики и прогнозирования. Рассмотрение практически всех тем курса по физике производится учителем по алгоритму, представленному в таблице 18.*

Таблица 18 Алгоритм изучения отдельной темы курса физики (по Гербутову В.А.)

№	*Название этапа изучения темы*	*Формы и методы учебных занятий*	*Элементы педагогического и ученического целеполагания*
1	*Введение в тему*	*Деловые игры «Прогноз», «Опережающая конференция»*	*Определение стратегических образовательных, предметных целей*
2	*Формирование скелета темы*	*Семинар, проблемная дискуссия, практикум*	*Определение тактических образовательных, предметных целей*
3	*Конкретизация проблем и вопросов темы*	*Семинар-практикум по решению количественных, качественных, экспериментальных задач, семинар- проблемный поиск*	*Конкретизация основных целей, постановка когнитивных целей*
4	*Локальный контроль за усвоением темы*	*Учебно-познавательные игры, промежуточные зачеты, групповые «защиты» и «суды» явлений*	*Привитие навыков взаимоконтроля и самоконтроля, определения учащимися оргдеятельностных целей, педагогическое диагностирование*
5	*Применение изученного*	*Защита творческих и конструкторских работ, диспуты*	*Реализация личностных образовательных целей учащихся*
6	*Завершение темы*	*Лекция, конференция, «Неделя темы», урок «Прошу слова»*	*Диагностирование реализации поставленных целей, со-целей*
7	*«Выход» из темы*	*«Мостиковый» семинар: поиск противоречий в теме, прогноз их разрешения на основе межпредметных связей, переход к следующей теме,*	*Рефлексия процесса педагогического и ученического целеполагания по теме, педагогическое прогнозирование*

Приведем теперь примеры белорусских педагогических систем, в которых в ходе личностно-ориентированного обучения целеполагание проходит через весь процесс образования, выполняя в нем функции мотивации деятельности учащихся, структурной стабилизации учебного процесса, диагностики результатов обучения.

Так личностные образовательные цели учащихся реализуются в СШ №38 (г.Минск) через авторскую систему воспитательной работы, технологию проблемного обучения; в гимназии №6 (г.Витебск) – через систему экологического и энергосберегающего воспитания; в СШ №51, Лицее БГУ (г.Минск), Лицее №1 (г. Брест) – через систему работы с одаренными учащимися; в Минской педагогической гимназии №3 – через работу профильных педагогических классов, реализацию технологий обучения педагогическим дисциплинам. Гимназия №21 (г.Минск), Лицей №1 (г.Барановичи) развивают ученическое целеполагание средствами педагогических технологий дифференцированного, модульного, адаптивного, проектного, кооперативного обучения. Гимназия №2 (г. Полоцк) одну из основных своих задач как учреждения образования нового типа видит в прогнозировании и сопровождении личной образовательной траектории каждого ученика.

Таким образом применение в учебно-воспитательном процессе белорусских школ, гимназий, лицеев продуктивных педагогических технологий модульного, проблемного, проектного обучения, исследовательского метода нацелены на обучения учащихся творческой деятельности, овладение учениками навыками самоорганизации образования. В этом случае новым значимым образовательным продуктом для ученика выступают поставленные им цели, составленные планы и программы деятельности, понятые проблемы.

Резюме

Цель является начальным системообразующим элементом в педагогической деятельности. Цель - мысленно предвосхищаемый результат (желаемый продукт) учебно-воспитательного процесса. Она связана с потребностями и мотивами личности. Главная особенность педагогической деятельности заключается в том, что в воспитании, характеризуемом как двусторонний процесс, есть цели субъекта и объекта воспитания, взаимодействующие как со-цели.

Цели на социально-педагогическом и общепедагогическом уровнях зависят от характера политического и правового устройства страны, ее экономических возможностей, истории и традиций общества, уровня развития таких наук, как философия, социология, психология, педагогика. Всестороннее гармоническое развитие личности как цель воспитания провозглашалась советской педагогикой, на современном этапе эта цель рассматривается как идеал. В Кодексе Республики Беларусь в статье 18 «Воспитание в системе образования» неопределенный термин «всестороннее» заменен на «разностороннее» развитие, которое предполагает воспитание и развитие телесного здоровья, психических способностей личности, ее социальное и духовное развитие. Гармоническое развитие имеет в виду установление соразмерных и стройных отношений индивида с окружающей природой, социальной средой и с самим собой.

Целеполагание в обучении - установление учениками и учителем целей и задач обучения на определенных его этапах. Оно необходимо для проектирования образовательных действий учащихся и связано с внешним социальным заказом, образовательными стандартами, со спецификой внутренних условий обучения — уровнем развития детей, мотивами их учения, особенностями изучаемой темы, имеющимися средствами обучения, педагогическими воззрениями учителя и др. Таким образом, целеполагание определяет структурную основу программ деятельности и учащихся, и учителей, а также всей школы вцелом, позволяя определять адекватные технологии обучения и систему критериев оценки получаемых результатов.

Недиагностично поставленные цели невозможно реализовать.

На современном этапе интенсивно развиваются механизмы реализации целевых установок обучения и воспитания в практической работе школ и учителей Республики Беларусь. Интеграция идей такого

опыта осуществлена, например, в передовом педагогическом опыте участников конкурса профессионального мастерства педагогических работников Республики Беларусь. Учителя-новаторы средствами своего предмета обучают учащихся основам целеполагания. Применение в учебно-воспитательном процессе белорусских школ, гимназий, лицеев продуктивных педагогических технологий модульного, проблемного, проектного обучения, исследовательского метода нацелены на обучения учащихся творческой деятельности, овладение учениками навыками самоорганизации образования. В этом случае новым образовательным продуктом для ученика выступают поставленные им цели, составленные планы и программы деятельности, понятые проблемы.

Приложения к лекции 10

Вопросы и задания

1. Выразите Ваши чувства, которые возникли у вас в результате изучения данной темы. Назовите главные достигнутые вами результаты.

2. Какие требования должны предъявляться к образовательным целям учителя и ученика, чтобы они могли быть достигнуты?

3. Должны ли отличаться цели, которые формулируются в начале изучения крупного раздела от целей в середине его изучения и в конце?

4. Каким образом можно обеспечить постановку целей учеником, у которого нет желания учиться?

5. Чем цели отличаются от норм и правил?

6. Сформулируйте свои начальные цели изучения курса педагогики; цели изучения данной темы; цели ваших последующих занятий но данному курсу.

7. Составьте таксономию целей обучения по выбранной теме школьного учебного курса.

8. Составьте анкету со списком целей для учащихся, приступающих к изучению определенной темы учебного курса. Укажите учебный курс, класс, название темы, время на ее изучение. В основу подбора возможных целей положите следующие направленности: развитие самобытности ученика, творческая самореализация, исследовательская направленность, коммуникативные качества, индивидуальные качества.

Тестовые задания.

1. Выберете структурные элементы любой деятельности:

А) вызов, мотив, средства и результат
Б) цель, мотив, средства и результат
В) цель, мотив, средства, рефлексия
Г) цель, мотив, средства, оценка
Д) выбор, средства, результат, рефлексия

2. Сущность цели, как явления это:

А) элемент сознательной деятельности
Б) результат сознательной деятельности
В) свойство сознательной деятельности
Г) выбор направления деятельности
Д) оценка сознательной деятельности

3. Добавьте слово: Цель педагогического процесса - … в сознании субъектов педагогического процесса результат их взаимодействия.

А) - конкретизируемый
Б) - предвосхищаемый
В) - отдаленный
Г) - возникающий
Д) - отстраняемый

4. Добавьте слово: Причина формирования цели – осознанные в той или иной степени … и … .

А) потребности
Б) мотивы
В) достижения
Г) интересы
Д) взгляды

5. Установите соответствие между уровнями педагогических целей и их содержанием:

А. макросоциальный уровень целей	1. конкретизация целей с учетом индивидуальных особенностей учащихся (способностей, наклонностей, интересов)
Б. микросоциальный уровень целей	2. определение идеала воспитания в обществе
В. межличностный уровень целей	3. конкретизация общих целей воспитания в образовательных целях учебно-воспитательных учреждений
Г. личностный уровень целей	4. постановка целей и задач самообразования (самовоспитания, самообучения)

6. Выберете три основных функции цели

А) эталон деятельности
Б) побудитель к деятельности
В) норма для выбора средств деятельности
Г) основа деятельности
Д) результат деятельности
Е) предмет деятельности
Ж) субъект деятельности
З) предмет деятельности

7. Общественно ценные цели образования и воспитания изменчивы и динамичны, носят исторический характер, так как они зависят от :

А) темпов социального и научно-технического прогресса
Б) характера политического и правового устройства страны,
В) истории и традиций народа,
Г) уровня развития гуманитарных наук,
Д) уровня общей педагогической культуры.

8. Выберете три процесса, которые прежде всего необходимо учитывать при формулировании новых целей воспитания в воспитательной системе современной школы

А) глобализации
Б) интеграции
В) демократизации
Г) коллективизации
Д) гуманизации
Е) гуманитаризации
Ж) дифференциации
З) технологизации

9. Перечислите новые образовательные продукты для учеников, включенных в образовательное целеполагание и целеобразование:

А) осознанные цели саморазвития
Б) составленные планы и программы самостоятельной работы по теме (учебному предмету)
В) понятые проблемы темы (раздела, учебного предмета)
Г) подготовленный доклад на городскую научную конференцию школьников
Д) участие в предметных олимпиадах.
Е) «десятка» по предмету за учебный год

10. Наиболее эффективный способ целеполагания - формулирование цели в виде:

А) направления деятельности
Б) способов деятельности
В) конечного образовательного продукта
Г) условий деятельности
Д) технологической карты деятельности

Оригинальные тексты

Павлов И. П. Мозг и психика. — М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - С. 272.

Согласно главному дидактическому принципу, регламентирующему образовательный процесс, обучение каждого учащегося должно происходить на основе и с учетом его личных учебных целей. Данный принцип опирается на врожденное качество человека — способность постановки целей своей деятельности. Великий русский ученый И. П. Павлов в своей работе «Рефлекс цели» называет акт стремления человека к цели одним из главных условий его жизни, а условием плодотворного проявления рефлекса цели считает наличие напряжения в виде определенных препятствий. И.П.Павлов писал: «Если каждый из нас будет лелеять этот рефлекс в себе как драгоценнейшую часть своего существа, если родители и все учительство всех рангов сделает своей главной задачей укрепление и развитие этого рефлекса в опекаемой массе, если наши общественность и государственность откроют широкие возможности для практики этого рефлекса, то мы сделаемся тем, чем мы должны и можем быть, судя по многим эпизодам нашей исторической жизни и по некоторым взмахам нашей творческой силы»

Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: Пособие к спецкурсу для высших педагогических заведений – М.: Арена, 1994. – С.40-42.

Необходимо осуществлять переход от общего представления о результате обучения к более конкретному. Общее требование к такому переводу- максимально четко описать то, что ученик может сделать в результате обучения.

Общий прием конкретизации целей – использовать в их описании глаголы, указывающие на определенное действие. Так, например, цель «изучить использование символических обозначений на погодной карте» может быть развернута в перечень возможных учебных результатов.

Ученик:

1) воспроизводит по памяти символы, употребляемые на карте погоды;
2) опознает символы на карте;
3) читает карту, используя символы;
4) составляет карту, пользуясь символами;
5) дает прогноз погоды по заданной карте, пользуясь символами.

На этом примере видно, что общая цель, с одной стороны, может быть сведена к простому результату низкого познавательного уровня (пункты 1 и 2), а с другой – развернута в широкий перечень учебных результатов разного уровня (пункты 3,4,5). Составление такого перечня дает учителю возможность осознанно строить учебный процесс в направлении познавательных целей высокого уровня.

Приведем ориентировочный перечень глаголов для формулирования общих учебных целей: **анализировать, вычислять, высказывать, демонстрировать, знать, интерпретировать, использовать, оценивать, понимать, преобразовывать, применять, создавать.**

Глаголы для обозначения «творческого» типа (поисковых действий): **варьировать, видоизменять, модифицировать, перегруппировать, перестроить, предсказать, поставить вопрос, реорганизовать, синтезировать, систематизировать, упростить.**

Глаголы для обозначения целей в области устной и письменной речи (речевые действия): **выделить, выразить в словесной форме, записать, обозначить, подвести итог, подчеркнуть, продекламировать, произнести, прочитать, рразделить на составные части, рассказать, пересказать.**

Глаголы для обозначения целей в сфере межличностного взаимодействия: **вступить в контакт, выразить мысль, высказать согласие (несогласие), извиниться, высказать похвалу, оказать помощь, пригласить, присоединиться, сотрудничать, улыбнуться, принять участие.** Аналогичные перечни разрабатываются для формулировки конкретных целей и в других областях – математике, музыке, естествознании, двигательной сфере и т.п.

Лекция 11. Содержание образования как основа базовой культуры личности

Основные вопросы:

1. Сущность содержания образования и его исторический характер.
2. Детерминанты содержания образования и принципы его структурирования
3. Принципы и критерии отбора содержания общего образования
4. Нормативные документы, регламентирующие содержание общего среднего образования

1. Сущность содержания образования и его исторический характер

В процессе обучения реализуется содержание образования, которое выступает одним из основных его средств и факторов развития личности. Оно представляет собой особый разрез образования, абстрагированный от технологии.

В традиционной педагогике, ориентированной на реализацию преимущественно образовательных функций школы, содержание образования определяется как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутые в результате учебно-воспитательной работы. Это так называемый знаниево-ориентированный подход к определению сущности содержания образования.

При таком подходе в центре внимания находятся знания как духовное богатство человечества, накопленное в процессе поисков и накопления исторического опыта. Знания, конечно, важные социальные ценности, поэтому и знаниево-ориентированное содержание образования имеет безусловное значение. Оно способствует социализации индивида, вхождению человека в социум. С этой точки зрения такое содержание образования является жизнеобеспечивающей системой. Однако при знаниево-ориентированном подходе к содержанию образования знания становятся абсолютной ценностью и заслоняют собой самого человека. Это приводит к идеологизации и регламентации научного ядра знаний, их академизму, ориентации содержания образования на среднего ученика и другим негативным последствиям.

В последнее десятилетие в свете идеи гуманизации образования все более утверждается уже упоминавшийся выше личностно-ориентированный подход к выявлению сущности содержания образования. Этот подход нашел отражение в работах И.Я.Лернера и М.Н.Скаткина, В.С.Леднева, Б.М.Бим-Бада и А.В.Петровского [49, 51, 84].

Так, И.Я.Лернер и М.Н.Скаткин под *содержанием образования* понимают педагогически адаптированную систему знаний, навыков и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого

отношения, усвоение которой призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества [51].

По мнению Б.М.Бим-Бада и А.В.Петровского, подлежащее усвоению учащимися *содержание образования*, определяя развитие личности, является частью социально-культурного опыта, отобранного в соответствии с целями и процессуальными аспектами обучения. Культура как спрессованный опыт тысячелетий, передаваемый и осваиваемый в процессе обучения, включает в себя культуру поведения, общения, чувств, мышления и практической конструктивной деятельности.

В.С.Леднев считает, что *содержание образования* - это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием которого является особым образом организованная деятельность. В этой связи оно выступает как содержание триединого целостного процесса образования личности через усвоение опыта, воспитания и развития.

С культурно-содержательной точки зрения образование представляет собой вид духовной рекапитуляции: "Двигаясь по тому же самому пути, по которому человечество достигает совершенства, должен пройти каждый человек, рано или поздно" (Э.Лессинг). "Молодость всегда должна начинаться издалека и, подобно отдельному человеку, пройти через эпохи мировой культуры" (И.В.Гёте).

Школа призвана помочь ребенку наиболее комфортно войти в сложный мир человеческого социума через культуру. Я. Корчак отмечал, что "ребенок в этом мире - иностранец; он не знает названия городов, направления улиц; ему необходим гид, который вежливо ответит на все его вопросы; уважайте его незнание".

При личностно-ориентированном подходе к определению сущности содержания образования абсолютной ценностью являются не отчужденные от личности знания, а сам человек. Такой подход обеспечивает свободу выбора содержания образования с целью удовлетворения образовательных, духовных, культурных и жизненных потребностей личности, гуманное отношение к развивающейся личности, становление ее индивидуальности и обеспечение возможности самореализации в культурно-образовательном пространстве.

В соответствии со сказанным, *личностно-ориентированное содержание образования* направлено на развитие природных особенностей человека (здоровья, способностей мыслить, чувствовать, действовать); его социальных свойств (быть гражданином, семьянином, тружеником) и свойств субъекта культуры (свободы, гуманности, духовности, творчества). При этом развитие и природных, и социальных, и культурных начал осуществляется в контексте содержания образования, имеющего общечеловеческую, национальную и региональную ценность.

Содержание образования имеет исторический характер, поскольку оно определяется целями и задачами образования на том или ином этапе развития общества. Это означает, что оно изменяется под влиянием требований жизни, производства и уровня развития научного знания.

2. Детерминанты содержания образования и принципы его структурирования

В педагогической теории детерминантами называются факторы, определяющие структурные компоненты содержания образования и их взаимосвязи.

Одной из ведущих детерминант содержания образования является его цель, в которой находят концентрированное выражение как интересы общества, так и интересы личности. Общество делает вклады в образование, чтобы обратить их себе же на пользу. С помощью образования общество развивает способности личности, ибо целое может выиграть только от высокого качества своих составных частей. "Когда первой и главной целью образования становится духовное развитие самого индивидуума, получающего это образование, развитие, на которое он сам научился бы смотреть как на высшее благо, тогда естественно и необходимо сами собой достигаются и желательные социальные результаты" (Н. И. Кареев).

Вектором реалистического целеобразования, отмечает Б. М. Бим-Бад, служит исторически и социально варьируемая идеальная модель образованного человека. Так, в Греции классической эпохи свободные граждане видели смысл образования в том, чтобы оно давало "уроки мудрости". Поиск смысла жизни, сущности человеческого бытия, морально-нравственных норм считался едва ли не главной миссией образования.

Цель современного образования - развитие тех свойств личности, которые нужны ей и обществу для включения в социально ценную деятельность. Такая цель образования утверждает отношение к знаниям, умениям и навыкам как средствам, обеспечивающим достижение полноценного гармоничного развития эмоциональной, умственной, ценностной, волевой и физической сторон личности. Знания, умения и навыки необходимы для применения в жизни усваиваемой культуры. Поэтому изучение основ наук и искусства в образовательных учреждениях - не самоцель, а средство усвоения методов поиска и проверки истины, познания и развития прекрасного.

Такая цель требует подходить к определению содержания образования с позиций современной концепции человека.

Человек - система динамическая, становящаяся личностью и проявляющаяся в этом качестве в процессе взаимодействия с окружающей средой. Следовательно, как отмечает В.С. Леднев, с точки зрения структуры содержания образования полноты картины можно достигнуть только в том случае, если личность будет рассмотрена в ее динамике.

Динамика личности как процесс ее становления представляет собой изменение во времени свойств и качеств субъекта, что и составляет суть

онтогенетического развития человека. Осуществляется оно в процессе деятельности. Другими словами, деятельность имеет одним из своих продуктов развитие самого субъекта. Вот почему речь должна идти об учении как развивающем виде деятельности. Его влияние на развитие личности возрастает, если оно взаимосвязано с другими видами деятельности (трудовой, игровой, общественной). П.Я.Гальперин отмечал, что всякую деятельность можно назвать учением, поскольку в процессе ее осуществления у субъекта формируются новые знания и умения или прежние знания и умения приобретают новые качества.

Исходя из этого, деятельность личности также является детерминантой содержания образования. При этом оно выступает как содержание особым образом организованной деятельности учащихся, основу которого составляет опыт личности.

И.Я.Лернер и М. Н. Скаткин тоже считают, что главная социальная функция образования - передача опыта, накопленного предшествующими поколениями. В связи с этим опыт тоже является детерминантой содержания образования. Анализируя явление культуры с педагогической точки зрения, они показали, что культура - это прежде всего опыт материальной и духовной деятельности, выработанный человечеством, который может быть усвоен личностью и стать ее достоянием. Общими для разнообразных видов деятельности являются следующие элементы:

• уже известные знания о природе, обществе, мышлении, технике и способах деятельности;

• опыт осуществления способов деятельности, который воплощается в умениях и навыках личности, усвоившей его;

• опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых, возникающих перед обществом проблем;

• опыт отношений к миру, друг к другу, т.е. система эмоциональной, волевой, моральной и эстетической воспитанности.

Каждая эпоха наполняет свой опыт, свою культуру только ей свойственным содержанием.

Усвоение первого элемента социального опыта обеспечивает формирование картины мира и вооружает методологическим подходом к познавательной и практической деятельности. Знания при этом служат инструментом всякой деятельности. Усвоение второго элемента позволяет новым поколениям сохранить культуру, а третьего - обеспечивает ее дальнейшее развитие, что без реализации творческой деятельности невозможно. Усвоение четвертого элемента социального опыта регулирует соответствие деятельности человека его потребностям и в свою очередь расширяет сферу этих потребностей, систему ценностей, мотивы деятельности, т.е. все проявления эмоционального отношения к деятельности, ее продуктам, к людям.

Каждый элемент социального опыта, отмечают И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин, выполняет свою специфическую, не подменяемую другими, функцию в развитии личности. Предшествующие элементы могут

существовать отдельно от последующих, хотя каждый последующий невозможен без предшествующих: можно знать, но не уметь; можно знать, уметь выполнять известные способы деятельности, но не быть подготовленным к творчеству; можно знать, уметь, творить при разном отношении к этой деятельности. Взаимосвязь элементов социального опыта выражается и в том, что усвоение каждого из них влияет на уровень и качество усвоения других элементов.

В последние годы в образовательной практике используется подход к определению содержания воспитания, предложенный Н.Е. Щурковой. Его детерминантой выступает целенаправленно организованное взаимодействие школьников с миром во всем его многообразии: природой, наукой, производством, искусством, а также вещами и предметами, их окружающими, и, главное, людьми. Это взаимодействие с окружающим миром осуществляется через организацию основных видов деятельности школьника: познавательную, трудовую, художественную, спортивную, общественную, ценностно-ориентировочную, коммуникативную. Конкретное содержание видов деятельности школьников и составляет содержание воспитания.

Содержание образования может быть структурировано и по основным его отраслям: *общее, политехническое и специальное (профессиональное*).

Содержание общего образования - это содержание базовой культуры личности, поэтому основные стороны личности являются детерминантами структуры содержания общего среднего образования.

Долгое время общее образование понималось упрощенно, лишь как звено, предшествующее профессиональному образованию и являющееся базой последнего. Введение общеобразовательных предметов в профессиональных учебных заведениях (естественнонаучных и гуманитарных, в том числе физической культуры и иностранных языков) должным образом в теории содержания образования не рассматривалось.

Сегодня общее образование может быть представлено, с одной стороны, как сквозная линия всей системы непрерывного образования, а с другой - как общеобразовательная подготовка человека, предшествующая профессиональной.

В последнем случае в содержание общего образования входят три основных цикла изучаемых учебных предметов: естественнонаучный, гуманитарный, трудовой и физической подготовки. Предметы естественнонаучного цикла (биология, физика, химия, математика и др.) дают знание основных закономерностей развития природы, способов и средств их использования на благо человека. Математика к тому же вооружает формализованным языком выражения зависимостей в виде формул, чертежей, графиков. Это является действенным средством развития логического мышления учащихся.

Гуманитарные предметы (история, литература, обществоведение, география, родной и иностранный языки и др.) помогают постичь законы

общественного развития, социальную природу самого человека. Важная роль в гуманитарном образовании принадлежит художественным дисциплинам: изобразительному искусству, музыке и пению, ритмике. Они формируют эстетические и нравственные чувства, приобщают к миру прекрасного, к творчеству по законам и нормам красоты.

Трудовое обучение, физкультура и основы безопасности жизнедеятельности укрепляют здоровье, формируют умения и навыки, необходимые будущему труженику и защитнику.

Общее образование в отечественном образовании одновременно является и политехническим. В этой связи рассмотрение последнего как самостоятельной отрасли образования - условное. Его целесообразно рассматривать как пересечение общего и профессионального.

Политехническое образование связано с решением таких задач, как:

- знакомство учащихся с научными законами, лежащими в основе материального производства;
- выработка у учащихся умений применять полученные знания в различных областях производства;
- основательное овладение учащимися навыками обращения с простейшими орудиями производства;
- подготовка учащихся к общетрудовой деятельности, сознательному выбору профессии и овладению специальностью.

В решении задач политехнического образования большое значение имеет трудовое обучение, которое удачно дополняет возможности изучаемых учебных предметов. Трудовое обучение носит политехнический характер.

Общее политехническое образование служит базой для профессиональной ориентации и получения специального (профессионального) образования. Последнее представляет собой совокупность знаний, практических умений и навыков, дающих возможность заниматься определенным родом деятельности в качестве квалифицированного рабочего, специалиста средней или высшей квалификации в различных отраслях производства, науки, техники и культуры.

Перед отечественной школой не стоит задача специального профессионального образования. Для этой цели существует широкая сеть профессиональных учебных заведений, дающих начальное, среднее и высшее профессиональное образование.

Задача школы заключается в проведении планомерной профориентационной работы, научная постановка которой включает:

- обоснованный прогноз потребностей в рабочих кадрах в регионе на длительный период;
- систему знаний о профессиях;
- методику изучения интересов и склонностей учащихся;
- технологии развития интересов и склонностей в системе политехнического образования, трудового обучения и воспитания,

производственного обучения (в тех школах, где для этого созданы условия), внеклассной и внешкольной работы.

3. Принципы и критерии отбора содержания общего образования

Рассмотренные детерминанты содержания образования позволяют выделить основания для его структурирования. Представляются правомерными в этом отношении принципы, сформулированные В.С.Ледневым: двойное вхождение базисных компонентов содержания образования в систему; функциональная полнота содержания образования; дифференциация и интеграция компонентов содержания образования; преемственность содержания уровней общего образования.

Принцип двойного вхождения базисных компонентов содержания образования в систему означает, что в каждом акте педагогического взаимодействия задействованы все компоненты содержания образования: совершенствуется опыт личности, развиваются ее типологические свойства и формируются механизмы психики (познавательные процессы). В то же время всегда может быть организована специальная работа по освоению одного из компонентов содержания образования. Например, любое занятие с детьми вносит свой вклад в развитие речи школьников, но есть и специальные занятия по русскому языку; на любом уроке присутствуют элементы контроля, но есть и специальные занятия или виды деятельности детей, которые предполагают контроль знаний, и т.п.

Принцип функциональной полноты содержания образования вытекает из того, что всякая система, в том числе и педагогическая, не может эффективно функционировать или функционировать вообще, если набор ее существенно значимых подсистем (элементов системы) не является функционально полным. При этом имеется в виду и коэффициент функциональной значимости компонентов содержания образования, и возможность их компенсирования. Так, исключение из учебных планов школы элементов политехнического образования отрывает содержание общего образования от жизни, понижает его функциональное, практическое значение; недооценка гуманитарных предметов ведет к формированию технократического мышления, исключающего из системы ценностей человека; невнимание к развитию творческого потенциала личности оборачивается догматизмом, шаблонностью мышления и деятельности и т.п.

Принцип дифференциации и интеграции компонентов содержания образования проявляется, с одной стороны, в дроблении (дифференциации) учебных дисциплин (например, биология - это ботаника, зоология, анатомия и др.), а с другой - в объединении (интеграции) в рамках одного учебного предмета знаний из смежных областей (например, физика, химия, биология - это естествознание).

Принцип преемственности содержания уровней общего образования: начального, основного (неполного среднего), полного среднего, общего высшего образования. Наряду с этими уровнями можно

выделить пропедевтический уровень дошкольного образования, а также послевузовского, преимущественно перманентного образования. Соблюдение этого принципа означает согласованность содержания уровней образования.

В педагогической теории нашли признание принципы формирования содержания общего образования, разработанные В. В. Краевским[45].

Принцип соответствия содержания образования во всех его элементах и на всех уровнях конструирования требованиям развития общества, науки, культуры и личности. Он требует включения в содержание общего образования как традиционно необходимых знаний, умений и навыков, так и тех, которые отражают современный уровень развития социума, научного знания, культурной жизни и обеспечивают личностный рост.

Принцип единой содержательной и процессуальной стороны обучения при отборе содержания общего образования отвергает одностороннюю предметно-научную его ориентацию. Он предполагает учет педагогической реальности, связанной с осуществлением конкретного учебного процесса, вне которого не может существовать содержание образования. Это означает, что при проектировании содержания общего образования необходимо учитывать принципы и технологии его передачи и усвоения, уровни последнего и связанные с ним действия.

Принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования предполагает согласованность таких составляющих, как теоретическое представление, учебный предмет, учебный материал, педагогическая деятельность, личность учащегося.

Принцип гуманитаризации содержания общего образования связан прежде всего с созданием условий для активного творческого и практического освоения школьниками общечеловеческой культуры. Для этого гуманитарная культура должна проникать в самую "ткань" содержания общего образования, во все учебные предметы. В свою очередь, это требует изменения взаимоотношения и взаимодействия гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, в основе которого должен лежать поворот к личности. Мы говорим о качественной реорганизации содержания конкретных учебных предметов (в том числе гуманитарных), которым недостает именно человека в его действительном (социальном и природном, объективном и субъективном) бытии. Особенно это относится к обществоведческим дисциплинам.

Принцип гуманитаризации содержания общего образования имеет много аспектов, связанных как с мировоззренческой подготовкой школьников, так и с формированием, исходя из современной ситуации развития общества, наиболее приоритетных компонентов гуманитарной культуры (культура жизненного самоопределения; экономическая культура и культура труда; политическая и правовая культура; интеллектуальная, нравственная, экологическая, художественная и физическая культура; культура общения и семейных отношений).

Принцип фундаментализации содержания образования позволяет преодолеть так называемую дегуманизацию общего образования. Он требует интеграции гуманитарного и естественнонаучного знания, установления преемственности и междисциплинарных связей, опоры на осознание учащимися сущности методологии познавательной и практической преобразующей деятельности. Обучение в этой связи предстает не только как способ получения знания и формирования умений и навыков, но и как средство вооружения школьников методами добывания новых знаний, самостоятельного приобретения умений и навыков.

Фундаментализация содержания общего образования обусловливает его интенсификацию и, следовательно, гуманизацию процесса обучения, так как учащиеся освобождаются от перегрузки учебной информацией и получают возможность для творческого саморазвития.

Принципы гуманитаризации и фундаментализации содержания общего образования вызвали к жизни становление и такого принципа, как соответствие основных компонентов содержания общего образования структуре базовой культуры личности. Исходя из концепции И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, эти компоненты могут быть представлены как когнитивный опыт личности, опыт практической деятельности, опыт творчества и опыт отношений личности [84].

Когнитивный опыт личности как компонент содержания общего образования и базовой культуры включает в себя систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании учащихся научной картины мира, вооружает их диалектическим подходом к познавательной и практической деятельности. Он по праву считается основным, поскольку без знаний невозможно ни одно целенаправленное действие.

Знания как основной элемент содержания общего образования - это результат познания действительности, законов развития природы, общества и мышления. В них выражается обобщенный опыт людей, накопленный в процессе социально-исторической практики. Знания представляют собой отражение свойств вещей, предметов и явлений действительности, переработанное в категориях человеческого опыта.

Содержание общего среднего образования, по И.Я.Лернеру и М.Н.Скаткину, включает в себя:

- основные понятия и термины, отражающие как повседневную действительность, так и научные знания;
- факты повседневной действительности и науки, необходимые для доказательства и отстаивания своих идей;
- основные законы науки, раскрывающие связи и отношения между разными объектами и явлениями действительности;
- теории, содержащие систему научных знаний об определенной совокупности объектов, о взаимосвязях между ними и о методах объяснения и предсказания явлений данной предметной области;

- знания о способах научной деятельности, методах познания и истории получения научного знания;
- оценочные знания, знания о нормах отношений к различным явлениям жизни, установленным в обществе.

Названные виды знаний отличаются друг от друга тем, что они имеют разные функции в обучении и требуют использования разных технологий в обучении. Основные функции знаний связаны с тем, что они выступают средством создания общей картины мира, инструментом познавательной и практической деятельности, основой целостного научного мировоззрения.

Опыт осуществления способов деятельности (практический опыт) включает в себя знания об этих способах, которые присутствуют уже в первом компоненте содержания общего образования и базовой культуры личности. Без таких знаний ни один способ деятельности нельзя выполнить сознательно. Но этих знаний недостаточно. Нужно усвоить опыт их применения, т.е. умения и навыки, выработанные человечеством. Умения - внешние или внутренние действия, выполняемые на основе знаний в соответствии с поставленными задачами и условиями. Навыки - частично автоматизированные действия.

Внешние (практические) и внутренние (интеллектуальные) навыки и умения могут быть общими для всех учебных предметов (составить план, выделить существенное, сравнить, сделать выводы и т.п.) и специфическими, формирующимися и проявляющимися только в рамках учебных предметов (решение физических или математических задач, постановка опытов по химии и т.п.).

К общеинтеллектуальным умениям и навыкам вплотную примыкают общеучебные: конспектирование, аннотирование, работа с учебником, словарями, справочниками и т.п.

Таким образом, практический компонент содержания общего образования представлен системой общих интеллектуальных и практических умений и навыков, являющихся основой конкретных видов деятельности и обеспечивающих способность молодых людей к сохранению культуры. К этим видам деятельности относятся познавательная, трудовая, художественная, валеологическая, общественная, ценностно-ориентировочная, коммуникативная.

Познавательная (учебная и внеучебная) деятельность расширяет кругозор школьника, приобщает его к чтению как одному из важнейших средств познания мира, развивает любознательность и формирует потребность в самообразовании, способствует интеллектуальному развитию и систематическому овладению научными знаниями.

Трудовая деятельность направлена на создание, сохранение и приумножение материальных ценностей (предметов культуры). Это может быть самообслуживающий, общественно-полезный и производительный труд. Организация трудовой деятельности предполагает сочетание бескорыстной и оплачиваемой работы, что необходимо для формирования

уважительного отношения к материальным ценностям как средствам существования человека.

Художественная деятельность развивает эстетическое мироощущение, потребность в прекрасном, способность к художественному мышлению и тонким эмоциональным отношениям, стимулирует художественную самодеятельность учащихся.

Валеологическая деятельность культивирует здоровый образ жизни, формирует силу, выносливость, пластичность и красоту человеческого тела. Общественная деятельность содействует социализации школьника, формирует его гражданскую позицию, приобщает к активному преобразованию действительности.

Ценностно-ориентировочная деятельность направлена на рациональное осмысление учащимися общечеловеческих и этнических ценностей, осознание личной причастности к миру во всех его проявлениях, становление их как субъектов социальных отношений.

Коммуникативная деятельность представляет собой прежде всего свободное общение в виде специально организованного досуга учащихся, когда оно освобождено от предметной цели и когда содержанием и целью деятельности становится общение с другим человеком как ценностью.

Важно заметить, что перечисленные виды деятельности оказывают и обратное влияние на содержание общего образования, т.е. в свою очередь они выступают существенным источником его предметного наполнения.

Опыт творческой деятельности как компонент содержания общего образования и базовой культуры личности призван обеспечить готовность школьника к поиску решений новых проблем, к творческому преобразованию действительности. Его специфика состоит в том, что он не совпадает с содержанием первых двух компонентов. В противном случае, приобретя любым способом знания и умения, каждый человек был бы подготовлен к творческой деятельности. Однако ни объем знаний, приобретенных в готовом виде, ни умения, освоенные по образцу, не могут обеспечить развития творческих возможностей человека.

Опыт отношений личности как компонент содержания общего образования и базовой культуры личности может быть рассмотрен как система мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений. Его специфичность состоит не в знаниях и не в умениях, хотя он и предполагает их, а в оценочном отношении к миру, к деятельности, к людям. О значимости этого компонента содержания общего образования писал К.Д.Ушинский: "Ничто - ни слова, ни мысли, ни даже поступки наши не выражают так ясно и верно нас самих и наши отношения к миру, как наши чувствования" [98].

Все компоненты содержания общего образования и базовой культуры личности взаимосвязаны. Умения без знаний невозможны, творческая деятельность осуществляется на основе определенных знаний и умений, воспитанность предполагает знание о той действительности, к которой устанавливается то или иное отношение, о той деятельности,

которая вызывает те или другие эмоции, предусматривает поведенческие навыки и умения. Пока человек только знает о нормах поведения, даже ведет себя как принято, но делает это вопреки отрицательной оценке этих норм или при равнодушии к ним, его нельзя считать воспитанным.

Пока человек только осведомлен о мировоззренческой идее, использует ее для объяснения каких-либо явлений действительности, но не убежден в ее истинности и, следовательно, эта идея не вызывает в нем эмоционального отношения, до тех пор она не становится частью его мировоззрения, выступающего критерием образованности и воспитанности личности.

Научное мировоззрение личности, являющееся следствием освоения содержания образования, характеризует высокий уровень ее развития. Однако усвоение мировоззренческих знаний само по себе еще не обеспечивает прочности мировоззрения личности. Необходима и глубокая внутренняя убежденность в истинности того или иного знания. Суть убеждений заключается не только в знании, но и во внутренней потребности поступать, действовать именно так, а не иначе.

Мировоззрение личности представляет собой совокупность положений и идей, теоретических принципов и ценностных ориентаций, которыми человек сознательно руководствуется в истолковании явлений окружающей действительности и которые определяют содержание, направление и характер его преобразующей деятельности. Научным считается мировоззрение, которое характеризуется такими чертами, как диалектичность, историчность, эволюционность. Оно обосновывает человеческое бытие законами развития природы и общества. Такое мировоззрение отражает научную картину мира, складывающуюся на основе обобщений современных концепций развития природных и социальных явлений. Образ научной картины мира позволяют формировать все учебные дисциплины, но в особенности - обобщающие (общетеоретические). Однако в силу названных черт мировоззрение личности не может раз и навсегда быть связанным с признанием какого-то одного образа мира.

Рассмотренные принципы формирования содержания общего образования, следствием освоения которого становится мировоззрение личности, позволяют вычленить критерии отбора основ наук, изучаемых в современной школе:

• целостное отражение в содержании общего образования задач гармоничного развития личности и формирования ее базовой культуры;

• научная и практическая значимость содержания, включаемого в основы наук;

• соответствие сложности содержания учебных предметов реальным учебным возможностям учащихся того или иного возраста;

• соответствие объема содержания учебного предмета времени, отводимому на его изучение;

• учет международного опыта построения содержания общего среднего образования;

• соответствие содержания общего образования имеющейся учебно-методической и материальной базе современной школы.

4. Нормативные документы, регламентирующие содержание общего среднего образования

Дидакты (В.В. Краевский, И. Я. Лернер) выделяют три основных уровня формирования содержания образования, представляющих собой определенную иерархию в его проектировании: уровень общего теоретического представления, уровень учебного предмета, уровень учебного материала.

Учебные планы. На уровне общего теоретического представления государственный стандарт содержания общего среднего образования находит отражение в учебном плане школы.

Учебные планы подразделяются на:

-- типовой учебный план общего среднего образования; -- учебные планы учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования; -- экспериментальные учебные планы учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования; -- индивидуальные учебные планы.

Типовой учебный план общего среднего образования является техническим нормативным правовым актом и состоит из типовых учебных планов учреждений общего среднего образования каждого вида.

Типовой учебный план учреждения общего среднего образования соответствующего вида включает в себя перечень обязательных для изучения учебных предметов по классам, устанавливает количество учебных часов на их изучение, количество учебных часов на проведение факультативных, стимулирующих, поддерживающих занятий и консультаций, обязательную и максимальную допустимую учебную нагрузку в неделю на одного учащегося в каждом классе и общее количество учебных часов, финансируемых из республиканского и (или) местных бюджетов на проведение учебных занятий (занятий).

Типовой учебный план общего среднего образования разрабатывается и утверждается Министерством образования Республики Беларусь по согласованию с Министерством финансов Республики Беларусь при наличии заключения органов и учреждений, осуществляющих государственный санитарный надзор, о его соответствии санитарно-эпидемиологическому законодательству.

Учебный план учреждения образования, реализующего образовательные программы общего среднего образования, разрабатывается учреждением образования, реализующим образовательные программы общего среднего образования, ежегодно на основе типового учебного плана учреждения общего среднего образования соответствующего вида и утверждается его руководителем по согласованию с учредителем.

При разработке учебного плана учреждения образования, реализующего образовательные программы общего среднего образования, общее количество учебных часов, финансируемых из республиканского и (или) местных бюджетов на проведение учебных занятий (занятий), в случаях, предусмотренных положением об учреждении общего среднего образования или его виде, увеличивается учредителем учреждения образования.

Экспериментальный учебный план учреждения образования, реализующего образовательные программы общего среднего образования, апробируется в учреждении образования, реализующем образовательные программы общего среднего образования, на базе которого осуществляется экспериментальная деятельность.

Экспериментальные учебные планы учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования, разрабатываются и утверждаются Министерством образования Республики Беларусь.

Индивидуальный учебный план устанавливает особенности получения общего среднего образования одаренными и талантливыми учащимися, а также учащимися, которые по уважительным причинам не могут постоянно или временно посещать учебные занятия и (или) проходить в установленные сроки аттестацию.

Индивидуальные учебные планы разрабатываются учреждениями образования, реализующими образовательные программы общего среднего образования, на основе учебного плана учреждения образования, реализующего образовательные программы общего среднего образования, и утверждаются их руководителями.

Учебный план содержит в себе фундаментальную и технологическую линии образования, которые по-разному отражаются в учебном плане в зависимости от типа школы и ступени обучения. Фундаментальная составляющая, основой которой является общенаучная и общекультурная подготовка учащихся, с наибольшей полнотой реализуется в начальной и базовой школе. Технологическое направление образования в школе представляет собой допрофессиональную общетрудовую подготовку. Пересечение фундаментальной и технологической областей учебного плана составляет политехническое образование.

Традиционно средня общеобразовательная школа во многих странах строится на трехступенчатой основе: начальная, базовая (основная) и полная. При этом в основной школе фактически выделяются две ступени: первая (переходная от начальной) и вторая. Это связано с тем, что с точки зрения возрастных особенностей учащихся 5 и 6-е классы во многом носят черты начальной школы. Но с точки зрения организации учебного процесса эти классы уже относятся к базовой школе, в которой достигает максимального значения предметная дифференциация учебных курсов, обучение ведется разными учителями (предметниками), растет обязательная нагрузка и др.

Каждая из ступеней средней общеобразовательной школы, решая общие задачи, имеет свои специфические функции, связанные с возрастными особенностями учащихся. Они находят отражение прежде всего в наборе базовых учебных курсов и в соотношении базового ядра и занятий по выбору учащихся.

Основой учебного плана средней общеобразовательной школы является осуществление принципа преемственности между ее ступенями, когда изучаемые учебные курсы получают на последующих ступенях свое развитие и обогащение. Этот принцип находит выражение в линейной и циклической структуре курсов, представляющих образовательную область.

Начальная школа закладывает основы функциональной грамотности учащихся, вооружает их основными навыками общения и учебного труда, приобщает к началам отечественной и мировой культуры, создавая базу для последующего освоения образовательных программ основной школы.

Содержание начального образования ориентировано на первоначальное формирование основных сторон культуры личности: познавательной, коммуникативной, нравственной, эстетической, трудовой, физической. На этом возрастном этапе эти стороны культуры определяют структуру учебного плана. При этом в рамках формирования познавательной культуры выделяются два самостоятельных курса: окружающий мир и математика. Выделение математики в качестве самостоятельного курса связано с ее большой ролью в познании и коммуникации.

Изучение родного языка направлено на формирование коммуникативной и эстетической культуры, литературы и искусства - на развитие нравственных и эстетических начал личности. Трудовая и физическая культура представлены соответствующими образовательными областями.

Типовой учебный план основной школы включает функционально полный набор образовательных областей: родной язык и литература, второй язык, искусство, системы и структуры (математика), системы неживой природы (физика и астрономия), вещество (химия), земля (география, экология), самоуправляемые системы (кибернетика, информатика), биологические системы, человек, общество; труд, техника, технология; физическая культура.

В зависимости от типа учебного заведения отдельные образовательные области могут быть представлены здесь самостоятельными учебными дисциплинами или интегрированными курсами. Время на изучение самостоятельных курсов может быть увеличено за счет часов, отведенных на обязательные занятия по выбору учащихся. В рамках занятий по выбору в учебном плане могут возобновляться те учебные курсы, обязательное изучение которых завершилось в основной школе, или появляться новые, связанные с

профилем школы и (или) обеспечивающие начальную профессиональную подготовку учащихся.

Например, на старшей ступени целесообразно продолжить изучение информатики путем овладения учащимися новыми информационными технологиями. Курс информатики на этой ступени может быть существенно дифференцирован как по объему, так и по направленности. Аналогично может быть осуществлена дифференциация обучения и по другим областям.

Научно-педагогическая обоснованность учебных планов, отражение в них основных закономерностей образования открывает перспективы для дальнейшего совершенствования обучения и воспитания школьников.

Типовой учебный план общего среднего образования законодательно закрепляет возможности более полного отражения в нем национальных особенностей и традиций культуры не только в курсах истории, географии, языка, искусства, но и в курсах биологии, трудовой и физической подготовки учащихся.

Итак, типовой учебный план расширяет диапазон возможностей каждого учащегося, позволяет школе развивать их индивидуальные интересы и склонности.

Учебные программы. Содержание образования, представленное на уровне теоретического осмысления в учебных планах, получает свою конкретизацию в учебных предметах или учебных курсах (дисциплинах).

Учебный предмет - это система научных знаний, практических умений и навыков, которые позволяют учащимся усвоить с определенной глубиной и в соответствии с их возрастными познавательными возможностями основные исходные положения науки или стороны культуры, труда, производства.

Поскольку в качестве предмета совместной деятельности преподавателя и учащегося в обучении выступают результаты научного познания, то специфическая трудность, с которой здесь сталкивается педагогика, связана с ответом на вопрос, что из обширного многообразия научного знания должно перейти в содержание учебного предмета.

Наиболее распространенная и признанная точка зрения заключается в том, что учебные предметы общеобразовательной школы следует конструировать в соответствии со структурой научного знания в целом. Здесь имеется в виду, что каждой фундаментальной научной дисциплине должен соответствовать учебный предмет. Следовательно, полноту и структурную упорядоченность учебного предмета следует оценивать, принимая в качестве эталона структуру научного знания. Этот подход в общих чертах реализуется в практике современного общего среднего образования.

Согласно другой точке зрения, напротив, при определении содержания учебного предмета следует ориентироваться преимущественно на собственно педагогические соображения. При этом отмечается, что соблюдать различия между научными дисциплинами не обязательно. Эта позиция обосновывается тем, что существующая система научных

дисциплин в значительной мере является результатом исторического развития научного знания и не соответствует закономерностям развития познавательных способностей человека и тем более структуре самой действительности.

Другая трудность, с которой приходится сталкиваться при определении содержания учебного предмета, связана с ответом на вопрос, что и в какой последовательности следует изучать в рамках отдельной учебной дисциплины. Развитие педагогической теории и образовательной практики позволяет дать такой ответ на этот вопрос:

• выделенное в качестве учебного знания определенное содержание научной дисциплины должно изучаться в последовательности его исторического возникновения;

• последовательность изложения учебного знания должна воспроизводить логическую структуру современного состояния развития научной дисциплины;

• упорядоченность развертывания содержания учебного знания должна быть следствием закономерностей развития познавательных возможностей субъекта учения.

Итак, на уровне учебного предмета проектирование содержания образования предполагает работу над отдельными его элементами, определение их целей и функций в целостном контексте стандарта. На этом же уровне формируется и конкретизируется представление об основных формах реализации содержания учебного предмета в педагогическом процессе, последовательно фиксируемого в соответствующих нормативных документах - учебных программах.

Учебная программа - нормативный документ, раскрывающий содержание знаний, умений и навыков по учебному предмету, логику изучения основных мировоззренческих идей с указанием последовательности тем, вопросов и общей дозировки времени на их изучение. Она определяет общую научную и духовно-ценностную направленность преподавания предмета, оценок теорий, событий, фактов. В программе обусловлена структура расположения учебного материала по годам обучения и внутри каждого школьного класса. Полнота усвоения программных знаний, умений и навыков учащимися является одним из критериев успешности и эффективности процесса обучения.

Учебная программа, таким образом, выполняет ряд основных функций. Первая может быть названа описательной, поскольку программа является средством описания содержания образования на уровне учебного предмета. Вторая - это идейно-мировоззренческая функция. Ее суть заключается в том, что знания, включенные в программу, направлены на формирование духовности и научного мировоззрения у школьников. Эту функцию учебная программа выполняет во взаимодействии с программами по другим предметам, что позволяет охватить содержание образования системно, в его действительной целостности, и создать общую в мировоззренческом отношении научную картину мира, формировать

духовно-ценностное отношение к явлениям действительности. Третья функция учебной программы - регулирующая, или организационно-методическая. Она организует деятельность учителя по подготовке к занятиям: отбор материала, видов практических работ, методов и форм обучения. Программы организуют и учебный труд учащихся: определяют характер их деятельности по изучению предмета в школе, дома, в процессе усвоения свободной информации.

Учебные программы подразделяются на: -- учебные программы по учебным предметам; -- учебные программы по отдельным видам спорта; -- учебные программы факультативных занятий; -- экспериментальные учебные программы по учебным предметам.

Учебная программа по учебному предмету является техническим нормативным правовым актом и определяет цели и задачи изучения учебного предмета, его содержание, время, отведенное на изучение отдельных тем, основные требования к результатам учебной деятельности учащихся, рекомендуемые формы и методы обучения и воспитания.

Учебная программа по отдельному виду спорта является техническим нормативным правовым актом и определяет цели и задачи организации учебно-тренировочного процесса по соответствующему виду спорта, этапы его проведения, основные нормативы по общей физической и специальной подготовленности учащихся, рекомендуемые формы и методы обучения и воспитания.

Учебная программа факультативного занятия является техническим нормативным правовым актом и определяет цели и задачи факультативного занятия, его содержание, время, отведенное на его проведение, рекомендуемые формы и методы обучения и воспитания.

Экспериментальная учебная программа по учебному предмету апробируется в учреждении образования, реализующем образовательные программы общего среднего образования, на базе которого осуществляется экспериментальная деятельность.

Учебные программы по учебным предметам, за исключением учебных программ по учебным предметам, содержание которых направлено на развитие способностей учащихся в области отдельных видов искусства, учебные программы факультативных занятий, экспери-ментальные учебные программы по учебным предметам разрабатываются организациями, осуществляющими научно-методическое обеспечение общего среднего образования, и утверждаются Министерством образования Республики Беларусь.

Исторически в построении учебных программ сложилось два способа: концентрический и линейный.

При концентрическом способе развертывания содержания учебного материала одни и те же разделы программы изучаются на разных ступенях обучения либо на разных этапах изучения одной и той же дисциплины. Такой способ часто обосновывают тем, что тот или иной раздел учебного

курса, имеющий принципиальное значение для последующего изложения, тем не менее в силу возрастных особенностей учащихся не может быть достаточно глубоко усвоен на данной ступени обучения. Недостатком концентрического способа является замедление темпов школьного обучения вследствие неоднократного возвращения к одному и тому же материалу. Например, раздел физики "Работа и энергия" изучается в VI и VIII классах; раздел биологии "Клетка" - в V и X классах.

При линейном способе развертывания содержания учебного материала не происходит повторного возвращения к ранее изучавшимся разделам программы. При этом учебный материал располагается систематически и последовательно, с постепенным усложнением, как бы по одной восходящей линии. Причем новое знание излагается на основе уже известного и в тесной связи с ним. Этот способ дает значительную экономию во времени и применяется в основном при разработке учебных программ в средних и старших классах. Нужно отметить, что в новых учебных программах линейное расположение материала усилено за счет некоторого уменьшения концентризма.

Не следует механически разделять и противопоставлять эти два способа развертывания содержания образования, поскольку они взаимно дополняют друг друга, а оценка учебной программы по той или иной дисциплине, построенной концентрическим или линейным способом, зависит от ее места в учебном плане.

В реальной педагогической практике порядок развертывания содержания образования иногда ставится в зависимость от способностей и интересов самих учащихся. Это возможно, например, когда в рамках общеобразовательной школы создаются классы с определенным профилем учебных предметов (физико-математический, биологический, химический и т.д.). Иными словами, это происходит в том случае, если учитываются индивидуальные склонности и интересы учащихся, если в обучение вводится элективный принцип. Для этого утверждаются разные учебные программы обязательных и факультативных дисциплин для профильных классов.

Общая структура учебной программы содержит в основном три элемента. Первый - объяснительная записка, в которой определены основные задачи учебного предмета, его воспитательные и развивающие возможности, ведущие научные идеи, лежащие в основе построения учебного предмета. Второй - собственно содержание образования: тематический план, содержание тем, задачи их изучения, основные понятия, умения и навыки, возможные виды занятий. Третий - некоторые методические указания, касающиеся, главным образом, оценки знаний, умений, навыков.

Специфика каждого учебного предмета по содержанию, характеру применения знаний на практике, по видам деятельности обусловливает вариативность программных структур. Так, структура программы по химии для IX класса включает тему, межпредметные связи, демонстрации, лабораторные работы, практические занятия, экранные пособия; по

обществоведению в X классе - тему, повторение, основные понятия, законы, межпредметные связи, опорные понятия; по технологии в VIII классе - тему, примерный перечень изделий, технике-технологические сведения, межпредметные связи, практические работы, демонстрации; по изобразительному искусству в III классе - практическую работу (композиционная деятельность, цвет, форма, пропорции, конструкции, пространство), восприятие (эстетическое восприятие действительности, восприятие искусства), основные требования к знаниям и умениям учащихся, демонстрации, межпредметные связи.

В системе общего среднего образования большое значение придается формированию общих учебных умений и навыков. Это вызвало необходимость создания специальной программы, в которой в динамике, с последовательным развитием и усложнением для каждого класса, рассматриваются 4 группы умений и навыков:

-- учебно-организационные умения и навыки предполагают овладение учеником способами выполнения каждого компонента учебной деятельности (учебной задачи, учебных действий, самоконтроля и самооценки), а также способами самостоятельного перехода от одного компонента или этапа учебной работы к другому; способами внешней организации своей учебной работы (культурой рабочего места, рациональным порядком занятий, режимом дня и др.); способами передачи знаний своим товарищам по классу или младшим школьникам;

-- учебно-интеллектуальные умения и навыки включают в себя способы выполнения мыслительной деятельности, постановки и решения проблем, а также приемы логического мышления (на основе формальной и диалектической логики);

-- учебно-информационные умения и навыки заключаются в овладении методами и приемами самостоятельного приобретения знаний, новой, дополнительной информации, ее хранения;

-- учебно-коммуникативные умения и навыки состоят в овладении учеником способами построения устной и письменной речи в зависимости от целей и условий общения с другим человеком (учителем, сверстником) в ходе учебной работы.

Овладение этими умениями и навыками позволяет обеспечить эффективное усвоение учащимися учебного материала по всем предметам и создает условия для их самообразования в настоящем и непрерывного образования в будущем.

Учебная литература. Проектирование содержания образования на уровне учебного материала осуществляется в учебной литературе, к которой относятся учебники и учебные пособия. В них находит отражение конкретное содержание учебных программ.

Среди всех видов учебной литературы особое место занимает школьный учебник, который по своему содержанию и структуре обязательно соответствует учебной программе по предмету. Учебники,

созданные на основе типовых учебных программ, рекомендуются Министерством образования Республики Беларусь для всех школ страны.

Исследованием проблемы школьного учебника занимался Д. Д. Зуев [23]. Он выделил и всесторонне описал его функции:

• информационная функция - обеспечение школьников необходимой и достаточной информацией, формирующей их мировоззрение, дающей пищу для духовного развития и практического освоения мира;

• трансформационная функция состоит в том, что материал в учебнике, преобразуясь с учетом возрастных особенностей учащихся и дидактических требований, становится доступным для них, но не исключает проблемности и возможности его творческого освоения;

• систематизирующая функция реализует требование обязательного систематического и последовательного изложения материала в логике учебного предмета;

• функция закрепления материала и осуществления детьми самоконтроля проявляется в том, что учебник предоставляет возможность повторного изучения, проверки самим учеником правильности сложившихся у него понятий, представлений, образов, точности усвоенных правил, законов, выводов;

• интегрирующая функция заключается в том, что учебник помогает ребенку приращивать к изложенным в нем знаниям дополнительную информацию из смежных наук;

• координирующая функция способствует привлечению в процессе работы над материалом других средств обучения (карт, иллюстраций, диапозитивов, натур);

• развивающе-воспитательная функция состоит в духовно-ценностном влиянии содержания учебника на учащихся, формировании в процессе работы над ним таких качеств, как трудолюбие, мыслительная активность, способность к творчеству;

• обучающая функция учебника проявляется в том, что работа с ним развивает такие умения и навыки, как конспектирование, обобщение, выделение главного, логическое запоминание, необходимые для самообразования.

Структура учебника включает в себя текст и внетекстовые вспомогательные компоненты. Все тексты разделяются на тексты-описания, тексты-повествования, тексты-рассуждения. К внетекстовым компонентам относятся: аппарат организации усвоения (вопросы и задания, памятки или инструктивные материалы, таблицы и шрифтовые выделения, подписи к иллюстративному материалу и упражнения); собственно иллюстративный материал; аппарат ориентировки, включающий предисловие, примечание, приложения, оглавление, указатели.

Учебный текст (в отличие от текста справочника) служит прежде всего цели разъяснения содержания, а не просто информирования. Кроме того, учебный текст должен оказывать на учащегося определенное эмоциональное воздействие, вызывать интерес к предмету обучения. Вот

почему особенно на ранних стадиях обучения язык учебника должен использовать семантические метафоры, языковые стереотипы и др., что недопустимо в строго нормированном научном языке.

Учебники содержат изложение основ наук и одновременно организуют самостоятельную учебную деятельность учащихся по усвоению учебного материала. Другими словами, он учит учиться. В этой связи к нему предъявляются требования, касающиеся не только построения учебных текстов. Это требования дидактические, психологические, эстетические, гигиенические. Учебник должен содержать материал высокой степени обобщения и вместе с тем конкретный, оснащенный основными фактологическими сведениями. Он должен представлять собой изложение подлинной науки и одновременно быть доступным для учащихся, учитывать особенности их интересов, восприятия, мышления, памяти, развивать познавательный и практический интерес, потребность в знаниях и практической деятельности.

Учебник должен быть в меру красочен, снабжен необходимыми иллюстрациями в виде картин, карт, схем, диаграмм, фотографий.

Как уже отмечалось, содержание образования на уровне учебного материала наряду с учебниками раскрывается в различного рода учебных пособиях: хрестоматиях по литературе и истории; сборниках задач по математике, физике, химии; атласах по географии, биологии; сборниках упражнений по языкам и др.

Учебные пособия расширяют некоторые стороны учебника и имеют своей целью решение конкретных задач обучения (информационных, тренировочных, проверочных и др.).

Резюме

Содержание образования - педагогически адаптированная система знаний, навыков и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которой призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества (И.Я.Лернер и М.Н.Скаткин).

Личностно-ориентированное содержание образования направлено на развитие природных особенностей человека (здоровья, способностей мыслить, чувствовать, действовать); его социальных свойств (быть гражданином, семьянином, тружеником) и свойств субъекта культуры (свободы, гуманности, духовности, творчества). При этом развитие и природных, и социальных, и культурных начал осуществляется в контексте содержания образования, имеющего общечеловеческую, национальную и региональную ценность.

Одной из ведущих детерминант содержания образования является его цель, в которой находят концентрированное выражение как интересы общества, так и интересы личности.

Главная социальная функция образования - передача опыта, накопленного предшествующими поколениями. В связи с этим опыт тоже является детерминантой содержания образования.

Содержание образования может быть структурировано и по основным его отраслям: общее, политехническое и специальное (профессиональное).

Рассмотренные детерминанты содержания образования позволяют выделить основания для его структурирования. Представляются правомерными в этом отношении принципы, сформулированные В.С.Ледневым: двойное вхождение базисных компонентов содержания образования в систему; функциональная полнота содержания образования; дифференциация и интеграция компонентов содержания образования; преемственность содержания уровней общего образования.

В педагогической теории нашли признание принципы формирования содержания общего образования, разработанные В. В. Краевским. Принцип соответствия содержания образования во всех его элементах и на всех уровнях конструирования требованиям развития общества, науки, культуры и личности. Принцип единой содержательной и процессуальной стороны обучения при отборе содержания общего образования. Принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования. Принцип гуманитаризации содержания общего образования. Принцип гуманитаризации содержания общего образования. Принцип фундаментализации содержания образования.

Дидакты (В.В. Краевский, И.Я. Лернер) выделяют три основных уровня формирования содержания образования, представляющих собой определенную иерархию в его проектировании: уровень общего теоретического представления, уровень учебного предмета, уровень учебного материала.

Приложение к лекции 11

Тестовые задания

1. Что собой представляет содержание образования:

А) педагогически адаптированная система знаний, навыков и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которой призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества.

Б) Система знаний, умений и навыков, усвоение которой призвано подготовить будущее поколение к жизни

В) педагогически адаптированная система умений, навыков, знаний и опыта поведения для полноценного вхождения в общество

Г) педагогически адаптированная система знаний, навыков и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, которая способствует активному внедрению в процесс обучения

2. На решение каких задач направлено личностно-ориентированное содержание образования

А) развитие природных особенностей человека (здоровья, способностей мыслить, чувствовать, действовать); его социальных свойств (быть гражданином, семьянином, тружеником) и свойств субъекта культуры (свободы, гуманности, духовности, творчества);

Б) развитие свойств субъекта культуры и его социальных свойств;

В) формирование в человеке чувства гражданственности;

Г) развитие одаренности и творческих сил личности

3. Что является ведущей детерминантой содержания образования :

А) цель

Б) функции

В) потребности личности

Г) принципы

4. Какой компонент в большей степени связан с результатом образования:

А) цель образования

Б) принцип образования

В) структура образования

Г) условие образования

5. По каким отраслям может быть структурировано содержание образования:

А) общее, политехническое и специальное (профессиональное).

Б) полное среднее, политехническое

В) общее, адаптированное, профессиональное

Г) политехническое, среднее специальное

Д) неполное среднее, профессиональное, дополнительное

6. Что включает содержание общего образования:

А) базовую культуру личности

Б) нравственную культуру личности;

В) гражданскую культуру личности

Г) правовую культуру личности

7. Политехническое образование связано с решением таких задач, как:

А) знакомство учащихся с научными законами и принципами, лежащими в основе материального производства;

Б) выработка у учащихся умений применять знания на практике;

В) подготовка учащихся к научной и умственной деятельности;

Г) знакомство учащихся с принципами производственной деятельности

8. Каковы принципы определения содержания образования по В.С. Ледневу:

А) двойное вхождение базисных компонентов содержания образования в систему; функциональная полнота содержания образования; дифференциация и интеграция компонентов содержания образования; преемственность содержания уровней общего образования;

Б) многокомпонентное вхождение базисных компонентов содержания образования в систему политехнического образования, функциональная ограниченность содержания образования;

В) двойное вхождение базисных компонентов содержания образования в национальную систему образования; функциональная конкретизация содержания образования;

Г) дифференциация учащихся при разработке содержания образования; преемственность содержания уровней начального и полного среднего образования;

9. Каковы уровни формирования содержания образования:

А) уровень общего теоретического представления, уровень учебного предмета, уровень учебного материала;

Б) уровень подготовленности учащихся, уровень готовности педагога, уровень готовности (наличия) учебного материала;

В) уровень общего теоретического представления, уровень готовности педагога, уровень знаний учащихся;

Г) уровень общего состояния учебного материала, уровень общей готовности учащихся к усвоению, уровень психологической готовности к усвоению содержания образования,

10. Каковы функции учебных планов и учебных программ:

А) регламентируют содержание образования;

Б) регламентируют педагогический процесс

В) регламентирующие деятельность Министерства образования

Г) регламентируют деятельность учащихся.

Оригинальные тексты

Скаткин М.Н. Некоторые вопросы совершенствования содержания образования из кн.: Проблемы современной дидактики. 2 –е изд . -- М.: Педагогика, 1984. — 96 с.

В постановлении Совета Министров СССР о школе (декабрь 1977 г.) отмечается, что «за последние годы содержание образования приведено в большее соответствие с современным уровнем науки, созданы новые программы и учебники. Это способствовало повышению уровня общеобразовательной подготовки учащихся». Но вместе с тем еще не ликвидирована перегрузка учащихся, о которой с большой тревогой говорят и пишут родители, врачи, педагоги, школьники.

Вредные последствия перегрузки хорошо изучены и подробно описаны в многочисленных трудах педагогов, психологов, врачей-гигиенистов. Она ведет к сокращению времени пребывания детей на воздухе, лишает возможности регулярно заниматься спортом, физическим трудом, нарушает нормальный сон.

Перегрузка приводит к тому, что у учеников не хватает времени для основательного усвоения учебного материала, для внеклассного чтения, расширяющего кругозор. Часть школьников перестает регулярно выполнять домашние задания, вследствие чего у них образуются большие пробелы в знаниях, мешающие успешному продвижению вперед, усвоению нового материала. Перегрузка подрывает у школьников веру в свои силы, убивает охоту к учению. Перегрузка не оставляет времени для любимых занятий наукой, техникой, искусством, спортом, для домашнего и общественно полезного труда.

Попытки преодолеть указанные недостатки содержания образования идут в двух направлениях: с одной стороны, вносятся частичные изменения в действующий учебный план, программы и учебники, с другой, разрабатывается теория, которая в перспективе позволит создать более совершенную систему содержания общего и политехнического образования.

<…> До сих пор общее содержание школьного образования фактически строилось на основе сложения содержания автономных частей — учебных предметов, каждый из которых представлял собой основы соответствующей науки или уменьшенную и упрощенную копию одноименного вузовского курса.

При таком подходе определение содержания школьных курсов часто фактически передоверялось ученым, которые, будучи крупными специалистами в своей узкой научной области, плохо представляли себе цели общего образования, возрастные особенности школьников, закономерности обучения. Каждый автор программы и учебника, стремясь повысить научный уровень содержания своего предмета, старался вложить в него как можно больше самых разнообразных сведений, чтобы ничего не упустить. Каждая деталь, каждая подробность представляется очень важной и необходимой, если подходить к ней с меркой специальной науки. А в результате получались разбухшие и усложненные школьные курсы, перегруженные описательным материалом, номенклатурой, излишними подробностями, знание которых необходимо специалисту, но совсем не нужно для целей общего образования.

Учебник — это не просто набор сведений, не энциклопедический справочник по соответствующей отрасли специальной науки. Это своеобразный сценарий будущего процесса обучения. Такой сценарий должен отвечать педагогическим требованиям — соответствовать целям общего образования, учитывать возрастные особенности учащихся, закономерности обучения. Только при этих условиях он сможет направлять взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся таким образом, чтобы процесс обучения успешно выполнял три важнейшие функции: образовательную, воспитательную и развивающую. Для решения указанных педагогических задач совершенно недостаточно обладать знаниями только в своей специальной научной области.

Научных специалистов, конечно, необходимо привлекать к разработке содержания соответствующих школьных курсов. Они должны помочь отобрать основы науки и проследить, чтобы при дидактической обработке отобранных научных знаний, их упрощении не было допущено искажений, вульгаризации, т. е. чтобы специалисты-ученые, как и при создании киносценариев, выполняли ответственнейшую роль научных консультантов, а не обязательно становились авторами педагогического сценария. Конечно, здесь могут быть исключения, когда ученый в одном лице соединяет и знание специальной науки, и не менее отличное знание теории обучения, возрастных особенностей учащихся, имеет опыт обучения детей соответствующего возраста да, кроме того, обладает еще и литературным талантом, потому что писать учебники для детей гораздо труднее, чем для взрослых. Но такое сочетание разнородных знаний, умений и способностей в одном лице скорее редкое исключение,

чем правило. А если такого счастливого сочетания нет, то, передоверяя целиком педагогические функции специалистам-ученым, мы получаем не всегда полноценные в педагогическом отношении программы и учебники, пользуясь которыми учителям очень трудно построить эффективный процесс обучения. В то же время мы ставим и самих ученых-специалистов в ложное положение — под огонь справедливой критики — как «не справившихся» с созданием хорошего учебника.

Аналогичные причины серьезных недостатков в разработке содержания школьных курсов указываются и некоторыми американскими педагогами. В монографии В. В. Краевского «Проблемы научного обоснования обучения» приводятся интересные выдержки из статьи М. Клайна, в которой обобщаются критические высказывания по поводу новых проектов программ по математике. «М. Клайн отмечает, что серьезная ошибка профессоров математики, составляющих проекты новых программ, — игнорирование педагогических проблем. В большинстве случаев, пишет он, люди становятся профессорами благодаря знанию своей науки и своим способностям к исследованию, а не благодаря педагогическим способностям, которые как раз больше всего нужны для составления школьных программ; большинство авторов новых программ, окончив вуз, ни разу не были в средней школе. По мнению автора, они не компетентны в педагогике. Забыв, что им понадобились годы для того, чтобы добиться понимания математики, они вообразили, что смогут передать это понимание молодым умам очень быстро, сосредоточив внимание на дедуктивном характере хорошо знакомых им структур, а не на развитии математического мышления и на умении формулировать и решать задачи» [45]

<…> При определении содержания образования необходимо исходить из общей цели школы — воспитания всесторонне развитых строителей коммунистического общества. Эта общая цель, сформулированная в руководящих документах партии и правительства, должна быть конкретизирована, говоря словами А. С. Макаренко, в виде «программы человеческой личности». «Я под целью воспитания, — писал А.С.Макаренко, — понимаю программу человеческой личности, программу человеческого характера, причем в понятие характера я вкладываю все содержание личности, т. е. и характер внешних проявлений и внутренней убежденности, и политическое воспитание, и знания, решительно всю картину человеческой личности; я считаю, что мы, педагоги, должны иметь такую программу человеческой личности, к которой мы должны стремиться» [53, с. 114].

При этом А.С.Макаренко подчеркивал общественную обусловленность такой программы и ее исторический характер. «Проектировка личности как продукта воспитания должна производиться на основании заказа общества. Это положение сразу снимает с нашего продукта идеальные хитоны. Нет ничего вечного и абсолютного в наших задачах. Требования общества действительны только для эпохи, величина которой более или менее ограниченна. Мы можем быть совершенно уверены в том, что к следующему поколению будут предъявлены несколько измененные требования, причем изменения эти будут вноситься постепенно, по мере роста и совершенствования всей общественной жизни» [53, с. 442].

Теперь, когда изменились социально-экономические возможности и функции школы, на первый план выдвинута задача подготовки учащихся к жизни, к труду, когда ликвидируется многосменность занятий, появилась необходимость и открылась возможность строить в школах полного дня учебный план, охватывающий не только уроки, но и внеурочную деятельность, как единый план всей учебно-воспитательной работы школы.

<…> Увеличение времени пребывания детей в школе в связи с переходом на режим полного дня позволит найти время на выполнение тех видов деятельности, которые не представлены должным образом в ныне действующем учебном плане: на производительный труд, на подвижные игры, гимнастику, спорт, туризм, на занятия искусствами, на социальную, общественно-политическую деятельность. Такой единый

план учебно-воспитательной работы создаст более благоприятные возможности для всестороннего, гармоничного развития школьников, чем ныне действующий учебный план, определяющий только урочные занятия и не предусматривающий времени на различные виды внеурочной деятельности.

<…> Содержание обучения в общеобразовательной школе должно обеспечить формирование у учащихся современной картины мира. Такая картина мира может быть построена только на основе единства аналитического и синтетического рассмотрения действительности. Целостная картина мира предполагает систематический анализ отдельных форм движения материи: неживой и живой природы, человеческого общества, мышления. Это аналитическое рассмотрение лучше всего и обеспечивается предметной структурой учебного плана и дальнейшим расчленением каждого предмета на темы, соответствующие структурным подразделениям объекта. Например, курс физики подразделяется на механику, молекулярную физику, электродинамику, колебания и волны, физику атомного ядра. Курс биологии подразделяется на ботанику, зоологию, анатомию, физиологию и гигиену человека, общую биологию.

<…> Сохраняя предметную структуру содержания обучения, систематический характер изучения предметов, не повторяя ошибок прошлого, надо изыскивать возможности продуманного, педагогически оправданного компенсирования учебного материала, изучаемого в различных учебных предметах, используя для этого как уроки, так и внеурочные формы образовательной деятельности, особенно творческий труд, в котором находят применение знания из различных учебных предметов.

<…> Другими каналами обогащения содержания общего образования являются факультативные курсы, внеурочная образовательная работа, самообразование, а также телевидение и радио, кино и театр, художественная и научно-популярная литература и др. Каждому ученику должна быть предоставлена реальная возможность углубить и расширить свои познания в заинтересовавшей его области науки, техники, искусства, используя для этого соответствующие источники и каналы получения знаний.

В Кодекс Республики Беларусь об образовании [36] представлена *Статья 94 «Научно-методическое обеспечение образования»:*

1. Научно-методическое обеспечение образования осуществляется в целях обеспечения получения образования, повышения качества образования и основывается на результатах фундаментальных и прикладных научных исследований в сфере образования.

2. Фундаментальные и прикладные научные исследования в сфере образования проводятся научными организациями, организациями, осуществляющими научно-методическое обеспечение образования, и учреждениями образования в пределах их полномочий.

3. Научно-методическое обеспечение образования включает в себя, если иное не установлено настоящим Кодексом:

3.1. учебно-программную документацию образовательных программ;

3.2. программно-планирующую документацию воспитания;

3.3. учебно-методическую документацию;

3.4. учебные издания;

3.5. информационно-аналитические материалы.

4. Структурные элементы научно-методического обеспечения образования по уровням основного образования могут объединяться в учебно-методические комплексы, положения о которых утверждаются Министерством образования Республики Беларусь.

5. К учебно-программной документации образовательных программ дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, высшего образования, если иное не установлено настоящим Кодексом, относятся учебные планы и учебные программы. Порядок их разработки, согласования и утверждения, их содержание и виды устанавливаются настоящим Кодексом.

Учебный план — учебно-программный документ, который, как правило, устанавливает перечень, объем, последовательность изучения учебных предметов, учебных дисциплин, образовательных областей, тем, график освоения содержания образовательной программы, формы, виды и сроки проведения учебных занятий, аттестации обучающихся, а также прохождения практики. Учебный план может включать в себя государственный компонент и компонент учреждения образования (иной организации, индивидуального предпринимателя, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность), общеобразовательный компонент и профессиональный компонент.

Учебная программа — учебно-программный документ, который, как правило, определяет цели и задачи изучения учебного предмета, учебной дисциплины, образовательной области, темы, практики, их содержание, время, отведенное на изучение отдельных тем, основные требования к результатам учебной деятельности обучающихся, рекомендуемые формы и методы обучения и воспитания.

Учебные планы, учебные программы в зависимости от уровня основного образования подразделяются на виды, определяемые настоящим Кодексом.

6. Состав, порядок разработки, согласования и утверждения научно-методического обеспечения образовательных программ послевузовского образования, образовательных программ специального образования, образовательной программы дополнительного образования детей и молодежи, образовательных программ дополнительного образования взрослых и их содержание устанавливаются настоящим Кодексом.

7. К программно-планирующей документации воспитания относятся Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи, Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи, комплексные программы воспитания детей и учащейся молодежи, программы воспитательной работы учреждений образования (иных организаций, индивидуальных предпринимателей, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность), планы воспитательной работы учреждений образования (иных организаций, индивидуальных предпринимателей, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность).

8. К учебно-методической документации относятся методики преподавания учебных предметов, учебных дисциплин, образовательных областей, тем, методические рекомендации.

9. Учебное издание — издание, содержащее с учетом возрастных особенностей обучающихся систематизированные сведения научного или прикладного характера, необходимые для реализации образовательных программ, изложенные в форме, удобной для организации образовательного процесса.

К использованию в образовательном процессе допускаются учебники, учебные пособия и иные учебные издания, официально утвержденные либо допущенные в качестве соответствующего вида учебного издания Министерством образования Республики Беларусь (за исключением учебных изданий, содержащих государственные секреты), рекомендованные учреждениями образования, организациями, реализующими образовательные программы послевузовского образования, учебно-методическими объединениями в сфере образования, организациями, осуществляющими научно-методическое обеспечение образования, а также иные издания, определяемые Министерством образования Республики Беларусь. Порядок подготовки и выпуска учебных изданий и их использования утверждается Министерством образования Республики Беларусь.

К использованию в образовательном процессе при подготовке кадров по специальностям (направлениям специальностей, специализациям) для Вооруженных Сил Республики Беларусь, других войск и воинских формирований Республики Беларусь, органов и подразделений по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь допускаются учебные издания по военно-специальным учебным дисциплинам, рекомендованные соответственно Министерством обороны Республики Беларусь

и Министерством по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь, а при подготовке кадров по специальностям (направлениям специальностей, специализациям) для органов внутренних дел Республики Беларусь, органов финансовых расследований Комитета государственного контроля Республики Беларусь — учебные издания по специальным учебным дисциплинам и учебным дисциплинам специализации, рекомендованные Министерством внутренних дел Республики Беларусь.

10. Информационно-аналитические материалы — материалы, содержащие сведения, сравнительную информацию, аналитическую информацию о функционировании, перспективах развития системы образования. К информационно-аналитическим материалам относятся справочники, статистические сборники, справки, информационные письма, отчеты, доклады и иные материалы.

11. Научно-методическое обеспечение образования осуществляется:

11.1. организациями, осуществляющими научно-методическое обеспечение образования;

11.2. научными организациями;

11.3. учреждениями образования;

11.4. организациями, осуществляющими реализацию образовательных программ послевузовского образования;

11.5. иными организациями, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность;

11.6. индивидуальными предпринимателями, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность;

11.7. организациями — заказчиками кадров;

11.8. организациями, направляющими работников для освоения содержания образовательных программ дополнительного образования взрослых;

11.9. учебно-методическими объединениями в сфере образования;

11.10. государственными органами, подчиненными и (или) подотчетными Президенту Республики Беларусь, Национальной академией наук Беларуси, республиканскими органами государственного управления, иными государственными организациями, подчиненными Правительству Республики Беларусь, местными исполнительными и распорядительными органами, иными организациями и физическими лицами в пределах их полномочий в сфере образования.

Лекция 12. Процесс обучения. Структура, закономерности и принципы процесса обучения.

Основные вопросы:

1. Предмет, задачи, категории дидактики.
2. Сущность, структура, продукт процесса обучения.
3. Закономерности и принципы обучения.
4. Виды обучения.

1. Предмет, задачи, категории дидактики.

Дидактика (от греч. «didaktikos» — поучающий и «didasko» — изучающий) – часть педагогики, разрабатывающая проблемы обучения и образования. Впервые это слово появилось в сочинениях немецкого педагога Вольфганга Ратке, который назвал свой курс лекций «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия». Аналогичным образом, как «универсальное средство обучения всех всему» трактовал дидактику и Я.А. Коменский. В начале XIX века немецкий педагог И.Ф. Гербарт придал дидактике статус целостной и непротиворечивой теории воспитывающего обучения. Неизменными со времен Ратихия остаются и основные задачи дидактики – разработка проблем: чему учить и как учить; современная наука интенсивно исследует также проблемы: когда, где, кого и зачем учить.

Значительный вклад в развитие дидактики внесли многие зарубежные и отечественные педагоги: И. Г. Песталоцци (1746—1827). И. Ф. Гербарт (1776—1841), А. Ф. Дистервег (1790— 1866), К. Д. Ушинский (1823—1870), К. Ф. Каптерев (1849—1922), Дж. Дьюи (1859—1952), М. Н. Скаткин (1900—1991), И. Я. Лернер (1917— 1996), Ю. К. Бабанский (1927—1987) и другие.

Методологическую основу дидактики составляют объективные закономерности философии познания (гносеологии), благодаря чему современная дидактика смогла преодолеть односторонний подход к анализу и интерпретации процесса обучения. Нынешняя ее концепция основывается на системном подходе к пониманию процесса обучения, согласно которому чувственное восприятие, понимание и усвоение знаний, практическая верификация приобретенных знаний и умений должны быть органически слиты в познавательном процессе, учебной деятельности [67, 73, 77].

Дидактика исследует прежде всего процесс обучения, который организуется сознательно, систематически и планомерно, как в самом учебном заведении, так и вне его. Предметом дидактики является не только процесс обучения, но и условия, необходимые для его протекания (содержание, средства, методы обучения, коммуникации между педагогом и учениками и др.) а также получаемые результаты, их диагностика и оценка [79, 83].

Дидактика решает следующие *задачи*:

1. Отвечает на вопросы «зачем», «чему» и «как» необходимо обучать.
2. Описывает и объясняет процесс и условия обучения.
3. Исследует сущность, закономерности и принципы обучения в связи с воспитанием и образованием учащихся, их творческой самореализацией и развитием способностей.
4. Определяет педагогические основы содержания образования,
5. Разрабатывает новые обучающие системы, образовательные технологии, формы, методы и приемы обучения.
6. Конструирует системы диагностики, контроля и оценки образовательных результатов.
7. Предсказывает и прогнозирует результаты обучения на основе разных концепций образования.

Основными категориями дидактики являются: преподавание, учение, обучение, образование, знания, умения, навыки, а также цель, содержание, организация, виды, формы, методы, средства, результаты (продукты) обучения.

В последнее время статус основных дидактических категорий предлагается присвоить также понятиям дидактической системы и технологии обучения.

Преподавание – деятельность по организации и управлению усвоением содержания образования.

Учение – организация и проведение учеником своей деятельности, обеспечивающей усвоение содержания образования.

Обучение – совместная деятельность педагога и учащихся, упорядоченное их сотрудничество, направленное на достижение поставленной цели.

Образование – система приобретенных в процессе обучения знаний, умений, навыков, способа мышления.

Знания – отражение познаваемого мира в мысли человека, совокупность идей, в которых выражается теоретическое овладение определенным предметом.

Умения – овладение способами применения усвоенных знаний на практике.

Навыки – умения – доведенные до автоматизма, высокой степени совершенства.

Содержание (обучения, образования) – система научных знаний, практических умений и навыков, способов деятельности и мышления, которыми учащимся необходимо овладеть в процессе обучения.

Метод – путь достижения цели и задач обучения.

Средство – предметная поддержка учебного процесса.

Для поддержки учебного процесса используются разнообразные технические средства.

Результаты (продукты обучения) – это то, чего достигает обучение, конечные следствия учебного процесса, степень реализации намеченной цели.

Опираясь на базовые понятия, получаем краткое и емкое определение: *дидактика – наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах средствах, организации, достигаемых результатах.*

Дидактика охватывает всю систему обучения по всем предметам и на всех уровнях учебной деятельности. По ширине охвата изучаемой действительности выделяют общую и частную дидактики.

Предметом исследования общей дидактики является процесс преподавания и учения вместе с факторами, которые его порождают, условиями, в которых он протекает, а также результатами, к которым он приводит.

Частные (конкретные) дидактики относятся к изучению отдельных предметов и называются еще методиками преподавания. Они изучают закономерности протекания процесса, содержание, формы и методы, являющиеся своеобразными для каждого учебного предмета в связи с его специфическими особенностями [100].

В дидактике как науке выявляются закономерности обучения, определяются ключевые понятия, устанавливаются принципы обучения, формируется его содержание, предлагаются технологии, формы и методы, позволяющие осуществлять образовательный процесс в целом и в конкретных условиях, контролировать и оценивать его результаты [70].

2. Сущность, структура, продукт процесса обучения.

Процесс обучения (учебный процесс) – один из двух главных, составляющих целостный педагогический процесс. По своей сложности он уступает только процессам воспитания и развития, составной частью которых также является.

В сочинениях древних и средневековых мыслителей под понятиями «обучение», «процесс обучения» понимается главным образом преподавание, цель которого – ученик.

В начале XX века в понятие обучения стали включать уже два составляющих компонента – преподавание и учение.

Преподавание понимается как деятельность учителей по организации усвоения учебного материала, а учение – как деятельность учащихся по усвоению предлагаемых им знаний.

Также в понятии обучения нашли отражение и управляющая деятельность учителя по формированию у учащихся способов познавательной деятельности, и их совместная деятельность.

В современном понимании для обучения характерны следующие признаки:

- двусторонний характер;

- совместная деятельность учителей и учащихся (сотрудничество);
- педагогическое руководство;
- планомерная специальная организация и управление;
- целостность и единство;
- соответствие закономерностям возрастного развития учащихся;
- управление развитием и воспитанием учащихся.

Сущность процесса обучения состоит в стимулировании и организации активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению знаниями, развитию способностей, выработке взглядов, убеждений и идеалов.

Методологической основой процесса обучения в современной дидактике является научная теория познания. Как и процесс научного познания, процесс обучения сложен и противоречив. Его движущими силами являются противоречия – источники развития и совершенствования, которые могут быть внешними и внутренними. Первые это те, что возникают вне личности, хотя и касаются ее развития, вторые, возникающие внутри процесса обучения, связанные с его участниками.

В качестве примера можно выделить противоречия:

- между постоянно возрастающими требованиями общества к образованию, которые диктуются социально-экономическим прогрессом, и возможностями процесса обучения в данных условиях;
- между познавательными задачами, которые выдвигаются процессом обучения, и уровнем знаний, умений, умственного развития обучаемых (между знанием и незнанием).

Обучение носит конкретно-исторический характер, т.е. каждой исторической эпохе свойственен свой характер обучения (цели, содержание, методика). Также процесс обучения характеризуется такими параметрами, как целостность, которое понимается как единство преподавания и учения, взаимосвязь трех его функций, системность - обучение является по своей сути системой, которая содержит множество компонентов: цель, учебную информацию, методы и формы деятельности, способы ее осуществления, а также комплексность - согласование процессов обучения, воспитания и развития.

Цыркун И.И. рассматривает процесс обучения с позиций полигенетической природы. Он отмечает, что дидакты пытаются отразить процесс обучения в единой обобщенной форме: обобщенный алгоритм функционирования (В.П. Беспалько); целостный познавательный акт по разрешению конкретного познавательного противоречия (В.И. Загвязинский), познавательный цикл, адекватный научному познанию (В.Г. Разумовский), полный цикл познавателльного действия (И.Ф. Харламов).

Цыркун И.И. [106] предложил на уровне общего рассматривать слияние воедино действий педагога и учащихся и обозначил данное явление термином «модель-предписание» или дидактическое предписание. В каждой из моделей-предписаний актуализирован один из механизмов обучения: усвоение готового знания, действие, «открытие», внушение, переживание,

общение. Выделены следующие модели-предписания – основные (априорная, апостериорная) и вспомогательная (рецептивная, инструментальная, исследовательская, культурологическая, релаксопедическая, диалоговая).

Процесс обучения выполняет три основные функции: *образовательную, воспитательную и развивающую.*

Образовательная функция – основная и определяющая. Главное назначение обучения – создание условий, обеспечивающих учащихся знаниями, формирование специальных и общеучебных умений и навыков с целью их использования на практике.

Воспитательная функция предполагает формирование мировоззрения обучаемых, их духовных, нравственных, трудовых, эстетических представлений, а также убеждений, взглядов и идеалов.

Развивающая функция обеспечивает процесс совершенствования личности, совершенствует ее восприятие, мышление, волевую, эмоциональную и мотивационную сферы.

Эти функции взаимосвязаны и взаимодействуют в процессе комплексного планирования и решения задач образования, воспитания и развития личности обучаемого с использованием разнообразных форм, средств и методов обучения.

Системообразующими понятиями процесса обучения как системы выступают цель обучения, деятельность учителя (преподавание), деятельность учащихся (учение) и результат. Переменными составляющими этого процесса выступают средства управления. Они включают содержание учебного материала, методы обучения, материальные средства обучения (наглядные, технические, учебники, учебные пособия и др.), организационные формы обучения как процесса и учебной деятельности учащихся. Связь и взаимообусловленность средств обучения, как переменных компонентов с постоянными смыслообразующими компонентами, зависит от цели обучения и его конечного результата. Они образуют устойчивое единство и целостность, которое обладает интегративными свойствами и подчинено общим целям воспитания, т.н. глобальным целям в подготовке подрастающих поколений к жизни и деятельности в существующем обществе. Цементирующим началом функционирующего единства всех этих компонентов является совместная предметная деятельность преподавания и учения, включающая и процессы общения. Благодаря ей, т.е. совместной деятельности преподавания и учения — их единству, множественность и разнотипность, разнокачественность элементов и их связей, образующих целостную систему обучения, и придают ей упорядоченность и организованность, без чего она как таковая вообще лишена способности функционировать.

Процесс обучения имеет определенную *структуру*, она состоит из следующих элементов: цель, содержание, обучаемый (ученик), обучающий (учитель) и принципы, методы, средства, формы обучения. (рисунок 15).

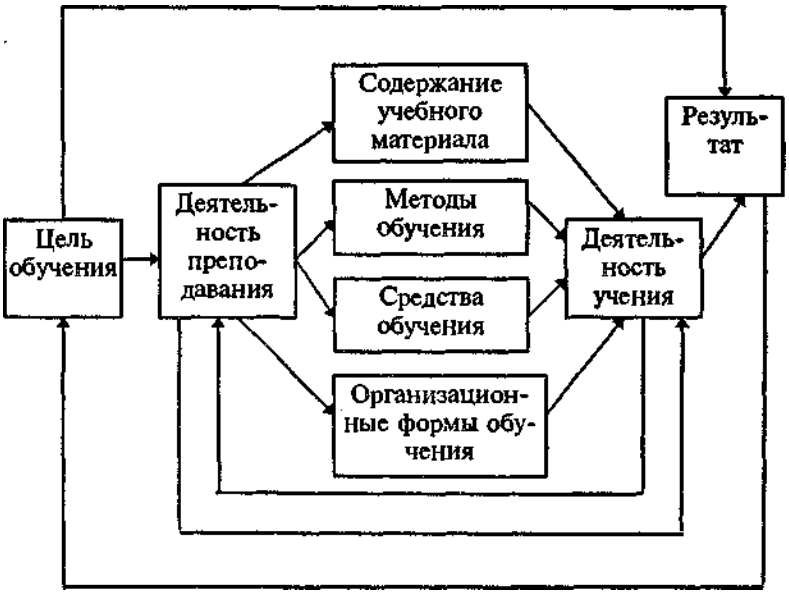


Рисунок 15. Модель структуры учебного процесса

Цель обучения – это социальный заказ, т.е. объем и соответствующее качество знаний, которыми должен овладеть учащийся. В процессе обучения есть цель учителя и цель ученика.

Содержание образования (обучения, учебного процесса) – конкретный ответ на вопрос чему учить подрастающие поколения. Под содержанием понимается четко очерченная система знаний, умений, навыков, отобранных для изучения в определенном типе учебного заведения. Эта система содержит: знания об окружающем мире, современном производстве, культуре, искусстве; обобщенные интеллектуальные и практические умения приобретения знаний и способов их использования; навыки познавательной деятельности, творческого решения теоретических и практических проблем, овладение которыми обеспечивает определенный уровень интеллектуального, социального и духовного развития учащихся. Категория содержания образования отображает социальный опыт, в котором выражаются известные людям знания о природе, человеке, обществе, приобретенные знания о человеческих умениях выполнения известных способов деятельности, опыт решения новых проблем, которые возникают перед обществом и т.д.

Общими основами формирования содержания современного образования есть: гуманитаризация, гуманизация, экологизация, дифференциация, интеграция, целенаправленное использование достояний мировой и национальной культуры, широкое применение новых информационных технологий, формирование творческой личности как условие и результат полноценного, многокомпонентного процесса обучения. Процессы реформирования основываются на интеграции содержания образования. Новая модель содержания образования проектирует тип человека, реализующего личностный поиск интеллектуального, морального и духовного усовершенствования.

Обучающий в функции преподавателя выступает как субъект процесса обучения. Он определяет цель учебного процесса, содержание учебного материала, структуру занятия, методы учебной деятельности. Он сам организует учебную работу обучаемых, создавая для этого благоприятные условия. Учитель руководит процессом обучения.

Ученик – лицо заинтересованное в учении. Он проявляет свою активность. В этом смысле и он, и учитель стремятся к сотрудничеству и сотворчеству.

Процесс обучения рассматривается в дидактике как деятельность, и потому в нем четко просматриваются:

— анализ исходной ситуации, определение и постсновка цели обучения и принятие ее учащимися;

— планирование работы, отбор содержания и средств достижения цели — предъявление нового фрагмента учебного материала разными способами и его осознанное восприятие;

— исполнение обучающих и учебных операций, организация учебной работы учителя и учеников (организация и самоорганизация учащихся при применении нового учебного материала до оптимального его уровня в данных условиях);

— организация обратной связи, контроль и корректирование работы по усвоению содержания материала и самоконтроль;

— анализ и самоанализ, оценка результатов обучения;

— подготовка и работа учащихся вне школы.

Образование – продукт систематизированного обучения. Его компоненты: 1) знания, умения, навыки; 2) способы мышления; 3) способы деятельности и поведения; 4) мировоззрение; 5) кругозор и эрудиция; 6) интеллектуальное развитие личности; 7) умение учиться, потребность приобретать и пополнять знания; 8) навыки самообразования; 9) воспитанность и др. В процессе обучения создаются продукты различного качества. Для их определения, анализа и измерения разработаны различные критерии. Общую характеристику эффективности и достигнутых результатов принято давать через уровни обучения и уровни познавательной активности учащихся. Профессор В.П. Беспалько предложил выделять следующие уровни познавательной активности учащихся: информационный (репродуктивный), проблемный, эвристический, исследовательский. В зависимости от того, какую познавательную активность развивает учащийся, он достигает одного из уровней обучения. В упрощенном виде результативность обучения следующая.

I уровень – знакомства. Отличается способностью учащегося узнавать, опознавать, различать, распознавать объекты в ряду других подобных объектов. Усвоение на уровне знакомства ограничено наиболее общими представлениями об объекте изучения, а мышление – альтернативными суждениями типа «да – нет», «или – или».

II уровень – репродукции. На этом уровне овладение основными понятиями предмета происходит настолько, что оно дает учащемуся

возможность осуществлять словесное описание действия с объектом изучения, анализировать различные действия и различные исходы.

III уровень – полноценные знания. На этом уровне деятельность учащегося характеризуется умениями применять усвоенную информацию в практической сфере для решения некоторого класса задач и получения объективно новой информации.

IV уровень – трансформации. Он характеризуется таким овладением информацией, при котором учащийся сможет решать задачи различных классов путем переноса усвоенных знаний, умений, навыков.

В соответствии с названными уровнями выделяются знания – знакомства, знания – копии, прочные знания (знания – умения) и знания – трансформации. Развитие процесса обучения рассматривается как восхождение от знаний – знакомств к знаниям – трансформациям. Следует подчеркнуть, что человеку нужны знания всех уровней. Об одних он должен иметь представление (здесь достаточно уровня знаний – знакомств), другие знания нужно прочно усвоить на уровне полноценных знаний – умений, а в некоторых – нужно разобраться настолько глубоко, чтобы суметь осуществить трансформацию на другие области. Проблема выбора знаний для усвоения в средней общеобразовательной школе, уровней овладения ими принадлежит к исключительно актуальным и сложным. На ее правильное решение влияют, прежде всего, цели обучения, которые и должны быть четко определены.

3. Закономерности и принципы обучения.

Образование как целостное явление – одна из наиболее значимых подсистем общества, поэтому его законы, как и законы общества, не есть результат проявления какой-то внешней силы, они являются продуктом его внутренней самоорганизации. Закономерность рассматривается как результат совокупного действа множества законов, поэтому она выражает многие связи и явления. Изучение закономерностей обучения – это поиск общих тенденций развития и функционирования дидактических систем.

Закономерности обучения выражают существенные и необходимые связи между его условиями и результатами, а обусловленные ими принципы определяют общую стратегию решения целей обучения.

Процесс обучения характеризуется многими закономерностями, наиболее важные из которых следующие:

1. Процесс обучения обусловлен потребностями общества в образованных и всесторонне развитых людях, которые продолжают развитие общества.
2. Процесс обучения является основной частью комплексного учебно-воспитательного процесса учебного заведения.
3. Процесс обучения является единым и закономерным, т.е. его образовательная, воспитательная и развивающая функции неразрывно связаны и представляют собой единое целое.

4. Процесс обучения зависит от реальных учебных и возрастных особенностей обучаемых.

5. Процесс обучения также зависит от материальных условий ученого заведения (учебных помещений, оборудования, финансирования и др.).

6. Закономерной является и руководящая роль преподавателя при сознательной активности познавательной деятельности обучаемых.

Учебный процесс подчиняется многим законам, из которых вытекают *принципы обучения*, т.е. руководящие, исходные положения (требования), относящиеся ко всему учебному процессу в целом и позволяющие обеспечить его эффективную организацию. Принципы обучения сложились главным образом как результат исторического развития и обобщения практического опыта.

В современной дидактике можно выделить следующие *принципы обучения:*

- *сознательности, активности и самостоятельности в обучении*, что предполагает осознание обучаемым целей, задач и практического значения обучения, использование методов, приемов и средств, стимулирующих их познавательную активность, а также проявление инициативы и творчества в процессе учебной работы;

- *наглядности и доступности обучения*, что требует в учебном процессе единства абстрактного и конкретного (материально-предметного, наглядно-образного и др.), научного и эмпирического, а также учета индивидуальных уровней развития и творческих способностей обучаемых;

- *систематичности, последовательности и комплексности в обучении*, что требует давать обучаемым строгую систему знаний, связывать новый материал с ранее изученным, обеспечивать контроль хода процесса обучения, четко планировать учебные занятия, соблюдать логическую связь и последовательность изучения материала;

- *обучения на высоком уровне трудности*, что предполагает воспитание у обучаемых сознательного отношения к преодолению реальных трудностей учебной деятельности, создание условий, требующих от них определенных усилий в процессе учебной работы;

- *прочности* овладения знаниями, умениями и навыками, что предполагает разъяснение обучаемым значения изучаемого материала для их практической деятельности, выработку установки на длительное и прочное запоминание, систематически организованное повторение и применение учебного материала в практической деятельности, ведение систематического контроля за усвоением изученного материала;

- *группового и индивидуального подхода в обучении*, что предполагает обучение эффективной совместной деятельности и формирование в учебных группах благоприятного психологического климата;

- *гуманистической направленности обучения,* что требует формирования всесторонне развитой личности с учетом ее индивидуальности и социальных условий;

- *научности обучения и связи его с практикой и опытом* учащихся, что требует соответствия содержания образования современным научным представлениям, сочетание изучении теоретического материала с практическими занятиями;

- *преемственности и перспективности в обучении*, что предполагает использование ранее полученных знаний, а также построение обучение с учетом перспективы, т.е. подготовки учащихся к восприятию более трудного материала.

В настоящее время процесс развития принципов обучения продолжается в связи с разработкой новых направлений дидактики, новых теорий, систем и технологий обучения.

Принципы обучения проявляются во взаимной связи. Они реализуются через соответствующие приемы и правила обучения и обеспечивают хорошие результаты учебного процесса. Правила обучения не являются исходными руководящими положениями, а формируются в виде конкретных предписаний и рекомендаций. Они вытекают из принципов обучения и их соблюдение способствует успешной реализации тех или иных принципов.

4. Виды обучения, их характеристика.

Виды обучения различаются в зависимости от характера организации процесса обучения, от специфики построения содержания учебного материала и ведущих методов и средств обучения. В современной дидактике сложилось несколько основных видов обучения: сократовское, догматическое, объяснительно-иллюстративное обучение, проблемное обучение, программированное обучение, развивающее обучение, модульное обучение, компьютерное обучение. Они различаются характером взаимодействия преподавателя и учащихся, а также уровнем самостоятельности учащихся [56, 104].

Самым первым видом обучения была *эвристическая беседа.* Ее применял Сократ. Его ученики находили истину путем ответов на наводящие вопросы – *сократовская беседа.* Учитель (он же философ) самой постановкой вопросов вызывал любопытство, познавательный интерес ученика и сам устно рассуждал. Беседа велась в саду при прогулке с одним или несколькими учениками.

Догматическое обучение – это форма коллективной организации обучения. Главный вид деятельности учащихся – слушание и механическое заучивание.

Объяснительно-иллюстративное обучение, называемое также традиционным, сообщающим или конвенциональным (обычным). Его сущность хорошо передается названием. Объяснение в сочетании с наглядностью – главные методы такого обучения, слушание и запоминание – ведущие виды деятельности учащихся, а безошибочное

воспроизведение изученного – главное требование и основной критерий эффективности. Объяснительно-иллюстративное обучение имеет ряд важных преимуществ. Оно экономит время, сберегает силы учителей и учащихся, обеспечивает достаточно эффективное управление процессом. Но наряду с этими преимуществами ему свойственны и следующие недостатки – преподнесение «готовых» знаний и освобождение учащихся от необходимости самостоятельно мыслить при их освоении, а также незначительные возможности индивидуализации и дифференциации учебного процесса.

Проблемное обучение. Его отличает от других организация обучения путем самостоятельного добывания знаний в процессе решения учебных проблем, развития творческого мышления и познавательной активности учащихся. Важным этапом проблемного обучения является создание проблемной ситуации. Учебная проблема, которая вводится в момент возникновения проблемной ситуации, должна быть достаточно трудной, посильной для учащихся. Далее следуют этапы решения проблемы, проверки полученных результатов, систематизации и обобщения добытых знаний, умений. Преимущества проблемного обучения: самостоятельное добывание знаний путем собственной творческой деятельности, высокий интерес к учебному труду, развитие продуктивного мышления, прочные результаты обучения. К недостаткам следует отнести слабую управляемость познавательной деятельностью учащихся, большие затраты времени на достижение запроектированных целей.

Программированное обучение – это управляемое усвоение программированного учебного материала с помощью обучающего устройства (ЭВМ, программированного учебника, кинотренажера и др.). Программированный учебный материал представляет собой серию сравнительно небольших порций учебной информации («кадров», файлов, «шагов»), подаваемых в определенной логической последовательности. Основная цель программированного обучения – улучшение управления учебным процессом. Возникшее в начале 50-х годов XX в. на основе новых дидактических, психологических и кибернетических идей программированное обучение направило свои усилия на создание такой технологии учебного процесса, которая позволяла бы контролировать каждый шаг продвижения учащегося по пути познания и благодаря этому оказывать ему своевременную помощь, избавляя тем самым от многих затруднений [100].

Особенности программированного обучения:

- учебный материал разделяется на отдельные порции (дозы);
- учебный процесс состоит из последовательных шагов, содержащих порцию знаний и мыслительных действий по их усвоению;
- каждый шаг завершается контролем (вопросом, заданием и т.д.);
- при правильном выполнении заданий учащийся получает новую порцию материала и выполняет следующий шаг, при неправильном ответе он получает помощь;

- каждый ученик работает самостоятельно и овладевает учебным материалом в посильном для него темпе;

- результаты выполнения всех контрольных заданий фиксируются, они становятся известными как самим учащимся, так и педагогу;

- педагог выступает организатором обучения, осуществляет индивидуальный подход.

Как разновидность идей программирования в обучении возникает модульное обучение.

Модульное обучение – такая организация процесса обучения, при которой учащийся самостоятельно (полностью или частично) работает с учебной информацией, представленной в виде законченных и относительно самостоятельных модулей (совокупность модулей составляет единое целое при раскрытии учебной темы или дисциплины). Модуль – это логически завершенная форма части содержания учебной дисциплины, включающая в себя познавательный и профессиональные аспекты, усвоение которых должно быть завершено соответствующей формой контроля знаний, умений и навыков, сформулированных в результате овладения обучаемыми данным модулем.

Особенности модульного обучения:

- главная задача учителя – разработка модульной программы, самих модулей, а на уроке мотивационно-рефлексивное управление обучение;

- деятельность учащегося происходит в зоне его ближайшего развития (связь модульного обучения с развивающим);

- деятельность учащегося ориентирована на самоуправление и взаимоуправление, формирует навыки общения;

- модульное обучение дает возможность работать в индивидуальном темпе, рационально распределять свое время;

- оно реализует рефлексивные способности ученика на каждом уроке;

Эффективным модульное обучение будет при условии, если сам обучающийся максимально активен, а преподаватель реализует консультативно-координирующую функцию на основе индивидуального подхода к каждому.

Развивающее обучение характеризуется подготовкой учащихся к самостоятельному освоению знаний, поиску истины, а также к независимости в повседневной жизни и решающая роль в развитии ребенка принадлежит обучению. В интересах общества и самого человека обучение должно быть организовано так, чтобы достичь за минимальное время максимальных результатов развития. Оно должно идти впереди развития, максимально используя генетические возрастные предпосылки и внося в них существенные коррективы.

Особенности развивающего обучении:

- признание ребенка как самостоятельного субъекта, взаимодействующего с окружающей средой;

- направленность учебного процесса на всестороннее развитие личности ребенка и создание для этого максимально благоприятных условий;

- обучение происходит в зоне ближайшего развития ребенка: педагогические воздействия опережают, стимулируют и ускоряют развитие природных сил ребенка;

- ученик не только усваивает знания и умения, но и овладевает способами действий, учится планировать, осуществлять и управлять своей деятельностью;

- обучение должно носить проблемный характер;

- индивидуализация и дифференциация обучения.

Рассматривать *компьютерное обучение* как самостоятельное педагогическое явление можно в связи с появлением в школьном образовании персональных компьютеров в 1970-х гг. Наиболее часто в педагогической литературе используется следующее определение: компьютерное обучение – это такая система обучения, одним из технических средств которого выступает компьютер. Главной особенностью компьютерного обучения являются многократное увеличение «поддерживающей информации», наличие компьютерной информационной среды, включающей на современном уровне базы информации, гипертекст и мультимедиа (гипермедиа), микромиры, имитации, электронные коммуникации (сети), экспертные системы, другие адаптивные и интерактивные цифровые образовательные ресурсы. Учебная деятельность учащихся приобретает новые качества: увеличивается степень самостоятельности и интенсивности. Для осуществления компьютерного обучения необходима компьютерная грамотность участников учебного процесса.

Резюме

Дидактика это научная дисциплина, которая занимается исследованием теоретических и методических основ обучения, имеющая свой предмет, задачи, основные понятия и категории и является теоретической основой для формирования предметных методик (частных дидактик), выполняя по отношению к ним методологическую функцию.

Специфика процесса обучения состоит в следующем:

- обучение протекает под руководством педагога;

- источником знаний являются не только излагаемый преподавателем материал, но и книги, СМИ, информация полученная от других людей в процессе общения, собственный опыт обучаемых и т.д.;

- обучающиеся изучают объективный мир в познанном, обобщенном и систематизированном виде, воспринимают знания, выраженные в словесно-понятийной форме, а чувственное восприятие играет вспомогательную роль;

- практика является средством совершенствования знаний и источником новых знаний;

- в единстве процесса обучения и на его основе формируется научное мировоззрение и нравственные принципы обучающихся;

- теория познания определяет сущность обучения, его воспитательный характер.

Обучение представляет собой многосторонний процесс, включающий элементы различных видов обучения. В современной дидактике сложилось несколько основных видов обучения: сократовское, догматическое, объяснительно-иллюстративное обучение, проблемное обучение, программированное обучение, развивающее обучение, модульное обучение, компьютерное обучение. Они различаются характером взаимодействия преподавателя и учащихся, а также уровнем самостоятельности учащихся. Это позволяет использовать преимущества того или иного вида обучения для каждой ступени образовательной системы, для каждой конкретной ситуации обучения сообразно возможностям и индивидуально-психологическим особенностям учащихся и самого педагога.

Закономерности обучения выступают проявлением основных законов дидактики, находят свое конкретное выражение в дидактических принципах и вытекающих из них педагогических правилах.

В классической дидактике общепризнанными считаются следующие принципы: сознательности и активности, наглядности, доступности, наглядности, систематичности и последовательности, прочности, научности, связи теории с практикой. Существуют также принципы образовательного процесса: обучение на высоком уровне трудности, группового и индивидуального подхода в обучении, гуманистической направленности обучения, личного целеполагания ученика, продуктивности обучения, образовательной рефлексии.

Закономерности и принципы обучения – взаимообусловливающие категории дидактики. Знание закономерностей и принципов обучения является необходимым условием правильной организации и научного управления процессом обучения. Законы и закономерности дают общее понимание картины процесса обучения и не содержат непосредственных указаний для практической деятельности учителя. Вместе с тем они реализуются в соответствии с требованиями принципов обучения. Поэтому выполнение учителем принципов обучения весьма важно, так как это непосредственная реализация законов обучения.

На основе дидактических законов, закономерностей и принципов проектируется образовательный процесс с определенными характеристиками, разрабатываются обучающие системы.

Приложения к лекции 12

Вопросы и задания

1. Что изучает дидактика? Каким образом проявляется ее связь с педагогикой?
2. Перечислите и охарактеризуйте основные понятия дидактики.

3. В чем состоит сущность процесса обучения? На какой методологической основе он строится?

4. Что является движущими силами процесса обучения?

5. Какие функции выполняет процесс обучения?

6. Изобразите схематично структуру процесса обучения, определив содержание ее основных компонентов.

7. В чем проявляется специфика процесса обучения?

8. Назовите основные закономерности процесса обучения.

9. Какие этапы включает в себя процесс обучения?

10. Что является продуктом процесса обучения?

11. Назовите основные принципы обучения.

12. Какие вы знаете виды обучения?

Тестовые задания

1. Кто впервые ввел в научный оборот термин «дидактика»?

А) Немецкий педагог В. Ратке.
Б) Чешский ученый- педагог Я.А. Коменский.
В) Швейцарский педагог И. Песталоцци.
Г) Русский педагог-демократ К.Д. Ушинский.

2. Один из важнейших разделов педагогики – дидактика – изучает…

А) общие закономерности обучения;
Б) принципы и методы обучения;
В) организационные формы обучения;
Г) все ответы верны;
Д) все ответы неверны.

3. Что из перечисленного не относится к основным задачам дидактики?

А) Определение целей образования и обучения.
Б) Определение содержания образования и обучения.
В) Разработка методов диагностики.
Г) Определение форм и методов обучения.

4. Деятельность ученика и овладение им знаниями, умениями и навыками – это…

А) обучение;
Б) образование;
В) учение;
Г) развитие.

5. Планомерное руководство учебной деятельностью ученика (учащихся) – это…

А) обучение;
Б) воспитание;

В) преподавание;
Г) все ответы верны.

6. Процесс обучения выполняет следующие функции:…

А) образовательную, воспитательную и развивающую;
Б) образовательную и воспитательную;
В) образовательную, воспитательную, формирующую и развивающую;
Г) обучающую, воспитывающую и регулирующую.

7. Существенные устойчивые связи между компонентами обучения – это … обучения.

А) закономерности;
Б) принципы;
В) формы;
Г) методы;
Д) средства.

8. Что из перечисленного не относится к звеньям (этапам) процесса обучения?

А) Восприятие обучаемыми нового материала.
Б) Разработка программы обучения.
В) Осмысление нового материала.
Г) Контроль качества усвоения знаний.
Д) Обобщение изученной информации.

9. Руководящие исходные положения, отражающие закономерности учебного процесса, относящиеся к нему в целом и позволяющие обеспечить его эффективную реализацию – это …

А) принципы обучения;
Б) правила обучения;
В) методы обучения.
Г) Все ответы верны.

10. Как связаны между собой принципы и правила обучения?

А) Вообще не связаны.
Б) Принцип обучения обеспечивается соблюдением многих правил.
В) Принцип обучения обеспечивается соблюдением одного правила.
Г) Нет правильного ответа.

Оригинальные тексты

Ю.К.Бабанский Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов/ под ред. ЮК. Бабанского. – 2-е изд., доп. И перераб. – М., Просвещение, 1988. – с.339-342.

Определение процесса обучения.

<…> Процесс обучения – это целенаправленное взаимодействие преподавателя и учащихся, в ходе которого решаются задачи образования учеников. Процесс обучения – часть целостного педагогического процесса. Порою различают понятия процесс обучения и учебный процесс. Под последним понимают специфический процесс обучения в определенном учебном заведении. Но такое различение является чисто условным, что позволяет употреблять эти понятия как синонимы.

Соотношение процесса познания и учения.

<…> Опираясь на ленинское положение о единстве диалектики, логики и теории познания, советские дидакты показали, что процесс учения является разновидностью познавательного процесса, протекающего в специфических условиях.

В учебном процессе не ставится задача открытия новых истин, а требуется лишь творческое их усвоение. В этом процессе обеспечивается ускоренный темп познания явлений действительности, на исследование которых до этого понадобились многие годы. Процесс обучения строится с учетом возрастных особенностей учащихся, в связи с чем соответственно изменяются формы и методы познавательной деятельности! Многие виды знаний приобретаются учащимися не путем непосредственного созерцания изучаемых объектов, а опосредованным путем, т. е. через рассказ учителя, описания, различную информации и пр.

<…> Подчеркивая материалистический характер отражения внешнего мира, диалектико-материалистическая философия рассматривает познание не как механическое, зеркальное отражение реального мира, а как активный процесс познавательной деятельности. Это требование предъявляется и к познанию учебных объектов.

Движущие силы процесса обучения.

<…> Диалектический материализм исходит из того, что источником развития является единство и борьба противоположностей. В советской дидактике описаны противоречия учебного процесса, определяющие его развитие, изменение, совершенствование (М. А. Данилов, В. И. Загвязинский, Л. Ф. Спирин).

Прежде всего надо иметь в виду противоречия, возникающие между постоянно возрастающими под влиянием социально-экономического прогресса требованиями общества к процессу обучения и данным состоянием этого процесса, которое нуждается в непрерывном совершенствовании. Анализ этих противоречий позволяет намечать и осуществлять меры, направленные на повышение качества и эффективности учебно-воспитательного процесса.

Центральным противоречием, внутренне присущим учебному процессу, является противоречие между возникающими у учеников под влиянием учителя потребностями в усвоении определенных знаний, умений и навыков и реальными возможностями по удовлетворению этих потребностей. На основе разрешения этого противоречия путем умелого подбора методов, форм и средств обучения осуществляется развитие учащихся, их учебных возможностей.

В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов – М. : Высш. шк., 1989. – с.82-88.

<…> В обобщенном виде, в зависимости от степени представления в обучении преподавания и учения, выделяют три типа дидактических систем: традиционную, прогрессивистскую, современную. Ниже осуществлена характеристика этих систем.

Дидактические системы	*Характеристика дидактических систем*
Традиционная	Процесс преподавания > процесс обучения
Прогрессивистская	Процесс преподавания < процесс учения
Современная	Процесс преподавания и процесс обучения в единстве

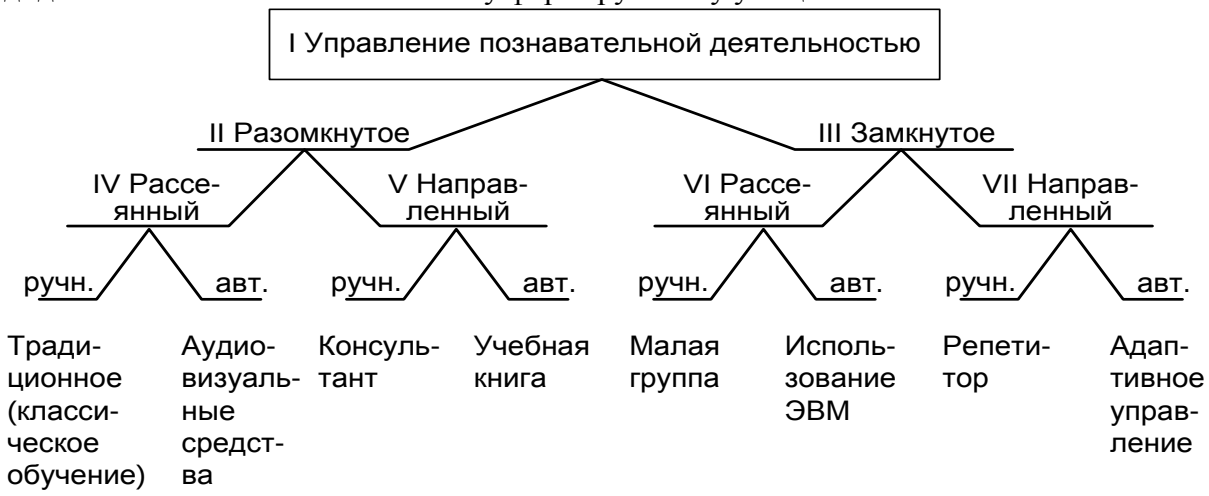
Для повышения эффективности обучения широко применяются также концепции оптимизации и интенсификации учебного процесса, проблемного обучения, программированного обучения, управления дидактической системой, теории

цикличности познания и формирования научных понятий, задачный подход к обучению, укрупнения дидактических единиц и др.

Рассмотрим несколько примеров. На основе анализа элементов усвоения с психологических позиций выделил шесть обобщенных этапов, образующих дидактический процесс: 1) определение исходного уровня знаний учащихся, создание интереса к обучению, постановка цели к предстоящей стратегии обучения; 2) мотивационный этап, предполагающий развитие у учащихся потребности в знаниях как условия полноценного выполнения ими учебной деятельности; 3) усвоение учащимися общего плана предстоящей учебной деятельности и усваиваемого содержания; 4) учебная деятельность по выполнению учащимися учебных операций по переработке информации и приобретению умений выполнять заданную в предмете деятельность на заданном уровне; 5) обобщение по существу с анализом сходства, различия и преемственности с другими предметами, формирование на этой основе целостного образа изученных явлений и процессов; 6) определение итогового уровня знаний и принятие решения о дальнейшей стратегии обучения.

Дидактическая система включает разомкнутое и замкнутое управление. Разомкнутое управление предполагает работу ученика по инструкции, которая не меняется в зависимости от допускаемых им ошибок. При разомкнутом управлении не производится диагностика текущего состояния знаний учащегося. Замкнутое управление предполагает постоянный пооперационный контроль за качеством выполняемых учащимся действий в процессе обучения и оперативную немедленную коррекцию ошибок и отклонений в качестве выполняемых им действий. Автор выделил также два вида информационного процесса: рассеянный, когда сведения сообщаются всему классу, ориентируются на среднего ученика и направленный, задаваемый не только учителем, но и обучающим устройством по строго определенному единичному адресу с учетом особенностей и возможностей ученика. Управление может осуществляться «вручную», без использования технических средств, и автоматически.

<…> Далее показана классификация дидактических систем с учетом рассмотренных выше признаков, а также принципиальные возможности каждой дидактической системы по качеству формируемых у учащихся знаний. <…>



	Дидактическая система							
Уровень усвоения	1	2	3	4	5	6	7	8
I	+	+	+	+	+	+	+	+
II				+	+	+	+	+
III					+	+	+	+
IV							+	+

Примечание: Знаком «+» обозначены те дидактические системы, с помощью которых можно гарантированно достичь заданного уровня усвоения.

Лекция 13. Методы обучения и их классификация

Основные вопросы

1. Сущность и определение метода обучения.
2. Научные подходы к классификации методов обучения, их достоинства и недостатки.
3. Методы организации учебно-познавательной деятельности.
4. Методы контроля и самоконтроля в процессе обучения.
5. Критерии выбора и сочетания методов обучения.

1. Сущность и определение метода обучения.

Метод (от греч. metodos) - способ познания, исследования явлений природы и общественной жизни, прием, способ или образ действия; путь продвижения к истине.

История развития методов обучения получила свое начало в древности, в первобытном обществе. Обучение детей проходило в процессе практической жизни взрослых. Оно совершалось через *практику, наглядность, слово*. Подражая взрослым, наблюдая и повторяя действия взрослых (делай, как я), совершенствуя их, дети приобретали свой *опыт жизни*. Так, первым среди исторически обусловленных методов можно назвать *метод подражания.*

Дальнейшее развитие человеческого общества и потребность в совершенствовании обучения стали причиной и условием развития *словесных методов.* Усложнение передаваемой информации вызвало к жизни *наглядные методы и методы, обеспечивающие практическое усвоение* знаний.

Несмотря на свои возможности, отдельные группы методов не могли обеспечить достижения все более высоких целей обучения. Возникали потребности их комплексного применения, что и повлекло за собой необходимость как в теории, так и в педагогической практике проанализировать, сгруппировать, систематизировать и классифицировать их.

Американский педагог К. Керр выделяет четыре "революции в области методов обучения". Первая состояла в том, что учителя-родители уступили место профессиональным учителям. Сущность второй заключалась в замене устного слова письменным. Третья революция привела к введению в обучение печатного слова, а четвертая, свидетелями которой мы являемся, направлена на частичную автоматизацию и компьютеризацию обучения.

В педагогике имеется множество определений понятия «метод обучения» [5, 17]. К ним можно отнести следующие:

«Методы обучения - это способы взаимосвязанной деятельности учителя и учеников, направленные на решение комплекса задач учебного процесса» (Ю.К.Бабанский);

«Под методами понимают совокупность путей и способов

достижения целей, решения задач образования» (И.П.Подласый);

Метод отражает внутренние закономерности развития той деятельности, в которой он применяется, обнаруживает присущие данному процессу существенные особенности (Ф.Ф.Королев, В.Е.Гмурман);

Метод - это правила действия, которые стандартны и однозначны. Нет стандарта и однозначности - нет правила, а значит, и нет метода (П.В.Копнин);

«Метод обучения – это опробованная и систематически функционирующая структура деятельности учителей и учащихся, сознательно реализуемая с целью осуществления запрограммированных изменений в личности учащихся» (В.Оконь).

Методы обучения - это, с одной стороны, методы преподавания, а с другой - учения (В. И.Андреев).

Методу обучения можно дать и такое определение: это способ упорядоченной деятельности субъекта и объекта учебного процесса, направленный на достижение поставленных целей обучения, развития, воспитания. Уже в этих определениях метод выступает как многомерное явление, как сердцевина учебного процесса. Он выступает механизмом реализации поставленных целей, во многом определяет конечные результаты учебного процесса.

Методы лежат в основе всего учебного процесса. Поставленные цели достигаются через правильно выбранный путь, соотнесенные с ним формы и средства достижения цели. Изменение целей всегда влечет за собой и изменение методов обучения. [34]. В методах обучения можно выделить методы преподавания (деятельность педагога) и методы учения (деятельность учащихся по овладению знаниями). Разнообразие видов деятельности учителей и учащихся приводит дидактов к разному толкованию этого понятия и на этой основе побуждает выделять разное количество методов обучения, давать им соответствующую терминологию. И, тем не менее, большинство авторов имеют точку зрения, согласно которой метод обучения – это способ организации учебно-познавательной деятельности.

Прием обучения. Анализируя определения понятия из разных педагогических источников, прием обучения можно сформулировать так: *это составная часть метода, единичное действие, конкретны способ, частное понятие по отношению к общему понятию «метод».* Одни и те же приемы могут входить в состав разных методов обучения. Или один и тот же метод может включать разные приемы, исходя из уровня мастерства педагога К ним можно отнести: показ учителя, сообщение плана работы, прием записей учащихся базовых понятий, прием сравнения и т.п. Приемы используются в целях активизации восприятия детьми учебного материала, углубления познания, стимулирования познавательной деятельности.

Приемы обеспечивают решение задачи, выполняемой тем или иным методом. В обучении имеют место возможные переходы методов в приемы и наоборот (метод в прием, прием в метод), вызванные спецификой обучения.

2. Научные подходы к классификации методов обучения, их достоинства и недостатки.

В мировой и отечественной практике предпринято много усилий по классификации методов обучения. Так как метод категория универсальная, «многомерное образование», обладает множеством признаков, то они и выступают в качестве оснований для классификаций. Разные авторы используют разные основания для классификации методов обучения.

Предложено много классификаций, *в основу которых положен один или несколько признаков.* Каждый из авторов приводит аргументы для обоснования своей классификационной модели [63, 70, 90]. Рассмотрим некоторые из них.

1. Классификация методов по *источнику передачи и характеру восприятия* информации (Е.Я.Голант, Е.И.Перовский). Выделяются следующие признаки и методы:

а) пассивное восприятие – слушают и смотрят (рассказ, лекция, объяснения; демонстрационный);

б) активное восприятие – работа с книгой, наглядными источниками; лабораторный метод.

2. Классификация методов *на основании дидактических задач* (М.А.Данилов, Б.П.Есипов.). В основу классификации положена последовательность приобретения знаний на конкретном этапе (уроке):

а) приобретение знаний;

б) формирование умений и навыков;

в) применение приобретенных знаний;

г) творческая деятельность;

д) закрепления;

е) проверка знаний, умений и навыков;

3. Классификация методов *по источникам передачи информации и приобретения знаний* (Н.М.Верзилин, Д.О.Лордкипанидзе, И.Т.Огородников и др.). Методами этой классификации являются:

а) словесные – живое слово учителя, работа с книгой;

б) практические – изучение окружающей действительности (наблюдение, эксперимент, упражнения.)

4. Классификация методов *по типу (характеру) познавательной деятельности* (М.Н.Скаткин, И.Я.Лернер). Характер познавательной деятельности отражает уровень самостоятельной деятельности учащихся. Этой классификации присущи следующие методы:

а) объяснительно-иллюстративный (информационно-репродуктивный);

б) репродуктивный (границы мастерства и творчества);

в) проблемное изложение знаний;

г) частично-поисковый (эвристический);

д) исследовательский.

5. Классификация методов, *сочетающая методы преподавания и соответствующие им методы учения* или бинарные (М.И.Махмутов). Данная классификация представлена следующими методами:

а) методы преподавания: информационно-сообщающий, объяснительный, инструктивно-практический, объяснительно-побуждающий, побуждающий;

б) методы учения: исполнительный, репродуктивный, продуктивно-практический, частично-поисковый, поисковый.

6. Классификация методов по *организации и осуществлению учебно-познавательной деятельности; методам ее стимулирования мотивации; методам контроля и самоконтроля* (Ю.К.Бабанский). Эта классификация представлена тремя группами методов:

а) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности: словесные (рассказ, лекция, семинар, беседа); наглядные (иллюстрация, демонстрация и др.); практические (упражнения, лабораторные опыты, трудовые действия и др.); репродуктивные и проблемно-поисковые (от частного к общему, от общего к частному); методы самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя;

б) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности: методы стимулирования и мотивации интереса к учению (используется весь арсенал методов организации и осуществления учебной деятельности с целью психологической настройки, побуждения к учению); методы стимулирования и мотивации долга и ответственности в учении;

в) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности: методы устного контроля и самоконтроля; методы письменного контроля и самоконтроля; методы лабораторно-практического контроля и самоконтроля.

7 Классификация методов обучения, в которой в *единстве сочетаются источники знаний, уровень познавательной активности и самостоятельности учащихся, а также логический путь учебного моделирования* (В.Ф.Паламарчук и В.И.Паламарчук).

8. Классификация *методов в сочетании с формами* сотрудничества в обучении предложена немецким дидактом Л.Клинбергом.

а) Монологические методы: лекция; рассказ; демонстрация.

б) Формы сотрудничества: индивидуальные; групповые; фронтальные; коллективные.

в) Диалогические методы: беседы.

9. Классификация методов К.Сосницкого (Польша) предполагает существование двух методов учения:

а) искусственное (школьное);

б) естественное (окказиальное).

Этим методам соответствуют два метода обучения:

а) преподносящее;

б) поисковое.

10. Классификация (типология) методов преподавания, изложенная в «Введение в общую дидактику» В.Оконя (Польша) представлена *четырьмя группами:*

а) методы усвоения знаний, основанные главным образом на

познавательной активности репродуктивного характера (беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой);

б) методы самостоятельного овладения знаниями, называемые проблемными, основанные на творческой познавательной активности в ходе решения проблем.

в) методы оценочные, называемые также экспонирующими с доминацией эмоционально-художественной активности:

– эмпрессивные методы;
– экспрессивные методы;
– практические методы;
– учебные методы;

г) практические методы **(**методы реализации творческих задач), характеризующиеся преобладанием практическо-технической деятельности, изменяющей окружающий мир и *создающий его новые формы***:** они связаны с выполнением различных видов работ (например, по дереву, стеклу, выращиванию растений и животных, изготовлению тканей и т.д.), разработкой моделей работ (рисунка), формированием подходов к решению и выбор лучших вариантов, построение модели и проверка ее функционирования, конструирования заданных параметров, индивидуальная и групповая оценка выполнения задания.

В ряд названных классификаций методов обучения можно было бы еще добавить десятка два-три. Все они не лишены недостатков, и в то же время имеют много положительных сторон. Универсальных классификаций нет и не может быть. Учебный процесс – это динамичная конструкция, это следует понимать. *В живом педагогическом процессе и методы получают свое развитие,* принимают новые свойства. Объединение их в группы по *жесткой схеме* не оправдано, так как это сдерживает совершенствование учебного процесса [71, 73, 77].

По-видимому, следует идти по пути их универсального сочетания и применения с целью достижения высокой степени адекватности *решаемым учебным задачам.* На каждом этапе учебного процесса одни методы занимают доминирующее, другие – подчиненное положение. Одни методы в большей степени, другие в меньшей обеспечивают решение учебных задач. Отметим и то, что невключение хотя бы одного из методов даже в его подчиненном положении в решение задач урока существенно снижает его эффективность. Пожалуй, это сравнимо с отсутствием хотя бы одного из компонентов, даже в очень малой дозе, в составе лекарственного препарата (это снижает или вовсе изменяет его лечебные свойства).

3. Методы организации учебно-познавательной деятельности.

Словесные методы

Рассказ. Является важнейшим из методов систематического изложения учебного материала. Это живое, яркое, занимательное, эмоциональное изложение знаний в определенной логической последовательности. Чаще всего рассказ используется при изложении

такого учебного материала, который носит *описательный характер,* например краткая биография писателя на занятиях по литературе, материал о географическом положении и природных условиях той или иной страны по географии и истории, факты и примеры, относящиеся к истории научных открытий по физике, химии, математике и т.д.

Рассказ как метод применяется на всех этапах школьного обучения. Он активизирует восприятие, развивает интерес, любознательность, воображение и мышление.

В чистом виде рассказ используется в основном на этапе начального обучения, на других этапах – сочетается с другими методами обучения.

Эффективность метода обеспечивается педагогическим мастерством учителя: продуманностью плана и последовательностью изложения материала, обоснованностью используемых примеров и фактов, приемами сравнения и сопоставления, наличием выводов, ясностью, эмоциональностью, продолжительностью работы (от 10 до 15 мин.).

Объяснение. Монологический метод словесного изложения понятий и положений, закономерностей, существенных свойств, принципов действия приборов и механизмов, протекания процессов. Это метод научных доказательств.

Применяется при раскрытии значения слов и понятий, объяснение принципов действия различных устройств, при введении в тему нового материала, при построении системы научных рассуждений и доказательств, раскрытии причинно-следственных связей, причин и следствий, изложении теоретических положений, объясняющих, раскрывающих явления природы или общественной жизни.

Эффективность метода зависит от глубокого знания научного содержания учебных дисциплин, четкой постановки задач, определения сути проблемы, последовательности раскрытия причинно-следственных связей, аргументации и доказательств конкретных данных, точности формулировок; глубины и доступности изложения, коррекции полученных учениками знаний; учета индивидуальных и психологических особенностей учащихся, мобилизации внимания детей.

Метод объяснения используется для работы со всеми возрастными группами. Более эффективен для работы в средних и старших классах. Это объясняется большей развитостью мышления и возрастающими интеллектуальными возможностями учащихся и усложнением учебного материала.

Лекция. Рассказ и объяснение применяются при изучении сравнительно небольшого по объему учебного материала. Начиная же с 7-8-х классов, учителям приходится по отдельным темам устно излагать значительный объем новых знаний, затрачивая на это 20-30 минут урока, а иногда и весь урок.

Слово *лекция* латинского происхождения и в переводе на русский язык означает *чтение.* Традиция изложения материала путем дословного чтения заранее написанного текста (конспекта) восходит к средневековым

университетам. Впрочем, в Англии до настоящего времени считается обязательным, чтобы профессор университета приходил на занятия *с* текстом лекции и пользовался им при изложении материала студентам. В других же странах эта традиция утратила свое значение, и понятие *лекция* означает не столько чтение заранее подготовленного текста, сколько специфический метод объяснения изучаемого материала. В этом смысле под *школьной лекцией следует понимать такой метод обучения, когда учитель в течение сравнительно продолжительного времени устно излагает значительный по объему учебный материал, используя приемы активизации познавательной деятельности учащихся.*

Поскольку лекция принадлежит к методам устного изложения знаний учителем, возникает вопрос о ее отличии от рассказа и объяснения. В одном из учебников педагогики сказано: «Лекция отличается от рассказа тем, что изложение здесь не прерывается обращением к учащимся с вопросами». В другой книге говорится об ином отличии: «Школьная лекция сравнительно с рассказом и объяснением характеризуется большей научной строгостью изложения».

Вряд ли можно согласиться с указаниями на эти отличия лекции от рассказа и объяснения. В самом деле, разве лекция перестает быть лекцией от того, что учитель по ходу изложения (объяснения) материала обращается к учащимся с вопросами? Наоборот, иногда (о чем речь будет идти ниже) полезно поставить перед учащимися вопрос, побудить их подумать, чтобы активизировать их внимание и мышление. Нельзя признать правильным и утверждение, что лекция отличается от рассказа большей научной строгостью или точностью, так как научность изложения является важнейшим требованием ко всем методам обучения. Так чем же в таком случае школьная лекция отличается от рассказа и объяснения? Единственное отличие состоит в том, что лекция используется для изложения более или менее объемистого учебного материала, и поэтому она занимает почти весь урок. Естественно, что с этим связана не только определенная сложность школьной лекции как метода обучения, но и ряд ее специфических особенностей.

Выделяются следующие виды лекции:

– традиционная лекция – материал для запоминания учащимся передается в готовом виде;

– проблемная лекция или лекция проблемного характера – излагается научная или практическая проблема (история возникновения, направления развития проблемы, перспективы ее решения, варианты, решения, прогнозируемые последствия);

– лекция-беседа или разговорная лекция – применяется в случаях, когда слушатели владеют определенной информацией по проблеме или готовы включиться в ее обсуждение.

Лекционная подача материала обеспечивает законченность и целостность его восприятия и усвоения. Учащиеся включаются в процесс активных мыслительных действий и динамического «вживания» в

реальность излагаемого (факторов, явлений, событий, исторических эпох, позиций героев, мир мыслей и идей героев и т.д.). Усиливается способность запоминания. Развивается и формируется устойчивое произвольное внимание, целеустремленность, навыки конспектирования.

Беседа. Рассказ, объяснение и школьная лекция относятся к числу монологических, или информационно-сообщающих методов обучения. В отличие от них беседа является диалогическим методом изложения учебного материала (от греч. dialogos — разговор между двумя или несколькими лицами), что уже само по себе говорит о существенной специфике этого метода. Сущность беседы заключается в том, что учитель путем умело поставленных вопросов побуждает учащихся к рассуждению и анализу в определенной логической последовательности изучаемых фактов и явлений и самостоятельному формулированию соответствующих теоретических выводов и обобщений.

Главный смысл беседы — побуждать учащихся с помощью вопросов к рассуждениям, анализу материала и обобщениям, к самостоятельному «открытию» новых для них выводов, идей, законов и т.д. Поэтому при проведении беседы по осмыслению нового материала необходимо ставить вопросы так, чтобы они требовали не односложных утвердительных или отрицательных ответов, а развернутых рассуждений, определенных доводов и сравнений, в результате которых учащиеся вычленяют существенные признаки и свойства изучаемых предметов и явлений и таким путем приобретают новые знания.

Не менее важно и то, чтобы вопросы имели четкую последовательность и направленность, которые позволят учащимся глубоко осмысливать внутреннюю логику усваиваемых знаний.

Беседа как метод не может обеспечить достижения всех дидактических целей, не формирует практические умения и навыки. Ее целесообразно применять в сочетании с другими методами.

Беседа как метод не может обеспечить достижения всех дидактических целей, не формирует практические умения и навыки. Ее целесообразно применять в сочетании с другими методами.

Беседа по сообщению новых знаний может идти индуктивным (т.е от частных известных наблюдаемых явлений к общим выводам) или дедуктивным путем (от общего положения к частным случаям).

По назначению в учебном процессе выделяют следующие виды беседы:

- вводные или вступительные (организующие);
- сообщения новых знаний;
- закрепляющие;
- контрольно-коррекционные.

Вводная беседа проводится в начале урока или другого учебного занятия. С ее помощью обеспечивается психологическая настройка учащихся на восприятие и усвоение нового учебного материала. Беседа способствует пониманию значения предстоящей работы, формирует

представления о ее содержании, специфике и особенностях.

Сообщения новых знаний. Строится в форме вопросов и ответов преимущественно при анализе прочитанных текстов, запоминании ответов (катехизическая); способствует подведению учащихся за счет умело поставленных вопросов, имеющихся знаний и жизненного опыта, к усвоению новых знаний, формулированию понятий, решению задач; создает субъективное впечатление, что ученик сам сделал открытие, проделал путь от практики к научной истине.

Закрепляющие беседы применяются для закрепления, обобщения и систематизации знаний (первичное закрепление на этом же уроке).

Контрольно-коррекционные беседы могут быть организованы как фронтальные или индивидуальные. Применяются с целью определения уровня усвоенности знаний, их коррекции, уточнения, дополнения, конкретизации.

Эффективность беседы зависит от тщательной подготовки учителя, продуманности и профессиональной формулировки вопросов в четкой постановке, их логической последовательности. Вопросы должны развивать все виды мышления, обеспечивать логическую форму мышления (весь спектр мыслительных действий), соответствовать уровню развития учащихся; со стороны учащихся ответы должны быть осознанными и аргументированными, полными (особенно в начальных классах), точными, ясными, правильно сформулированными.

Учебная дискуссия. Значительное место среди словесных методов обучения отводится в современной школе учебной дискуссии. Главное ее назначение в процессе обучения – стимулирование познавательного интереса, вовлечение учащихся в активное обсуждение разных научных точек зрения по той или иной проблеме, побуждение их к осмысливанию различных подходов к аргументации чужой и своей позиции. Но для этого необходима обстоятельная предварительная подготовка учащихся, как в содержательном, так и в формальном плане и наличие по меньшей мер двух противоположных мнений по обсуждаемой проблеме. Без знаний дискуссия становится беспредметной, бессодержательной и неточной, а без умения выразить мысль, убедить оппонентов – лишенной привлекательности, запутанной и противоречивой [73]. Учебная дискуссия, с одной стороны, предполагает наличие у учащихся умения ясно и точно формулировать свои мысли, строить систему аргументированных доказательств, с другой – учит их мыслить, спорить, доказывать свою правоту. В этой ситуации, естественно, учитель должен сам демонстрировать перед учениками образец такого стиля аргументации, учить учащихся точно излагать свои мысли и терпимо относиться к формулировкам школьников, уважительно вносить поправки в их аргументацию, ненавязчиво сохранять за собой право на последнее слово, не претендуя на истину в последней инстанции.

Учебная дискуссия частично может применяться в старших классах основной школы и в полную меру в классах полной средней школы.

Хорошо проведенная дискуссия имеет большую обучающую и

воспитательную ценность: учит более глубокому пониманию проблемы, умению защищать свою позицию, считаться с мнениями других.

Метод и методика работы с книгой

Книга – величайшее изобретение человека. Работа с ней – важнейший метод обучения. Его можно применять как метод получения новых знаний и как метод закрепления знаний и выработки умений и навыков. Это многофункциональный метод, обеспечивающий обучение, развитие, воспитание; побуждающий к учению и самосовершенствованию, выполняющий контрольно-коррективную функцию.

Пример. *В начальных классах работа с книгой осуществляется главным образом на уроках под руководством учителя. В дальнейшем школьники все больше учатся работать с книгой самостоятельно. Существует ряд приемов самостоятельной работы с печатными источниками. Основные из них:*

- *конспектирование – краткое изложение, краткая запись содержания прочитанного. Конспектирование ведется от первого (от себя) или от третьего лица. Конспектирование от первого лица лучше развивает самостоятельность мышления.*
- *составление плана текста. План может быть простой и сложный. Для составления плана необходимо после прочтения текста разбить его на части и озаглавить каждую часть.*
- *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 с выражением своего отношения о прочитанном.*
- *составление справки – сведений о чем-нибудь, полученных после поисков. Справки бывают статистические, биографические, терминологические, географические и т.д.*
- *составление формально-логической модели – словесно-схематического изображения прочитанного.*
- *составление тематического тезауруса – упорядоченного комплекса базовых понятий по разделу, теме.*
- *составление матрицы идей – сравнительных характеристик однородных предметов, явлений в трудах разных авторов.*

Работа с книгой не должна рассматриваться как чисто самостоятельный метод, а может обеспечивать высокие результаты обучения, развития и воспитания только в сочетании с другими методами. В отборе книг для учебного процесса приоритетное положение, видимо, следует отдать методическим советам учителей по предметам, учителям-практикам.

Наглядные методы

Метод иллюстрации обеспечивает учащимся показ иллюстрированных материалов, пособий: картин, плакатов, схем, чертежей, графиков, диаграмм, портретов, карт, макетов, атласов, изображения информации на доске и пр.

Метод демонстрации заключается: в показе действий реальных приборов или их моделей, различных механизмов, технических установок, в постановке опытов и проведение экспериментов, в демонстрации процессов (различного происхождения), особенностей конструкций, свойств материалов, коллекций (материалов, художественных изделий, картин, образцов материалов и т.д.).

Метод демонстрации обеспечивает восприятие, как внешних форм (характеристик), так и внутреннего содержания не только в статистике, но и динамике их протекания, что очень важно для понимания учащимися глубинной сущности, законов, закономерностей и принципов их действия и существования, условий их порождающих.

Эффективность метода достигается при активном участии в его демонстрации учащихся, получающих возможность непосредственно «замерять результаты», изменять ход процессов, задавать параметры работы механизмов, фиксировать и исследовать свойства материалов, структур предметов и т.д.

Метод демонстрации обеспечивает объемное комплексное, многоаспектное восприятие информации, способствует развитию у учащихся всех систем восприятия, особенно наглядно-чувственного, повышающего качество усвоения учебного материала; приобретение как теоретических, так и практических навыков и умений; развивает познавательную активность и мотивацию к учебной и исследовательской деятельности. Народная мудрость гласит так: «Лучше раз увидеть, чем сто раз услышать».

Тем не менее метод демонстрации необходимо умело сочетать со словом: акцентировать внимание на изучаемом, на главном, охарактеризовать свойство объекта, показать его разные стороны; разъяснить цель демонстрации, что держать в поле зрения, выделить объекты наблюдения, а возможно, использовать некоторый раздаточный материал, предшествующий или сопутствующий основной демонстрации, сделав соответствующий комментарий.

Разделение средств наглядности на иллюстративные и демонстрационные является условным. Оно не исключает возможности отнесения отдельных средств наглядности как к группе иллюстративных, так и демонстрационных. (Например, показ иллюстраций через эпидиаскоп или кодоскоп). Внедрение новых технических средств в учебный процесс (телевидения, видеомагнитофонов) расширяет возможности наглядных методов обучения.

В современных условиях особое внимание уделяется применению такого средства наглядности, каким является компьютер индивидуального пользования. В настоящее время решается задача создания в школах кабинетов электронно-вычислительной техники, внедрения в учебный

процесс компьютеров. Они позволяют учащимся наглядно увидеть в динамике многие процессы, которые раньше усваивались из текста учебника. Компьютеры дают возможность моделировать определенные процессы и ситуации, выбирать из ряда возможных решений наиболее оптимальные по определенным критериям, т.е. значительно расширяют возможности наглядных методов в учебном процессе.

При использовании наглядных методов обучения необходимо соблюдать ряд условий:

а) применяемая наглядность должна соответствовать возрасту учащихся;

б) наглядность должна использоваться в меру и показывать ее следует постепенно и только в соответствующий момент урока;

в) наблюдение должно быть организовано таким образом, чтобы все учащиеся могли хорошо видеть демонстрируемый предмет;

г) необходимо четко выделять главное, существенное при показе иллюстраций;

д) детально продумывать пояснения, даваемые в ходе демонстрации явлений;

е) демонстрируемая наглядность должна быть точно согласована с содержанием материала;

ж) привлекать самих учеников к нахождению желаемой информации в наглядном пособии или демонстрационном устройстве.

Практические методы

Метод упражнений. Под упражнениями понимают повторное (многократное) выполнение умственного или практического действия с целью овладения им или повышения его качества. Упражнения применяются при изучении всех предметов и на различных этапах учебного процесса. Характер и методика упражнений зависит от особенностей учебного предмета, конкретного материала, изучаемого вопроса и возраста учащихся.

Упражнения по своему характеру подразделяются *на устные, письменные, графические и учебно-трудовые*. При выполнении каждого из них учащиеся совершают умственную и практическую работу.

Устные упражнения способствуют развитию логического мышления, памяти, речи и внимания учащихся. Они отличаются динамичностью, не требуют затрат времени на ведение записей.

Письменные упражнения используются для закрепления знаний и выработки умений в их применении. Использование их способствует развитию логического мышления, культуры письменной речи, самостоятельности в работе. Письменные упражнения могут сочетаться с устными и графическими.

К графическим упражнениям относятся работы учащихся по составлению схем, чертежей, графиков, технологических карт, изготовление альбомов, плакатов, стендов, выполнение зарисовок при проведении лабораторно-практических работ, экскурсий и т.д.

Графические упражнения выполняются обычно одновременно с

письменными и решают единые учебные задачи. Применение их помогает учащимся лучше воспринимать, осмысливать и запоминать учебный материал, способствует развитию пространственного воображения. Графические работы в зависимости от степени самостоятельности учащихся при их выполнении могут *носить воспроизводящий, тренировочный или творческий характер.*

К учебно-трудовым упражнениям относятся практические работы учащихся, имеющие производственно-трудовую направленность. Целью этих упражнений является применение теоретических знаний учащихся в трудовой деятельности. Такие упражнения способствуют трудовому воспитанию учащихся.

Упражнения являются эффективными только при соблюдении ряда требований к ним: сознательный подход учащихся к их выполнению; соблюдение дидактической последовательности в выполнении упражнений – сначала упражнения по заучиванию и запоминанию учебного материала, затем – на воспроизведение – применение ранее усвоенного – на самостоятельный перенос изученного в нестандартные ситуации – на творческой применение, с помощью которого обеспечивается включение нового материала в систему уже усвоенных знаний, умений и навыков. Крайне необходимы и проблемно-поисковые упражнения, которые формируют у учащихся способность к догадке, интуицию.

Метод лабораторных работ. Применяется для проведения учащимися опытов с использованием приборов, применением инструментов и других технических приспособлений, экспериментов, наблюдений за явлениями, процессами преимущественно в условиях специальных лабораторий, кабинетов с применением технических средств.

Метод лабораторных работ используется для прочного усвоения теоретических знаний, приобретения умений и навыков, обеспечивает прямое включение учащихся в процессы «добывания» знаний, ранее полученных наукой. Но лабораторный метод предусматривает и проведение работ творческого характера с получением совершенно новых результатов в науке и практике, что доказано практикой лабораторных работ, проводимых в школе (например, в Беларуси, Польше, России).

Этот метод стимулирует активность действий как на стадии подготовки к проведению исследований, так и в процессе его осуществления. Он дает учащимся возможность почувствовать себя участниками, творцами проводимого опыта, эксперимента, исследования; сформировать диалектические представления об изучаемых явлениях, определить иные, возможно, нетрадиционные пути проведения исследований.

Метод лабораторных работ применяется преимущественно при изучении предметов точных наук: математики, физики, химии, географии, а также биологии, трудового обучения. На отдельные темы лабораторные работы можно успешно проводить и по другим предметам: истории, языкам, на уроках изобразительного искусства и др.

Метод практических работ. Базируясь на опыте проведения

лабораторных работ, полученных знаниях, навыках и умениях, - метод практических работ обеспечивает углубление, закрепление и конкретизацию приобретенных знаний. Формируя способы научного анализа теоретических положений, укрепляя связь теории и практики в учебном процессе и жизни он вооружает школьников комплексными, интегрированными навыками и умениями, необходимыми для учебной работы, а также для выполнения различных трудовых заданий в учебных мастерских, ученических бригадах, производственной деятельности. В воспитательном плане практические работы способствуют развитию внимания и наблюдательности, приучают к аккуратности, рациональности действий.

Эффективность метода практических работ вытекает из возможностей учителя адекватно целям и задачам темы урока рационально «вписать» в его структуру практические задания, организовать учащихся для выполнения работ; провести инструктаж; проконтролировать выполняемую учащимися работу на всех ее этапах.

Метод игры. Некоторые ученые относят дидактические игры к практическим методам обучения, другие же выделяют их в особую группу. В пользу выделения метода дидактических игр в особую группу говорит, во-первых, то, что они выходят за пределы наглядных, словесных и практических, вбирая в себя их элементы, а во-вторых, то, что они имеют особенности, присущие только им.

Дидактическая игра – это активная учебная деятельность по имитационному моделированию изучаемых систем, явлений, процессов. Главное отличие игры от другой деятельности заключается в том, что ее предмет – сама человеческая деятельность. В дидактической игре основным типом деятельности является учебная деятельность, которая вплетается в игровую и приобретает черты совместной игровой учебной деятельности [109].

Дидактическая игра – это такая коллективная, целенаправленная учебная деятельность, когда каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на результат (достижение цели).

Метод обучения содержит в себе большие потенциальные возможности. Он направлен на усвоение нового материала, его закрепление, повторение, развитие всех видов мышления. Игре присуща тактическая и стратегическая направленность на формирование мировоззрения, качеств личности и способностей; на формирование организационных и организаторских, коммуникативных умений.

Эффективность игровых методов зависит в первую очередь от методики их организации и проведения учителем, требует значительных умственных и физических усилий, времени на подготовку, значительного объема справочной, монографической, учебной, методической литературы, технических средств.

Вместе с тем, школьная практика и результаты проведенных экспериментов показали, что дидактические игры могут сыграть в обучении положительную роль тогда, когда они используются как фактор, обобщающий

широкий арсенал традиционных методов, а не как их заменитель.

4. Методы контроля и самоконтроля в процессе обучения

Методы контроля - это способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности учащихся и педагогической деятельности учителя.

Наиболее доступным методом контроля является проводимое учителем планомерное, целенаправленное и систематическое наблюдение за деятельностью учащихся. В связи с тем, что результаты наблюдений за поведением и деятельностью учащихся нелегко удержать в памяти, целесообразно вести специальные записи в дневниках, отражая как общие, так и конкретные факты, касающиеся отдельных учащихся.

Контроль за учебно-познавательной деятельностью. Контроль в процессе обучения - наиболее отработанная процедура как в теоретическом, так и в методическом отношениях. Как относительно самостоятельный этап он выполняет взаимосвязанные образовательную, развивающую и воспитательную функции.

Образовательно-развивающее значение проверки знаний, умений и навыков выражается в том, что учащиеся не только получают пользу, выслушивая ответы товарищей, но и сами активно участвуют в опросе, задавая вопросы, отвечая на них, повторяя материал про себя, готовясь к тому, что сами могут быть спрошены в любой момент.

Обучающая роль проверки и в том, что учащиеся слушают дополнительные объяснения или комментарии учителя по поводу плохого ответа ученика или плохо усвоенного ранее изученного материала. Воспитательная функция контроля заключается в приучении учащихся к систематической работе, в их дисциплинировании и выработке воли. Регулярный контроль повышает ответственность за выполняемую работу не только учащихся, но и учителя, приучает к аккуратности, формирует положительные нравственные качества и коллективистические отношения. Кроме того, контроль помогает ученику самому разобраться в своих знаниях и способностях, т.е. способствует формированию самооценки.

Теорией и практикой обучения установлены следующие *педагогические требования к организации контроля за учебной деятельностью учащихся:*

• индивидуальный характер контроля, требующий осуществления контроля за работой каждого ученика, за его личной учебной работой, не допускающий подмены результатов учения отдельных учащихся итогами работы коллектива (группы или класса), и наоборот;

• систематичность, регулярность проведения контроля на всех этапах процесса обучения, сочетание его с другими сторонами учебной деятельности учащихся;

• разнообразие форм контроля, обеспечивающее выполнение его обучающей, развивающей и воспитывающей функции, повышение интереса учащихся к его проведению и результатам;

• всесторонность, заключающаяся в том, что контроль должен охватывать все разделы учебной программы, обеспечивать проверку теоретических знаний, интеллектуальных и практических умений и навыков учащихся;

• объективность, исключающая преднамеренные, субъективные и ошибочные оценочные суждения и выводы учителя, основанные на недостаточном изучении школьников или предвзятом отношении к некоторым из них;

• дифференцированный подход, учитывающий специфические особенности каждого учебного предмета и отдельных его разделов, а также индивидуальные качества учащихся, требующий от учителя педагогического такта, адекватной методики контроля;

• единство требований учителей, осуществляющих контроль, за учебной работой учащихся в данном классе (Н. А. Сорокина).

Соблюдение указанных требований обеспечивает надежность контроля и выполнение им своих задач в процессе обучения.

Виды контроля и формы его организации. На различных этапах обучения используются различные виды контроля: предварительный, текущий, тематический и итоговый.

Предварительный контроль направлен на выявление знаний, умений и навыков учащихся по предмету или разделу, которые будут изучаться. В V и X классы приходят учащиеся с различным уровнем подготовленности. Чтобы спланировать свою работу, учитель должен выяснить, кто что умеет и знает. Это поможет ему определить, на чем следует акцентировать внимание учащихся, какие вопросы требуют больше времени, а на чем следует только остановиться, поможет индивидуально подойти к каждому ученику.

Текущий контроль осуществляется в повседневной работе с целью проверки усвоения предыдущего материала и выявления пробелов в знаниях учащихся. Он проводится прежде всего с помощью систематического наблюдения учителя за работой класса в целом и каждого ученика в отдельности на всех этапах обучения.

Тематический контроль осуществляется периодически по мере прохождения новой темы, раздела и имеет целью систематизацию знаний учащихся. Этот вид контроля проходит на повторительно-обобщающих уроках и подготавливает к контрольным мероприятиям - устным и письменным зачетам.

Итоговый контроль проводится в конце четверти, полугодия, всего учебного года, а также по окончании обучения в начальной, неполной средней и полной средней школе. По формам контроль подразделяется на индивидуальный, групповой и фронтальный.

Методы контроля обучения. В процессе обучения в различных сочетаниях используются методы устного, письменного, практического (лабораторного), машинного контроля и самоконтроля учащихся.

Устный опрос осуществляется в индивидуальной и фронтальной формах.

Цель устного индивидуального контроля - выявление учителем знаний, умений и навыков отдельных учащихся. Ученику предлагается ответить на общий вопрос, который в последующем разбивается на ряд более конкретных, уточняющих. Обычно для ответа учащиеся вызываются к доске. Дополнительные вопросы при индивидуальном контроле задаются при неполном ответе, если необходимо уточнить детали, проверить глубину знаний или же если у учителя возникают колебания при выставлении отметки.

Устный фронтальный контроль (опрос) требует серии логически связанных между собой вопросов по небольшому объему материала. При фронтальном опросе учитель ждет от учащихся кратких лаконичных ответов с места. Обычно он применяется с целью повторения и закрепления учебного материала, пройденного за короткий промежуток времени.

По отношению к индивидуальному опросу фронтальный имеет свои преимущества и недостатки. Преимущества в том, что он активизирует работу всего класса, позволяет спросить многих учащихся, экономит время. При фронтальном опросе всем учащимся предоставляется возможность участвовать в дополнении, уточнении, подтверждении, исправлении ответа товарища. Недостатки фронтального опроса очевидны: он не проверяет глубину знаний; возможны случайные удачные ответы учащихся.

Письменный контроль редко бывает индивидуальным, когда отдельным учащимся предлагаются контрольные задания по карточкам. Обычно это *фронтальные контрольные работы* по математике, физике, химии, русскому языку (диктанты, изложения, сочинения) и т.п.

Фронтальные и индивидуальные работы могут быть рассчитаны на весь урок или его часть. Во втором случае проверка осуществляется, как правило, после выполнения задания.

Письменные работы могут предлагаться также в форме отчетов, графических построений, составления карточек (например, при систематизации растений).

Для контрольных мероприятий письменного характера имеется широкий арсенал сборников диктантов, задач и упражнений, которые могут быть использованы также и для индивидуальной проверки знаний, умений и навыков учащихся в случаях, если ученик пропустил какую-то тему, чтобы не отрывать весь класс от работы, или если у ученика речевые дефекты (плохо говорит), или если он стесняется отвечать публично.

Практический контроль применяется на уроках изобразительного искусства (в начальных классах), технологии, физической культуры и здоровья, математики, физики, химии. В старших классах он осуществляется на лабораторных занятиях. По математике это связано с измерительными работами, на других уроках - с проверкой умения пользоваться приборами типа амперметр, вольтметр, микрометр и др. Другими словами, этот метод контроля необходим, а следовательно, и применяется, когда надо выявить сформированность тех или иных умений и навыков практической работы или двигательных навыков, как, например, на уроках физкультуры и изобразительного искусства.

С развитием информационных технологий обучения все шире используется *машинный контроль*. Наибольшее распространение получили различные *виды программированного контроля*, когда учащиеся должны из нескольких вариантов возможных ответов выбрать правильный. Преимущества машинного контроля в том, что машина беспристрастна. Вместе с тем этот метод не выявляет способа получения результата, затруднений, типичных ошибок и других нюансов, которые не проходят мимо внимания педагога при устном и письменном контроле.

Возможности применения контролирующих устройств в школе велики. Однако они используются не всегда эффективно, в частности из-за того, что учащимся не доверяют работать самостоятельно. Этим ограничиваются возможности самоконтроля. Самоконтроль с применением машин сходен с безмашинным контролем по окончательному результату, который должен сочетаться с самоконтролем по ходу выполнения задания. Учащихся специально надо учить самостоятельно находит ошибки, анализировать причины неправильного решения познавательной задачи и устранять обнаруженные пробелы в знаниях.

Сочетание различных методов контроля получило название *комбинированного, или уплотненного, контроля.* Обычно это сочетание устного и письменного опроса. Его особенность заключается в том, что к доске для ответа вызывается сразу несколько учеников, из которых один отвечает устно, два или больше готовятся к ответу на классной доске, часть выполняет письменные задания по карточкам, а остальные участвуют в опросе.

Достоинства этого метода в том, что он позволяет провести основательную проверку нескольких учащихся за небольшой промежуток времени. Этот вид контроля применяется, когда весь материал усвоен и есть необходимость проверить знания сразу у нескольких учащихся.

5. Критерии выбора и сочетания методов обучения.

В педагогической науке на основе изучения и обобщения практического опыта учителей сложились определенные подходы к выбору методов обучения в зависимости от различного сочетания конкретных обстоятельств и условий протекания учебно-воспитательного процесса. [89, 100]. Выбор методов обучения зависит:

- от общих целей образования, воспитания и развития учащихся и ведущих установок современной дидактики;
- от особенностей содержания и методов данной науки и изучаемого предмета, темы;
- от особенностей методики преподавания конкретной учебной дисциплины и определяемых ее спецификой требований к отбору общедидактических методов;
- от цели, задач и содержания материала конкретного урока;
- от времени, отведенного на изучение того или иного материала;
- от возрастных особенностей учащихся; от уровня их реальных

познавательных возможностей;

- от уровня подготовленности учащихся (образованности, воспитанности и развития);

- от материальной оснащенности учебного заведения, наличия оборудования, наглядных пособий, технических средств;

- от возможностей и особенности учителя, уровня теоретической и практической подготовленности, методического мастерства, его личных качеств.

Методы обучения сами по себе не могут быть ни хороши, ни плохи, необходима их система. "Никакое средство педагогическое, даже общепринятое, каким обычно у нас считается и внушение, и объяснение, и беседа, и общественное воздействие, не может быть признано всегда абсолютно полезным. Самое хорошее средство в некоторых случаях обязательно будет самым плохим" [53]. Методы обучения, при помощи которых достигаются ожидаемые результаты, оставаясь принципиально одинаковыми, бесконечно варьируются в зависимости от множества обстоятельств и условий протекания процесса обучения. Педагогическое мастерство приходит только к тому учителю, который ищет и находит оптимальное соответствие методов закономерностям возрастного и индивидуального развития учащихся. Будучи очень гибкими и тонкими инструментами прикосновения к личности, методы обучения вместе с тем всегда обращены и к коллективу, используются с учетом его динамики, зрелости, организованности.

Резюме

Метод обучения – это способ упорядоченной деятельности субъекта и объекта учебного процесса, направленный на достижение поставленных целей обучения, развития, воспитания. В методах обучения можно выделить методы преподавания (деятельность педагога) и методы учения (деятельность учащихся по овладению знаниями). Разнообразие видов деятельности учителей и учащихся приводит дидактов к разному толкованию этого понятия и на этой основе побуждает выделять разное количество методов обучения, давать им соответствующую терминологию.

Прием обучения - составная часть метода, единичное действие, конкретны способ, частное понятие по отношению к общему понятию «метод».

Известно много классификаций, в основу которых положен один или несколько признаков: по источнику передачи и характеру восприятия информации; на основании дидактических задач; по источникам передачи информации и приобретения знаний; по типу (характеру) познавательной деятельности; сочетающая методы преподавания и соответствующие им методы учения или бинарные; по организации и осуществлению учебно-познавательной деятельности, методам ее стимулирования мотивации, методам контроля и самоконтроля; по сочетанию источников знаний, уровня познавательной активности и самостоятельности учащихся и логического пути

учебного моделирования.

Рассказ - важнейший метод систематического изложения учебного материала, эмоциональное изложение знаний в определенной логической последовательности. *Объяснение* - монологический метод словесного изложения понятий и положений, закономерностей, существенных свойств, принципов действия приборов и механизмов, протекания процессов. Школьная лекция - метод обучения, когда учитель в течение сравнительно продолжительного времени устно излагает значительный по объему учебный материал, используя приемы активизации познавательной деятельности учащихся. Беседа - диалогический метод изложения учебного материала, побуждает учащихся с помощью вопросов к рассуждениям, анализу материала и обобщениям, к самостоятельному «открытию» новых для них выводов, идей, законов. Учебная дискуссия стимулирует познавательный интерес, вовлекает учащихся в активное обсуждение разных научных точек зрения по той или иной проблеме, побуждает их к осмыслению различных подходов к аргументации чужой и своей позиции. Работа с книгой используется как метод получения новых знаний и как метод закрепления знаний и выработки умений и навыков. Метод иллюстрации обеспечивает учащимся показ иллюстрированных материалов, пособий: картин, плакатов, схем, чертежей, графиков, диаграмм, портретов, карт, макетов, атласов, изображения информации на учебной доске и пр. Метод демонстрации заключается в показе действий реальных приборов или их моделей, различных механизмов, технических установок, в постановке опытов и проведение экспериментов, в демонстрации процессов (различного происхождения), особенностей конструкций, свойств материалов, коллекций (материалов, художественных изделий, картин, образцов материалов и т.д.).

Метод лабораторных работ применяется для проведения учащимися опытов с использованием приборов, применением инструментов и других технических приспособлений, экспериментов, наблюдений за явлениями, процессами преимущественно в условиях специальных лабораторий, кабинетов с применением технических средств. Дидактическая игра – это активная учебная деятельность по имитационному моделированию изучаемых систем, явлений, процессов.

Методы контроля - это способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности учащихся и педагогической деятельности учителя.

Предварительный контроль направлен на выявление знаний, умений и навыков учащихся по предмету или разделу, которые будут изучаться.

Текущий контроль осуществляется в повседневной работе с целью проверки усвоения предыдущего материала и выявления пробелов в знаниях учащихся.

Тематический контроль осуществляется периодически по мере прохождения новой темы, раздела и имеет целью систематизацию знаний учащихся.

Итоговый контроль проводится в конце четверти, полугодия, всего учебного года, а также по окончании обучения в начальной, неполной средней и полной средней школе.

В процессе обучения в различных сочетаниях используются методы устного, письменного, практического (лабораторного), машинного контроля и самоконтроля учащихся.

Методы обучения, при помощи которых достигаются ожидаемые результаты, оставаясь принципиально одинаковыми, бесконечно варьируются в зависимости от множества обстоятельств и условий протекания процесса обучения.

Выбор методов обучения зависит от особенностей методики преподавания конкретной учебной дисциплины и определяемых ее спецификой требований к отбору общедидактических методов; от цели, задач и содержания материала конкретного урока; от времени, отведенного на изучение того или иного материала; от возрастных особенностей учащихся; от уровня их реальных познавательных возможностей; от уровня подготовленности учащихся (образованности, воспитанности и развития) и других факторов.

Приложения к лекции 13

Тестовые задания

1. Что означает понятие «метод» (в переводе с греческого) - …

А) способ познания, исследования явлений социальной среды

Б) способ познания явлений природы и общественной жизни,

В) как прием изучения личности

Г) способ познания, исследования явлений природы и общественной жизни, прием, способ или образ действия; путь продвижения к истине.

2. Как определял метод обучения Ю.К. Бабанский

А) - это способ взаимосвязанной деятельности учителя и учеников, направленный на решение комплекса задач учебного процесса

Б) – это способ взаимосвязанной деятельности учителей, направленный на решение дидактических задач;

В) – целенаправленный способ познания явлений общественной жизни, при котором учащиеся получают новые знания и умения;

Г) – целенаправленный способ достижения учащимися поставленных целей обучения.

3. Выберите из предложенных наиболее точное определение понятия «прием обучения»:

А) прием обучения – единичное действие, которое учитель использует в работе;

Б) прием обучения - составная часть метода, единичное действие, конкретный способ, частное понятие по отношению к понятию «метод».

В) прием обучения – конкретный способ для достижения цели, равнозначное понятие по отношению к понятию «метод»;

Г) прием обучения – составная часть метода устного изложения учебного материала, единичное действие, частное понятие по отношению к понятию «метод».

4. Какая классификация методов осуществляется по признаку – характеру познавательной деятельности учащегося:

А) объяснительно-иллюстративный; репродуктивный; проблемное изложение знаний; частично-поисковый; исследовательский.

Б) объяснительно-продуктивный, репродуктивный, контроля знаний, формирования умений;

В) исследовательский, анкетирование, тестирование, устный опрос, проблемное изложение знаний;

Г) метод иллюстрации; метод демонстрации; репродуктивный, проблемный метод; контроля знаний.

5. Какое основание соответствует данной классификации методов обучения: методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности; контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности:

А) классификация методов по сочетанию с формами сотрудничества в обучении;

Б) классификация методов по сочетанию методов преподавания и соответствующих им методов учения;

В) классификация соответствующая структуре деятельности;

Г) классификация методов по источникам передачи информации и приобретения знаний

6. Какие методы относятся к группе методов организации и осуществления учебно-познавательной деятельности:

А) частично-поисковые, работа с книгой, наглядные;

Б) школьная лекция, устный и письменный контроль, тестирование;

В) беседа, фронтальный опрос, контрольная работа, практические;

Г) словесные; наглядные; практические; репродуктивные и проблемно-поисковые; методы самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя;

7. Какие бывают виды лекций:

А) традиционная, проблемная, лекция-беседа;

Б) лекция-беседа, эвристическая, технологическая;

В) проблемная, экологическая, творческая;

Г) традиционная, научная, исследовательская.

8. В каком отношении наиболее адекватно использованы следующие критерии: предварительный, текущий, тематический, итоговый:

А) вид контроля;

Б) вид поощрения;

В) вид наказания;

Г) вид занятия.

9. Что является целью устного индивидуального контроля:

А) выявление учителем знаний, умений и навыков отдельных учащихся.

Б) выявление отдельных знаний учителя по предмету

В) определение уровня учебных достижений учащихся

Г) определение уровня отдельных умений и навыков у отдельных учащихся

10. Какая цель фронтального опроса предполагает:

А) выявление уровня знаний у учащихся всего класса;

Б) определение уровня определенных знаний по предметам;

В) выявление уровня учебных достижений отдельных подгрупп учащихся;

Г) определение уровня умений и навыков у всего коллектива учащихся.

Оригинальные тексты

Ю.К.Бабанский О дидактических основах повышения эффективности обучения // Народное образование. – 1986. - № 11. С.105-111

Сделать обучение эффективным — это значит добиваться усвоения всеми учениками программных знаний, умений и навыкав на уровне их максимальных учебных возможностей, обеспечивать должное воспитательное и развивающее влияние обучения, формирование научного, диалектико-материалистического мировоззрения.

Для решения этой задачи исключительно важно преодолеть формализм в учебно-воспитательной работе, необъективность в оценке знаний учеников. Информация об их действительной подготовленности должна точно соответствовать реальному положению дел. Одновременно с этим необходимо предпринимать энергичные меры для совершенствования процесса обучения, предупреждения или преодоления неуспеваемости. Это прежде всего решительное улучшение качества содержания и организации учебных занятий, повышение ответственности и учителя, и школьников за свой труд.

<…> Каждому учителю очень важно осознать, что строить учебный процесс эффективно — это значит целостно и во взаимосвязи применять оправдавшие себя на деле педагогические закономерности, принципы и дидактические правила, творчески используя их при решении новых задач в современных условиях. Только глубокое усвоение достижений науки и передового опыта всеми работниками народного образования, разумное, целесообразное внедрение их в практику могут принести должный эффект.

<…> Эффективность усвоения знаний закономерно зависит от подключения к процессу познания разнообразных органов чувств человека, основывается на непосредственных ощущениях, восприятии, представлениях о реально существующих

предметах и явлениях. Поэтому в дидактике давно уже сформулирован принцип наглядности обучения**.** Вместе с тем анализ практики обучения неизменно показывает, что все методы, формы и средстве должны применяться целесообразно, в определенном оптимальном сочетании. Непродуманное, необоснованное сочетание может привести к снижению эффективности обучения.

<…> Гиперболизация и недооценка отдельных методов научно не оправданы, нелогичны и нецелесообразны. В каждом конкретном случае необходимо руководствоваться принципом оптимального сочетания форм, методов и средств обучения. Это закономерное требование в дидактике впервые было сформулировано в начале семидесятых годов и теперь оно вошло в круг требований, выдвинутых в документах о реформе школы.

Бабанский Ю.К. Педагогика: учеб. пособие / под ред. Ю.К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – С. 203-204.

Выбор оптимального сочетания методов обучения.

<…>Большинство из исследователей проблемы методов обучения приходит к выводу о том, поскольку понятие «метод» многоаспектное, многостороннее, то метод обучения в каждом конкретном случае должен как бы конструироваться учителем. В любом акте учебной деятельности всегда сочетается несколько методов. Методы всегда как бы взаимопроникают друг в друга, характеризуя с разных сторон одно и то же взаимодействие педагогов и учащихся. И если мы все-таки говорим о применении в данный момент определенного метода, то это означает, что он доминирует на данном этапе, внося особенно большой вклад в решение основной дидактической задачи.

В дидактике установлена следующая закономерность: чем в большем числе аспектов был обоснован учителем выбор методов обучения (в перцептивном, гностическом, логическом, мотивационном, контрольно-оценочном и др.), тем более высокие и прочные учебно-воспитательные результаты будут достигнуты в процессе обучения, причем за меньшее время.

При выборе и сочетании методов обучения необходимо руководствоваться следующими критериями:

1. Соответствие методов принципам обучения.
2. Соответствие целям и задачам обучения.
3. Соответствие содержанию данной темы.
4. Соответствие учебным возможностям школьников: возрастным (физическим, психическим); уровню подготовленности (образованности, воспитанности и развития); особенностям классного коллектива.
5. Соответствие имеющимся условиям и отведенному времени для обучения.
6. Соответствие возможностям самих учителей. Эти возможности определяются их предшествующим опытом, уровнем теоретической и практической подготовленности, личностными качествами учителя и пр. <…>

Лекция 14. Формы обучения. Урок – основная форма учебного процесса в школе

Основные вопросы

1. Понятие о формах организации процесса обучения и их развитие в дидактике.
2. Урок – основная форма организации учебного процесса в школе. Типология и структура уроков.
3. Современные требования к уроку и подготовка учителя к уроку.
4. Нестандартные уроки.

1. Понятие о формах организации процесса обучения и их развитие в дидактике

Формы организации обучения (организационные формы) — это внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в определенном порядке и режиме. Они имеют социальную обусловленность, возникают и совершенствуются в связи с развитием дидактических систем. Организационные формы обучения классифицируются по различным критериям: количеству учащихся; месту учебы; продолжительности учебных занятий и др. По первому критерию выделяются массовые, коллективные, групповые, микрогрупповые и индивидуальные формы обучения. В педагогической практике также различаются школьные и внешкольные формы обучения учащихся. К первым относятся уроки, работа в мастерских, на пришкольном опытном участке, в лаборатории и т. п., а 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), спаренное укороченное занятие (70 мин), а также уроки «без звонков» произвольной длительности [69, 73].

Учебные занятия в форме разнообразных уроков и других форм обучения школьников подтвердили свои достоинства столетиями существования. Они обеспечивают организационную четкость и упорядоченность всего учебно-воспитательного процесса, систематичность и последовательность обучения школьников, органичность взаимодействия личности учителя и учащихся [109].

Тем не менее, классно-урочная система занятий постоянно подвергается критике со стороны теоретиков и практиков. Для того чтобы правильно оценить современное состояние уроков и других форм учебных занятий, избежать ошибок и заимствовать все лучшее и передовое из мировой практики обучения школьников, нужно вникнуть в историю развития классно-урочной системы и сравнить ее с другими формами обучения.

Классно-урочная система возникла и получила широкое распространение в XVI-XVII веках, но вместе с ней на практике применялись также другие различные формы организации учебных

занятий. Их изменения происходили в зависимости от задач обучения и воспитания, от характера деятельности учителя и учащихся.

На ранней ступени появления школы использовалась **индивидуально-групповая система** обучения. Уже в странах Древнего Востока (в жреческих школах при храмах), в различных типах школ Греции и Рима дети обучались группами по 15 и более человек. Принимали в школы детей разных возрастов и в любое время года. Учитель занимался с каждым учеником в отдельности, объясняя трудные места и контролируя выполнение заданий. Такая система, в основном, существовала и в средние века.

С развитием ремесла, промышленности, торговли и научных знаний в Европе потребовалось много образованных людей. Устаревшая система образования перестала удовлетворять потребности общественного развития. Тенденция к совершенствованию системы обучения появилась уже в эпоху Возрождения. В этих условиях великий чешский педагог Я. А. Коменский обобщил опыт передовых школ Юго-Западной Руси (Львовской, Луцкой, чешской, украинских и белорусских школ) и обосновал в своем основном труде "Великая дидактика" целесообразность **классно-урочной системы.** Он предложил проводить занятия в классах с постоянным составом детей одного уровня подготовки по твердому расписанию и определенной программе под руководством учителя [26]. С тех пор классно-урочная система развивалась и совершенствовалась в практике школ стран Европы, в том числе и в России. Я.А. Коменский был приглашен в Голландию, Англию, Францию и другие развитые страны для перестройки образования. В частности, в Англии идеи Я. А. Коменского получили преломление в виде **бель-ланкастерской** системы (по имени инициаторов — учителя Ланкастера и священника Белля). Авторы этой системы предложили ступенчатую систему обучения или "взаимообучения", которая позволяла в условиях острой нехватки учителей одному учителю с помощью подготовленных им старших учеников (мониторов) обучать 200-300 учащихся в одном помещении. На таких занятиях шло только объяснение учебного материала, закрепление знаний, повторение изученного материала и контроль усвоения знаний отсутствовали, что ставило такую форму обучения на более низкую ступень, чем урочная.

Позднее, на рубеже XIX и XX веков, в Англии стали создаваться школы для более обеспеченных слоев населения, в которых выделялись классы для детей с разным уровнем обучаемости. Способности учащихся определялись с помощью тестов. Так появилась еще одна, так называемая **мангеймская система** (г. Мангейм, Англия**)** которая лежит в основе современной английской и отчасти американской школы.

В США с 1923 г. получила распространение система под названием **Дальтон-план,** которая была применена учительницей Эллен Паркхерст из г. Дальтон штата Массачусетс. Дальтон-план заменял коллективную работу в классе индивидуальными занятиями и опирался на неравенство умственных способностей учащихся.

В Америке стал распространяться и **бригадно-лабораторный** метод, который также заменял систематическую работу в классе различными групповыми занятиями. Группе учащихся (бригаде) давалось задание усвоить знания о жизни растений и животных, об общественных процессах или произвести заданные расчеты. Знания черпались из разных источников (из окружающей жизни, из природы, литературных источников, путем наблюдений и т. д.). После выполнения задания один ученик из бригады отчитывался перед учителем, и оценка за ответ бригадира служила оценкой всему коллективу. Учитель выполнял роль консультанта, его роль была принижена, одновременно принижена и роль школы в образовании подрастающего поколения.

После Октябрьской революции 1917 г. органы народного образования приступили к пересмотру учебных планов и программ, форм и методов обучения. Прежняя школа признавалась непригодной для пролетарского государства и все ее атрибуты были отброшены, в том числе и урок как пережиток прошлого. Одним из недостатков урока считалось то, что все ученики подчиняются общему плану, тогда как дети в классе имеют разные способности, а одинаковые требования сдерживают развитие личности. В школу стали внедряться зарубежные формы и методы, в частности, упоминаемые выше "дальтон-план" и "бригадно-лабораторный метод", которые трудно приживались в школе из-за неумения учителей организовать самостоятельную работу учащихся над заданиями-проектами.

В поисках лучших форм учебной работы изучался опыт стран Европы и Америки [32]. Примером могут служить педагогическая системы обучения и воспитания Вальдорфской школы Р. Штайнера (Германия), М. Монтессори (Италия), система школы «свободного труда» С. Френе (Франция) и др.

В Вальдорфской школе Р. Штайнера провозглашалось свободное воспитание и обучение, которое приспосабливается к ребенку, а не наоборот, учебный процесс осуществляется по следующим принципам: обучение без принуждения и насилия, культ творчества, развитие индивидуальности средствами искусства, опора на авторитет педагога, школа одного учителя на 8-9 лет (во избежание стрессов), широкое дополнительное просвещение в музеях и театрах, но урок остается основной формой обучения.

В системе М. Монтессори реализуются идеи свободного воспитания и раннего развития в детском саду и начальной школе. М. Монтессори восприняла ребенка как существо, способное к самостоятельному развитию, а учитель должен помогать ребенку, учитывая сензитивные периоды в его развитии и вместо обучения предоставить детям условия для самостоятельного развития и освоения человеческой культуры. Вместе с тем, в школе М. Монтессори уроков нет, день начинается с общего круга, после чего каждый ребенок сам выбирает, чем он будет заниматься: математикой, русским, историей, астрономией и т.д. Кто-то учится писать буквы, а кто-то в библиотеке готовит доклад. Когда та или иная работа закончена полностью, дети показывают ее учителю, результат обсуждается.

В школе «свободного труда» С. Френе нет обучения, а есть разрешение проблем, нет уроков от звонка до звонка, нет отметок, но отмечаются личные продвижения детей и педагогов, нет программ, но есть индивидуальные и групповые планы, учитель никого не воспитывает, не развивает, а участвует в решении общих проблем, нет класса в общем смысле, а есть детско-взрослая сообщность.

Как видим, урок то поднимался на определенную высоту в школьной практике, то от него отказывались вообще. Вот почему в 30-е годы, когда понадобилось большое количество образованных кадров, лучших результатов добивались те школы, в которых занятия проводились все-таки в форме урока, а вышеназванные нововведения не прижились в тогдашней системе социалистического общества. Поэтому постановлением ЦК ВКП/б ("О начальной и средней школе" от 5 сентября 1931 г.) урок был восстановлен в своих правах. С тех пор урок успешно служит делу воспитания, обучения и развития подрастающего поколения и остается основной и постоянно действующей формой организации учебно-воспитательных занятий в школе и других средних учебных заведениях.

Классно-урочную форму организации обучения отличают следующие особенности:

- постоянный состав учащихся примерно одного возраста и уровня подготовленности (класс);
- каждый класс работает в соответствии со своим годовым планом (планирование обучения);
- учебный процесс осуществляется в виде отдельных взаимосвязанных, следующих одна за другой частей (уроков);
- каждый урок посвящается только одному предмету (монизм);
- постоянное чередование уроков (расписание);
- руководящая роль учителя (педагогическое управление);
- применяются различные виды и формы познавательной деятельности учащихся (вариативность деятельности).

Классно-урочная форма организации учебной работы имеет ряд преимуществ по сравнению с другими формами, в частности индивидуальной: она отличается более строгой организационной структурой; экономная, поскольку один учитель работает одновременно с большой группой учащихся; создает благоприятные предпосылки для взаимообучения, коллективной деятельности, соревновательности, воспитания и развития учащихся. Вместе с тем данная форма не лишена недостатков, снижающих ее эффективность, главный среди которых — опора (ориентация) на «среднего» ученика, отсутствие возможности осуществления индивидуальной учебно-воспитательной работы с учащимися.

Классно-урочная форма организации обучения является главной (основной) [90]. Кроме нее в современной школе используются и другие формы, называемые по-разному — вспомогательными, внеклассными, внеурочными, домашними, самостоятельными и т. д. К ним относятся: консультации, дополнительные занятия, инструктажи, конференции,

кружковые и факультативные занятия, клубная работа, внеклассное чтение, домашняя самостоятельная работа учащихся и др. Иногда к внеклассным формам организации обучения относят учебные экскурсии, работу на пришкольных опытных участках, труд в мастерских, школьных кооперативах, походы по родному краю, физкультурные соревнования на стадионах и спортплощадках и т. д.

Ключевым компонентом классно-урочной системы организации обучения является урок. *Урок — это законченный в смысловом, временном и организационном отношении отрезок (этап, звено, элемент) учебного процесса.* Несмотря на малую длительность, урок сложный и ответственный этап учебного процесса — от качества отдельных занятий в конечном итоге зависит общее качество школьной подготовки. Поэтому основные усилия теоретиков и практиков во всем мире направляются на создание и внедрение таких технологий урока, которые позволяют эффективно и в краткие сроки решать задачи обучения данного состава учащихся.

Урок - это такая форма организации учебной работы, при которой занятия проводятся по определенной программе, по твердому расписанию, с одной и той же группой учащихся под руководством учителя, где применяются индивидуальные и коллективные методы обучения. На уроках создаются все условия для усвоения системы знаний, умений и навыков, чтобы научить школьников применять знания на практике, развивать познавательные силы и творческие способности, формировать основы научного мировоззрения, воспитывать общечеловеческие качества личности: высокую умственную и практическую работоспособность, взаимное уважение, дисциплинированность, культуру поведения и эстетические качества [76].

Урок - это своего рода зеркало, в котором отражаются все стороны школьной жизни: учебно-методической, воспитательной, организационной. По уроку можно составить представление о работе учителя и всего педагогического коллектива, руководства, об отношении учащихся к учению и т. д. Таким образом, классно-урочная система занятий в школе рассматривается в единстве с содержанием и методами обучения, применяемых учителем для организации познавательной деятельности учащихся.

2. Урок – основная форма организации учебного процесса в школе. Типология и структура уроков

В современной педагогической литературе все чаще встречаются описания урока, как целостной, логически завершенной, ограниченной временными рамками, планом работы и составом участников *организационной единицей* учебного процесса.

Признанный и авторитетный специалист по уроку, Ю.А.Конаржевский, выделяет восемь положений, которые характеризуют урок как *основную* форму организации учебной работы: Урок - это: 1) основная форма организации учебной работы; 2) динамическая, совершенствующаяся, процессуальная система, отражающая все стороны

учебно-воспитательного процесса; 3) социальная система; 4) основа самодеятельности учащихся в учебном процессе; 5) действие, которое обуславливается социально-экономическими потребностями общества и уровнем его развития; 6) элементарная структурообразующая единица учебного процесса с реализацией определенной части учебной программы; 7) звено в системе уроков; 8) аспект взаимодействия семьи и школы, который особенно эффективен в воспитании и развитии ученика, если позитивные процессы имеют место и в семье.

Рассмотрение урока как формы учебной работы в единстве с содержанием, деятельностью учителя и учащихся дает возможность методически правильно разрабатывать его структуру, определить принцип классификации уроков.

Определение структуры или построение уроков и их классификация имеет важное значение для правильной и четкой организации учебного процесса в школе. Но построение урока нельзя сводить к трафарету по всем предметам и для разных групп учащихся. В зависимости от содержания учебного материала, целей и способов проведения занятий, с учетом возраста учащихся они весьма специфичны, своеобразны, что неизбежно отражается на структуре уроков.

Под **структурой** урока следует понимать **соотношение видов учебных занятий (частей урока)** в их строгой последовательности и взаимосвязи между собой. В зависимости от типичной структуры разнообразных уроков они и **классифицируются.** В педагогической литературе встречаются различные исходные положения (принципы) классификации или типизации уроков: И. Н. Казанцев классифицирует уроки по содержанию, дидактическим целям и способам их проведения; С. В. Иванов - по особенностям процесса обучения и его составным частям; Б. П. Есипов, М. А. Данилов — по основной дидактической цели и месту урока в системе учебной работы.

Проблеме типологии уроков придается большое внимание и в зарубежной педагогике. Чешские авторы Б. Утер, Л. Копач в "Лекциях по педагогике", доктор В. Вацлавика в книге "Урок" намечают типы уроков, близких к толкованию в современной педагогике. В США, к примеру, распространено планирование и проведение занятий "по единицам работы", за основу которых принимается тема, рассчитанная на изучение нескольких уроков. Урок рассматривается как один из этапов изучения темы. Учебный процесс "по единицам работы" строится по структуре Гербарта, или по схеме Дьюи, а чаще всего по варианту: а) вводный этап; б) ориентировка в теме (возбуждение интереса и планирование работы); в) выполнение рабочего плана "единицы" (центральная, лабораторная часть), где учащиеся работают в разных местах группами и индивидуально, на основе руководства - "рабочих тетрадей"); г) этап завершения, на котором подводятся итоги, устраиваются выставки, заслушиваются и обсуждаются доклады, оцениваются результаты. Так, например, берется тема, рассчитанная на несколько занятий. Применительно к нашей системе обучения изучение темы "Периодический

закон и периодическая система химических элементов Д. И. Менделеева", рассчитанная на 13 уроков, выглядела бы так: два занятия на обоснование темы и вводной части; два занятия на планирование изучения темы; пять часов - на изучение материала и четыре часа - на отчеты, подведение итогов и выставление оценок. В наших школах единицы учебного времени тоже реализуются, но в другой системе: по каждой единице работы проводятся специальные уроки. В зависимости от цели занятий: усвоение нового материала, закрепление и применение знаний на практике, оценка знаний и умений. Поэтому наиболее целесообразно классифицировать уроки по дидактической цели, которая определяет этапы работы над учебным материалом и служит основным признаком для типизации уроков и их структуры.

Каковы же типы уроков по их структуре?

В педагогической литературе и в практике работы школы выделяется две группы уроков: специализированные и комбинированные. Такая классификация уроков, по мнению теоретиков и практиков, представляет известный интерес, особенно для молодых учителей. Указанная типизация не противоречит классификации, принятой в современных учебных пособиях.

Группа специализированных уроков решает одну из дидактических задач: изучение нового материала, закрепление знаний, выработка умений и навыков, либо проверка знаний, умений и навыков. На комбинированных или смешанных типах уроков вышеуказанные дидактические задачи решаются на протяжении одного занятия.

Рассмотрим типы уроков подробнее.

Уроки усвоения новых знаний учащимися обычно проводятся в начале изучения темы. Поэтому их часто называют вводными. Но они практикуются и в середине темы, когда значительный материал нецелесообразно дробить на несколько уроков (изучение теоремы, физического закона или химического процесса; обзорные уроки по литературе или истории, ознакомление с фактическим материалом для последующего изучения, самостоятельная работа учащихся и т. д.). В конце таких уроков факты подытоживаются, формируются понятия, выясняются причинно-следственные связи, дается оценка, выводы и т. п. На вводных уроках применяются метод лекции, рассказа, различные виды самостоятельных занятий, наблюдения, технические средства (просмотр диафильмов, кинофильмов и др.).

Структура уроков новых знаний может быть следующей: организационно-инструктивная часть, изучение нового материала, закрепление и задание на дом. Закрепление изученного материала может проводиться в домашних условиях и не выделяться в самостоятельный этап урока.

Передовые учителя проводят уроки таким образом, чтобы основной материал учащиеся усваивали непосредственно в школе, особенно в младших классах. Поэтому урокам усвоения новых знаний в настоящее время уделяется большое внимание.

Уроки применения знаний, формирования умений и навыков. Стержневым моментом в структуре данного типа уроков являются тренировочные упражнения в решении задач, творческих заданий, экспериментирование и конструирование моделей, работа с историческими и географическими картами, применение знаний при решении практических задач.

Структура уроков рассматриваемого типа состоит из компонентов: организационный момент, инструктаж и планирование предстоящей деятельности, работа учащихся и контроль за этим процессом со стороны учителя, подведение итогов и оценка выполненных заданий.

В результате таких уроков у школьников вырабатывается система практических умений и навыков. Часто на уроках естественнонаучных дисциплин учащихся знакомят с лабораторным оборудованием с целью привития умений пользоваться им на последующих занятиях. Применение знаний и тренировочные работы вооружают учащихся и приемами мыслительной деятельности, что является важным средством усвоения знаний.

Уроки повторения или повторительно-обобщающие. Повторение является неотъемлемой частью почти всех уроков. Без этого трудно добиться глубоких и прочных знаний. Но в конце изучения темы или всего курса, а также в начале учебного года для повторения пройденного в конце прошлого года материала приходиться выделять целые уроки или несколько уроков подряд. К урокам повторения, систематизации или классификации учитель должен тщательно готовиться. Подбираются вопросы, требующие самостоятельного и творческого мышления, обобщения программного материала, исследовательского подхода для воспроизведения ранее изученной темы.

В структуре данного урока имеется организационная часть, индивидуальная или коллективная деятельность учащихся (устная или письменная), анализ и подведение итогов.

Уроки проверки и оценки знаний, умений и навыков. Учитель контролирует и проверяет знания учащихся на всех уроках. Однако для этих целей проводятся специальные проверочные уроки по языковым предметам (диктанты, изложения и сочинения), контрольные работы по математике, физике, химии и другим предметам, географические работы по черчению, труду и т. д. Уроки повторения также служат средством выявления и проверки знаний учащихся, особенно по истории, литературе и другим устным предметам.

Структура уроков повторения и учета знаний, умений и навыков несложная: вначале учитель ставит перед учащимися задачу, затем устно спрашивает их по намеченному плану и дает письменную работу для коллективного или индивидуального решения (по вариантам). Если к контрольным работам учащиеся готовятся заранее, тогда они приходят к хорошим результатам. В конце урока учитель подводит итоги, разбирает

пробелы в знаниях и дает задание по ликвидации недостатков в знаниях отдельных учащихся.

Таким образом, специализированные типы уроков обеспечивают основательную постановку обучения в школе и дают возможность четко и глубоко решить три дидактические задачи: усвоить новые знания, закрепить и проверить их глубину и прочность. Однако специализированные уроки имеют и свои минусы: дидактические задачи во времени разобщены. При усвоении новых знаний нет возможности их закрепить и выявить, а при закреплении и повторении недостаточно используется новая информация - нет возможности для усвоения новых знаний [103].

Указанные недостатки специализированных уроков восполняет другая группа уроков, в которых более или менее равномерно представлены разные дидактические задачи. Среди них трудно выделить одну из них в качестве преобладающей. Уроки такого типа называют *комбинированными* (смешанными) или объединенными. Структура данного типа урока может комбинировать решение самых разнообразных дидактических задач в зависимости от целей занятий, содержания материала и вспомогательных средств обучения: кабинетов, оборудования, технических и наглядных пособий и др. особенностей.

Комбинированный урок является самым распространенным в практике работы школы. Поэтому на его структуре остановимся подробнее, проследив характерные недостатки и пути совершенствования современного урока.

В *структуру комбинированного урока* входит организационный момент, актуализация знаний или проверка домашнего задания, объяснение нового материала и формирование новых умений, закрепление новых знаний и задание на дом.

Этапы комбинированного урока могут использоваться в любой последовательности, что делает урок гибким и применимым для решения широкого круга учебно-воспитательных задач. Этим объясняется широкое распространение комбинированного урока, а его доля от общего числа всех проводимых уроков, по некоторым данным, занимает около 80 %.

Жизнестойкость классического комбинированного урока определила и то, что он лучше других типов согласуется с закономерностями учебно-воспитательного процесса, динамикой умственной работоспособности учащихся и предоставляет педагогам большие возможности для творчества.

Главный итог творческих поисков передовых учителей заключается в том, что была найдена структура урока, позволяющая активизировать познавательную деятельность каждого ученика и повысить уровень знаний, умений и навыков, а также максимально использовать воспитательные возможности учебных программ и самого учебного процесса.

3. Современные требования к уроку и подготовка учителя к уроку.

Дать хороший (качественный) урок — дело непростое даже для опытного учителя. Многое зависит от понимания и выполнения педагогом требований к уроку, которые определяются социальным заказом, личными потребностями учащихся, целями и задачами образования, закономерностями и принципами учебного процесса.

Среди *общих требований,* которым должен отвечать качественный современный урок, выделяются следующие:

1. Использование новейших достижений науки, передовой педагогической практики, построение урока на основе закономерностей учебно-воспитательного процесса.
2. Реализация на уроке в оптимальном соотношении всех дидактических принципов и правил.
3. Обеспечение надлежащих условий для продуктивной познавательной деятельности учащихся с учетом их интересов, наклонностей и потребностей.
4. Установление осознаваемых учащимися межпредметных связей.
5. Связь с ранее изученными знаниями и умениями, опора на достигнутый уровень развития учащихся.
6. Мотивация и активизация развития всех сфер личности.
7. Логичность и эмоциональность всех этапов учебно-воспитательной деятельности.
8. Эффективное использование педагогических средств.
9. Связь с жизнью, производственной деятельностью, личным опытом учащихся.
10. Формирование практически необходимых знаний, умений, навыков, рациональных приемов мышления и деятельности.
11. Формирование умения учиться, потребности постоянно пополнять объем знаний.
12. Тщательная диагностика, прогнозирование, проектирование и планирование каждого урока.

Каждый урок направляется на достижение триединой цели: обучить, воспитать, развить. С учетом этого общие требования к уроку конкретизируются в дидактических, воспитательных и развивающих требованиях [20].

К *дидактическим* (или образовательным) *требованиям* относятся:

- четкое определение образовательных задач каждого урока;
- рационализация информационного наполнения урока, оптимизация содержания с учетом социальных и личностных потребностей;
- внедрение новейших технологий познавательной деятельности;
- рациональное сочетание разнообразных видов, форм и методов;
- творческий подход к формированию структуры урока;
- сочетание различных форм коллективной деятельности с самостоятельной деятельностью учащихся;
- обеспечение оперативной обратной связи, действенного контроля и

управления;

• научный расчет и мастерство проведения урока.

Воспитательные требования к уроку включают:

• определение воспитательных возможностей учебного материала, деятельности на уроке, формирование и постановку реально достижимых воспитательных целей;

• постановку только тех воспитательных задач, которые органически вытекают из целей и содержания учебной работы;

• воспитание учащихся на общечеловеческих ценностях, формирование жизненно необходимых качеств: усидчивости, аккуратности, ответственности, исполнительности, самостоятельности, работоспособности, внимательности, честности, коллективизма и др.;

• внимательное и чуткое отношение к учащимся, соблюдение требований педагогического такта, сотрудничество с учащимися и заинтересованность в их успехах.

К постоянно реализуемым на всех уроках *развивающим требованиям* относятся:

• формирование и развитие у учащихся положительных мотивов учебно-познавательной деятельности, интересов, творческой инициативы и активности;

• изучение и учет уровня развития и психологических особенностей учащихся, проектирование «зоны ближайшего развития»;

• проведение учебных занятий на «опережающем» уровне, стимулирование наступления новых качественных изменений в развитии;

• прогнозирование «скачков» в интеллектуальном, эмоциональном, социальном развитии учащихся и оперативная перестройка учебных занятий с учетом наступающих перемен.

Кроме перечисленных требований к уроку выделяются и другие: организационные, психологические, управленческие, требования оптимального общения учителя с учащимися, требования сотрудничества, санитарно-гигиенические, этические и т.д.

Формула эффективности урока включает две составные части: тщательность подготовки и мастерство проведения его учителем. Плохо спланированный, недостаточно продуманный, наспех спроектированный и не согласованный с возможностями учащихся, урок качественным быть не может. Подготовка урока — это разработка комплекса мер, выбор такой организации учебно-воспитательного процесса, которая в данных конкретных условиях обеспечивает наивысший конечный результат[69].

В подготовке учителя к уроку выделяются три этапа: ***диагностики, прогнозирования, проектирования (планирования).*** При этом предполагается, что учитель хорошо знает фактический материал, свободно ориентируется в своем учебном предмете. Он ведет и пополняет собственные так называемые тематические папки или рабочие книги, куда заносит новейшие сведения, появившиеся в области

преподаваемого им предмета, проблемные вопросы и задания, тестовые материалы и т. д. Для успешной подготовки урока важно, чтобы у педагога не было проблем с фактическими заданиями, чтобы он уверенно владел учебным материалом.

Диагностика заключается в «прояснении» всех обстоятельств проведения урока: возможностей учащихся, мотивов их деятельности и поведения, запросов и наклонностей, интересов и способностей, требуемого уровня обученности, характера учебного материала, его особенностей и практической значимости, структуры урока, — а также во внимательном анализе всех затрат времени в учебном процессе — на повторение (актуализацию) опорных знаний, усвоение новой информации, закрепление и систематизацию, контроль и коррекцию знаний, умений. Завершается данный этап получением диагностической карты урока, на которой наглядно представляется действие определяющих эффективность занятия факторов. Наибольшее качество ожидается в том случае, когда факторы находятся в зоне оптимальных условий.

Прогнозирование направлено на оценку различных вариантов проведения будущего урока и выбор из них оптимального по принятому критерию. Современная технология прогнозирования позволяет выводить количественный показатель эффективности урока следующим способом. Объем знаний (умений), формирование которых составляет цель урока, принимается за 100%. Влияние препятствующих факторов, естественно, снижает этот идеальный показатель. Величина потерь (она определяется по специальной методике) вычитается из идеального результата и определяет реальный показатель эффективности урока по задуманной педагогом схеме. Если показатель удовлетворяет учителя, он приступает к заключительному этапу подготовки урока — планированию, а если нет, педагог вынужден искать более совершенную схему организации, манипулируя теми факторами, влияние которых он может менять.

Проектирование (планирование) — это завершающая стадия подготовки урока, и заканчивается она созданием программы управления познавательной деятельностью учащихся. Программа управления — это краткий и конкретный произвольно составленный документ, в котором педагог фиксирует важные для него моменты управления процессом: кого и когда спросить, где вводить проблему, как перейти к следующему этапу занятия, по какой схеме перестроить процесс в случае возникновения заранее предусмотренных затруднений и т. д. Программа управления отличается от традиционного плана урока четким, конкретным определением управляющих воздействий.

Начинающим педагогам следует писать подробные планы-конспекты урока. Это требование выведено из практики: еще никому не удавалось стать мастером, не осмыслив во всех деталях организации предстоящего урока. Только тогда, когда большинство структур становятся привычными, можно переходить к сокращенным записям,

постепенно снижая объем плана, превращая его в конкретную программу действий.

В плане начинающего педагога должны быть отражены следующие моменты:

- дата проведения урока и его номер по тематическому плану;
- название темы урока и класса, в котором он проводится;
- цели и задачи образования, воспитания, развития школьников;
- структура урока с указанием последовательности его этапов и примерного распределения времени по этим этапам;
- содержание учебного материала;
- методы и приемы работы учителя в каждой части урока;
- учебное оборудование, необходимое для проведения урока;
- задание на дом.

4. Нестандартные уроки.

С середины 90-х гг. XX в. в отечественной школе обнаружилась 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 главной целью возбуждение и удержание интереса учащихся к учебному труду. Нестандартный урок — это импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную (неустановленную) структуру. Мнения педагогов на нестандартные уроки расходятся: одни видят в них прогресс педагогической мысли, правильный шаг в направлении демократизации школы, а другие, наоборот, считают такие уроки опасным нарушением педагогических принципов, вынужденным отступлением педагогов перед учениками, не желающими и не умеющими серьезно трудиться [73].

Анализ педагогической литературы позволил выделить несколько десятков типов нестандартных уроков. Их названия дают некоторое представление о целях, задачах, методике проведения таких занятий. Перечислим наиболее распространенные типы нестандартных уроков.

1. **Уроки с измененными способами организации**

Урок - лекция «Парадокс». Лекция - обзор. Защита знаний. Защита идей. Урок вдвоем. Урок - встреча. Урок взаимоконтроля. Урок творческого применения.

2. **Уроки, опирающиеся на фантазию**

Урок - инструктаж. Урок сказка. Урок творчества. Урок - творческий отчет. Урок - сочинение. Урок - осмотр выставки Урок - вернисаж. Театрализованный урок (Спектакль, салон: сказка, студия, сюрприз). Урок - психодрама. Урок имитационного моделирования. Урок диалога культур.

3. **Уроки, имитирующие какие-либо занятия или виды работ**

Урок-экскурсия.

Виды: по содержанию учебного материала (тематические, комплексные); по месту проведения; по основной дидактической цели и

месту данной экскурсии в изучении темы. По времени проведения относительно изучаемых тем: вводные, предварительные, текущие, сопровождающие, итоговые или заключительные; комплексные.

Формы: исторические экскурсии по изучаемому предмету, кино, теле-экскурсии. Уроки обобщающего повторения по теме, разделу, курсу в форме экскурсии. Урок - заочная экскурсия. Урок - комплексная экскурсия. Урок - экспедиция. Урок-защита туристических проектов.

Урок - выпуск «живой» газеты. Путешествие в прошлое (в будущее). Заочное путешествие по стране.

4. **Уроки с игровой состязательной основой**

Урок - игровая технология. Урок с дидактической игрой.

Виды: обучающие, контролирующие и обобщающие дидактические игры.

Урок - ролевая игра.

Виды: имитационные (направлены на имитацию определенного профессионального действия), ситуационные (связаны с решением какой-либо узкой конкретной проблемы - игровой ситуации), условные (решение, например, учебных или производственных конфликтов).

Формы: воображаемые путешествия. Дискуссии на основе распределения ролей. Пресс-конференции. Урок-игра «Придумай проект». Урок - проверочный кроссворд. Урок в форме «Лото». Обобщающие уроки «Лото». Урок «Домино». Урок-соревнование. Урок-игра (обсуждение). Урок-турнир. Урок-блиц-турнир. Урок типа «Следствие ведут знатоки» Урок-игра «Клуб знатоков». Урок - деловая игра.

Виды: производственные, организационно-деятельностные, проблемные, учебные и комплексные.

Урок КВН. Игра-обобщение. «Что? Где? Когда?». Урок «Что? Где? Как?» Урок-эстафета. Урок-путешествие *(виды:* обучающие, контролирующие и обобщающие дидактические игры). Урок изобретательства или защиты ученических проектов. Урок «Час воспоминаний или встреча с прошлым».

Урок - игра «Морской бой». Урок - учебный бой. Урок - игра «Кто лучше знает и помнит». Урок - игра «Восхождение». Урок «Счастливый промысел». Урок - игра «Крестики - нолики». Обобщающий урок- викторина. Урок-состязание. Урок-конкурс. Урок «Погружения в древность». Игры-тренинги. «Звездный час». Обобщающий урок - защита. «Поле чудес».

5. **Уроки, предусматривающие трансформацию стандартных способов организации**

Урок - общественный смотр знаний. Урок-семинар. Урок - семинар в игровой форме. Итоговое собеседование. Урок - зачет. Урок - групповой зачет. Урок - беседа. Урок-консультация *(виды:* тематические и целевые, уроки работы над ошибками, уроки анализа результатов контрольной работы или зачета и т.д.). Урок-практикум. Урок моделирования.

6. **Уроки, основанные на оригинальной организации учебного материала**

Урок взаимообучения. Уроки, которые ведут ученики. Урок «Эврика». Урок-размышление. Урок-обозрение. Урок-решение. Урок-аннотация. Урок-монолог. Урок памяти. Урок открытых мыслей. Урок «Линия самореализации». Урок «Мой поэт». Урок осмысления жанра эссе. Урок-панорама. Урок открытого письма. Урок - устный журнал. Философский урок. Урок жизни. Урок-заказ. Урок-диалог. Урок отрицания. Урок портрет (виды: «урок-монтаж», «урок- представление»).

7. **Уроки по аналогии с организованными событиями.**

Урок-аукцион. Урок-ярмарка. Урок-конференция. Урок пресс-конференция. Урок - защита диссертации. Урок-юбилей. Урок-суд. Тематический урок. Урок - «редакция». Конференция - диспут. Урок-конференция с целью профориентации. Урок - «бенефис». Урок-посвящение. Урок - медицинский консилиум. Урок-концерт.

8. **Уроки по аналогии с известными формами и методами деятельности**

Урок-исследование. Урок - исследовательское занятие. Урок-интервью. Урок-диспут. Урок-дискуссия (виды: диалоги, групповые, массовые дискуссии). Урок - структурированная дискуссия. Урок - проблемно-проектная дискуссия Урок-экспертиза. Урок - регламентированная дискуссия. Дискуссия с элементами игрового моделирования. Урок -командная дискуссия (дебаты). Урок - парная дискуссия («вертушка»). Дискуссия - «круглый стол». Урок - киностудия. Урок - «мозговая атака».

9. **Компьютерные уроки**

Уроки-презентации

Резюме

Внешним выражением согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в определенном порядке и режиме являются формы организации обучения (организационные формы). Они имеют социальную обусловленность, возникают и совершенствуются в связи с развитием дидактических систем. Организационные формы обучения классифицируются по различным критериям: количеству учащихся; месту учебы; продолжительности учебных занятий и др.

Классно-урочная форма организации обучения является главной (основной). Кроме нее в современной школе используются и другие формы, называемые по-разному — вспомогательными, внеклассными, внеурочными, домашними, самостоятельными и т. д. К ним относятся: консультации, дополнительные занятия, инструктажи, конференции, кружковые и факультативные занятия, клубная работа, внеклассное чтение, домашняя самостоятельная работа учащихся и др. Структура урока зависит от содержания учебного материала, целей и способов проведения занятий, учитывает возрастные особенности учащихся. Структура урока - это соотношение видов учебных занятий (частей урока) в их строгой последовательности и взаимосвязи между собой. Выделяется две группы уроков: специализированные и комбинированные.

Группа специализированных уроков решает одну из дидактических задач: изучение нового материала, закрепление знаний, выработка умений и навыков, либо проверка знаний, умений и навыков. На комбинированных или смешанных типах уроков вышеуказанные дидактические задачи решаются на протяжении одного занятия

Ведущей формой обучения был и остается урок. Он структурируется в определенной последовательности в зависимости от типа. Тип урока определяется в зависимости от дидактической цели: урок усвоения новых знаний, урок применения знаний, формирования умений и навыков, урок проверки и оценки знаний, умений и навыков, урок повторения, комбинированный урок.

Существуют общие требования, которым должен отвечать современный урок: использование новейших достижений науки, передовой педагогической практики, построение урока на основе закономерностей учебно-воспитательного процесса, обеспечение надлежащих условий для продуктивной познавательной деятельности учащихся с учетом их интересов, наклонностей и потребностей, использование межпредметных связей и др. Каждый урок направляется на достижение триединой цели: обучить, воспитать, развить. С учетом этого общие требования к уроку конкретизируются в дидактических, воспитательных и развивающих требованиях.

В подготовке учителя к уроку выделяются три этапа: диагностики, прогнозирования, проектирования (планирования). Для успешной подготовки урока важно, чтобы педагог уверенно владел учебным материалом.

Кроме классического урока творческие учителя используют нестандартные уроки. Их названия дают представление о целях, задачах, методике проведения занятий. К наиболее распространенным типам нестандартных уроков относятся: уроки с измененными способами организации, уроки, опирающиеся на фантазию, уроки, имитирующие какие-либо занятия или виды работ, уроки с игровой состязательной основой, уроки, предусматривающие трансформацию стандартных способов организации, уроки, основанные на оригинальной организации учебного материала, уроки по аналогии с организованными событиями, уроки по аналогии с известными формами и методами деятельности.

Приложения к лекции 14

Вопросы и задания

1. Опишите формы организации обучения, существовавшие в практике работы отечественных и зарубежных школ.
2. Охарактеризуйте классно-урочную систему занятий в школе.
3. Назовите критерии, которые определяют типологию уроков.
4. Проанализируйте структуру комбинированного урока.
5. Назовите основные этапы подготовки учителя к уроку.
6. Перечислите основные требования к современному уроку.
7. Какие инновационные формы обучения практикуют учителя?

8. Назовите нетрадиционные уроки, используемые в учебном процессе школ.

9. Вы идете впервые в класс, где будете преподавать свой предмет. Придумайте оригинальное и интересное начало такого урока. (Пример начала урока русского языка: «Знаете ли вы, что каждые две недели на планете исчезает 1 язык из семи тысячи языков мира? К концу 2012 года может исчезнуть половина всех языков мира. Из общего числа языков на 1200 говорят американские индейцы. самый короткий алфавит – гавайский. В нем только пять гласных и шесть согласных букв, а в языке Самоа – пятнадцать букв. Есть языки, на которых говорят разные народы, например, граждане США, Англии, Канады и Австралии говорят на английском, а большая часть населения Латинской Америки – на испанском. В Судане существует 117 языков, в Конго – 500, в Индонезии – 250, а в небольшом Дагестане говорят более чем на 60 языках. Язык связан с народом, и, когда исчезает народ, исчезает и язык, на котором этот народ говорил.»).

10. Выберите 2 типа нестандартных уроков (например, урок-пресс-конференция и урок-викторина). Дайте их сравнительную характеристику, выделив достоинства и недостатки.

11. Проанализируйте существующие требования к современному уроку и дополните их, на ваш взгляд, недостающими.

Тестовые задания

1. Почему классно-урочная форма организации обучения является главной?

А) Потому, что есть и вспомогательные формы, все главными быть не могут.

Б) Потому, что она возникла раньше других.

В) Потому, что является оптимальной для массового использования.

Г) Потому, что на уроках изучается большой объем учебного материала.

Д) Потому, что урок проводится учителем.

2. Определите основные признаки урока, выбрав наиболее полный ответ:

А) Уроком называется форма организации обучения, при которой учитель ведет занятия с постоянным составом учащихся, имеющих примерно одинаковый уровень развития, по твердому расписанию и установленному регламенту.

Б) Урок характеризуется такими признаками: постоянный состав учащихся, наличие классной комнаты, учебных пособий и оборудования, соединение обучения с воспитанием.

В) Для урока характерно постоянное время работы – 45 минут.

Г) Урок определяется следующими чертами: руководящая роль учителя, наличие расписания, связь обучения с практикой, индивидуальный подход к учащимся, проведение проверки знаний.

Д) Урок определяется наличием триединой цели: научить, воспитать, развить.

3. По какому признаку легче всего определить тип и структуру урока?

А) По расположению элементов урока.

Б) По дидактическим целям.

В) По количеству времени, отводимому на достижение главной цели.

Г) По количеству структурных элементов.

Д) По деятельности учителя.

4. Назовите основные типы уроков. Из приведенных ответов выберите правильный.

А) Основные типы уроков следующие: комбинированный урок, заучивания наизусть, экскурсия на природу, урок формирования умений, индивидуальная работа, киноурок.

Б) Уроки бывают таких типов: вводные уроки, первичного ознакомления с материалом, комбинированные, заключительные, формирования навыков.

В) Выделяются следующие типы уроков: комбинированные, изучения новых знаний, формирования новых умений, обобщения и систематизации изученного, контроля и коррекции знаний и умений, практического применения знаний и умений.

Г) Можно выделить следующие типы: индивидуальной и дифференцированной работы с учащимися, иллюстрации учебного материала, компьютерные уроки, тренировочные работы, контроля и коррекции.

Д) Уроки бывают таких типов: под контролем учителя и без контроля учителя.

5. Какие этапы выделяются в подготовке учителя к уроку?

А) Диагностика, прогнозирование и проектирование урока.

Б) Ознакомление с учебным материалом, распределение его по этапам урока, проведение урока.

В) Диагностика, распределение учебного времени на уроке, подбор учебного материала по теме, закрепление изученного материала.

Г) Диагностика и прогнозирование результатов обучения, составление заданий для проверки практических умений учащихся, подведение итога.

Д) Проектирование урока учителем, подбор учебного материала, рефлексия деятельности.

6. Какие формы организации учебного процесса относятся к вспомогательным?

А) Домашняя самостоятельная работа, индивидуальные занятия с учащимися, игры, соревнования, турниры.

Б) Кружки, практикумы, семинары, конференции, консультации, факультативные занятия, учебные экскурсии, домашняя самостоятельная работа учащихся.

В) Консультации, занятия в кружках, сбор и подготовка учебных пособий, работа на пришкольном участке, работа в библиотеке.

Г) Лабораторная работа, упражнения, экскурсии, факультативные занятия, курсы по выбору, участие в олимпиадах и конкурсах.

Д) Работа в кружках, в школьном театре, написание сочинений, составление коллажа занятий, подготовка учебных пособий.

7. Какими причинами обусловлено использование вспомогательных форм обучения. Выберите правильный ответ.

А) Уроки обусловливают на штампы и догматизм в работе учителя, а внеурочные формы дают свободу действий.

Б) Уроки утомляют учащихся, а внеклассные занятия делают обучение приятным.

В) Вспомогательные формы помогают учащимся в формировании действенных знаний.

Г) На уроках все ученики подчиняются единому плану и темпу работы, а внеклассные занятия позволяют каждому действовать независимо.

Д) Вспомогательные формы дают свободу действий, позволяют каждому действовать независимо, делают обучение интересным.

8. Определите, к какому типу урока относится следующая структура: организация начала урока; постановка задач урока; изложение содержания контрольной работы: задачи, примеры, диктант, сочинение, ответы на вопросы; подведение итогов урока.

А) Урок усвоения новых знаний;

Б) Урок применения знаний, формирования умений и навыков;

В) Урок проверки и оценки знаний, умений и навыков;

Г) Урок повторения;

Д) Комбинированный урок.

9. Определите, какие из перечисленных основных требований к уроку ориентированы на решение развивающих задач?

А) Обеспечение высокой работоспособности, аккуратного, ответственного выполнения учебных заданий;

Б) Обеспечение овладения детьми приемами наблюдений, аналитико-синтетической деятельности, рационального запоминания;

В) Умелое использование стимулирования, советов, указаний, требований, запрещений, одобрений, мотивационной оценки;

Г) Определение места данного урока по теме, оптимального учебного содержания;

Д) Рациональный выбор типа и структуры урока, творческий подход к его планированию.

10. Как называется классно-урочная система обучения, при которой учеников распределяют по разным классам с учетом их способностей и интеллектуального развития?

А) мангеймская система;
Б) дальтон-план;
В) проектная система;
Г) бель-ланкастерская система;
Д) индивидуально-групповая система.

Оригинальные тексты

Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения / Под ред., с биогр. очерком, [с.5-69] и примеч. проф. А.А. Красновского. – М.: Учпедгиз, 1955. – 651 с. (С.118-128).

<…> «С самого начала юношам, которым нужно дать образование, следует дать основы общего образования, т. е. распределить учебный материал так, чтобы следующие затем занятия, по-видимому, не вносили ничего нового, а представляли только некоторое развитие полученных знаний в их частностях.

Любой язык, любые науки или искусства должны быть сперва преподаны в простейших элементах, чтобы у учеников сложилось общее понимание целого их; затем для более полного изучения их даются правила и примеры, потом сообщаются полные системы с присоединением неправильностей, наконец, даются, если нужно, комментарии<…>

Вся совокупность учебных занятий должна быть тщательно разделена на классы так, чтобы предшествующее всегда открывало дорогу последующему и освещало ему путь.

Время должно быть распределено с величайшей точностью так, чтобы на каждый год, месяц, день, час приходилась своя особая работа.

Распределение времени и работ необходимо соблюдать точно, чтобы ничто не было пропущено и извращено<…>

Научное образование пусть служит человеку к усовершенствованию одновременно и его разума, и языка, и рук для того, чтобы он мог все, что требуется, разумно созерцать, выражать словами и осуществлять в действии. Если что-либо из этого опустить, то получится пробел, который не только нанесет ущерб образованию, но и подорвет его основательность. Ибо крепким может быть только то, что тесно связано во всех своих частях...

Поэтому пусть будет для учащих золотым правилом: все, что только можно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое — для восприятия зрением, слышимое - слухом, запахи - обонянием, подлежащее вкусу - вкусом, доступное осязанию - путем осязания. <…>

Для этого имеется тройное основание. Во-первых, начало познаний необходимо всегда вытекает из ощущений (ведь нет ничего в уме, чего ранее не было бы в ощущениях). А потому следовало бы начинать обучение не со словесного толкования о

вещах, но с реального наблюдения над ними. И только после ознакомления с самой вещью пусть идет о ней речь, выясняющая дело более всесторонне…

Во-вторых, истина и точность знания также зависят не от чего иного, как от свидетельства ощущений. Ведь вещи прежде всего и непосредственно запечатлеваются в ощущениях, а потом только с помощью ощущений – в уме<…>

В-третьих, так как ощущение есть самый надежный проводник памяти, то указанное чувственное наглядное восприятие всего приводит к тому, что если кто-либо этим путем что-либо усвоил, что он будет знать это твердо…"<…>

Данилов М.А. Дидактика / Акад. пед. наук РСФСР. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. – 518 с.

<…> «Тщательная, хорошо продуманная подготовка к уроку в значительной мере предопределяет его успех. Но учителю необходимо правильно действовать на самом уроке.

Важно урок всегда начинать во время и по-деловому; сообщить тему и цель урока или предложить кому-либо из учащихся сделать это, если им это должно быть известно из предшествующего хода работы; предложить учащимся приступить к выполнению определенного дела; поставить перед классом вопрос, на который сейчас предстоит ответить, и вызвать для ответа ученика и т. д. Нужно каждому учителю приучить детей к тому, чтобы в начале урока не допускалось никаких заминок, никакой раскачки, никакого беспорядка.

Тема урока и цель урока — это не одно и то же. Тема урока — это та часть учебной программы, над которой на уроке идет работа, будет ли это ознакомление с новым материалом, или закрепление знаний, или что-либо другое. На одну и ту же тему может быть и несколько уроков (например, несколько уроков на изучение правописания слов с безударной гласной о); бывает и так, что внутри данной темы программы каждый урок имеет свою тему. Учащиеся должны знать и конкретную цель предстоящей на уроке работы; только тогда они будут работать целеустремленно. Цель урока, по нашему мнению, учащиеся на всяком уроке должны осознать ясно, так как важно для успеха дела работать целеустремленно. В одних случаях цель урока в начале его сообщает классу учитель («Сегодня мы познакомимся с образованием причастий»). Это делается тогда, когда на очереди стоит ознакомление с новым материалом. На уроках повторения, к которым учащиеся готовились дома по определенному заданию, учителю целесообразно вызвать ученика для ответа на вопрос: «Какая у нас цель сегодняшнего урока?» или: «Какая у нас сегодня предстоит работа?» На уроке, на котором организуется лабораторная работа, уместно также вначале предложить кому-либо из учащихся сформулировать, какова цель предстоящей работы.

Продуктивность занятий на уроке зависит от того, насколько рационально учитель распределит время между различными частями урока. Тип урока влияет на распределение времени на нем: ясно, что на уроке, имеющем основной целью изложение нового, большая часть времени (например, 25— 30 мин.) и отводится на объяснение нового материала; на уроке, основной целью которого является совершенствование какого-либо навыка, наибольшая часть времени отводится на соответствующие упражнения и т. д.

Проверка знаний и повторение ранее пройденного имеет место в той или иной мере на каждом уроке. Но когда эти дидактические цели являются главными в уроке и поэтому определяют тип урока, тогда на проверку и повторение отводится на уроке наибольшая часть времени (или даже целиком весь урок).

На комбинированных уроках время распределяется более или менее равномерно между основными этапами работы (повторение пройденного, объяснение нового, закрепление новых знаний).

Когда домашнее задание дается на уроке, который был посвящен главным образом объяснению нового, из чего вытекает необходимость выполнения учащимися и новой для них самостоятельной работы, то на разъяснение задания в этом случае надо отвести побольше времени, сделать это разъяснение тщательнее.

Если на уроке идет тренировка в применении определенного правила и в задании имеется в виду уже известный учащимся вид работы, на разъяснение задания в этом случае много времени не потребуется.

При распределении времени на уроке учителя очень часто недооценивают момент предложения учащимся нового домашнего задания: дают задание под звонок или даже после звонка, не разъяснив как следует учащимся, что и как им делать. Учащимся остается неясной и связь домашнего задания с содержанием и ходом занятий на уроках; они не чувствуют необходимости выполнения задания для усвоения знаний и навыков. Это не содействует воспитанию у учащихся достаточно ответственного отношения к исполнению учебных обязанностей и отрицательно сказывается на качестве знаний.

Но завершение урока далеко не всегда должно представлять собою разъяснение домашнего задания. Очень полезно завершать урок подытоживанием основных фактов и основных мыслей, осознанных учащимися на уроке. Резюмирование основного содержания урока учитель или берет на себя, или вызывает для этого ученика, если предшествующей работой учащиеся к этому подготовлены. <…>

Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. для вузов. – СПб. : Питер, 2001. – С. 444 – 445.

<...> Понятие «дистанционное обучение». Данное понятие — одно из развивающихся **по**нятий современной дидактики. Термин «дистанционное обучение» употребляется для обозначения форм обучения, которые существовали до появления компьютеров. Заочное, корреспондентское, домашнее обучение, экстернат — эти типы обучения претендуют на название «дистанционное», поскольку обозначают обучение на расстоянии, дистанции.

<…> Отличительные признаки дистанционного обучения: а) физическое разделение преподавателя и некоторых или всех учащихся по крайней мере на большую часть учебного процесса; б) использование образовательных мультимедийных средств и электронных ресурсов как удаленных, так и находящихся в непосредственном окружении учащихся; в) обеспечение телекоммуникаций между педагогами и учащимися, а также между самими учениками; г) продуктивный характер образовательного процесса, то есть получение в качестве результата образовательной продукции, отличающейся от той, которая используется в качестве электронной образовательной среды.

Итак, дистанционное обучение нельзя сводить только лишь к усовершенствованию заочного обучения, когда обычная почта заменяется на электронную, либо к простому переносу информационных технологий в сферу образования.

Дистанционное обучение — это обучение с помощью средств телекоммуникаций, при котором удаленные друг от друга субъекты обучения (ученики, преподаватели, тьюторы, модераторы и др.) осуществляют образовательный процесс, сопровождающийся созданием образовательной продукции и их внутренними изменениями (приращениями).

Современное дистанционное обучение осуществляется в основном с помощью технологий и ресурсов сети Интернет.

Понятие «дистанционное обучение» повлекло за собой необходимость включения в современную педагогику и дидактику таких понятий, как «дистанционное образование», «Интернет-образование», «виртуальное обучение». Изменение традиционной модели взаимодействия «учитель - учащийся» привело к тому, что появились очные и дистанционные субъекты учебного процесса с новыми функциями, нуждающимися в соответствующих условиях реализации — «дистанционный учитель», «дистанционный ученик», «локальный координатор», «модератор» и др. Появилась необходимость введения особого типа дидактики — дистанционной, со специфическим понятийным аппаратом. <…>

Лекция 15. Современные средства обучения. Рациональная организация учебной деятельности учащихся. (КСР)

Основные вопросы:

1. Средства обучения, их виды, классификации. Наглядность как универсальное средство обучения.
2. Требования к учебникам и учебным пособиям.
3. Технические и компьютерные средства обучения.
4. Рациональная организация учебной деятельности учащихся.

1. Средства обучения, их виды, классификации. Наглядность как универсальное средство обучения

Средство **–** прием, способ действия для достижения чего-либо; орудие (предмет, совокупность приспособлений) для осуществления какой-либо деятельности [17].

Понятие «средство обучения» является одной из категорий дидактики. В педагогическом процессе средства обучения рассматриваются как источник получения знаний, формирования умений.

Средства обучения – это совокупность предметов и произведений духовной и материальной культуры, привлекаемых для педагогической работы (наглядные пособия, историческая, художественная и научно-популярная литература, произведения изобразительного и музыкального искусства, технические приспособления, учебное и учебно-производственное оборудование, средства массовой коммуникации и др.) [70].

Средства обучения в учебном процессе выполняют роль сенсомоторных стимулов, воздействующих на органы чувств учащихся и облегчающие им непосредственное или косвенное познание мира.

Современные средства обучения выполняют следующие функции:

1. *Информационную* – являются источником информации.
2. *Дидактическую* – в доступном виде способствуют передаче учебной информации, формированию умений и навыков.
3. *Мотивационную* – способствуют активизации учебно-познавательной деятельности учащихся.
4. *Контрольную* – позволяют оптимизировать педагогическую диагностику.

В научно-педагогической литературе существует несколько оснований для классификации средств обучения:

1. Целевая направленность:

✓ *Дидактические средства учителя* – предметы, используемые учителем для более эффективной реализации целей образования.

✓ *Дидактические средства ученика* – индивидуальные средства учащихся, активизирующие их учебно-познавательную деятельность.

2. Чувственная модальность (рисунок 16):

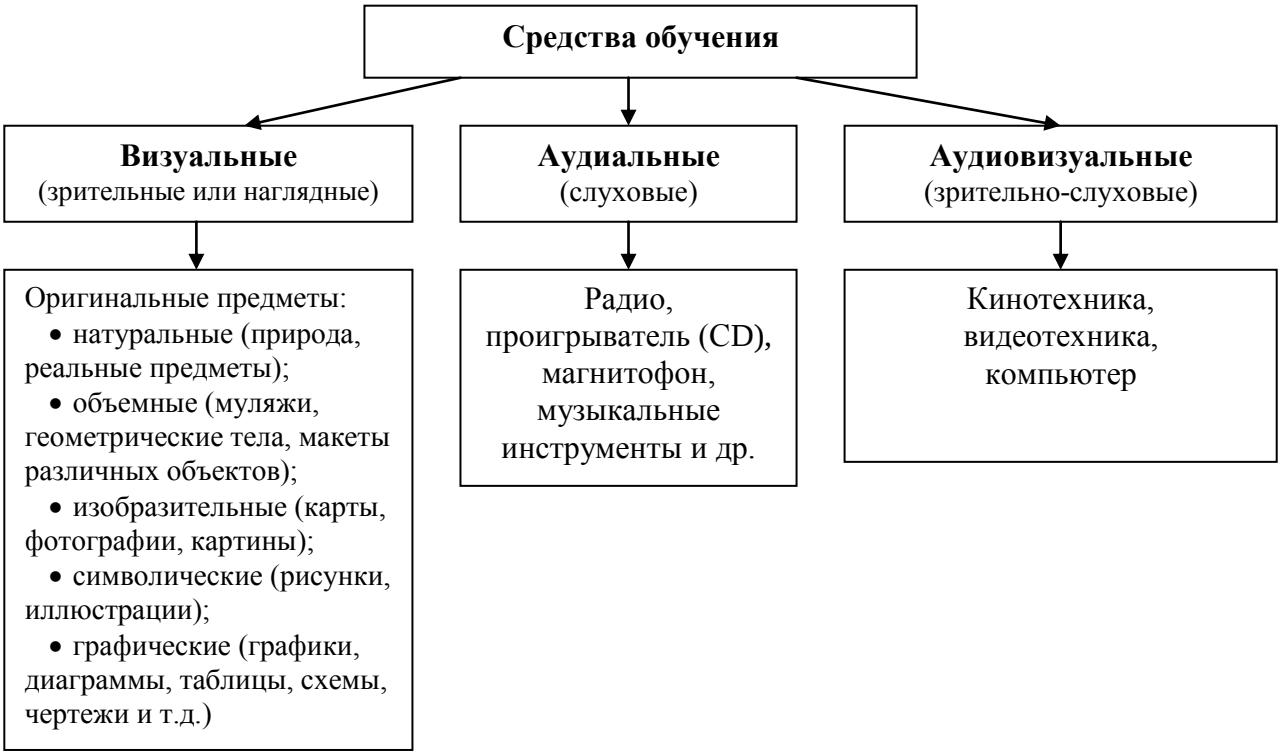


Рисунок 16. Средства обучения

3. Источник информации (А.А. Гримоть) (см. таблицу 18):

Таблица 19 – Классификация средств обучения по источнику информации

Основные средства обучения					
Слово		*Образ*			*Действие*
Живое	*Печатное*	*Наглядность*	*Личность педагога*		*Труд*
Речь учителя, звукозапись	Учебники, учебные пособия, книги, справочная литература, периодические издания	Натуральные объекты, макеты, схемы, диаграммы, таблицы, плакаты, карты, картины, репродукции	Внешний вид	Внутренний мир: обще-культурный уровень, культура мышления, культура речи, культура чувств, культура общения	Познание, общение, игра; организационная деятельность учителя

4. Дидактическая целесообразность:

✓ *Основные* – определяющие учебную (дидактическую) информацию (формулы, тексты, чучела животных, картины и т.п.);

✓ *Вспомогательные* – сопровождающие или передающие учебную информацию (мел, доска, учебник, макеты, рисунки, слайды, диапроекторы и др.)

5. Нарастание возможности заменять действия учителя и автоматизировать действия ученика (В. Оконь):

Простые средства:

1). Словесные: учебники, текстовая информация, символы и условные обозначения (слова, буквы, цифры, ноты).

2). Простые визуальные средства: реальные предметы, модели, картины пр.

Сложные:

1). Механические визуальные приборы: диаскоп, микроскоп, кодоскоп, эпипроектор и пр.

2). Аудиальные средства: проигрыватель, магнитофон, радио, музыкальные инструменты.

3). Аудиовизуальные: звуковой фильм, ТВ, видео.

4). Средства, автоматизирующие процесс обучения: лингвистические кабинеты, предметные кабинеты, компьютеры, мультимедиа-технологии, информационные системы, телекоммуникационные системы.

6. Содержание, характер изображаемого и форма представления (таблица 20)

Таблица 20 – Классификация видов наглядности

Изобразительная наглядность	*Условно-графическая наглядность*	*Мультимедийная наглядность*
учебные рисунки; фото-рисунки и аппликации; фотопортреты; фоторе-продукции картин, живописи, архитектуры и др.; фотоизображения окружающего мира; видеофрагменты (сюжетные ролики); видеофильмы (документальные и художественные)	таблицы, схемы, блок-схемы, чертежи, гра-фики, диаграммы, гистограммы, карты, картосхемы, макеты, планшеты, магнитная доска	аудиофрагменты (текста, аудио-лекции, звуковые комментарии к рисункам, речевые фрагменты персоналий); видеофрагменты, или видеоролики; аудиовидио-фрагменты (лекций, конференций, видеообращений, политических событий, явлений); анимация и 3D моделирование без звука, анима-ция и 3D моделирование с музы-кальным или речевым сопро-вождением

Кроме представленных выше, существует классификация наглядных средств, в основе которой лежит признак – восприятие учебного материала. Под понятием «восприятие информации» подразумевается включение в процесс усвоения информации различных органов чувств. Конечно, кроме наличия иллюстративного материала, для активизации процесса осмысления учебного текста важно, чтобы он был доступным, интересным, логически взаимосвязанным, актуализированным. В этих целях лучше использовать яркие и точные формулировки, таблицы, схемы, репродукции картин, рисунки, анимацию, аудио-видеофрагменты.

Широкое представление различных наглядных средств обучения требует от учителя дидактически и методически оправданного их использования.

Современная дидактика, уделяя большое внимание наглядности, как дидактическому принципу, в тоже время избегает крайностей в определении места наглядности в целостном педагогическом процессе.

Наглядность в педагогическом процессе основана на закономерностях познания окружающей действительности и развития мышления, которое развивается от конкретного к абстрактному. Наглядность в обучении обеспечивается применением разнообразных средств.

Наглядность может применяться на всех этапах педагогического процесса. Для целесообразного использования всего богатства видов наглядного материала, учителю необходимо знать их основные функции при организации познавательной деятельности учащихся. По линии возрастания абстрактности виды наглядности принято подразделять следующим образом (по Т.И. Ильиной) (таблица 21):

Таблица 21 – Классификация средств наглядности

Вид наглядности	Наглядные средства	Дидактическая функция
Естественная	Предметы объективной реальности: растения, животные, коллекции, гербарии, препараты, археологические находки, производственный наглядный материал.	Знакомство учеников с реальными объектами природы, их формой, величиной, окраской, внешним и внутренним строением, расположением в пространстве.
Объемная	Макеты (машин, приборов, ла-ндшафта), геометрические фигуры, чучела (животных и птиц), муляжи (фруктов и овощей), скелеты	Знакомство с теми предметами, объемное отображение которых играет главную роль в восприятии
Экспериментальная	Опыты, эксперименты;	Знакомство с явлениями и процессами в ходе наблюдений и опытов
Изобразительная	Картины, фотографии, рисунки, портреты, плакаты, фотомонтажи, аппликации, диа-позитивы, диаграммы, иллюстрации в учебниках.	Знакомство с фактами, предметами, явлениями через их изображение
Звуко-изобразительная	Кино, телевидение	Воссоздание звуко-изобразительных образов и характеристик предметов и явлений
Звуковая	Грамзаписи, магнитофонные записи, радио	Воссоздание звуковых образов
Символическая и графическая	Карты (географичес-кие, исторические), графики, схемы, формулы, диаграммы, чертежи, таблицы	Развитие абстрактного мышления, знакомство с условно обобщающим и символичным отражением реального мира
Внутренняя	Образы	Воссоздание в сознании учеников образов под воздействием речи педагога

Требования к наглядным средствам:

- отбор тех или иных видов наглядных пособий должен вестись с учетом целей занятия; соответствовать программе и учебному материалу;
- при работе с наглядными пособиями учитель должен руководить процессом восприятия их учащимися, направлять их внимание

на самые главные и существенные стороны изучаемого предмета, создавая условия для проявления учащимися максимальной активности и самостоятельности;

- не перегружать урок наглядными средствами, использовать их в количестве, необходимом для достижения учебной цели;
- несколько средств наглядности демонстрировать по мере надобности, в определенной последовательности, а не все сразу;
- наглядные средства должны соответствовать возрастным особенностям и уровню развития учеников;
- при подготовке наглядности к уроку следовать гигиеническим и эстетическим требования.

В работе «Опыт исследования взаимодействия слова и наглядности в обучении» Л.В. Занкова. (М., 1954. С. 38-40), посвященном изучению роли слова в восприятии, приводится следующий пример. В 1-м классе на уроке чтения изучается тема «Зимующие птицы». Как наглядное пособие используется чучело вороны. Проанализируйте указания учителя и ответы учащихся и скажите, какую задачу решал учитель в первую очередь. Какие функции выполняло слово учителя по отношению к применяемому наглядному пособию.

Указания учителя	*Ответы детей*
1. Смотрите хорошенько на ворону и рассказывайте, какая она.	Ворона большая… Она черная и серая… Клюв у нее большой. (Некоторые ученики отвечают на вопрос, не глядя на чучело вороны.)
2. Рассмотрите хорошенько, какого цвета ворона.	Серая с черным.
3. Какие у нее спинка, головка? Какие клюв, лапки?	Черная. Черный. Черные.
4. Посмотрите какой у вороны клюв. Не только по цвету. Какие лапки?	Большой. Немного загнутый. Тоненькие две лапки.
5. Посмотрите, сколько пальчиков, как эти пальчики расположены?	Четыре пальчика: три – вперед, один – назад.
6. Сравните ворону и галку.	Молчание…
7. Сравните сначала по величине.	Ворона большая, а галка меньше.
8. Сравните по цвету.	Галка черная, только шейка серая, а у вороны спинка серая и брюшко, в головка и хвост черные.
9. Сравните клюв.	У вороны клюв загнутый. А у галки прямой.
10. Теперь расскажите все про ворону.	У вороны спинка серая, брюшко серое; клюв загнутый, головка черная, на лапках пальцы – три впереди, один сзади.

2. Требования к учебникам и учебным пособиям

Одним из основных средств обучения являются учебники и учебные пособия.

Учебник – это книга, содержащая основные научные знания по определенному предмету в соответствии с целями обучения, учебной программой и дидактическими требованиями.

Учебник как вид учебной литературы является не только носителем информации, но и средством обучения.

Типы учебников.

1. По научной направленности:
   - ✓ гуманитарные
   - ✓ физико-математические
   - ✓ естественно-научные и т.д.
2. По характеру изложения материала:
   - ✓ академические
   - ✓ прикладные
3. По ведущим методам обучения:
   - ✓ информационные,
   - ✓ проблемные,
   - ✓ программированные,
   - ✓ комплексные (информационные с элементами проблемности)

Выделяют несколько функций учебника:

1. *Информационная* – фактическое изложение учебного материала в виде текстов, рисунков, схем, фотографий и т.д.

2. *Дидактическая* – осуществление управления учебно-познавательной деятельностью ученика.

3. *Самообразовательная* – обеспечение полного цикла познания; формирование навыков самообразования.

4. *Мотивационная* – Создание стимулов к изучения предмета, развитие интереса и позитивного отношения учащихся к предмету.

5. *Контрольная* – разработка системы тренировочных упражнений и заданий, вопросов для самоконтроля.

Для реализации основных функций к учебнику предъявляются следующие **требования:**

Научные:

формирование основ научного мировоззрения;

рассмотрение системы знаний в единстве с методами познания, с применением знаний на практике;

корректность введения научных понятий;

раскрытие научных положений в соответствии с достижениями современной науки и перспективами развития;

направленность учебника на формирование научно-теоретического мышления;

учет возможности применения ТСО в процессе преподавания.

Дидактические:

разработка содержания учебной информации в соответствии с учебной программой, целесообразность структуры учебника;

соответствие целям воспитания и обучения,

посильность и доступность изложения учебного материала в сочетании с проблемностью;

изложение материала должно быть систематичным, логичным и завершенным;

использование внутри и межпредметных знаний;

пригодность учебника для организации самостоятельной работы учащихся;

включение в учебник справочных материалов.

Психологические:

отбор учебного материала в соответствии с возрастными особенностями детей;

тексты учебника должны быть написаны живым, доступным языком;

соответствие предыдущей подготовке и уровню развития учащихся;

учет особенностей интересов учащихся;

развитие познавательных процессов (памяти, мышления, внимания, речи, воображения);

развитие познавательного и практического интереса, потребности в знаниях и практической деятельности.

Эстетические:

использование средств выразительности и образности для усиления эмоционального воздействия на сознание и чувства учащихся;

высокое качество иллюстративного материала; в подборе следование чувству меры;

красочность изобразительного материала;

выделение определений, правил, выводов, требующих запоминания;

Гигиенические:

соответствие объема материала нормам учебного времени;

весовые характеристики в соответствии с возрастными особенностями;

читаемая гарнитура шрифта; сходная цветовая гамма; читабельный размер текста.

Эффективность усвоения материала учебника во многом зависит от его типа и структуры. Так структура учебника включает в себя

✓ **тексты**

Цель – разъяснение содержания, оказание эмоционального воздействия, формирование интереса к предмету обучения.

Тексты бывают: основные, дополнительные, объяснительные; тексты-описания, тексты-повествования, тексты-рассуждения.

✓ **внетекстовый компонент**

а) аппарат организации усвоения: вопросы и задания, инструктивные материала (памятки, образцы решения задач, примеров), таблицы и

шрифтовые выделения, подписи к иллюстративному материалу и упражнения;

б) иллюстративный материал: фотографии, рисунки, планы, карты, чертежи, схемы, диаграммы и др.;

в) аппарат ориентировки: предисловие, примечание, приложение, оглавления, указатели.

Работа над усвоением учебной информации осуществляется и с помощью учебных пособий. Цель – расширение некоторых сторон учебника, решение конкретных задач обучения (информационных, тренировочных, проверочных и т.д.)

К ним относятся:

- хрестоматии по литературе и истории;
- сборники задач по математике, физике, химии;
- атласы по географии, биологии;
- контурные карты по географии и истории;
- сборники упражнений по языкам (родному и иностранным);
- тетради для лабораторных исследований по физике, химии, биологии;
- словари, справочники, энциклопедии и т.д.

3. Технические и компьютерные средства обучения

Современная концепция образования предполагает интенсификацию учебного процесса, а значит и активное использование различных носителей информации в учебном процессе [106]. Существующее учебное и техническое оборудование позволяет процесс обучения сделать эффективным и увлекательным.

Технические средства обучения (ТСО) – это технические устройства, способствующие более эффективному восприятию обучаемыми программного материала, проверке степени его усвоения, выработке умений и практических навыков применения полученных знаний, а также различные средства механизации трудоемких процессов, происходящих в ходе обучения.

Виды ТСО:

Информационные (ТСПИ – технические средства предъявления информации) – позволяют преобразовать информацию в удобную для восприятия форму, а следовательно, раскрыть содержание учебного материала: кинопроекторы, эпипроекторы, диапроекторы, графопроекторы, мультимедийные проекторы, видеоаппаратура, телевизионные комплексы; звуковая аппаратура: магнитофоны, усилители, звуковые лазерные проигрыватели, радиоузлы; средства демонстрационного эксперимента, электромеханические стенды, действующие макеты и модели механизмов.

Контроля знаний – всевозможные технические устройства и комплексы, позволяющие по определенной программе и заданным критериям оценить степень усвоения учебного материала. По степени сложности варьируются от простых карт, кассет и билетов автоматизированного контроля до специальных компьютерных программ.

Применяют при проведении текущего контроля знаний, проверке на допуск к лабораторным занятиям, проведении зачетов и экзаменов, самоконтроле знаний при организации самостоятельной работы учащихся.

Вспомогательные – устройства малой механизации трудоемких процессов, экономящие учебное время и повышающие культуру педагогического труда: интерактивные классные доски; устройства дистанционного управления комплексом ТСО и затемнения аудитории; оргтехника и др.

Тренажерные – учебно-тренировочные устройства. Используются для выработки первоначальных умений и навыков, практических навыков в выполнении логических задач или физических действий при работе с аппаратурой, проведении измерений, настройке или управлении сложными устройствами или процессами.

Комбинированные – выполняют одновременно несколько функций: передачу информации и контроль, тренаж и контроль. Примером таких средств могут быть персональные компьютеры, многофункциональные презентационные системы, лингафонные устройства, замкнутые учебные телевизионные системы (центры).

ТСО могут быть использованы на следующих *этапах занятий*:

1. Организационно-вступительная часть: тема, перечень вопросов, литература; пропедевтика сложного материала.
2. Пояснение нового материала: введение новых понятий, характеристик объекта изучения; при сложности восприятия информации на слух (подача исходных данных, представление терминов, математических и др. формул).
3. Актуализация опорных знаний: демонстрация связных образов, изображений, рисунков.
4. Мотивационно-познавательная деятельность: формирование познавательного интереса (значение для практической деятельности, научно-техническая демонстрация, статистические характеристики).
5. Пояснение нового материала: демонстрация учебного ролика; использование различных форм соотношения слово учителя и наглядности: изображение, как

а) основной источник информации,

б) равнозначный слову,

в) дополняет слово учителя.

6. Систематизация и закрепление материала: структурирует материал; возобновляет в новой форме (обзор).
7. Контроль знаний: использование наглядных образов, тестовых заданий, схем.
8. Пояснение заданий для самостоятельной работы: образцы действий, примеры решений, дополнительная литература.

Современные *требования к техническим средствам* обучения:

- ***Педагогические*** – соответствие возможностей технического средства тем методам и формам учебно-воспитательного процесса, которые согласуются с современными требованиями.
- ***Эстетические*** – гармония формы (наглядное выражение назначения, масштаб, соразмерность); целостность композиции, товарный вид.
- ***Эргономические*** – удобство и безопасность эксплуатации; минимальное количество операций при подготовке к работе с аппаратом; уровень шума; удобство осмотра, ремонта, транспортирования.
- ***Экономические*** – относительно невысокая стоимость при высоком качестве и долговечности технических средств.
- ***Функциональные*** – способность аппаратуры обеспечивать необходимые режимы работы (громкость и качество звучания; вместимость кассет аудиовизуальных средств, достаточная для проведения занятия с минимумом перезарядок; универсальность прибора и т.п.)**.**

Развитие информатики, создание электронных устройств, быстрый прогресс информационных и телекоммуникационных систем породили и новое направление в педагогической науке – педагогическую информатику, и процесс информатизации образования. Педагогическая информатика изучает использование в образовании ЭВМ, коммуникационных сетей, различных информационных технологий.

Компьютер становится все более массовым средством обучения, его можно назвать многофункциональной обучающей машиной. Существует 2 основных области применения компьютеров в обучающей деятельности:

1. *Компьютерная поддержка традиционного обучения*.

Компьютер применяется для решения следующих дидактических задач:

✓ предъявление информации в вербальной, наглядной или экспериментальной формах;

✓ формирование общеучебных и специальных знаний и умений по конкретным предметам;

✓ контроль, коррекция, оценка результатов обучения;

✓ организация индивидуального и группового обучения;

✓ управление процессом обучения.

2. *Компьютерная система обучения.*

Предполагает применение компьютера как:

а) аппаратного средства (компьютер как ТСО) – совокупность оборудования и средств, обеспечивающих ввод-вывод, модификацию текстовой, графической аудио- и видеоинформации. Компьютер может выполнять функции книг, пишущей машинки, магнитофона, кино, видео и др.

б) программного средства – компьютерная программа учебного назначения. Типы программ:

- автоматизированные системы обучения (АСО) – компьютерные учебники, программный пакет для самостоятельного изучения;
- лабораторные практикумы – программа, служащая для проведения наблюдений, их численного и графического представления, исследования различных объектов на практике;

- тренажеры – программы, используемые для отработки и закрепления технических навыков при решении задач, выполнении упражнений;
- контролирующие программы – программы, предназначенные для проверки (оценки) качества знаний учащихся;
    - справочные системы – программы, предназначенные для хранения и предъявления разнообразной учебной справочной литературы;
- компьютерные игры – программы, предназначенные для деловой (имитация жизненных ситуаций) и соревновательной деятельности;
- мультимедиа – программы, позволяющие использовать текст, графику, видео и анимацию в интерактивном режиме и тем самым, расширяя область применения компьютера в учебном процессе.

Компьютерные и мультимедиаобразовательные технологии позволяют

- выполнять задачи обучения и воспитания молодежи;
- стимулировать и поддерживать высокий уровень познавательного интереса учащихся;
- способствовать развитию креативности учащихся;
- управлять образованием;
- активно использовать в научно-педагогических исследованиях.

4. Рациональная организация учебной деятельности учащихся

Ключевой проблемой в решении задачи повышения эффективности и качества учебного процесса является активизация учения обучаемых. Особая значимость состоит в том, что учение, являясь отражательно преобразующей деятельностью, направлено не только на восприятие учебного материала, но и на формирование отношения ученика к самой познавательной деятельности. Преобразующий характер деятельности всегда связан с активностью субъекта. Знания, полученные в готовом виде, как правило, вызывают затруднения обучаемых в их применении к объяснению наблюдаемых явлений и решению конкретных практических задач.

Учение как специфический вид деятельности имеет свою структуру, закономерности развития и функционирования.

Учение – процесс, в ходе которого на основе познания, упражнения и приобретенного опыта возникают новые формы поведения и деятельности, изменяются ранее приобретенные (Подласый И.П.).

Учебная деятельность (учение) – целенаправленная познавательная деятельность учащихся, направленная на усвоение ими системы знаний, способов мышления, приобретение умений и навыков для последующего применения их на практике.

Целью учения является познание, отбор, переработка информации об окружающем мире, в конечном итоге выражающееся в знания, умения и навыках, системе отношений и общем развитии.

Компонентами учения являются: мотивы, учебные действия, действия контроля, оценки и анализа результатов.

Мотивы являются важнейшим компонентом учения. Мотивы – это побуждения, которыми ученик руководствуется, осуществляя те или иные действия либо учебную деятельность в целом. К учению ученика побуждает ряд мотивов различного свойства, каждый из которых взаимодействует с другими. Следовательно, учение имеет полимотивированный характер. Можно выделить 3 группы мотивов учебной деятельности (рисунок 14):

Мотивы учебной деятельности		
Непосредственно-побуждающие	*Перспективно-побуждающие*	*Интеллектуально-побуждающие*
Основаны на эмоциональных проявления личности, на положительных или отрицательных эмоциях: ✓ яркость, новизна, занимательность, внешняя привлекательность; ✓ интересное преподавание, неординарность личности педагога; ✓ желание получить похвалу, награду; ✓ боязнь отрицательной оценки, наказание; ✓ страх перед учителем, нежелание быть объектом обсуждения в классе.	Основаны на понимании значимости знания вообще и учебного предмета в частности: ✓ осознание значимости учебного предмета, знаний и умений; ✓ связывание учебного предмета с будущей самостоятельной жизнью; ✓ ожидание в перспективе получить награду; ✓ развитое чувство долга, ответственности.	Основаны на получении удовлетворения от самого процесса познания: ✓ интерес к знаниям, любознательность; ✓ стремление расширить свой культурный уровень, овладеть определенными умениями и навыками; ✓ увлеченность самим процессом решения учебно-познавательных задач, познавательные интересы и потребности

Рисунок 14. Мотивы учебной деятельности

Учебные действия (операции) – действия, совершаемые в соответствии с осознанной целью и проявляемые на всех этапах решения учебной задачи. Выделяют:

1) внешние (наблюдаемые) – предметные действия (письмо, рисование, постановка опытов), перцептивные действия (слушание, рассматривание, наблюдение), символические действия, связанные с использованием речи;

2) внутренние (ненаблюдаемые) – мнемические действия (запоминание материала, его упорядочивание, организация), действия воображения (имерджентные) и действия мышления (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация).

Действия контроля, оценки и анализа результатов. Самоконтроль, самооценка и самоанализ, осуществляемые учащимися в процессе обучения, формируются на основе наблюдения аналогичных обучающих действий учителя. Формированию этих действий способствуют приемы привлечения учащихся к наблюдению деятельности своих сверстников, организация взаимоконтроля, взаимооценки и взаимоанализа результатов деятельности на основе установленных критериев.

В зависимости от характера и степени сложности выделяют следующие *способы учебной деятельности:* репродуктивные, проблемно-творческие и исследовательско-познавательные.

Продуктом учебной деятельности является внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах, формирование знаний и умений применять их для решения разнообразных практических задач.

Ознакомьтесь с проектом урока русского языка в 3-м классе на тему «Мягкий знак после шипящих у существительных женского и мужского рода» (Е.Г. Шведюк, учитель начальных классов высшей категории, Санкт-Петербург, Россия).

Цель урока: добиться усвоения данного правила каждым учеником.

Обучающие задачи: достичь понимания значения мягкого знака у существительных, оканчивающихся на шипящий звук; научить детей безошибочно применять изученное правило в словах на данную орфограмму; продолжить формирование умения пользоваться орфографическим словарем.

Развивающие задачи: способствовать развитию орфографической зоркости, фонематического слуха у учащихся.

Воспитывающие задачи: создать условия для проявления гуманных отношений в групповой работе.

Ход урока:

I. Организационный момент.

II. Подготовка к восприятию нового материала.

Учитель	*Ученики*
Выразительно читает наизусть загадки, вопросы и задания 1. Его бьют, а он не плачет, веселее только скачет. (Мяч) 2. Я в дверях, я и в замке, я и в нотной строке, я и гайку отвинчу и могу передать и загадки отгадать. (Ключ) 3. Зубки острые точу, сделать щель в полу хочу. (Мышь) 4. Из какой муки злаковой культуры выпекают черный хлеб. (Рожь) 5. Назовите антоним слава «правда». (Ложь) 6. Назовите синоним слова «друг». (Товарищ) 7. Назовите одним словом родство девочки по отношению к матери. (Дочь) 8. Как называется непромокаемая верхняя одежда? (Плащ)	Один из учеников у доски, остальные в тетрадях записывают в столбик транскрипции отгадок загадок: [м’ а ч’] [к л’ у ч’] [м ы ш] и т.д. Проверяют и объясняют.
Оказывает индивидуальную помощь в случае необходимости.	
Организует проверку транскрипции и аналитическую работу. Задает вопросы: – Что мы писали на доске? – Подумайте, что общего у этих слов?	Отвечают: – Слова, отгадки, транскрипции. Предлагаемые ответы: – Все слова – имена

	существительные. – Имеют нулевое окончание. – Оканчиваются на шипящий звук. – Являются одушевленными явлениями и неодушевленными явлениями. – Изменяются по склонениям. – Имеют разный род.
–На какие грамматические группы вы могли бы поделить эти слова?	Дети доказывают каждый вид классификации.
III. Работа над новым материалом	
Предлагает записать орфографически все слова по родам.	Дети записывают в тетрадях (один ученик на доске): <u>Ж.р.:</u> ложь, дочь, мышь, рожь. <u>М,р.:</u> мяч, плащ, товарищ, ключ.
Учитель, проходя по рядам, проверяет записи в тетрадях, видит ошибки и просит объяснить, почему все слова с мягким знаком в первом столбике, а без мягкого знака во втором столбике.	Объясняют.
Выслушивает рассуждения и доказательства детей, предлагает обратиться к словарям.	Работа в парах. Ищут правильное написание слов в словарях (на одну парту словарь).
Задает вопросы: 1) У имен существительных какого рода с шипящей на конце надо писать мягкий знак?	Отвечают.
2) Какую роль может выполнять мягкий знак в словах?	Приводят примеры написания: – разделительный мягкий знак (листья, колосья); – смягчающий мягкий знак (коньки, пеньки).
3) Какую роль выполняет мягкий знак в данных словах левого столбика?	Указывают на род.
IV. Обобщение нового материала	
Учитель подводит к обобщению.	Обобщают: мягкий знак после шипящих – показатель женского рода у существительных.
Предлагает запомнить правило в стихотворной форме: «Дружит с мягким женский род, А мужской – наоборот. Печь – моя – поставим знак, Мяч – он мой – оставим так».	Тренировочное выразительное чтение стихотворения. Учат наизусть. Рассказывают друг другу в паре, 1-2 ученика – вслух.
Игра на внимание	
Делает запись на доске: жен. род, муж. род. Называет слова: печь, ёж, стриж, матч, тушь, дичь, овощ, речь, вещь, луч, сторож, камыш, кирпич, брошь, мяч, калач, гараж, скрипач, морж, ковш, гуашь.	Дети показывают карточку с мягким знаком в тех случаях, в которых пишется мягкий знак.
V. Закрепление изученной орфограммы	
Предлагает работу с текстом (текст у каждого на парте). Просит прочесть текст, найти в тексте слова,	

оканчивающиеся на шипящую фонему и выписать их в 3 столбика. Предлагает выполнить задание: 1. В первый столбик записать слова, в которых они могут объяснить, почему не пишется мягкий знак. 2. Во второй столбик записать слова, в которых они могут объяснить, почему пишется мягкий знак. 3. В третий столбик записать слова, в которых они не могут объяснить соответствующую орфограмму. Просит доказать правильность классификации. Объяснение орфограмм третьего столбика предлагает перенести на последующие уроки. **Повторное закрепление изученного правила** На доске написан текст с пропущенным «ь» после шипящих в существительных женского рода. **Обобщающая беседа** – Чему мы научились на уроке? – чему каждый из вас научился на уроке?	Записывают в три столбика слова: товарищ, мяч, ключ, дочь, передач, не выучишь, подумаешь, прилечь, задач, неудач. Работа в тетрадях. Дети списывают текст с комментированием в паре. Высказывают свои мысли.
VI. Домашнее задание Предлагает подобрать и выполнить свое домашнее задание по теме урока.	

(пример представлен по: Татарченкова, С.С. Урок как педагогический феномен / С.С. Татарченкова. СПб, 2005. С. 405 – 409).

Укажите, какие способы организации учебной деятельности предложены в примере.

Одним из условий повышения качества знаний учащихся является рациональная организация учебной деятельности, предполагающая специальные педагогические способы и приемы построения учебной работы.

Рациональная организация учебной работы – это введение более целесообразной организации учебной работы в соответствии с личными и общественными потребностями, придание учебно-познавательной деятельности более совершенного характера, улучшение способов ее выполнения на основе изучения ее механизмов.

Важное значение имеет стиль мышления, ориентированный на оптимизацию деятельности; установка познавать и творить. Благодаря этому появляется возможность достижения конечной цели с наименьшими затратами сил, времени и материальных ресурсов. *Признак рационализации* – умение планировать деятельность, чтобы несколько процессов, задач, действий, операций осуществлялись одновременно.

Рекомендации к рациональной организации учебной деятельности:

- чаще меняйте виды деятельности на уроке;
- тщательно отбирайте содержание учебного материала для организации самостоятельной работы школьников в соответствии с возможностями;
- используйте индивидуальный и дифференцированный подходы в процессе обучения;
- не допускай учебных перегрузок учащихся;

- в процессе занятий используйте приемы эмоциональной разрядки, аутотренинга, применяйте рефлексию;
- чаще давайте задания, в том числе и домашние, с опорой на познавательный творческий интерес учеников;
- организуйте самостоятельную работу учащихся так, чтобы у них развивались как общеучебные, так и специальные (определяемы спецификой) умения;
- поддерживайте необходимые санитарно-гигиенические условия при проведении урока (освещенность, проветриваемость кабинета, оптимальный температурный режим и т.д.);
- следите за необходимым материальным оснащением занятий (лабораторное, техническое оборудование; учебные пособия и др.).

Резюме

Средства обучения составляют совокупность предметов и произведений духовной и материальной культуры, привлекаемых для педагогической работы. Средства выполняют роль сенсомоторных стимулов, воздействующих на органы чувств учащихся и облегчающие им непосредственное или косвенное познание мира. Существует большое количество классификаций средств обучения. Основные функции: информационная, дидактическая, мотивационная, контрольная.

Наглядность в обучении рассматривается как дидактический принцип и обеспечивается применением разнообразных средств.

Учебником называют книгу, содержащую основные научные знания по определенному предмету в соответствии с целями обучения, учебной программой и дидактическими требованиями. Учебник как носитель информации и средство обучения должен соответствовать научным, дидактическим, психологическим и эстетическим требованиям.

Под техническими средствами обучения (ТСО) понимают технические устройства, способствующие более эффективному восприятию обучаемыми программного материала, проверке степени его усвоения, выработке умений и практических навыков применения полученных знаний, а также различные средства механизации трудоемких процессов, происходящих в ходе обучения. Компьютер, как многофункциональная машина, используется для расширения дидактических возможностей процесса обучения и как самостоятельная система обучения.

Рациональная организация учебной деятельности, предполагающая специальные педагогические способы и приемы построения целесообразной организации учебной работы, позволяет повысить качество знаний учащихся в соответствии с личными и общественными потребностями, придать учебно-познавательной деятельности более совершенный характер, улучшить способы выполнения на основе изучения ее механизмов.

Приложения к лекции 15

Вопросы и задания

1. Назовите место и разновидности средств обучения в учебном процессе.
2. Обоснуйте функции учебника.
3. Разведите понятия «технические средства обучения» и «компьютерные средства обучения».
4. Охарактеризуйте структурные компоненты учебной деятельности.
5. Выписать понятие, не соответствующее логической цепочке:

1) лабораторный опыт, изготовление таблицы, упражнение, трудовое действие, муляж.

2) таблица, схема, демонстрация видеофильма, микроскоп, диапроектор.

3) карты, фотографии, картины, музыкальные инструменты, рисунки, графики, диаграммы.

4) слово учителя, учебники, текстовая информация, символы, условные обозначения.

6. Умение использовать компьютерную технику в обучении становится одним из профессиональных качеств учителя. «Если рассматривать процесс компьютеризации обучения как одну из современных тенденций методики преподавания школьных предметов, то владение методологией, принципами и методикой компьютерного обучения является неизменным требованием квалификационной характеристики каждого учителя» [77] .

Согласны ли вы с данным утверждением? Относится ли данное утверждение ко всем учительским специальностям?

7. Перечисленные понятия сгруппировать в три столбика, дифференцировав понятия: «методы обучения», «средства обучения», «формы обучения»:

Урок, домашняя работа, дискуссия, семинар, таблица, экскурсия, индивидуальная, диапроектор, упражнение, консультация, беседа, поощрение, контрольная работа, доска, видеофильм, макет, парная, факультатив, словарь, наказание, опрос, звукозапись, предметные игры, предметный кабинет, кружок, рассказ, собеседование, компьютер, лекция, радиоузел.

Тестовые задания

1. Что относится к средствам обучения:

А) Составная часть метода, разовое действие, шаг в реализации или модификации метода.

Б) Способ взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся по достижению целей обучения, развития и воспитания.

В) Совокупность предметов и произведений духовной и материальной культуры, привлекаемых для педагогической работы.

Г) Исходные положения, требования к организации учебного процесса.

2. Какая функция средств обучения является доминирующей:

А) аналитическая.
Б) информационная.
В) дидактическая.
Г) мотивационная.
Д) контрольная.

3. Установите соответствие между названиями средств обучения и средствами обучения, входящими в эту группу

А. Аудиальные	1 Оригинальные предметы: • натуральные (природа, реальные предметы); • объемные (муляжи, геометрические тела, макеты различных объектов); • изобразительные (карты, фотографии, картины); • символические (рисунки, иллюстрации); графические (графики, диаграммы, таблицы, схемы, чертежи и т.д.)
Б. Визуальные	2 Кинотехника, видеотехника, компьютер, мультимедиа-презентации
В. Аудиовизуальные	3 Радио, проигрыватель (CD), магнитофон, музыкальные инструменты и др.

4. Реализации какого принципа в большей степени соответствует использованию средств обучения в учебном процессе:

А) доступности.
Б) прочности.
В) наглядности.
Г) научности.

5. Какова характеристика понятия - «учебник».

А) научное справочное издание по всем или отдельным отраслям знания в форме словаря.

Б) собрание слов, устойчивых выражений с пояснениями, толкованиями или с переводом на другой язык.

В) популярная, быстрее других раскупаемая книга.

Г) книга, содержащая основные научные знания по определенному предмету в соответствии с целями обучения, учебной программой и дидактическими требованиями.

6. Какие требования реализуются в учебнике в меньшей степени:

А) психотерапевтические.
Б) дидактические.
В) психологические.
Г) эстетические.

Д) научные.

7. Какие бывают виды ТСО?

А) Компьютеры, информационные и телекоммуникационные системы, лингафонные и предметные кабинеты.

Б) Визуальные, аудиальные, аудиовизуальные.

В) Информационные, контроля знаний, вспомогательные, комбинированные, тренажерные.

8. Установите соответствие между мотивами учебной деятельности и их названиями:

А. Непосредственно-побуждающие	1. Основаны на понимании значимости знания вообще и учебного предмета в частности.
Б. Перспективно-побуждающие	2. Основаны на эмоциональных проявления личности, на положительных или отрицательных эмоциях.
В. Интеллектуально-побуждающие	3. Основаны на получении удовлетворения от самого процесса познания.

9. Укажите объективные способы учебной деятельности в зависимости от характера и степени сложности.

А) Индивидуальные, групповые, коллективные.

Б) Словесные, наглядные, практические.

В) Репродуктивные, проблемно-творческие и исследовательско-познавательные.

Г) Объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемное изложение, эвристические, исследовательские.

10. Какое умение в большей степени отражает рационализацию учебной деятельности:

А) умение ставить перспективные цели.

Б) умения и навыки самообразования.

В) умение анализировать результаты учебной деятельности.

Г) умение планировать деятельность.

Оригинальные тексты

Цыркун, И.И.Теоретико-методические аспекты рациональной организации самостоятельной работы учащихся и студентов / И. И. Цыркун, В.Н. Пунчик // Адукацыя і выхаванне. – 2003. – № 1. –С. 31–42.

<… > Самостоятельная работа учащихся является важнейшим компонентом педагогического процесса, интегрирующим различные виды индивидуальной и коллективной учебной деятельности, осуществляемые во время аудиторных и внеаудиторных занятий или дома по заданиям, без непосредственного участия преподавателя или под его руководством. Она является доминирующей среди других видов учебной деятельности учащихся и позволяет представить знания в качестве объекта собственной деятельности и превратить их в подлинное достояние личности. Познавательная деятельность учащихся в процессе выполнения самостоятельной работы характеризуется высоким уровнем активности и самостоятельности и является одной из форм приобщения субъекта к творческой деятельности.

Самостоятельная работа учащихся содержит два компонента, которые взаимно дополняют друг друга: содержательно-логический (внутренний) и организационный (внешний).

Внутренний компонент включает: определение предмета деятельности, выделение цели деятельности, выбор средств и способов деятельности, определение средств самоконтроля.

Внешний компонент самостоятельной работы обусловлен ее педагогическими функциями и содержит следующие типичные структурные образования: определение целей самостоятельной работы, предъявление преподавателям устного или письменного задания, наблюдение за практическими действиями учащихся и оказание им помощи (при необходимости), контроль и анализ результатов, коррекция ошибок…

Для проектирования самостоятельной работы необходимо иметь представление о различных способах их классификации. Самостоятельные работы классифицируются по следующим признакам: по дидактическим целям, форме организации деятельности учащихся, форме заданий, форме ответа, характеру деятельности учащихся, месту выполнения, месту в процессе обучения, роли в формировании научных понятий, трудоемкости, методам самостоятельной работы. В таблице 22 представлены примеры различных видов самостоятельных работ — в зависимости от признаков классификации.

Таблица 22 – Классификация самостоятельных работ

Основание классификации	*Виды самостоятельных работ*
Дидактическая цель	Приобретение новых знаний, овладение умением самостоятельно приобретать знания Закрепление, уточнение, углубление и обобщение знаний Формирование умений применять знания в решении учебных и практических задач Формирование умений творческого характера, умений применять знания в усложненной ситуации
Форма организации деятельности учащихся	Фронтальные, групповые, индивидуальные
Способы и средства деятельности учащихся	Наблюдение, работа с книгой и другими печатными материалами, решение и составление задач, работа с компьютером, просмотр кинофильма, составление листов с опорными сигналами, рецензирование, выступление с докладом, экскурсия и др.
Форма задания	На узнавание, выбор, воспроизведение, преобразование, нахождение нового метода выполнения
Форма ответа	Письменные, устные, графические
Характер деятельности учащихся	Репродуктивные, частично-поисковые, исследовательские
Место выполнения	На занятии, вне занятия
Место в процессе обучения	Предъявляемые на этапах ознакомления с учебным материалом, его осмысления и применения
Роль самостоятельных работ в формировании понятий	Уточнение признаков понятия Выработка умения оперировать понятиями в решении задач познавательного и практического характера Конкретизация понятий Классификация, систематизация понятий Применение понятий в решении задач творческого характера
Трудоемкость	Легкие, средней трудности, сложные

Методы самостоятельной работы	Наблюдение единичных объектов Сравнительно-аналитические наблюдения Учебный эксперимент Конструирование и моделирование Решение задач Работа с книгой

<… >Применение нескольких самостоятельных работ будет продуктивным, если все используемые виды самостоятельных работ взаимосвязаны, взаимообусловлены, логически вытекают одна из другой, т.е. представляют собой систему. Система самостоятельных работ ориентируется на решение основных задач педагогического процесса и опирается на следующие дидактические принципы: доступности, постепенности в нарастании трудностей, систематичности, связи теории с практикой, сознательности и творческой активности, дифференцированного подхода. Желательно, чтобы входящие в систему работы были разнообразны по целям и содержанию, предполагали учет ближних и дальних связей, сочетание работ, проводящихся в учебное и внеучебное время. Самостоятельные работы требуют дифференциации – с учетом, например, успешности учащихся в обучении (сильные, средне-сильные, средние, средне-слабые, слабые), должны поддерживать познавательный интерес учащихся и развивать у них мотивы учебной деятельности.

На первом этапе организации самостоятельных работ целесообразно сформировать у учащихся общеучебные умения и навыки: осуществлять библиографический поиск, работать с книгой, проводить наблюдения и эксперименты, описывать, объяснять и прогнозировать явления и действия и др. Особенно важно для преподавателя проявлять высочайшее чувство педагогического такта, умело поддерживать первые успехи, осторожно относиться к недостаткам. Обязательными являются проверка и анализ итогов, сравнение результатов с намеченными целями самостоятельных работ. Необходимо развивать у учащихся умения взаимо- и самоконтроля.

Самостоятельная работа применяется в сочетании с другими методами, формами и средствами обучения. Один из возможных оптимальных вариантов применения самостоятельной работы представлен в таблице 23.

Таблица 23 - Оптимальный вариант применения самостоятельных работ в учебном процессе

Задачи, достигаемые в учебном процессе	**Содержание учебного материала**	**Особенности обучаемых**	**Возможности преподавателя**
Развитие самостоятельности в учебной деятельности и формирование навыков учебного труда	Материал должен быть доступен для самостоятельного изучения	Учащиеся должны быть подготовлены к самостоятельной работе, когда у учащихся есть наличный фонд знаний	Необходимо наличие дидактических материалов, времени и места для организации самостоятельной работы, а также у преподавателя должна быть соответствующая подготовка по вопросам самостоятельной работы

<… >В настоящее время актуальной является проблема рациональной организации самостоятельной работы на основе применения компьютера, которая связана с оптимальным выбором способов применения компьютера, которые помогают при организации СР учащихся достигнуть максимально возможных результатов обучения за определенное время при минимальных затратах сил и времени учащихся и преподавателей. Следует заметить, что специфика организации самостоятельной работы на основе применения компьютера заключается в том, что работа с любой из видов КУП по своей сути является самостоятельной работой.

В литературе принято выделять три основные формы, в которых может использоваться компьютер при выполнении им обучающих функций: тренажер; репетитор; устройство для моделирования определенных предметных ситуаций. Кроме трех названных форм применения компьютера при организации самостоятельной работы, можно выделить еще одну, неспецифически педагогическую — использование компьютера как инструментального средства. На наш взгляд, выделение таких форм применения компьютера является не самым целесообразным. Общепринятые формы применения компьютера тренажер и устройство моделирования является единичными, в отличие от специфических форм — репетитора и инструментального средства, поэтому их целесообразно объединить в одну форму, которую можно обозначить как квазипреподаватель. К этой форме можно присовокупить все программы, которые заменяют преподавателя на одном из этапов урока. В настоящее время существует необходимость выделить новую форму применения компьютера, т.к. он широко используется как средство доступа к глобальной сети Интернет. Эту форму мы обозначаем как провайдер. Таким образом, нами выделяются следующие формы применения компьютера при организации самостоятельной работы учащихся: репетитор, квазипреподаватель, инструментальное средство, провайдер.

Таким образом, педагогическими средствами рациональной организации самостоятельной работы учащихся мы считаем следующие:

– проблемное изложение материала, применение активных методов и форм обучения;
– обучение учащихся методам самостоятельной работы, ознакомление их со структурой метазнаний;
– привлечение учащихся к исследовательской работе и написанию собственных произведений;
– индивидуализация самостоятельной работы с учетом учебных возможностей и запросов учащихся;
– оптимальное сочетание традиционной самостоятельной работы, контролируемой самостоятельной работы и внеаудиторной самостоятельной работы;
– организация регулярного контроля (машинного, традиционного, рейтингового и др.) успешности выполнения самостоятельной работы;
– сочетание традиционных форм обучения с возможностями новых информационных технологий;
– включение самостоятельной работы учащихся в учебный план и расписание занятий с организацией индивидуальных консультаций;
– включение в учебную нагрузку преподавателя самостоятельной работы учащихся;
– разработка комплексных учебных пособий для самостоятельной работы, сочетающих теоретический материал, методические указания и средства контроля;
– создание материально-технической базы (специальные аудитории, оснащенные ТСО, компьютерные классы с выходом в Интернет и др.), их доступность для самостоятельных занятий.

Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.

<… > С приходом в школу ребенок начинает усваивать азы наиболее развитых форм общественного сознания - науки, искусства, морали, права, которые связаны с теоретическим сознанием и мышлением людей. Усвоение этих форм общественного сознания и соответствующих им духовных образований предполагает выполнение детьми такой деятельности, которая адекватна исторически воплощенной в них человеческой деятельности. Этой деятельностью является их учебная деятельность. В процессе учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте дети воспроизводят не только знания и умения, соответствующие основам указанных выше форм общественного сознания, но и те исторически возникшие способности, которые

лежат в основе теоретического сознания и мышления - рефлексию, анализ, мысленный эксперимент.

Иными словами, содержанием учебной деятельности являются теоретические знания (этим термином, как об этом говорилось выше, мы обозначили единство содержательного абстрагирования, обобщения и теоретических понятий). Учебная деятельность школьников строится на наш взгляд, в соответствии со способом изложения научных знаний, со способом восхождения от абстрактного к конкретному. Мышление школьников в процессе учебной деятельности имеет нечто общее с мышлением ученых, излагающих результаты своих исследовании посредством содержательных абстракций, обобщений и теоретических понятий, функционирующих в процессе восхождения от абстрактного к конкретному. <…>

<…> Знания человека находятся в единстве с его мыслительными действиями (абстрагированием, обобщением и т.д.). "...Знания... не возникают помимо познавательной деятельности субъекта и не существуют безотносительно в ней". Поэтому правомерно рассматривать знания, с одной стороны, как результат мыслительных действий, который имплицитно содержит их в себе, с другой - как процесс получения этого результата, в котором находит свое выражение функционирование мыслительный действий. Следовательно, вполне допустимо термином "знание" одновременно обозначать и результат мышления (отражение действительности), и процесс его получения (т.е. мыслительные действия). "Всякое научное понятие - это и конструкция мысли, и отражение бытия"<…>.

<…> Таким образом, хотя учебная деятельность школьников развертывается в соответствии со способом изложения уже полученных людьми продуктов духовной культуры, однако внутри этой деятельности в своеобразной форме сохраняются ситуации и действия, которые были присущи процессу реального создании таких продуктов, благодаря чему способ их получения сокращенно воспроизводится в индивидуальном сознании школьников.

При рассмотрении процесса формирования у младших школьников учебной деятельности возникает ряд вопросов, требующих выяснения: 1) специфики ее структурных компонентов, т.е. ее потребностей, мотивов, задач, действий и операций; 2) происхождения ее индивидуального выполнения из коллективных форм учебной работы; 3) динамики взаимосвязи ее компонентов, когда, например, учебная цель может стать мотивом, а учебное действие может превратиться в операцию и т.п.; 4) этапов ее развития на протяжении школьного детства (первоначально она формируется как ведущая, а затем развивается на основе других ведущих деятельностей); 5) ее взаимосвязи с другими видами деятельности детей[4].

<…>Учебная задача, которая школьникам предлагается учителем, требует от них: 1) анализа фактического материала с целью обнаружения в нем некоторого общего отношения, имеющего закономерную связь с различными проявлениями этого материала, т.е. построение содержательной абстракции и содержательного обобщения; 2) выведение на основе абстракции и обобщения частных отношений данного материала и их объединения (синтеза) в некоторый целостный объект, т.е. построения его "клеточки" и мысленного конкретного объекта; 3) овладения в этом аналитико-синтетическом процессе общим способом построения изучаемого объекта.

При решении учебной задачи школьники раскрывают происхождение "клеточки" изучаемого целостного объекта и, используя ее, мысленно воспроизводят этот объект. Тем самым при решении учебной задачи школьники осуществляют некоторый микроцикл восхождения от абстрактного к конкретному как путь усвоения теоретических знаний.

Учебная задача существенно отличается от многообразных частных задач, входящих в тот или иной класс. Так, имея дело с частными задачами, школьники овладевают столь же частными способами их решения[5]. Усвоение этого способа происходит путем перехода мысли от частного к общему. Вместе с тем при решении

учебной задачи школьники первоначально овладевают общим способом решения частных задач. Учебная задача решается школьниками путем выполнения определенных действий. Назовем эти учебные действия:

преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;

моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме;

преобразование модели отношения для изучения его 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.

Каждое такое действие состоит из соответствующих операций, наборы которых меняются в зависимости от конкретных условий решения той или иной учебной задачи (как известно, действие соотносится с целью задачи, а его операции - с ее условиями).

<…> Ориентация школьников на всеобщее отношение изучаемого целостного объекта служит основой формирования у них некоторого общего способа решения учебной задачи и тем самым формирования понятия об исходной "клеточке" этого объекта. Однако адекватность "клеточки" своему объекту обнаруживается тогда, когда из нее выводятся многообразные частные его проявления. Применительно к учебной задаче это означает выведение на ее основе синемы различных частных задач, при решении которых школьники конкретизируют ранее найденный общий способ, а тем самым конкретизируют и соответствующее ему понятие ("клеточку"). Поэтому следующее учебное действие состоит в выведении и построении определенной системы частых задач. Благодаря этому действию школьники конкретизируют исходную учебную задачу и тем самым превращают ее в многообразие частных задач, которые могут быть решены единым (общим) способом, усвоенным при осуществлении предыдущих учебных действий. Действенный характер этого способа проверяется именно при решении отдельных частных задач, когда школьники подходят к ним как к вариантам исходной учебной задачи и сразу, как бы "с места" выделяют в каждой из них то общее отношение, ориентация на которое позволяет им применять ранее усвоенный общий способ решения.

<…>Большую роль в усвоении школьниками знаний играют учебные действия контроля и оценки. Так, контроль состоит в определении соответствия других учебных действий условиям и требованиям учебной задачи. Контроль позволяет ученику, меняя операционный состав действий, выявлять их связь с теми или иными особенностями условий решаемой задачи и получаемого результата. Благодаря этому контроль обеспечивает нужную полноту операционного состава действий и правильность их выполнения.

Действие оценки позволяет определить, усвоен или не усвоен (и в какой степени) общий способ решения данной учебной задачи, соответствует или нет (и в какой мере) результат учебных действий их конечной цели. Вместе с тем оценка состоит не в простой констатации этих моментов, а в содержательном качественном рассмотрении результата усвоения (общего способа действия и соответствующего ему понятия) в его сопоставлении с целью. Именно оценка "сообщает" школьникам о том, решена или не решена ими данная учебная задача.

Выполнение действий контроля и оценки предполагает обращение внимания школьников к содержанию собственных действий, к рассмотрению их оснований в точки зрения соответствия требуемому задачей результату. Такое рассмотрение школьниками оснований собственных действий, называемое рефлексией, служит существенным условием правильности их построения и изменения. Учебная деятельность и отдельные ее компоненты (в частности, контроль и оценка) осуществляется благодаря такому основополагающему качеству человеческого сознания, как рефлексия. <…>

Лекция 16. Дифференциация и индивидуализация процесса обучения. Специфика обучения одаренных и отстающих учащихся

Основные вопросы:

1. Понятия «дифференциация» и «индивидуализация» обучения. Виды дифференциации.
2. Особенности организации педагогического процесса с одаренными учащимися.
3. Особенности организации педагогического процесса с отстающими учащимися.
4. Организация учебно-познавательной деятельности учащихся на основе компьютерной диагностики учебных возможностей.

1. Понятия «дифференциация» и «индивидуализация» обучения. Виды дифференциации

Проблема учёта индивидуальных особенностей учащихся относится к традиционным для педагогики, однако до сих пор поцесс обучения в основном ориентируется на средний уровень обученности и развития способностей учащихся, поэтому не каждый школьник может реализовать свои потенциальные возможности. Индивидуализация обучения направлена на преодоление несоответствия между уровнем учебной деятельности, который задают программы, и реальными возможностями каждого ученика. Процесс дифференциации обучения, т. е. разделения учащихся с учетом их особенностей носит комплексный характер и может осуществляется на различных уровнях и этапах процесса обучения [96].

Дифференциация (от франц. differentiation, лат. differentia – разница, различие) – выделение частного из общей совокупности по некоторым признакам; разделение, расчленение, расслоение целого на различные части, формы и ступени [111]. **Дифференциация обучения** – форма организации учебной деятельности учащихся, при которой учитываются их склонности, интересы и проявившиеся способности. Осуществление дифференцированного обучения не снижает общего (базового) уровня общеобразовательной подготовки учащихся. Дифференциация обучения может пониматься как: 1) создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента; 2) комплекс методических, психолого-педагогических и организационно управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных (однородных) группах. (Г.К. Селевко)

С понятием «дифференциация» тесно связано понятие «индивидуализация».

Индивидуализация (от англ. individualization; лат. individuationis - выделение личности или особи по её индивидуальным свойствам; принятие

во внимание особенностей каждого индивидуума.) [60, С. 359]. **Индивидуализация обучения** – организация учебного процесса с учётом индивидуальных особенностей учащихся; позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. Индивидуализация обучения осуществляется в условиях коллективной учебной работы в рамках общих задач и содержания обучения. Индивидуализация обучения – это, с одной стороны, организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения обусловливается индивидуальными особенностями учащихся, а с другой – это различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие учет индивидуальных особенностей ребенка в процессе обучения. (Г.К. Селевко)

Следует отличать «индивидуальное обучение», которое позволяет полностью адаптировать содержание, методы и темпы учебной деятельности отдельного ребенка к его особенностям, следить за ростом учебных возможностей, вовремя корректировать деятельность обучающегося и учителя. Экономически индивидуальное обучение затратное и в массовой школе ограниченно (занятия с одаренными или девиантными детьми).

Понятия «индивидуализация» и «дифференциация» обучения разрабатывались в педагогической науке как принципы обучения и здесь существуют разные подходы к их соотношению:

– дифференциация обучения это один из основных вариантов индивидуализации обучения (И.Э. Унт);

– индивидуализация обучения это вариант дифференциации: учитель взаимодействует лишь с одним учеником; один учащийся взаимодействует лишь со средствами обучения (учебные пособия, компьютер и т.п.); дифференциация является родовым понятием и включает в себя индивидуализацию как понятие видовое (М.Н. Скаткин);

– дифференциация как принцип совершенствования системы образования, который реализует индивидуальный подход (предполагает изменение учебных планов и программ, содержания и методов образования, темпов и сроков обучения в соответствии с потребностями, возможностями, интересами обучающихся; создание учебных заведений различных типов, профильных классов, классов поддержки и коррекции);

Рассмотрим подробнее сущность ***дифференцированного обучения***, придерживаясь его следующей характеристики – *это организация учебно-познавательной деятельности, где учитываются типологические, возрастные и индивидуальные особенности учащихся. Целевыми ориентациями* дифференцированного обучения являются: обучение каждого ученика на уровне его возможностей и способностей; приспособление (адаптация) обучения к особенностям различных групп учащихся [74].

Для выделения видов дифференциации обучения используют различные основания, например: по индивидуально-психологическим особенностям, (таблица 24). В педагогической практике эти виды взаимодополняют друг друга и встречаются в различных сочетаниях.

Таблица 24 - Различные подходы к дифференциации

Основание	***Типологические группы***	***Состав выделенных групп***
по индивидуально-психологическим особенностям	*по возрасту*	школьные классы, возрастные параллели, разновозрастные группы
	по полу	мужские, женские, смешанные классы, команды, школы
	по психологическим типам	типу мышления, акцентуации характера, темпераменту и др.
	по уровню здоровья	физкультурные группы, группы ослабленного зрения, слуха, больничные классы
по организации гомогенных групп	*по типу школ*	гимназии, лицеи, колледжи, частные школы, школы-комплексы и др.
	внутришкольную	уровни, профили, отделения, уклоны, потоки и т. п.
	в параллели	группы и классы различных уровней: гимназические, классы, компенсирующего обучения и т. д.
	межклассную	факультативные, сводные, разновозрастные группы
	внутриклассную	обучение в классе на разных уровнях (базовом и вариативном); кружковые или факультативные занятия по предметам.
«внешняя» дифференциация	*по способностям*	общим или специальным; уровню обученности (успеваемости); особенностям развития познавательных процессов (мышления, памяти); коэффициенту умственного развития (IQ) и др.
	по неспособностям	классы коррекции; классы компенсирующего обучения; классы «выравнивания» и др.
	по интересам	классы: с углубленным изучением предметов; профильные, предметные кружки, клубы, познавательно-творческие или научные объединения и т. п.
	уровневая	начальная школа; средние классы; старшие классы
	по проектируемой профессии	музыкальные, художественные, хореографические школы; школы с углубленным изучением предметов
	по интеллекту	группы способных, средних и неспособных
«внутренняя» дифференциация	*по интегративным характеристикам*	отношение к учению; стиль умственной работы; компетентность; уровень усвоения системы понятий; образовательный продукт; учебные возможности и др.
	смешанная дифференциация	сводные группы по параллелям классов; уровневая и профильная; сочетание по интересам и уровню учебных возможностей и т.д.
	внутриклассная	разноуровневые задания, классифицируемые по различным основаниям: по степени самостоятельности учащихся, по уровню творчества, по объему учебного материала, по характеру помощи учащимся и др.
	внутрипредметная	дифференциация содержания, темпов изучения материала и т.д.

Например, в Беларуси реализуются в рамках *уровневой* дифференциации («внешней») различные организационные модели внутренней дифференциации:

1) начальная школа (I–IV классы) – комплектование классов однородного состава на основе диагностики тех или иных характеристик личности и уровня овладения общеучебными учениями; внутрипредметная дифференциация, которая предполагает дифференциацию содержания, методов и формвзаимодействия учителя и учащихся;

2) средние классы (V–IX классы) – внутриклассная дифференциация проводится посредством отбора групп для раздельного обучения на разных уровнях (базовом и вариативном); зачисление в группы производится на добровольной основе с учетом познавательного интересов учащихся, (кружковые или факультативные занятия по предметам);

3) старшие классы (X–XI классы) – дифференциация решает задачи профориентации учащихся и организуется на основе психолого-педагогической диагностики, экспертной оценки, рекомендаций учителей и родителей, а также профессионального самоопределения школьников (гимназии, лицеи); дифференциация представлена в виде факультативных занятий, предметов по выбору, дисциплин по интересу; внутрипредметная дифференциация, которая предполагает дифференциацию темпов изучения материала , а также дифференциацию организации обучения - фронтальная, групповая формы, индивидуальные занятия и т.д.

Критериями разделения учащихся на типологические группы могут служить различные интегративные характеристики, а именно: отношение (интерес) к предмету, уровни обучаемости или обученности (высокий, средний, низкий), учебные возможности, психофизиологические особенности и др.

Например, если в качестве интегративного критерия определен параметр «учебные возможности», то педагог диагностирует их уровень, далее на этой основе осуществляет типологию учеников класса, подбирает стратегию организации процесса обучения для каждой группы, осуществляет организацию их учебно-познавательной деятельности и вновь проводит системную диагностику, выявляя как развились учебные возможности каждого ученика и всего класса. Поэтому, необходимым условием осуществления дифференцированного обучения является системная педагогическая диагностика индивидуально-психологических особенностей школьников, а алгоритм деятельности учителя будет следующий: (рисунок 17)

Рисунок 17. Алгоритм деятельности учителя при организации процесса обучения на основе принципа дифференциации

При реализации дифференцированного обучения важными условиями являются: выявление способностей и склонностей личности; построение индивидуальных образовательных траекторий с учетом субъектного опыта индивида, его предпочтений и ценностей; актуализация личностных функций учащегося в процессе обучения.

В ходе дифференцированного обучения применяются разнообразные методы, приемы, формы обучения и специальный дидактический материал, позволяющий осуществлять развитие учащихся в соответствии с их возможностями. Эффективными здесь являются активные методы обучения – проблемного изложения, частично-поисковые, исследовательские, а также дискуссия, игра, стимулирования и мотивации интереса к учению, создания ситуаций успеха, творчества и др.

Таким образом, *дифференциация обучения выступает как средство, способ и условие реализации индивидуализации процесса обучения учащегося в рамках массовой школы.*

Системы индивидуализированного обучения [60, 75], как вариант дифференциации присутствуют на кружковых или факультативных занятиях по предметам, в клубах, познавательно-творческих или научных объединениях учащихся. Здесь педагог способен организовать индивидуальное продвижение по общей для данного контингента учащихся программе, так как такого рода занятия характеризуются определённой обособленностью в работе отдельных учащихся. Широкий переход от традиционного обучения к системам индивидуализированного обучения затрудняют организационные сложности – это создание возможностей индивидуального режима для всех учащихся; подготовка учебного оборудования, дидактических материалов; отказ от привычных способов работ; возможный рост затрат учебного времени для части учащихся.

Пример внутримредметной дифференциации процесса обучения

Учащиеся класса (группы) делятся на несколько подгрупп с учётом уровня учебных возможностей, обучения, склонностей и т. д. Учебные задания выполняются всеми учащимися в рамках изучаемой темы, но этапы работы, способы действий, мера помощи различны. При групповой работе между учителем и учеником возникают более близкие контакты и создаются условия для проявления эмоций, выражения потребностей, развития интересов, большие возможности в вариации содержания и способов передачи информации, оказания помощи каждому ученику.

Средствами внутримредметной дифференциации обучения могут выступать разноуровневые индивидуальные и групповые задания. Каждое задание предполагает соответствующие способы действий, которые адекватны решаемой задаче и индивидуальным учебным возможностям обучаемого.

На этапе усвоения новой темы дифференциации обучения заключается в показе образца действия, развёрнутом пояснении, после чего учащиеся выполняют задания частично или полностью самостоятельно. Учителю необходимо заранее предвидеть затруднения, которые могут возникнуть у учащихся с различным уровнем учебных возможностей, и рекомендовать пути их преодоления; например, прочитать ранее изученный материал, обратиться к справочной или дополнительной литературе и т. д. Часто учитель для слабых учащихся разделяет задание на отдельные небольшие задачи, этапы. При этом каждая последующая задача становится посильной для учащихся, если выполнена предыдущая. Такие задания помогают постепенно слабым ученикам

включиться в коллективную работу класса. Когда же учебные возможности отдельных учеников выше объективных требований, предъявляемых всему классу, тогда учитель может для них повысить сложность индивидуального задания. Для эффективной организации процесса дифференцированного обучения учащихся применяются карточки-задания, тетради на печатной основе, которые позволяют при меньшей затрате времени увеличить объём самостоятельной работы, групповые проекты, коллективные доклады и т. д. Сочетание этих форм, взаимопереходы из одной в другую способствуют продвижению всех учащихся на более высокие уровни учебной деятельности.

На этапе закрепления знаний классу предлагается общее задание, доступное всем учащимся, а затем даются разноуровневые задания, дифференцированные по трудности. Подбор индивидуализированных заданий сложен. Если слабому ученику давать лишь облегчённые задания, то это усугубит недостатки в его развитии. Таких учеников нужно сначала включить в посильную для них работу, затем постепенно усложнять задание. При подборе заданий на применение и закрепление знаний необходимо учитывать имеющиеся у учащихся пробелы и предлагать задания на ранее изученный материал.

Общеклассная (фронтальная) форма работы при внутримредметной дифференциации обучения не исключается, она создаёт возможность взаимообмена, взаимообогащения, эмоционального «заражения» и тем самым поднимает активность каждого ученика.

Пример индивидуализированного процесса обучения

Индивидуальная работа позволяет дифференцировать содержание, степень трудности учебных заданий, способы действий,что создаёт благоприятные условия для формирования индивидуального стиля деятельности.

Индивидуализированное обучение предполагает перспективное тематическое планирование. Для каждого учащегося составляется индивидуальная «образовательная траектория» освоения того или иного предмета.

В процессе урока учитель, допускает различный темп проработки материала, а к моменту завершения работы над темой он должен обеспечить усвоение знаний, формирование умений и навыков всеми школьниками. Для этого ему необходимо заранее наметить методи и средства достижения результата.

При изложении нового учебного материала возможности индивидуализированного обучения на уроке ограничены. Учитель может чаще обращаться с вопросами к тому или иному ученику, просить его повторить правило, закон, теорему, привести пример. Для учеников, у которых развита зрительная память, учитель готовит дополнительный наглядный материал, школьников с развитой моторной памятью чаще вызывает к доске для записи новых терминов, выводов и т. д. Для успевающих необходимо организовать самостоятельную, работу вместо подробного инструктажа (который проводится для отстающих). Интересу к учению способствует самостоятельная, поисковая, творческая работа, применение знаний в новой ситуации, использование средств наглядности, эмоционального воздействия. Целесообразно также опираться на сложившиеся у учащихся интересы к различным областям знания, технике, искусству.

Для организации индивидуализированного обучения целесообразно опираться на технологии модульного, программированного обучения, компьютерного обучения, которые позволяют активизировать работу каждого ученика, усилить самоконтроль. В качестве компонентов индивидуализированного обучения на всех этапах учебной деятельности выступают контроль и самоконтроль. При самоконтроле предстоит осмыслить цель деятельности и тот образец, с которым он может сличить ход и результаты учебного труда. Учитель комментирует образец действия, пробное его выполнение. Элементы самоконтроля закладываются уже при первоначальном планировании учеником своей работы.

2. Особенности организации педагогического процесса с одаренными учащимися

Одаренность рассматривается как сложное интегральное качество личности, включающее познавательную, эмоционально-потребностную и волевую сферы в их взаимосвязи. В структуре одаренности обычно выделяют: познавательную потребность, креативность, настойчивость. (рисунок 18) Синтез этих свойств и приводит к высокому уровню развития и проявления тех или иных способностей [50, 111].

Рисунок 18 Структура одаренности

Одарённые дети – дети, значительно опережающие своих сверстников в умственном развитии либо демонстрирующие выдающиеся специальные способности (музыкальные, художественные и др.) [60, с. 77–78]. В научной литературе и в обыденной речи одаренных детей нередко называют вундеркиндами (от нем. Wunder – чудо и Jund – ребёнок), подчёркивая исключительный характер их способностей [10].

В начале 20 века Ч. Спирмен выдвинул двух-факторную теорию интеллекта, основанную на предположении о существовании фактора общей одарённости и многочисленных факторов специальных способностей. Первый – является определяющим в структуре способностей человека и находит своё выражение во всём многообразии частных, специальных способностей. Дальнейшая разработка этой теории и результаты её критики сторонниками многофакторного подхода к интеллекту (Д. Гилфорд, Л. Тёрстон и др.) привели к тому, что большинство исследователей признаёт существование общей одарённости, так или иначе влияющей на успешность освоения и выполнения любого вида деятельности. Общеинтеллектуальная одарённость может выражаться необычно высоким уровнем умственного развития (при прочих равных условиях) или своеобразием умственной деятельности.

В отечественной педагогике придерживаются мнения, что источником одаренности являются способности, которые в свою очередь базируются на задатках. При условии активности и деятельности личности

в определенном направлении на основе способностей развивается талант [50].

Выделяют виды одаренности:

- общую интеллектуальную и академическую,
- «художественную» (музыкальную, изобразительную, сценическую и т. д.),
- психомоторную (спортивную),
- социальную или лидерскую (организаторскую),
- «практическую».

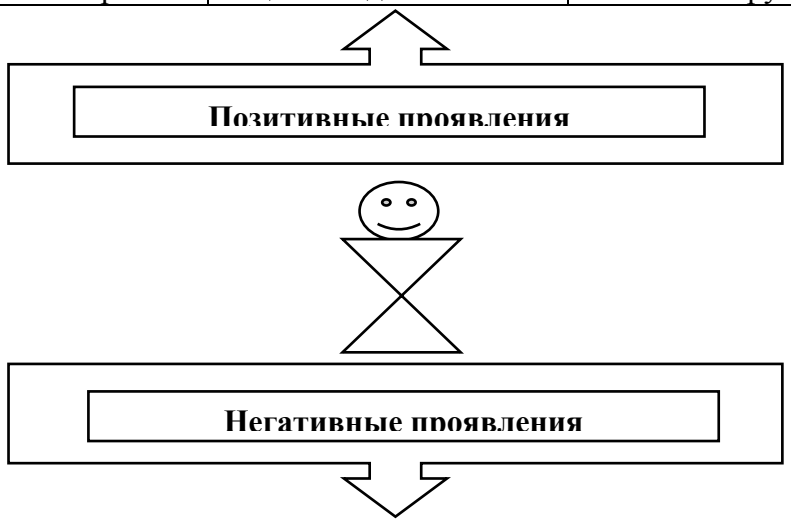
Существует возрастная последовательность проявления одарённости в разных областях. Особенно рано может проявиться одарённость к музыке, затем – к рисованию. Одарённость к искусству обнаруживается раньше, чем к наукам; в науках раньше других проявляются способности к математике (почти у всех крупных математиков – около 20 лет). Например, К.Ф. Гауссу (1777-1855) в 19 лет удалось решить задачу, не поддававшуюся усилиям геометров со времен Евклида, в 22 он защитил докторскую диссертацию в университете Хельмштадта, в которой впервые дал строгое доказательство основной теоремы алгебры, а в 24 опубликовал знаменитые «Арифметические исследования», считающиеся началом современной теории чисел. А.Н. Колмогоров (1903-1987) опубликовал в пять лет первую научную работу по математике, правда, это была известная алгебраическая закономерность, но ведь мальчик сам ее подметил без посторонней помощи, а в первые месяцы обучения на математическом отделении Московского университета сдал экзамены за курс.

С начала 20 века основным методом «измерения» одарённости выступают тесты интеллекта. Многолетний опыт их применения в школьной практике продемонстрировал, что они фиксируют преимущественно усвоенные знания и навыки, не обязательно свидетельствующие об уровне способностей. О признаках одарённости невозможно судить только по результатам стандартизированных испытаний. В систему диагностических методик выявления одаренности включают стандартизированные тесты интеллектуального развития и творческих возможностей. Эти методики (применяются в основном специалистами) дают возможность получения объективной оценки *количественных показателей* одаренности. Разрабатываются и методики диагностики качественных сторон одаренности для педагогов и родителей: опросники, схемы наблюдений, алгоритмы составления характеристик [19, 55].

Одарённость детей может быть установлена и изучена только в процессе обучения и воспитания, в ходе выполнения ребёнком той или иной содержательной деятельности. При этом ранние проявления одарённости ещё не предопределяют будущих возможностей человека. Реальные проявления детской одаренности индивидуально своеобразны. Наибольшие трудности в образовании одаренного ребенка вызывает ассинхронность его развития, понимаемая как неравномерность развития отдельных способностей и личностных свойств (например, в несоответствии физического развития ребенка его умственным, творческим возможностям). Вместе с тем, существуют качества, присущие

большинству одаренных детей и отличающие их от сверстников, развивающихся в пределах нормы. (рисунок 19)

Мыслительные процессы	**Вербальные проявления**	**Невербальные проявления**
отличная память, дивергентность, оригинальность, гибкость, логичность мышления; умение широко пользоваться накопленными знаниями; легкость генерирования идей (продуктивность мышления); способность классифицировать и категоризировать информацию и опыт; способность к прогнозированию; высокая концентрация внимания; повышенные математические способности; живое воображение, богатая фантазия; изобретательность; творчество; широта восприятия	раннее овладение речью; большой словарный запас, сопровождающийся сложными синтаксическими конструкциями; умение ставить вопросы; придумывать слова, должные, по их мнению, выражать их собственные понятия и воображаемые события; с удовлетворением читают словари и энциклопедии	предпочитают игры, требующие активизации умственных способностей; повышенная концентрация внимания на чем-либо; разнообразие интересов; упорство в достижении результата в сфере, которая им интересна; берутся за слишком сложные задачи; начинают несколько дел одновременно; сверхчувствительность к проблемам; стремление к постоянному углублению в проблему; чувство юмора; чувствительность к невербальным сигналам окружающих



Личностные свойства	**Коммуникативность**	**Я-концепция**
перфекционизм; стремление к совершенству; повышенное стремление реализовать свои личностные возможности (самоактуализация); социальная автономность либо излишняя склонность к лидерству и соревновательности; неравномерность развития отдельных способностей; чрезмерная концентрация на ошибках	недостаточная общительность со сверстниками; трудности в установлении социальных контактов; повышенная возбудимость и чувствительность; эмоциональный дисбаланс; нетерпеливость	преувеличенные страхи; склонность к самообвинению; заниженная самооценка; предъявление завышенных требований к себе и окружающим; негативное самовосприятие; протест против стандартных требований, если они кажутся бессмысленными или не отвечающими интересам; чуткость к проявлениям несправедливости

Рисунок 19. Психолого-педагогические качества одаренных детей

Раннее проявление одаренности требует пристального внимания к ребенку со стороны родителей и педагогов. Очень часто детский талант

маскируется под физическое или психическое расстройство, например, медицинское, социальное, языковое. Одаренные дети очень своеобразные, кофликтуют со средой, которая им не нравится. Одаренный ученик имеет большую потребность в независимости. Желательно, чтобы обучение одаренных детей строилось на основе специально разработанных программ, которые способствовали бы полной реализации их творческого и интеллектуального потенциала, позволяя при этом избежать односторонности психического развития.

В педагогическом процессе выделяют *пути развития способностей и одаренности*, а именно:

– диагностика, выявление и объяснение одаренному ребенку (родителям, педагогам) проявлений тех или иных его способностей, сильных сторон;

– создание условий для организации его учебно-познавательной деятельности с учетом принципов дифференциации и индивидуализации;

– предоставление адекватных способностям (одаренности) ребенка видов деятельности (содержания, методов и форм педагогического сопровождения), направленных на их развитие;

– своевременная педагогическая коррекция возможных трудностей (периоды остановки или даже регресса в развитии способностей; помощь ребенку в преодолении возможных препятствий; поддержка уверенности в своих силах).

В мировой образовательной практике предложены следующие пути образования одаренных детей:

- обучение в классах с более высоким уровнем и скоростью обучения;
- обучение их по индивидуальным программам.

Прогресс во всех сферах жизни общества невозможен без повышенного внимания к одаренным детям. С целью оптимизации исследований одаренности и внедрения их результатов в педагогическую практику в 1975 г. создан «Всемирный совет по таланту и одаренности детей», объединяющий представителей 55 стран, которые разработали программу широкого международного сотрудничества в области выявления, обучения и развития одаренных детей. В 2011 г состоялась 19-я Международная конференция совета.

В начале 90-х гг. во многих странах разработаны программы выявления и поддержки одаренности, однако проблема не может считаться решенной. Система специализированных школ, а также факультативов, кружков, секций, призванных способствовать раскрытию юных дарований, еще не охватывает всего круга одаренных детей (в рамках этой системы выявляются и обучаются по специальным программам главным образом дети, имеющие художественные и спортивные способности).

В Республике Беларусь на государственном уровне осуществляется поддержка одаренных детей. Однако системе образования следует решить ряд проблем – разработку для одаренных специальных образовательных

программ и соответствующего учебно-методического сопровождения, а также подготовку педагогов для работы с одаренными детьми.

3. Особенности организации педагогического процесса с отстающими учащимися

Неуспеваемость - это более низкий, по сравнению с предусмотренным учебной программой, уровень усвоения учащимися содержания образования. Неуспеваемость служит препятствием для дальнейшего обучения. Однако, в связи с тем, что в содержание образования входят не только знания, умения и навыки, но также опыт творческой деятельности и сформированность отношений личности, то неуспеваемость нельзя отождествлять только с неудовлетворительными отметками. Неуспеваемость представляет собой явление широкого плана, связанное с существенными недостатками общей культуры и воспитанности учащихся [78].

Под ***неуспеваемостью*** понимают – несоответствие подготовки учащегося требованиям содержания образования, фиксируемое по истечению какого-либо значительного отрезка процесса обучения – изучения темы, конец четверти, полугодие, год [102, с.13]. С понятием «неуспеваемость» тесно связано понятие «отставание», которым обозначается отдельный элемент неуспеваемости, возникающий в ходе обучения (например пробел в знаниях, слабое овладение действием).

Отставание – это невыполнение требований, которые имеют место на одном из промежуточных этапов внутри того отрезка учебного процесса, который служит временной рамкой для определения успеваемости [102, с.13]. Неустраненное своевременно отставание перерастает в неуспеваемость.

Существуют разные подходы к классификации причин неуспеваемости. (таблица 25)

Таблица 25 - Подходы различных авторов к классификации причин неуспеваемости

Ю.К. Бабанский	*Л.С. Славина*	*П.П. Борисов*	*К.С. Лебединская, А.Р. Лурия*
Причины неуспеваемости			
• общие показатели здоровья (группа здоровья, соматические состояния); • социальная ситуация (особенности детско-родительских отношений, взаимоотношения «родитель-ученик»)	• недостаточная готовность ребенка к школьному обучению; • неверие ученика в собственные силы, • низкая самооценка; • повышенный конформизм; • оценка достижений ученика не по его реальному продвижению в учении, а в сравнении с успехами лучших учеников класса; • отсутствие в арсенале педагогов методов, форм и средств дифференцированного обучения, а также методик обучения нестандартных детей	• общепедагогическое(недостатки учебно-воспитательного процесса, как дидактические, так и воспитательные); • психофизиологические(нарушения физические и физиологические, интеллектуальные и пр.); • социальные (материальные, экономические, культурные и др.).	• истинная умственная отсталость; • парциальные дефекты анализаторов; • педагогическая запущенность; • нарушения умственной работоспособности

На основе причин выделяют *типы неуспевающих* учащихся.

Например, Н.И. Мурачковский выделил три типа неуспевающих:

– с «сохранённой позицией школьника» – низкое качество мыслительной деятельности при положительном отношении к учению;

– с «частичной или полной утратой позиции школьника» – относительно высокий уровень развития мыслительной деятельности при отрицательном отношении к учению;

– с «утратой позиции школьника» – низкое качество мыслительной деятельности при отрицательном отношении к учению, стремление оставить школу.

Л.С. Славина определила группы неуспевающих школьников:

1) с неправильным отношением к учению;

2) усваивающие материал с трудом (низкая обучаемость);

3) с несформированными умениями учебной работы;

4) не умеющие трудиться;

5) с отсутствием познавательных и учебных интересов.

При этом неуспеваемость может быть следующих видов:

- эпизодичная (ослаб контроль, возникли интересы вне школы и т. п.);
- частичная, но относительно стойкая по основным или отдельным предметам (невысокие способности ученика к данному предмету, отсутствие интереса к нему, конфликт с учителем и т. д.);
- общая (глубокое отставание в учении по многим предметам в течение длительного времени).

Неуспеваемость и отставание могут быть результатом невнимания педагога к затруднениям учащегося, слабого учёта их возможностей и интересов, несоответствием объёма и сложности содержания программ отводимому на его усвоение времени. В работе учителя условия, вызывающие отставание так же могут быть связаны с неэффективной методикой преподавания, однообразием применяемых организационных форм обучения, отсутствием дифференциации и индивидуализаци в процессе обучения, невниманием к развитию творческих сил и познавательных интересов школьников, а также недостаточной компетентностью, негативными качествами личности педагога.

Устранение неуспеваемости должно осуществляться системно и целенаправленно, как со стороны родителей, так и педагогов, путем стимулирования позитивного отношения к учебной деятельности у ученика. Устранение неуспеваемости осуществляется ее предупреждением (профилактика) или ее преодолением (коррекция) (таблица 26).

Таблица 26 Формы и условия устранения неуспеваемости

Предупреждение неуспеваемости ***(профилактика)***	*Преодоление неуспеваемости* ***(коррекция)***
формы	
конструирование учебного плана; отбор содержания учебных предметов; усовершенствование деятельности пед	индивидуальные консультации; дополнительные занятия в группах; привлечение успешно обучающихся

коллектива школы и каждого учителя; педагогическая работа с родителями	одноклассников и др.; совместная работа школы и семьи
условия	
реализация принципов индивидуализации и дифференциации обучения, учета учебных возможностей и запросов учащихся; комплексность и системность педагогического воздействия; развитие и обучение самоконтролю учебной деятельности учащихся; своевременная коррекция отставаний	системная диагностика причин неуспеваемости; анализ обстоятельств, вызвавших отставание или неуспеваемость; контролоь за успешностью преодоления неуспеваемости; оперативная коррекция пробелов и отставания

Коррекционную работу с неуспевающими следует начинать с системной *диагностики* которая направлена на выявление причин неуспеваемости, перечисленными выше [55]. При помощи разнообразных методов педагогической диагностики (наблюдение, беседа, тестирование, изучение результатов учебной деятельности и др.) учитель-предметник, классный руководитель, школьный психолог, медработник осуществляют системную диагностику, например: учебных возможностей, мотивации учебной деятельности, состояния эмоционально-волевой сферы, физического состояния, условий жизни и др. С учетом результатов диагностики педагоги оказывают непосредственную (оперативную) или опосредованную (длительного действия) помощь и поддержку.

Оперативная помощь носит единовременный, локальный характер и направлена на устранение пробелов в знаниях, способах мышления или деятельности. Устранение пробелов в знаниях и умениях осуществляется в процессе выполнения разно уровневых по трудности индивидуальных заданий, соответствующих учебным возможностям учащегося, подборе дополнительного материала, в конкретизации учебных заданий, в указании способов работы, которые предупреждают ошибки, в совместном выполнении образцов заданий, в предупреждении возможных трудностей в учебной работе. (таблица 27)

Таблица 27 - Пример из практики коррекции отставания в учении

Учащийся	*Педагог*
Проявления отставания в учении	*Коррекционная помощь*
затруднения в общеучебных умениях и навыках (работа с учебником, справочной литературой, другими источниками учебной информации, составление плана, конспекта, выделение главного, связный пересказ и т. п.)	*мотивировать учащегося на успешность учебно-познавательной деятельности; разъяснять назначение общеучебных умений; систематично и последовательно, по алгоритму отрабатывать каждое умение;*
не выделяет главные теоретические положения	*разбить материал на учебные единицы (части); создание опоры с дополнительным объяснением*
неправильно воспроизводит определение, формулировку закона	*повторить объяснение, мотивировать учащегося и разъяснять назначение изучаемого*
не воспроизводит схему, алгоритм	*давать точные предписания по выполнению*

действий	*элементарных операций и действий в определенной последовательности; обеспечить алгоритмизацию отработки умений и навыков*
затруднения при ответе на вопросы учителя по тексту учебника	*повторить объяснение так, что бы оно содержало ответы на вопросы либо вспомогательные вопросы по основным содержательным частям изученного материала*
затруднения в понимании, запоминании, воспроизведении правил, формул	*возвращаясь к тексту правил или формул, алгоритмов действий; тренировка действия и их воспроизведение*
затруднения в применении правил, формул по образцу, в знакомой ситуации	*продемонстрировать образец действия; выполнить вместе с учеником несколько однотипных заданий, рассмотреть и проанализировать используемые на уроке схему, таблицы, опоры с дополнительным объяснением того, что непонятно*
затруднения в творческом применении изученного материала (понятие, закон) в незнакомой ситуации	*решить ряд однотипных задач, в которых используется изучаемый материал (понятие, закон); рассмотреть альтернативные варианты решения; решить новую задачу по старому алгоритму*

Опосредованная помощь со стороны педагога направлена на устранение причин, порождающих неуспеваемость, на общее улучшение условий обучения. Важное направление работы по преодолению отставания в учении – это психолого-педагогическая подготовка к учебной деятельности, а также ее мотивация, убеждение в значимости знаний и умений. Важно, чтобы учащиеся заинтересовались и сами проявили активное отношение к изучению учебного материала.

4. Организация учебно-познавательной деятельности учащихся на основе диагностики учебных возможностей

В педагогике проблема дифференциации и индивидуализации тесно связана с вопросами развития учебно-познавательной деятельности учащихся в процессе обучения. Как пример реализации на практике принципа дифференциации рассмотрим организацию учебно-познавательной деятельности учащихся на основе системной диагностики учебных возможностей. *Учебные возможности* – это *интегративный показатель процесса обучения, который отражает достигнутый и потенциально возможный уровни познавательного, деятельностного и личностного развития учащихся, а также степень эффективности организации их учебно-познавательной деятельности.* (Е.Н. Артеменок, И.И. Цыркун) [4, 106].

Учебные возможности представлены двумя характеристиками: *обучаемость* и *учебная работоспособность*, которые необходимо учитывать учителю в процессе обучения. (рисунок 20)

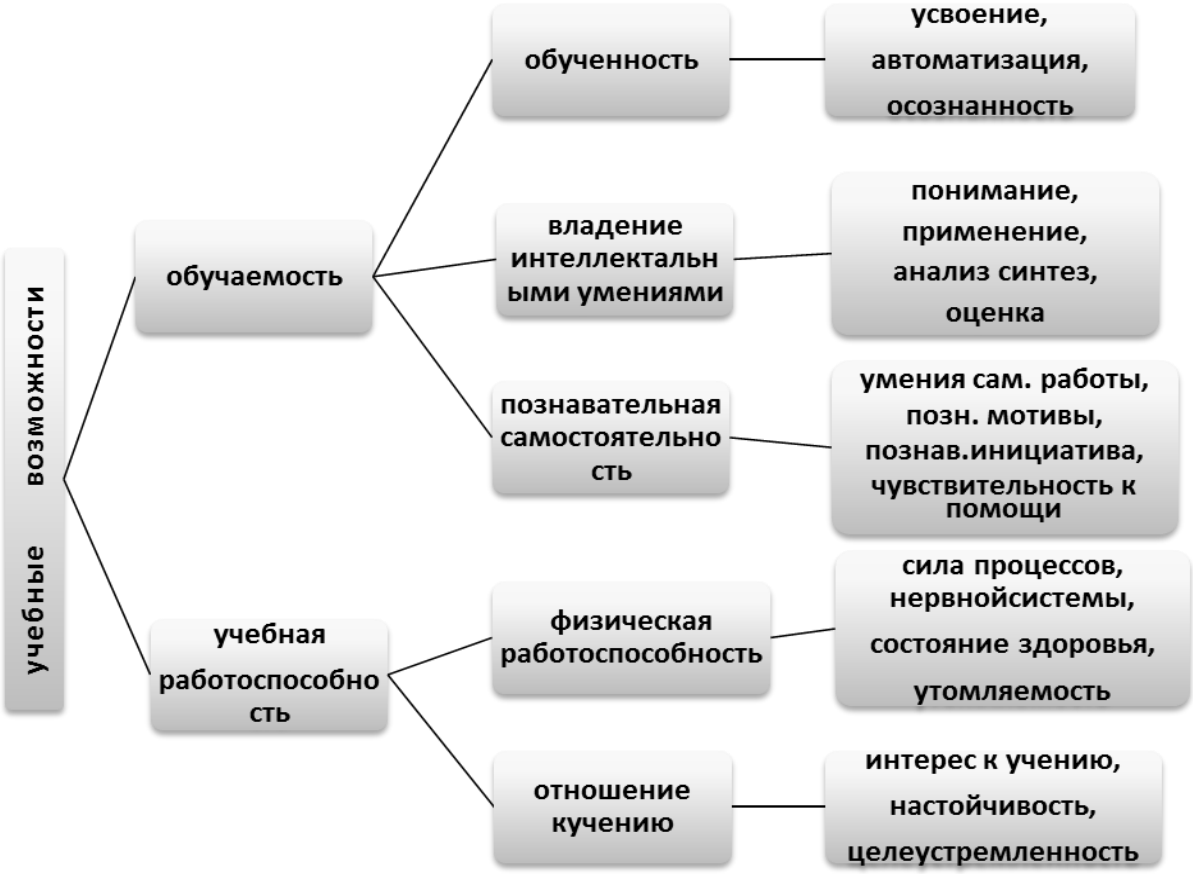


Рисунок 20 Характеристики, входящие в состав «учебных возможностей»

На основе диагностики компонентов «учебных возможностей» у учитель может не только в целом оценить эффективность организации процесса обучения, но и анализировать успешность учебно-познавательной деятельности каждого ученика (как одаренного, так и неуспевающего). Для диагностики учебных возможностей в условиях процесса обучения можно использовать совокупность диагностических методов, приемов и средств: опросники, анкеты, экспертные оценки. Например, разработан *«Компьютерный диагностический комплекс учебных возможностей»*.

Учитель проводит системную педагогическую диагностику в начале учебного года, а также в середине и в конце года. Диагностируемый изучается не только путем самооценок, но и на основе данных педагогов-предметников, психолога и медицинского работника. Диагностические данные накапливаются в виде «Итоговых диагностических карт», при рассмотрении которых по группе, классу учащихся и даже параллели учителю становится известным уровень их учебных возможностей, количественная оценка каждого показателя, степень достоверности самооценок испытуемого, типологическая группа, к которой принадлежит ученик: «сильные», «средне-сильные», «средние», «средне-слабые», «слабые»).

В соответствии с полученными данными учитель (либо компьютерная программа), для той или иной типологической группы, выбирает *педагогическую стратегию организации обучения* учащихся. Педагогическая стратегия - «поддержки», «стимулирования», «руководства», «сотрудничества»,

«сотворчества», определяет организационный сценарий взаимодействия преподавателя и учащегося. В таблице 28 представлено соотношение уровня учебных возможностей ученика с его типологической группой и рекомендуемой стратегией организации обучения.

Таблица 28 - Соотношение типологической группы учащихся со стратегиями организации процесса обучения (фрагмент)

Характеристика типологической группы	***Стратегия организации обучения***
слабые учащиеся имеют затруднения в специальных, общеучебных интеллектуальных умениях и приемах познавательной деятельности; не сформирован механизм переноса и применения знаний, умений в новой учебной ситуации, оценочные суждения субъективны; нуждаются в постоянной поддержке учителя; познавательная инициатива отсутствует, волевые усилия и мотивация учения слабые; требуются частые перерывы в работе, причины такого состояния различны: особенности психофизиологического развития, негативные факторы социального окружения	***стратегия поддержки***: создание ситуации успеха; установка на восприятие объекта познания; приведение сознания учащегося в состояние покоя; деятельность по инструкциям на основе импровизации; фиксация и анализ достижений; передача знаний в готовом виде, организация их сопоставления с ранее полученными; коррекционно-компенсаторный принцип управления учебно-познавательной деятельностью *(релаксопедическая модель-предписания)*
средне-слабые учащиеся осваивают учебный материал на репродуктивном уровне и воспроизводят частично; частые ошибки, предметный уровень осознанности учебного материала, которым оперируют с затруднениями по правилам и алгоритмам присущих конкретному предмету; низкие уровени познавательной инициативы, мотивации к учению, чувствительности к оказываемой помощи; требуют беспрестанного контроля; не способны самостоятельно исправить ошибки; отклонения от нормы в физическом развитии, но допускающие небольшие нагрузки	***стратегия стимулирования:*** организация процесса познания цели деятельности и ее правил, а именно: построение модели действия; показ образцов выполненного действия; осуществление действия и тщательная проверка его соответствия образцу; упражнения в безошибочном выполнении всего комплекса действий *(рецептивная и инструментальная модели-предписания)*
средние учащиеся самая вариативная по содержанию характеристика учебных возможностей; обладают средним уровнем как обучаемости (пробелы в знаниях, низкий уровень интеллектуальных умений, слабая мотивация учения), так и учебной работоспособности (не заинтересованность в заданиях, избегание длительного интеллектуального напряжения); применяют знания в знакомой ситуации и по образцу; высокая чувствительность к оказываемой помощи и требуют специального побуждения со стороны взрослых	***стратегия руководства***: создание условий, позволяющих соприкоснуться с культурным феноменом; обсуждение требований, предполагающих его познание; ознакомление с историей создания или существования феномена; формулирование практических выводов, касающихся самостоятельной деятельности *(диалоговая и культурологическая модели-предписания)*
средне - сильные учащиеся проявляют инициативу для выполнения заданий творческого характера; редко нуждаются в контроле со стороны учителя и взрослых; наличие опыта творческой деятельности позволяет успешно справляться с самостоятельными заданиями; присутствуют единичные и несущественные ошибки в действиях, которые самостоятельно исправляют; условно можно разделить на две подгруппы – с высоким уровнем учебной работоспособности (настойчивы, целеустремленны, способны к длительному напряженному учебному труду), благодаря чему достигают хороших результатов; высокий уровень обучаемости, но низкий уровень учебной	***стратегия сотрудничества***: создание проблемной ситуации; формулирование познавательных задач; организация самостоятельного поиска их решения; проверка правильности решения познавательных задач; упорядочивание и закрепление знаний и их применение в новых ситуациях; предъявление учащимся обсуждаемой проблемы: актуализация полученных ранее знаний; включение в новые контексты; представление и аргументация своей точки зрения *(диалоговая и исследовательская*

работоспособности, по причине их не заинтересованности в учебной деятельности	*модели-предписания)*
сильные учащиеся высокая обучаемость, выполняют задания творческого характера; способны на напряженный и длительный труд, работают без побуждения учителя; умеют ставить проблемные вопросы; быстро усваивают общие способы действий, обладают гибким критичным мышлением; высокий уровень эрудиции, устойчивые учебно-познавательные мотивы самообразования; целеустремленны, ответственны, творческое отношение к учению; высокий уровень интереса, добросовестность и ответственное отношение к учению; часто встречаются одаренные дети	***стратегия сотворчества*** представлена созданием ситуации творчества, самостоятельная формулировка проблемы, организация самостоятельного поиска средств и методов её решения; формулирование практических выводов; упорядочивание и закрепление полученных знаний в процессе применения их в новых ситуациях; а также создание оригинальных продуктов деятельности *(культурологическая и исследовательская модели-предписания)*

Например, для «средних» учащихся предназначена стратегия «руководства». Она предполагает создание условий, позволяющих ученику соприкоснуться с изучаемым феноменом (произведением, объектом, законом, предметом и т.п.). Учителю следует организовать обсуждение существующих требований, предполагающих его познание; ознакомить с историей создания или существования феномена. Целесообразным является применение методов проблемного изложения материала и активных форм организации учебно-познавательной деятельности. Учителю необходимо: пошагово оценивать работу средних учащихся, учить их формулировать практические выводы; осуществлять рефлексию; организовывать самостоятельную деятельность. Данная специфика организации процесса обучения обусловлена тем, что типологическая группа «средние» учащиеся, обладают самой вариативной по содержанию характеристикой учебных возможностей, поэтому они обладают средним уровнем как обучаемости, так и учебной работоспособности; владеют программным учебным материалом различной степени сложности, воспроизводят с несущественными ошибками; применяют знания только в знакомой ситуации и по образцу. У них высокая чувствительность к оказываемой помощи; требуют специального побуждения со стороны взрослых; владеют неустойчивыми учебно-познавательными мотивами; способны проявить самостоятельность в решении поставленной задачи; обладают средней и сильной нервной системой, средний уровень утомляемости, который вызван неорганизованностью.

Педагогическая стратегия определяет сценарий взаимодействия преподавателя и учащегося, который обеспечивает развитие их учебных возможностей. Стратегия обучения каждого учащегося на основе диагностических данных выступает как инвариант общего контекста организации процесса обучения.

Таким образом, организацию процессаобучения учащихся с учетом принципа дифференциации можно представить с помощью алгоритма деятельности учителя:

1. Системная диагностика учебных возможностей учащихся,
2. Типология учащихся по уровням учебных возможностей,

3. Выбор адекватной стратегии управления учебно-познавательной деятельностью для каждой типологической группы,
4. Реализация педагогической стратегии,
5. Рефлексия и коррекция организации процесса обучения,
6. Определение нового диагностического запроса.

Резюме

Для современного процесса обучения типично противоречие между массовостью образования и потребностями каждого учащегося. Дифференциация обучения создает условия для учета индивидуальных особенностей учащихся и развития их учебных возможностей в процессе обучения. В понимании дифференциации выделяют три основных аспекта: учет индивидуальных особенностей учащихся; группирование учеников на основании этих особенностей; вариативность учебного процесса в группах. Цель дифференциации процесса обучения – обеспечить каждому ученику условия для максимального развития его способностей, склонностей, учебных возможностей, удовлетворения познавательных потребностей и интересов в процессе овладения им содержания образования.

В педагогике различают понятия «внутренней» и «внешней» дифференциации обучения. В первом случае - это организация учебного процесса, предполающая учет индивидуальных особенностей учащихся (способностей, психического развития, уровня знаний, интересов и т.д.) в условиях обычного класса Во втором случае - это создание специальных дифференцированных учебных групп (школ, классов, параллелей и т.п.), в которых предусмотрено преподавание по программам, рссчитанных на один уровень учащихся. В дополнение к этим двум вариантам встречаются и различные их комбинации.

Дифференцированное обучение рассматривается как эффективное условие обучения, в том числе, так называемых «нестандартных детей с особыми образовательными потребностями» (одаренные учащиеся, неуспевающие).

Академическая одаренность учащегося проявляется в больших способностях к обучению, в том числе к быстрому усвоению материала. Творческая одаренность проявляется в нестандартном мышлении, в собственной позиции, нередко отличающейся от общепринятой. Важно, чтобы учитель был готов к работе с одаренными детьми, понимал их психофизические особенности и образовательные потребности, его неумение приспосабливаться к общим требованиям.

Преодоление неуспеваемости в каждом конкретном случае индивидуально: начиная от помощи по преодолению трудностей в усвоении материала и возникших пробелов в знаниях до перевода в классы коррекции (выравнивания). Преодоление неуспеваемости осуществляется на основе системной диагностики учащихся, определения причин неуспеваемости школьников, анализа деятельности педагогов и родителей. Основное место в профилактике неуспеваемости занимает реализация принципа дифференциации и индивидуализации, а в преодолении неуспеваемости –

анализ и классификация её причин, а также применение индивидуальных заданий, разделения учебных задач на отдельные этапы (шаги), особые условия опроса, дополнительные занятия. К общим мерам можно отнести системную, структурную, компонентную диагностику причин неуспеваемости (отстваания), корректное их устранение, терпение, уважение к личности ребенка вне зависимости от его школьных успехов.

Организация учебно-познавательной деятельности учащихся на основе диагностики учебных возможностей повышает эффективность педагогического процесса, позволяет реализовать принципы дифференциации и индивидуализации, посредством выделения типологических групп учеников и выбора для них стратегий организации обучения.

Приложения к лекции 16

Вопросы и задания

1. Составьте структурно-логическую схему, которая продемонстрирует взаимосвязь и различие понятий «дифференциация» и «индивидуализация» обучения учащихся.

2. Составьте сравнительную таблицу , где по различным критериям представлены характеристики «дифференцированного обучения», «личностно ориентированного» и «развивающего обучения»?

Таблица 29 – Сравнительная таблица дидактических возможностей различных видов обучения

Критерии сравнения	Вид обучения		
	Дифференци-рованное	Личностно-ориентированное	Развиваю щее
определение (характеристика) вида обучения			
эффективные методы реализации			
специфика обучения одаренных			
специфика обучения неуспевающих			
позитивные эффекты «+»			
негативные эффекты «-»			

3. Охарактеризуйте группы детей, которые могут попасть в категорию отстающих или неуспевающих учащихся.

4. Опираясь на данные Ю.К. Бабанского, представленные в таблице (раздел «Оригинальные тексты»), представьте интерпретацию как эволюционируют от класса к классу отдельные причины неуспеваемости?

5. Смоделируйте процедуру диагностики неуспеваемости школьника (подберите метод, методику, средства), поставьте диагноз и сформулируйте рекомендации коррекционной направленности.

6. Выделите факторы и условия, которые, у современных подростков оказываются «незадействованы» в формировании положительного отношения к школе.

Обоснуйте, всегда ли у учащегося отношение к школе зависит от успешности учебной деятельности.

Какие факторы следует учитывать дополнительно, чтобы формировалось положительное отношение к школе. Сформулируйте краткие, но конструктивные предложения по преодолению данной проблемы.

7. Определите последовательность составления образовательной программы для развития способностей и одаренности ребенка:

a. *Определение направлений работы по развитию существующих возможностей, а также коррекции менее развитых сфер личности одаренного ребенка;*
b. *Выявление возможностей сферы основного и дополнительного образования;*
c. *Осуществление системной диагностики;*
d. *Разработка программы развития с учетом интересов ребенка и возможностей образовательной среды;*
e. *Развитие умений и навыков;*
f. *Обеспечение общей ориентировочной деятельности ребенка;*
g. *Обеспечение специфических образовательных потребностей.*

8. Какое из предствленных определений не характеризует дифференцированное обучение, обоснуйте свой ответ:

a. *организация учебно-познавательной деятельности, где учитываются типологические возрастные и индивидуальные особенности учащихся;*
b. *предполагает построение индивидуальных образовательных траекторий с учетом субъектного опыта индивида, его предпочтений и ценностей, актуализацию личностных функций учащегося в процессе обучения;*
c. *форма организации учебной деятельности учащихся, при которой учитываются их склонности, интересы и проявившиеся способности;*
d. *средство реализации личностно ориентированного обучения, так как она способствует раскрытию индивидуальности, выявлению способностей и склонностей личности.*

Тестовые задания

1. Установите соответствие между понятиями и характеристиками:

А. Дифференциация	1. выделение личности или особи по её индивидуальным свойствам; принятие во внимание особенностей каждого индивидуума
Б. Индивидуализация	2. организация учебного процесса с учётом индивидуальных особенностей учащихся; позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика
В. Индивидуализация обучения	3. выделение частного из общей совокупности по некоторым признакам; разделение, расчленение, расслоение целого на различные ъчасти, формы и ступени
Г. Дифференциация обучения	4. форма организации учебной деятельности учащихся, при которой учитываются их склонности, интересы и проявившиеся способности

2. Соотнесите виды дифференциации с их характеристикой:

А.	по типу школ	1. классы компенсирующего обучения, группы и классы различных уровней: гимназические
Б.	внутришкольная	2. колледжи, частные школы, школы-комплексы; гимназии, лицеи
В.	в параллели	3. отделения, уклоны, потоки, уровни, профили
Г.	внутриклассная	4. сводные, разновозрастные группы факультативные группы
Д.	межклассная	5. группы в составе класса,внутрипредметная

3. Какой из видов дифференциации не относится к «внешней»:

А) по общим или специальным способностям,

Б) по уровню сложности задания,

В) по неспособностям,

Г) по проектируемой профессии.

4. Какой из видов дифференциации обучения называется «смешанным»?

А) внутриклассная,

Б) внутрипредметная,

В) профильная,

Г) по интересам и уровню развития.

5. Одаренность – это…

А) Качественно своеобразное сочетание высокоразвитых способностей;

Б) Высокий уровень развития специальных способностей;

В) Анатомо-физиологические особенности личности;

Г) Интеллектуальная развитость.

6. К стратегиям образования одаренных детей относятся:

А) Ускорение, дифференциация

Б) Индивидуализация, создание ситуации успеха

В) Ускорение, обогащение;

Г) Поддержки, сотрудничества

7. Неуспеваемость – это …

А) невыполнение требований, которые имеют место на одном из промежуточных этапов внутри определенного отрезка учебного процесса;

Б) несоответствие подготовки учащегося требованиям содержания образования, фиксируемое по истечению какого-либо значительного отрезка процесса обучения;

В) несоответствие подготовки учащегося требованиям содержания образования;

Г) явление, связанное с существенными недостатками общей культуры и воспитанности учащихся.

8. К причинам неуспеваемости не относят:

А) общепедагогические;
Б) психофизиологические;
В) экологические
Г) социальные.

9. Критериями параметра "учебные возможности" являются:
А) обученность и учебная работоспособность,
Б) обучаемость и учебная работоспособность,
В) обучаемость и физическая работоспособность,
Г) познавательная самостоятельность и отношение к учению.

10. Для учащихся, принадлежащих к типологической группе «средне-слабые», наиболее адекватной стратегией организации процесса обучения является:
А) стратегия «стимулирование»,
Б) стратегия «руководство»,
В) стратегия «поддержка»,
Г) стратегия «сотворчество».

Оригинальные тексты

Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды /сост. М.Ю. Бабанский. - М.: Педагогика, 1989. - 560 с. С. 214 – 222.

О типичных комплексах причин для устойчивой (второгодники) и кратковременной неуспеваемости

<…> Рассмотрим теперь конкретные результаты анализа типичных причин неуспеваемости 3000 учащихся 260 городских и сельских школ четырех районов Ростовской области (2000 второгодников и имевших задания на лето и 1000 неуспевавших в течение одной учебной четверти).

Для оценки степени распространенности определенных причин неуспеваемости нами был использован статистический метод единственного выбора.

<…> Ценность и определенная объективность полученных сведений состоит в том, что они отражают коллективное мнение педагогов, сообщаются впервые и, наконец, в том, что в полученных данных на уровне школы оценивался каждый ученик отдельно без подсчета каких-либо итогов и процентов.

Как и следовало ожидать, типичные причины неуспеваемости по-разному проявляются у учащихся с разной глубиной отставания в учении. Второгодники и учащиеся, получившие задания на лето, не успевают из-за следующих причин:

- в основном из-за слабого развития мышления -27 %
- из-за низкого уровня навыков учебного труда (неорганизованность, бессистемность в учебе, отсутствие самоконтроля, медлительность и пр.) -18
- из-за отрицательного отношения к учению -14 %
- из-за отрицательного влияния семьи, сверстников и пр.-13 %
- из-за больших пробелов в знаниях -11%
- из-за слабого здоровья, большой утомляемости - 9 %
- из-за низкого уровня волевой воспитанности и недисциплинированности-- 8 %
- из-за низкого уровня волевой воспитанности и недисциплинированности-- 8 %

Полученные данные говорят далее о том, что отдельные причины неуспеваемости в младших, средних и старших классах проявляются по-разному.

Прежде всего следует отметить, что наибольшее число второгодников и получивших задание на лето приходится на учащихся средней группы классов: 5-6-7, где обучается 54% от всего числа второгодников и получивших задания на лето.

Основная масса второгодников не успевает одновременно как по естественно-математическому, так и по гуманитарному циклу учебных предметов- 63%; остаются на второй год из-за неуспеваемости только по ряду предметов естественно-математического цикла - 20% обследованных учащихся; остаются на второй год из-за неуспеваемости только по ряду предметов гуманитарного цикла- 17% обследованных учащихся.

Наибольшая неуспеваемость обнаруживается по математике, русскому языку, литературе, иностранному языку, физике. Доминирующие причины неуспеваемости второгодников и имевших задание на лето в младшей, средней и старшей группах классов распределяются следующим образом.

	Причины неуспеваемости (%)						
Группы классов	Отрицат. бытовые влияния	Слабое здоровье	Слабое развитие	Низкий уро-вень навы-ков уч.труда	Отрицат. отношение к учебе	Низкий уровень учеб. дисциплины	Большие пробелы в знаниях
Младшие классы (I-III)	13	19	59	3	1	1	4
Средние классы (IV-VIII)	15	9	27	19	12	9	9
Старшие классы (IX-X)	6	4	12	20	26	7	25

Конечно, картина нарастания неуспеваемости может быть представлена в весьма разнообразных вариантах. Одним из них является расположение видов неуспеваемости в определенной последовательности в зависимости от промежутка времени, в течение которого обнаруживается или преодолевается отставание в учении. Тогда можно с достаточным основанием представить себе такие стадии нарастания неуспеваемости:

первая стадия - кратковременная, эпизодическая неуспеваемость, устраняемая в ходе ряда уроков;

вторая стадия - кратковременная четвертная неуспеваемость, устраняемая в очередной учебной четверти;

третья стадия - устойчивая неуспеваемость в течение двух и более четвертей, но устраняемая в течение учебного года или летних занятий;

четвертая стадия - устойчивая неуспеваемость в течение всего учебного года, требующая повторного обучения в том же классе.

Естественно, что для каждой стадии неуспеваемости будет характерно нарастание и углубление всех основных признаков отставания в учении, то есть нарастание пробелов в знаниях, задержек в развитии приемов познавательной деятельности и навыков учебного труда, углубление отрицательного отношения к учению, ослабление волевых усилий в преодолении трудностей в учении и пр. Попытаемся в самой общей форме охарактеризовать стадии неуспеваемости с точки зрения возможного состояния в них каждого из названных признаков отставания в учении.

Первая стадия - кратковременная, эпизодическая неуспеваемость - пробелы в знаниях характерны в основном для одной из тем или раздела курса; задержек в развитии нет; учебный труд не всегда планируется рационально; к учению относится положительно; пробелы в волевой сфере обнаруживаются неярко, что позволяет ученику быстро ликвидировать отставание.

Вторая стадия - четвертная неуспеваемость - пробелы в знаниях охватывают ряд тем или разделов учебного предмета; задержки в развитии весьма незначительны и сказываются прежде всего в неумении рационально применять мыслительные операции; в учебном труде проявляется неорганизованность, неритмичность; отношение к учению в основном положительное; проявляется неуверенность в своих силах, но при мобилизации волевых усилий может преодолеть неуспеваемость.

Третья стадия - устойчивая неуспеваемость примерно в течение полугодия - пробелы в знаниях обнаруживаются по большинству пройденных тем; небольшие задержки в развитии проявляются прежде всего в том, что ученик допускает ошибки при выделении существенного в изучаемом материале; в учебном труде обнаруживает неорганизованность, а также пониженный темп выполнения учебных операций; часто возникает отрицательное отношение к отдельным разделам учебных предметов;' проявляется ярко выраженная неуверенность в своих учебных возможностях, учебная деятельность прекращается уже при небольших затруднениях.

Четвертая стадия - второгодничество - существенные пробелы обнаруживаются по трем и более предметам; имеются большие задержки в развитии, не умеет выделять существенное в изучаемом, низкий уровень самостоятельности, нуждается в активной помощи; навыки учебного труда и прежде всего самоконтроль и темп работы развиты крайне слабо; проявляется отрицательное отношение к изучению предметов одного профиля, а иногда и к учению в целом, избегает помощи в учении; в связи с утверждением отрицательного отношения к учению волевые усилия по преодолению неуспеваемости практически парализуются.

Итак, нарастание дидактической неудачи, нарастание неуспеваемости школьников часто протекает одновременно по нескольким названным линиям. <…>

Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – с192 с. (С. 171 – 179)

Организация индивидуализированной учебной работы в классе

Рабочее руководство к индивидуализированной самостоятельной работе

Рабочее руководство к индивидуализированной самостоятельной работе представляет собой такое же рабочее руководство, которое используется при обычной самостоятельной работе. Эти руководства различаются тем, что в пределах класса не ограничиваются только одним-единственным рабочим руководством, а составляют и его варианты, где учитываются индивидуальные особенности учащихся с помощью тех индивидуализированных заданий <…>. Варианты рабочего руководства могут отличаться друг от друга или частично, или полностью. Выбор варианта зависит от того, в какой мере желают индивидуализировать учебную работу. Среди вариантов, использованных в наших экспериментах, можно выделить следующие *типы рабочих руководств:*

I тип.

1. Общие задания.
2. Дополнительные задания более быстрым и сильным ученикам.

II тип.

1. Общие задания.
2. Разветвленные задания:
   - А. Более легкий вариант.
   - Б. Средний вариант.
   - В. Более трудный вариант.

III тип.

Разветвленные задания:
- А. Более легкий вариант.
- Б. Средний вариант.
- В. Более трудный вариант.

IV тип.

1. Разветвленные задания:
   - А. Более легкий вариант.
   - Б. Средний вариант.
   - В. Более трудный вариант.
2. Общие задания.

Использование *типа I* рабочих руководств оказалось целесообразным при разработке такой новой темы, которая содержит много нового учебного материала и поэтому заставляет быть в напряжении и более сильных учеников. Руководство

учитывает различный темп продвижения учащихся и в заключение предлагает дополнительные задания более быстрым ученикам.

Тип II рабочих руководств использовался тогда, когда не представлялось целесообразным заставлять всех учеников в полном объеме выполнять общие задания, поскольку это оказалось бы для части учеников слишком легким, а для части — слишком трудным. Использование такого руководства оказалось приемлемым, например, в том случае, когда новый материал содержал элементы повторения или когда имели дело с упражнением после прохождения теоретических основ темы.

Типу III отдавали предпочтение тогда, когда подготовка или/и способности учащихся оказывались настолько различными для усвоения учебного материала, что общие задания не могли обеспечить развивающей деятельности для большинства учеников. Такое положение типично для повторения, а также в случае слишком различных предшествующих знаний.

Тип IV рабочих руководств использовали в том случае, когда между учащимися наблюдались большие различия в таких предварительных знаниях, которые были необходимы для изучения нового учебного материала. В таком случае разветвленные задания подготавливали восприятие и понимание новой темы, а их выполнение способствовало переходу к общим заданиям.

Кроме того, можно использовать различные комбинации этих типов рабочих руководств. Например, в дополнение к типу IV руководств можно прибавить еще разветвленные задания с разной степенью трудности или задания для более сильных.

Организационной основой всех этих типов рабочих руководств является *групповая индивидуализация.* Она предполагает деление класса на группы на время работы с разными вариантами рабочего руководства. Количество групп, конечно, зависит от числа вариантов руководства. Помимо этого, рабочие руководства можно раздавать и *отдельным ученикам,* причем остальные ученики класса работают или с общими, или с групповыми рабочими руководствами. На основе этого можно выделить следующие типы рабочих руководств.

Тип 1.
Разветвленные задания:
А. Общие.
Б. Индивидуальные.

Тип 2.
1. Общие задания.
2. Разветвленные задания:
А. Групповые.
Б. Индивидуальные.

Тип 3.
Разветвленные задания:
А. Групповые.
Б. Индивидуальные.

Тип 4.
1. Разветвленные задания:
А. Общие.
Б. Индивидуальные.
2. Общие.

Тип. 5.
1. Разветвленные задания:
А. Групповые.
Б. Индивидуальные.
2. Общие.

Цель индивидуализированной самостоятельной работы учащегося состоит в том, чтобы посредством максимально возможного повышения степени его самостоятельности существенно уменьшить уровень регламентации и детализации рабочего руководства, при этом в гораздо большей мере, чем это удается сделать при обычной самостоятельной работе. Возможности вариации типов руководств на этом,

конечно, не кончаются. Этими типами рабочих руководств целесообразно пользоваться в том случае, если необходимо дать одному или нескольким ученикам на проработку иное задание, чем остальному классу.

Так, на уроке литературы весь класс работает над обязательным произведением на основе общих или групповых заданий, часть учеников работает, например, над составлением рецензии, статьи, посвященной тому или иному писателю, и т. п. Аналогичные задания можно давать отдельным ученикам, конечно, по всем предметам, например работы с энциклопедическими справочниками, научно-популярными статьями, биографиями ученых и т. д. Целью таких заданий может быть удовлетворение индивидуальных интересов учащихся. Их полезно использовать также тогда, когда уровень подготовленности того или иного ученика заметно выше, чем у всего класса (например, по русскому языку, если у ученика национальной школы домашний язык — русский), или когда учебный материал усвоен в каком-либо внешкольном заведении, например в музыкальном училище. <…>

Комплекс педагогических задач и ситуаций

К лекции 1. Образование как социокультурный феномен. Система образования Республики Беларусь

Задача 1.1

На рисунке 21 представлен логотип кафедры педагогики БГПУ им. М. Танка. Дайте вербальную интерпретацию логотипу кафедры.

Рисунок 21. Логотип кафедры педагогики БГПУ им. М. Танка

Система образования относится к сфере, трудно подвергаемой реформированию. В 90-х и 2000-х годах белорусские школы пережили череду реформ: переход с 5-балльной системы оценивания к 10-балльной; замену вступительных экзаменов в ВУЗы тестированием. Однако изменения не всегда выдерживают проверку временем, например, переход от 11-летней к 12-летней школе.

Как можно отличить новую, перспективную идею от сиюминутной, не несущей пользы? Существует ли четкий критерий для этого? Можно ли создать барьеры для псевдоинноваций? Если да, то какие?

К лекции 2. Педагогическая профессия и ее особенности. Профессиональные качества педагога

Задача 2.1

В Институте педагогического образования Российской Академии Образования (ИПО РАО) в 2010 году было проведено исследование "Социально-профессиональный портрет педагога". В результате был составлен портрет современного российского учителя. Данные исследования сведены в таблицу 30.

Таблица 30 - Социально-профессиональные показатели, характеризующие российского учителя

Показатель	*2005 г.*	*2010 г.*
Средний возраст учителя	43 года	47 лет
Число мужчин-педагогов	7%	13%
Число молодых специалистов с опытом работы до 10 лет	13%	18%
Учителя с высшим педагогическим образованием	68%	82%

Используя данные таблицы, определите и сформулируйте, какие кадровые проблемы системы образования они отражают. Предложите и обоснуйте пути решения выделенных вами проблем. Дайте аргументированный ответ, является ли большая численность женского преподавательского состава неотъемлемой чертой педагогической профессии, отражающей ее специфику?

http://www.rg.ru/2010/03/23/pedagogi.html Режим доступа: 19.02.11.

К лекции 3. Педагогическая деятельность: сущность, структура, функции

Задача 3.1

Решая проблему повышения успеваемости в классе, вы, как педагог, обратились за дополнительной информацией к специальной литературе, педагогическим журналам, интернет-ресурсам. Вам приходится сталкиваться с большими объемом не систематизированной информации.

Каким образом можно решить проблему избыточности педагогического знания?

К лекции 4. Ребенок как самоценность и его позиция в образовательном процессе. Права ребенка

Задача 4.1

В работе известного педагога В.Ф. Шаталова приведен следующий пример: «Заканчивается последний урок. С несколькими учениками необходимо провести получасовое дополнительное занятие. В абсолютном большинстве случаев вопрос, как наиболее тактично назвать фамилии ребят, с которыми предстоит работать, никого не смущает.

– Головин, Карулин, Платонов, Суслова…

А думаем ли мы при этом, что Платонову оставаться после этих занятий не хочется, а Суслова, услышав свою фамилию, заливается краской стыда? Дети – всегда дети, и об этом нужно не только постоянно помнить, но и каждую секунду жить этим чувством сверять по нему каждое свое действие. Возможно, кто-то предложить что-нибудь более педагогичное, но в экспериментальных классах на протяжении всех лет эта проблема решалась так …» [с. 130].

Как корректно назвать фамилии ребят, с которыми необходимо заниматься дополнительно?

Педагогический поиск / сост. И.Н. Баженова. – 2-е изд.- М.: - Педагогика, 1988. – 472 с.

К лекции 5. Педагогика в системе наук о человеке

И.Ф. Харламов пишет: «В настоящее время понятием педагогика обозначается целая система педагогических наук. К числу самостоятельных педагогических дисциплин относятся:

1. Общая педагогика, изучающая общие закономерности воспитания, образования и обучения.
2. Преддошкольная и дошкольная педагогика.
3. Школьная педагогика.
4. Сурдо-, тифло- и олигофренопедагогики, изучающие воспитание глухих, слепых и умственно отсталых детей.
5. Частные методики преподавания различных предметов в учебных заведениях.
6. История педагогики.
Вновь складываются такие части педагогики, как школоведение, педагогика семейного воспитания, педагогика детских и юношеских организаций, педагогическая инноватика. Как самостоятельные научные дисциплины разрабатываются военная педагогика, педагогика высшей школы, педагогика профтехобразования, этнопедагогика и др.» [с. 43-44].

С чем связана дифференциация педагогической науки? Предположите, какие направления в педагогике могут возникнуть в будущем и почему? Дайте аргументированный ответ.

Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. – 6-е изд. – Мн.: Універсітэцкае, 2000. – 560 с.

Задача 4.2

Педагогика имеет связь с другими научными дисциплинами: философией, социологией, этикой, эстетикой, психологией, физиологией, математикой, логикой и т.д.

Дополните перечень наук. Изобразите графически связи между ними и педагогикой.

К лекции 6. Методология и методы педагогических исследований

Задача 6.1

Определите наиболее эффективные методы, с помощью которых можно выявить отношение класса к преподаваемому вами предмету, если он преподается в:

1. младших классах;
2. средних классах;
3. старших классах.

Аргументируйте ответ.

К лекции 7. Аксиологический подход в изучении педагогических явлений

Задача 7. 1

Телевидение, интернет являются проводниками культуры в современном обществе. Однако, открывая широкий доступ накопленному человечеством культурному фонду, они выступают источниками массовой культуры, для которой характерны ориентация на вкусы и потребности «среднего человека», превращение предметов культуры в объекты массового потребления. На смену просветительско-познавательной, морально-воспитывающей и гедонистически-художественной функцям культуры приходит развлекательная.

Представьте себе ситуацию, в которой необходимо провести беседу с классом на темы массовой культуры и ее влияния на сознание человека. Какие аргументы вы приведете в пользу важности просветительско-познавательной, морально-воспитывающей и гедонистически-художественной функций, и контраргументы относительно развлекательной функции массовой культуры? Как проверить эффективность проведенной беседы?

Духовность человека: педагогика развития: учеб. пособие / Н.В. Михалкович [и др.];под ред. Н.В. Михалковича. – Мн.: Тесей, 2006. – 400 с.

К лекции 8. Личность ученика как субъекта образования и развития

Задача 8.1

В описании авторской дидактической системы Л.Н. Чигир жизненная и профессиональная позиция автора выражена в форме личного герба. Его схематическое изображение приведено на рисунке 22.

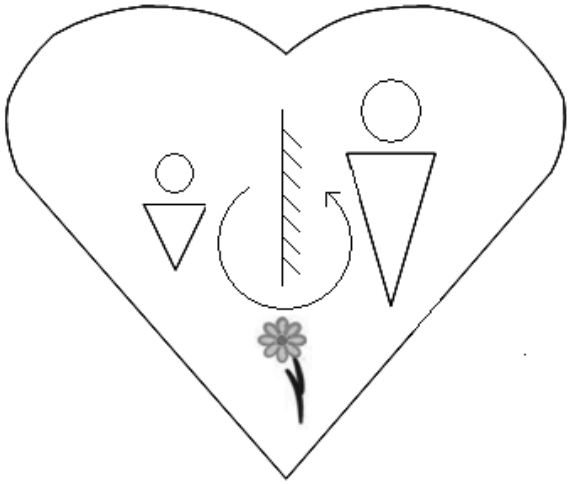


Рисунок 22. Схематичное изображение профессионального герба

Дайте вербальную интерпретацию личному педагогическому гербу Л.Н. Чигир. Определите, на каких педагогических принципах базируется авторская дидактическая система.

Задача 8.2

Ш.А. Амонашвили описывает следующий негативный пример поведения учителя при проверке выученного стихотворения наизусть:

«…стоишь как самый последний глупец, а учитель наглухо перекрывает все дверцы памяти и ассоциации своими: «Ну, давай!.. Что с тобой!.. Не знаешь? Надо было хорошо выучить стихотворение, а то стыдно... А вы не подсказывайте, пусть сам!.. Не вспомнил?.. Ну что же, давайте поможем!..»

Но разве это помощь? «Поможем!» – скажет учитель с интонацией, значащей «Мне тебя жаль!» и встанет товарищ, одноклассник, чтобы «помочь» ему» [с. 34].

Как с позиции личностно-ориентированного обучения осуществить проверку домашнего задания в ситуации, когда учащийся слабо выучил наизусть текст стихотворения?

К лекции 9. Образование как целостный педагогический процесс

Задача 9.1

Представьте, что на уроке вы собираетесь объяснять новый материал, усвоение которого основано на материале предыдущего занятия. В процессе актуализации усвоенных ранее знаний выясняется, что класс не усвоил материал предыдущей темы.

Что вы будете делать в данном случае: повторять и закреплять новый материал или же все-таки объяснять новый? Если вы остановитесь на втором варианте, то будут ли какие-то изменения в общей структуре вашего урока? [с. 60]

Загвязинский, В.И. Педагогическое предвидение. – М.: Знание, 1987. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 4).

Задача 9.2

Вам предстоит объяснение очень сложного нового материала. Придя на урок, вы обнаруживаете, что в классе присутствует только половина учащихся, остальные болеют [с. 60].

Что вы предпримете: будете ли, несмотря ни на что, объяснять новый материал или же займетесь чем-то другим? Аргументируйте ответ.

Загвязинский, В.И. Педагогическое предвидение. – М.: Знание, 1987. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 4).

Задача 9.3

Готовясь к уроку, учитель предполагал, что вопрос, предложенный для самостоятельного домашнего изучения, вызовет в классе дискуссию. Исходя из этого были спланированы основные этапы урока. Однако первый же выступающий ученик дал полный и исчерпывающий ответ.

Как должен поступить учитель в данной ситуации?

К лекции 10. Проблема целеполагания в педагогике

Задача 10.1

В книге Ш.А. Амоншвили приводится пример формирования положительного отношения к чтению у учащегося младших классов: «Так не хотел читать у меня Вахтанг. Мать жаловалась. что мальчик книгу даже в руки не берет А я просто не поверил этому. Да разве он знает, что такое книга? Он же только-только научился читать! Мыслимо ли утверждать, что ребенок, который только что сказал первое слово, не хочет общаться с

окружающими, не хочет с ними говорить? Также ребенок, научившись читать первые слова, не может не хотеть читать книги, потому что с этого момента начинается его второе языковое рождение, его высшее человеческое общение. И если сами книги по своей сложности и содержанию не напугают его, он обязательно захочет их «проглотить». Особенно, если педагог даст ему почувствовать, как обогащается его жизнь, когда через книгу он начинает общаться со всем остальным миром. Ребенок обязательно полюбит книгу. Все дело в том, как выполняет педагог свою посредническую роль между ребенком.

– Вахтанг, у меня к тебе дело!...»

Предположите, каким образом, основываясь на концепции личностно-ориентированного обучения, Ш.А. Амоншвили решил поставленную проблему. Предложите свой вариант ее решения.

К лекции 11. Содержание образования как средство формирования базовой культуры личности и ее развития

Задача 11.1

Представьте себе, что ни один ваш ученик не изберет для себя профессии, связанной с вашей дисциплиной, все они в своей взрослой жизни будут достаточно далеки от нее. Что из преподаваемого вами предмета пригодится им для жизни? Зачем? Будет ли в таком случае перестроено содержание изучаемого? Изменится ли базовая модель урока? Постарайтесь забыть, что ученикам придется писать контрольную или сдавать экзамен. Что кроме знаний и умений вынесут ученики из вашего урока? Научатся ли мыслить? Побудите ли вы их к изменению каких-то нравственных, гражданских или других качеств личности? [с. 42-43]

Загвязинский, В.И. Педагогическое предвидение. – М.: Знание, 1987. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 4).

Задача 11.2

В.Ф. Шаталов пишет: «Представьте себе, что в один из дней на видном месте в вестибюле школы появляются одновременно 4 планшета, на каждом из которых – проблемная задача, 3 из них уже имеют решение, а над четвертой еще ломают головы и рационализаторы, и изобретатели. Но ребята этого не знают. Они видят перед собой 4 задачи, разговор о которых будет проходить спустя неделю или две на одном из уроков открытых мыслей. Вот эти задачи.

1. Как, не изменяя освещенности дороги, уменьшить световой поток, попадающий в глаза шофера встречного автомобиля?

2. Придумать приспособление, с помощью которого можно было бы без труда обнаружить местонахождение предметов, случайно упавших в реку или в море.

3. Как защитить исторические памятники от любителей оставлять на всех приметных местах свои «автографы»?

4. Как, имея в своем распоряжении одну только пулю, определить время, прошедшее после выстрела?

Иногда случается так, что одна из задач оказывается проще других и ее решение всего за несколько дней находят несколько ребят. В этом случае на специальном планшете вывешивается список всех, кто решил задачу, но само решение держится в секрете до очередного урока открытых мыслей. […] Если же задача оказывается несколько сложнее, то для решения выделяется еще 2-3 недели, после чего ее обсуждают на уроке открытых мыслей».

Объясните, с какой целью В.Ф. Шаталов использует проблемные задачи?

К лекции 12. Процесс обучения. Структура, закономерности и принципы обучения

Задача 12.1

Объяснительно-иллюстративное обучение широко используется в педагогической практике. Его сущность заключается в изложении учителем знаний в готовом виде и организации деятельности учащихся по его восприятию и воспроизведению.

Определите сферу применимости объянительно-иллюстративного типа обучения. Какие проблемы процесса обучения можно решить, используя принципы объяснительно-иллюстративного обучения?

Задача 12.2

Урок географии, посвященный Эпохе Великих географических открытий. Учитель широко использует фрагменты научно-популярных фильмов, иллюстративный материал. Кульминацией урока становится яркий и образный рассказ учителя о кругосветном плавании Фернандо Магеллана и о лишениях, которые пришлось претерпеть капитану и его команде на своем пути. Однако, на следующем уроке при проверке домашнего задания, рассказывая о Магеллане и его кругосветном плавании, класс в один голос говорил лишь о том, как матросы съели все ремни, обои и даже крыс. И никто не вспомнил о главном: экспедиция Магеллана доказала, что земля круглая. [с. 19]

В чем, на ваш взгляд, ошибка учителя? Каким образом ее можно было избежать?

Львова, Ю.Л. Творческая лаборатория учителя. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1992. – 220 с.

Задача 12.3

Учитель ответственно подошел к подготовке занятия: сформулировал цель и задачи урока, проанализировал содержание учебного материала, составил план проведения урока, подробно расписал его ход, продумал содержание предполагаемых вопросов на каждом этапе урока. Однако цель урока достигнута не была.

Почему?

Задача 12.4

Основная задача фронтального опроса заключается в том, чтобы выявить недочеты в качестве знаний и умений учащихся. Однако ответы двух-трех учеников всегда могут быть лучше или хуже ответов всего класса и по ним трудно составить картину относительно всего класса. Вероятность возникновения пробелов в знаниях учащихся значительно увеличивается.

Предложите способ быстрой эффективной проверки домашнего задания у всего класса.

К лекции 13. Методы обучения и их классификация

Задача 13.1

Известный педагог Ш.А. Амонашвили в работе с младшими школьниками получал во время летних каникул письма от своих учеников, разъехавшихся в разные уголки Грузии. В начале учебного года Ш.А. Амонашвили применял следующий прием.

«На доске я вешал карту Грузии (ее готовили родители): на ней были обозначены города, линии железных и шоссейных дорог. Вопросы чтения карты решались разнообразно.

- Письмо от Нато я получил из Тианети. Скажите, пожалуйста: через какие горда оно должно было дойти до Тбилиси?

- Из Тбилиси я послал письмо Эке в Пицунду. Через какие города оно шло к Эке?

- Элла прислала мне письмо в Тбилиси из Кутаиси. Как это письмо могло дойти до меня?» [с. 18]

Определите метод обучения, который был использован Ш.А. Амонашвили. Каких целей удалось достигнуть в результате применения данного метода?

Задача 13.2

Известно, что в старших классах интерес к тому или иному учебному предмету обусловлен профессиональной направленностью школьников. Выбрав несколько дисциплин, необходимых для поступления, ученик относится к остальным предметам как к второстепенным.

Представьте, что вы оказались на месте преподавателя «второстепенного» предмета. Предложите методы активизации познавательного интереса учащихся к своему предмету в ситуации, когда:

1. Вы являетесь преподавателем непрофильного предмета для данного класса.

2. Вы являетесь преподавателем «второстепенного» предмета для небольшой группы учащихся.

3. Вы являетесь преподавателем «второстепенного» предмета для одного учащегося класса.

Задача 13.3

Ю.Л. Львова в книге «Творческая лаборатория учителя» описывает следующий фрагмент урока физики. «Пришли ребята после обеда ко мне на урок сонные, вялые. «А ну-ка, приготовьте ладошки, – говорю я им. – Прошу всех приготовить ладошки постучать с частотой один герц… А теперь постучите с частотой два герца, три. Все, спасибо».

Предложите методы мобилизации класса в аналогичной ситуации, учитывая особенности преподаваемого вами предмета.

Задача 13.4

Для изложения нового материала учитель использовал учебный фильм. Перед просмотром учитель обратился к классу с кратким вступительным словом, в котором актуализировал знания пройденного ранее материала. После просмотра кинофильма были заданы вопросы относительно содержания просмотренного.

Другой учитель в беседе перед просмотром также актуализировал знания из пройденного ранее материала и поставил перед классом вопросы, на которые учащиеся должны будут ответить по окончании просмотра.

Проанализируйте оба случая. В каком из них усвоение нового материала произойдет эффективнее и почему?

К лекции 14. Формы обучения. Урок – основная форма организации учебного процесса в школе.

Задача 14.1

На рисунке 23 представлен вариант традиционного размещения учащихся в классной комнате.

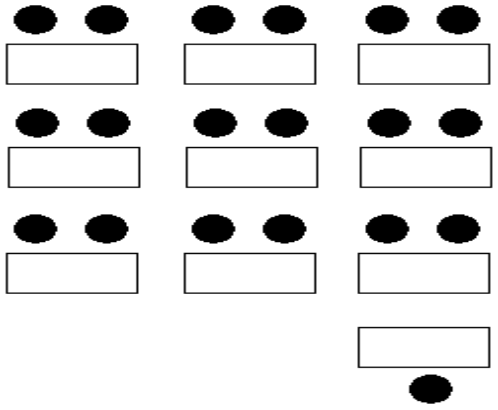


Рисунок 23. Традиционное размещение учащихся в классной комнате

Изобразите способы размещения учащихся при следующих формах организации обучения:

- лекция;
- семинар;
- работа в паре;

- коллективная дискуссия;
- межгрупповое взаимодействие.

Задача 14.2

В работе Э.А. Гришина «Книга для учителя» приводятся данные, отражающие отдельные аспекты процесса преподавания в школе:

«а) 29% уроков начинаются с рассмотрения учебных вопросов, остальные начинаются с «организации» и других элементов;

б) 47% уроков длятся не 45 минут, а больше или меньше (40 % захватывают перемены, а 15% оканчиваются раньше);

в) на 33% комбинированных уроков устный опрос длится больше разумных пределов;

г) на 28% отсутствует закрепление учебного материала;

д) 20% слов и выражений учителей не несут ученикам новой информации;

е) самостоятельная работа учащихся занимает менее 10% учебного времени». [с. 7-8]

Проанализируйте приведенные данные. Сформулируйте проблемы процесса обучения, которые они отражают.

Гришин, Э.А. Книга для учителя / Э.А. Гришин. – Владимир: Владимир. пед. ин-т, 1976. – 158 с.

Задача 14.3

Молодой учитель делится трудностями своей работы: «На занятиях в университете преподаватели часто говорили о том, как важно следить за усвоением материала, за его пониманием учащимися. Когда я начал работать, то вдруг обнаружил, что мне катастрофически не хватает времени на проверку домашнего задания».

Сформулируйте проблему. Выделите и обоснуйте вероятные причины неэффективной деятельности учителя. Предложите пути их устранения.

К лекции 15. Современные средства обучения. Рациональная организация учебной деятельности учащихся

Задача 15.1

Широкое распространение сети Интернет открыло доступ пользователям к большому числу готовых рефератов, лабораторных, практических, курсовых и дипломных работ. В старших классах учителя дают задание подготовить сообщение или реферат на заданную тему. Его выполнение требует от учащихся небольшого числа действий: войти в Интернет, найти интересующий материал, сохранить его, оформить, распечатать и сдать на уроке.

Оцените положительные и отрицательные стороны заданий данного типа. В каких случаях применение их использование учителем целесообразно?

Задача 15.2

В практике обучения в школе все большее применение находят информационные технологии и мультимедийные средства обучения. Они, несомненно, обладают широкими возможностями – высокой степенью наглядностью, возможностью демонстрации аудио- и визуальных материалов.

Сделайте прогноз: смогут ли современные технологии окончательно вытеснить школьные доски, на которых пишут мелом; объемные модели и макеты? Ответ обоснуйте.

Задача 15.3

В книге Э.М. Кравчени «Средства обучения в педагогическом образовании» приводится таблица развития и применения средств обучения [с. 41].

Таблица 31. Развитие и применение средств обучения

№ п/п	Средства обучения	Период использования, гг.						
		до 1940	1940-1960	1960-1980	1980-2000	2000-2020	2040-2060	2060-2080
1	Учебная литература	+	+	+	+			
2	Устное сообщение	+	+	+	+			
3	Мел, классная доска	+	+	+	+			
4	Плакаты, стенды	+	+	+	+			
5	Грамзапись	+	+	+	+			
6	Немые фильмы	+	+	+	+			
7	Тренажерные устройства	+	+	+	+			
8	Ручные вычисления	+	+	+	+			
9	Модели, макеты	+	+	+	+			
10	Диапозитивы, диафильмы		+	+	+			
11	Радио		+	+	+			
12	Звуковое кино		+	+	+			
13	Простые счетные устройства		+	+	+			
14	Кододиапозитивы			+	+			
15	Магнитная звукозапись			+	+			
16	Телевидение			+	+			
17	Устройства самоконтроля			+	+			
18	Микрокалькуляторы			+	+			
19	Обучающие машины			+				
20	Тетради с печатной основой				+			
21	Замкнутые ТВ-системы				+			
22	Видеозапись				+			
23	Компьютеры				+			
24								
25								
26								
27								

28								
29								
30								

Расширьте таблицу и спрогнозируйте жизненный цикл нововведений в области средств обучения. Предположите средства обучения, которые могут появиться в будущем. Какие из средств обучения, будут востребованы всегда и не смогут быть заменены другими в будущем? Ответ обоснуйте.

Кравченя, Э.М. Средства обучения в педагогическом образовании / Э.М. Кравченя. – Мн.: БГПУ, 2004 – 235 с.

Задача 15.4

В работах Ю.К. Бабанского предложено понятие «педагогический резонанс». Его сущность заключается в том, что если в процессе преподавания учитываются индивидуальные особенности и возможности обучаемых, происходит совпадение усилий педагогов и учащихся, то эффективность процесса обучения увеличивается, а цели обучения достигаются в течение более короткого промежутка учебного времени. Прочтите приведенный ниже текст. Проанализируйте проблемную ситуацию и сформулируйте проблему, а затем задачу. Предположите наиболее вероятные причины затруднений ученицы. Смоделируйте действия педагога и учащегося, которые приведут данную ситуацию в состояние педагогического резонанса.

«Вот что пишет десятиклассница в редакцию журнала «Семья и школа»: «...Мне очень трудно, хотя учусь я хорошо (учителя и родители довольны моими успехами), но как мне тяжело все это достается. Я прекрасно понимаю, что ложиться спать нужно вовремя, что надо гулять. Но как это сделать? […] Конечно, вы вспомните про режим. Он у меня есть. Эта беленькая бумажечка висит у меня над столом и постоянно напоминает мне о ребятах, которые живут не так, как я. У них все рассчитано, на все есть время. Я пробовала жить по режиму. И что же? Да, все получалось блестяще, а вот уроки не уложились в отведенные для них часы.

Теперь о том, как я учу. В два прихожу из школы. Обедаю и сажусь за уроки: сначала устные, потом — письменные (без перерыва до позднего вечера). Утром меня будит звонок будильника: пора повторять. А ведь я хочу спать. Моя бабушка начинает браниться: встает, мол в 6, а ложится в 12. В школе первые два урока я мало понимаю, что рассказывает учитель, хотя изо всех сил стараюсь не пропустить ни одного его слова. К третьему уроку все входит в свое обычное русло. Я легко понимаю учителя, спать уже не хочется. А потом иду домой. И все сначала... […]

Но, согласитесь, так жить нельзя.

Что же сделать, чтобы оставалось свободное время? А как учить уроки к понедельнику: в субботу или в воскресенье? Прошу вас помочь. Жду вашего совета. И не одна я. У моей подруги Веры тоже не остается свободного времени. Я очень прошу вас помочь нам» [с. 3-4].

Бардин, К.В. Как научить детей учиться. Учебная деятельность., ее формирование и возможные нарушения. (Родителям о детях.) Мн., «Нар. асвета», 1973 – 144 с.

Задача 15.5

К.В. Бардин в книге «Как научить детей учиться» описывает пример подготовки домашнего задания, который ему пришлось наблюдать:

«Я решил понаблюдать, как Федя готовит уроки. Он подошел к столу, зачем-то потрогал его ящики, заглянул под стол. Потом подошел к окну, взял раскрытую книгу, которая лежала на подоконнике, отнес и поставил в книжный шкаф. При этом ее никак не удавалось втиснуть между другими книгами. Пришлось вынуть несколько книг из шкафа, а затем с усилием заталкивать их туда. После этого Федя вернулся к столу, еще раз заглянул под него и с озабоченным видом вышел из комнаты.

– Феденька, так ты ж его у вешалки оставил, – услышал я через стенку голос бабушки.

«Поиски портфеля», – сообразил я. Через минуту Федя вошел с портфелем в руке и собрался положить его на стол. Но стол был занят большим «Конструктором». Прежде чем убрать его, Феде пришлось развинтить какую-то деталь, видимо, собранную им накануне.

Я посмотрел на часы. Прошло уже двадцать минут с момента, когда Федя собрался делать уроки, а к занятиям так и не приступал. Я чувствовал, что дело может затянуться надолго, Федя вынул из портфеля книги, уложил их на столе. Полистал книгу, отложил, взял другую, молча вздохнул, положил перед собой. Встал, вытер рукой пыль с подоконника. Вернулся па место, раскрыл тетрадь записал дату и уставился в окно.

Дальше продолжалось в том же духе. Записал номер задачи – пауза. И долгий взгляд в окно. Прочитал про себя несколько раз условие и стал заострять и без того хорошо отточенный карандаш. Сделал несколько вычислений на листке бумаги, и снова отвлекся: попытался поставить карандаш на столе. Снова вернулся к задаче, посчитал что-то на листке бумаги и опять уставился в окно. Потом поманил забежавшую в комнату кошку, нагнулся со стул и начал ее гладить.

Время шло, работа практически не двигалась. Я невольно вспомнил слова Фединого отца, когда он говорил занятиях сына: «замедленное кино». Этому определению нельзя было отказать в меткости. Однако я не понимал еще, наблюдаю я типичный стиль работы Феди или это просто очень длинный период втягивания в работу, как часто говорят, "раскачки". Оказалось – типичный стиль» [с. 76-77].

Проанализируйте проблемную ситуацию. Выявите и сформулируйте проблему, а затем задачу. Определите вероятные причины «типичного стиля» подготовки домашнего задания. Предложите способы его коррекции.

Бардин, К.В. Как научить детей учиться. Учебная деятельность, ее формирование и возможные нарушения. (Родителям о детях.) Мн., «Нар. асвета», 1973 – 144 с.

Задача 15.6

Четверо учеников 9 класса решили вместе готовить домашнее задание по иностранному языку. Чтобы ускорить процесс подготовки, обязанности были распределены следующим образом: один ученик читал текст на иностранном языке, другой искал в словаре незнакомые слова, третий переводил, а четвертый контролировал грамматическую точность перевода.

Проанализируйте данную ситуацию. Насколько оправдано такое «разделение» учебного труда? К каким результатам может привести описанный способ подготовки? Почему? Предложите альтернативные способы организации совместного выполнения домашнего задания.

Задача 15.8

По данным американских психологов, объем запоминаемого учебного материала зависит от места его расположения на школьной доске. Эта зависимость отражена на рисунке 24.

28	33
16	23

Рисунок 24. Зависимость объема запоминаемого материала (%) от места расположения на учебной доске

Задание 1. На основании табличных данных выявите оптимальное место для записи:

- *темы урока;*
- *даты урока;*
- *выполнения заданий у доски;*
- *домашнего задания;*
- *формул;*

Задание 2. выявите пути эффективного использования левого нижнего угла учебной доски.

Задание 3. Представьте, что урок по предмету предусматривает запись на доске всех перечисленных выше пунктов. Как организовать пространство доски в данном случае?

Задача 15.9

Представьте, что вам нужно организовать процесс управления учебной деятельностью в классе. Однако у вас отсутствуют необходимые учебные средства. В вашем распоряжении находятся только подручные материалы: листы картона, клей, цветная бумага, ножницы.

Разработайте средство управления процессом учебной деятельности.

Задача 15.10

В современную практику обучения широко входит Интернет. Его использование дает возможность учащимся за короткий промежуток времени получить необходимый объем учебной информации. Однако, наряду с полезной информацией, ученик получает доступ и к другим, потенциально опасным материалам. Кроме того, опасность представляет зависимость от Интернета и компьютера.

Предложите и обоснуйте способы, с помощью которых можно оградить детей от негативного влияния Интернета и компьютерной зависимости.

К лекции 16. Дифференциация и индивидуализация процесса обучения. Специфика обучения одаренных и отстающих учащихся

Задача 16.1

При изучении новой темы учитель разделил класс на поисковые микрогруппы по 4-5 человек и назначил руководителя группы из числа учащихся. Участники микрогрупп получали задания, после выполнения которых делался отчет о работе.

С какой целью может быть использована работа в поисковых микрогруппах? Какие вы можете предложить варианты работы поисковых микрогрупп по вашему предмету?

Львова, Ю.Л. Творческая лаборатория учителя. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1992. – 220 с.

Задача 16.2

В психологических экспериментах, проведенных под руководством Н.А. Менчинской, изучались особенности памяти, внимания и индивидуального темпа деятельности «слабоуспевающих» и «успевающих» учащихся. Школьникам предлагалось запомнить по 20 слов и 20 цифр. Сравнительные показатели групп школьников по результатам эксперимента сведены в таблицу [цит. с. 43-44].

Таблица 32 - Сравнительные показатели групп школьников по показателям «память», «внимание», «индивидуальный темп работы»

Показатель	Категория учащихся	
	«слабоуспевающие»	«успевающие»
Количество запоминаемого материала (слова/цифры)	7/5	7/6
Количество допущенных ошибок при выполнении задания на внимание	7	8
Индивидуальный темп работы	0,5-0,8	1

Проанализируйте данные таблицы. Как использовать приведенные данные при организации учебного процесса со «слабоуспевающими» учащимися?

Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. – М., 1977.

Задача 16.3

Как у учащегося с хорошей памятью развить мышление? Приведите примеры, связанные с преподаваемым вами предметом.

Задача 16.4

Ш.А. Амонашвили в книге «Как живете, дети?» описывает традиционное толкование самостоятельной работы учащихся:

«Что такое изолированная учебная работа, неверно именуемая самостоятельной?

Вот что это такое: «Не переглядываться, ни на кого не надеяться, в чужую тетрадь не заглядывать, не сметь списывать, пользоваться учебником, подсказкой, шпаргалкой, не спрашивать у других! У тебя есть голова, в которой должны быть помещены всякие необходимые знания!».

Разве учитель порой не это имеет ввиду, давая детям различные самостоятельные задания? Так приучается ребенок в течение десяти-одиннадцатилетней школьной жизни надеяться только на себя – и ни на кого другого» [с. 31].

Основываясь на принципах личностно-ориентированного обучения, предложите решение проблемы «изолированной самостотельности».

Амонашвили Ш.А. Как живете, дети?: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 176 с.: ил.

Задача 16.5

Под влиянием просмотренных телепередач, прочитанных книг, общения со старшими у учащихся может возникнуть стремление глубже изучить отдельные школьные предметы. При этом вероятно возникновение следующих противоречий: между знаниями учащегося и малоэффективными способами их применения; потребностью познания нового и отсутствием навыков самостоятельной работы. Невозможность разрешить данные противоречия самостоятельно может привести к тому, что после нескольких малоуспешных попыток ликвидировать отставание учащийся прекратит прикладывать усилия и потеряет интерес к учебе, решив, что у него отсутствуют необходимые способности.

На основании приведенных противоречий сформулируйте проблему. Какие действия должен предпринять учитель для ее решения? Аргументируйте ответ.

Задача 16.6

Разрешите противоречие: между устойчивым познавательным интересом ученика, его начитанностью в области преподаваемого вами предмета, и невозможностью развития этого интереса на уроках и в процессе внеклассной работы.

Задача 16.7

В процессе беседы с родителями классный руководитель выяснил, что один из учащихся его класса живо интересуется науками, основы

которых преподаются в школе: на стене его комнаты висит географическая карта мира, в свободное время он читает книги по истории, физике, астрономии или решает занимательные задачи по математике. Однако, несмотря на эрудированность и любознательность, уровень успеваемости школьника низкий.

Сформулируйте и обоснуйте вероятные причины низкого уровня успеваемости школьника. Какие меры учитель должен предпринять для его повышения?

Задача 16.8

Для решения проблемы индивидуального контроля в процессе выполнения самостоятельной работы учитель разработал тридцать вариантов заданий пяти уровней сложности для своего класса. При этом каждый ученик имел возможность выбрать задание в соответствии со своими учебными возможностями. Анализируя результаты своей деятельности, учитель пришел к выводу, что разработка и проверка такого числа заданий занимает много времени.

Предложите альтернативные решения проблемы индивидуального контроля, которые позволили бы уменьшить трудоемкость подготовки учителя и одновременно содержали в себе положительный эффект индивидуального подхода.

Авторские решения задач передового педагогического опыта

Задача 4.1.

Решение В.Ф. Шаталова.

– Веремчук, Губенко, Евтушенко, Козловский, Кандыба – до свидания.

Небольшая пауза, и через несколько секунд этих ребят уже в классе нет. Они ушли так и не узнав, с кем учитель остался после уроков. А те, которым предстоит остаться, еще ничего не подозревают: алфавитный порядок при чтении фамилий не соблюдается.

– Шумский, Железняк, Сафронова, Кобзарь, Шаповалова – до свидания.

Вот они уходят и уходят. Спокойно, неторопливо, с чувством отлично выполненных ученических обязанностей. С каждой уходящей группой улетучивается бравада тех, кто минуту назад готов был спорить, противиться распоряжению учителя, демонстрировать свою независимость.

– Давайте-ка, ребята, быстренько разделаемся с этим листом, а то у меня сегодня еще столько беготни. Кому помочь?»

Задача 8.2

Решение Ш.А. Амонашвили.

«А на уроке родного языка Нато держала в руке бумажку с записанными на ней словами, которые она забывала в длинном стихотворении Важа Пшавела. При чтении его наизусть она время от времени одним глазом подглядывала в свою «шпаргалку», но на это никто не обращал внимания, зато все мы, затаив дыхание, слушали, как эмоционально, выразительно и с чувством она его мигает. И мы аплодировали ей. […] Во втором же случае я исключил подсказку, вывел ребенка из неловкого положения, когда забываешь какое-то одно слово и вместе с ним целые части стихотворения, но достаточно вспомнить его, достаточно, чтобы кто-то подсказал его вполголоса, и все пойдет как по маслу» [с. 34].

Задача 1.10

Решение Ш.А. Амонашвили.

«– Вахтанг, у меня к тебе дело! – после занятий мы сидим в классе одни. Я рассказываю ему о книге сказок, которую хочу ему дать прочитать.

– Вот эта сказка о девяти братьях очень забавна и поучительна. Я хочу, чтобы ты сегодня прочел ее и завтра рассказал детям Ты умеешь хорошо рассказывать.

На другой день на перемене я запираюсь вместе с Вахтангом в классе, он мне рассказывает сказку, я его поправляю, показываю, как надо выразительно рассказывать. Я успеваю шепнуть Майе, Илико, Дато на уроке математики, что, когда Вахтанг расскажет сказку, хорошо бы похвалить его, отметить, как им понравилась сказка и как образно Вахтанг рассказывал ее; пусть выразят желание, чтобы Вахтанг прочитал еще несколько сказок и рассказал им завтра, послезавтра.

Все так и происходит. Вахтанг, воодушевленный добрыми отзывами одноклассников, читает сказки и пересказывает их товарищам. Даю ему другие книги. Он рассказывает их содержание уже не на Уроке, а в коридоре, во время перемен или на продленке. И перед ним вдруг открывается мир книги. Мать перестает жаловаться. «Ребенок преобразился!» – радуется она» [с. 20-21].

Задача 16.4

Решение Ш.А. Амонашвили.

«Если кто-то заглядывает в чужую тетрадь, значит, он нуждается в помощи, затрудняется, не так ли? Если кто-то ждет подсказки, значит, он

что-то забыл или вовсе не знает, тоже верно? Все это я могу сразу заметить, я же вижу, кому что не удается, кому какая нужна помощь! Так что лучше: застать ребенка на месте нарушения правил формальной самостоятельности или же самому позаботиться организовать необходимую помощь? …

И мне становится обидно за детей, которым мы не доверяем и которым, вместо того чтобы протянуть руку помощи, устраиваем ловушки. Мне обидно и за очень многих учителей, педагогическое мастерство и чутье которых порой оказывается в паутине отживших инструкций о том, как строго следует проводить контрольные, опрос и проверку знаний и умений детей. Мне нужны не такие раздаточные материалы, а такие, которые помогли бы организовать совместную работу двух, трех детей, еще такие, которые бы учили моих ребятишек, как помогать друг другу, как делиться друг с другом своими знаниями и опытом, как проявлять чуткость и доброжелательность к другим и, наконец, как быть действительно самостоятельным не как Робинзон Крузо, а как человек среди людей».

Сегодня на уроке математики я предложил детям:

– Задания эти, как видите, сложные. Некоторым, может быть, понадобится помощь! При затруднениях можете обращаться за помощью к Майе, Виктору, Илико, Нато, Вове, Гии, Нике, Эке… И ко мне тоже. Однако надо быть осторожными, чтобы не мешать другим…

А к Бодо, Елене Вахтангу, Элле, Марике я подсадил Тенго, Нию, Дато, Ираклия, Георгия, поручив им помогать рядом сидящим, терпеливо объяснять им, давать советы, решать свои задачи вполголоса, чтобы те могли наблюдать, как нужно рассуждать, действовать.

Что, это не похоже на самостоятельную, более того на контрольную, работу?

А на уроке родного языка Нато держала в руке бумажку с записанными на ней словами, которые она забывала в длинном стихотворении Важа Пшавела. При чтении его наизусть она время от времени одним глазом подглядывала в свою «шпаргалку», но на это никто не обращал внимания, зато все мы, затаив дыхание, слушали, как эмоционально, выразительно и с чувством она его мигает. И мы аплодировали ей.

Здесь тоже, стало быть, нарушены требования самостоятельности?

Но почему?

В первом случае я предотвратил возможность заглядывания в тетрадь товарища с целью слепого списывания и, таким образом, присвоения чужого труда. Во втором же случае я исключил подсказку, вывел ребенка из неловкого положения, когда забываешь какое-то одно слово и вместе с ним целые части стихотворения, но достаточно вспомнить его, достаточно, чтобы кто-то подсказал его вполголоса, и все пойдет как по маслу. А то стоишь как самый последний глупец, а учитель наглухо перекрывает все дверцы памяти и ассоциации своими: «Ну, давай!.. Что с

тобой!.. Не знаешь? Надо было хорошо выучить стихотворение, а то стыдно... А вы не подсказывайте, пусть сам!.. Не вспомнил?.. Ну что же, давайте поможем!..»

Но разве это помощь? «Поможем!» – скажет учитель с интонацией, значащей «Мне тебя жаль!» и встанет товарищ, одноклассник, чтобы «помочь» ему» [с. 31-34].

Амонашвили Ш.А. Как живете, дети?: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 176 с.: ил.

Литература для педагогического самообразования

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Академический проект Альмаматер, 2006. – 702 с.
2. Амоношвили, Ш.А. Здравствуйте, дети! Пособие для учителя / Ш.А. Амоношвили. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
3. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань., 1988.
4. Артеменок, Е.Н. Формирование диагностической компетентности у студентов: учеб.-метод. пособие / Е.Н. Артеменок. – Минск: БГПУ, 2005. – 176 с.
5. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / сост. М.Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
6. Бабинский, М.Б. Теория образовательного процесса / М.Б. Бабинский. – М.: Физматкнига, 2009. – 368 с.
7. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ.высш. пед.учеб. завед. / А.С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
8. Блонский, П.П. Педология: книга для преподавателей и студентов высших учебных заведений / П.П. Блонский; под ред. В.А. Сластёнина. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 288 с.
9. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб: Питер, 2006. – 304 с.
10. Венгер, Л.А. Программа "Одаренный ребенок" / Л.А. Венгер. – М.: Новая школа, 1995. – 61 с.
11. Водзинский, Д.И. Основы педагогики / Д.И. Водзинский, А. А. Гримоть. – Минск, 1998.
12. Вульфов, Б.З. Педагогика рефлексии / Б.З. Вульфов, В.Н. Харькин. – М. : Магистр, 1995. – 111 с.
13. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2010. – 671 с.
14. Гавриловец, К.В. Гуманистическое воспитание в школе: пособие для директоров школ, учителей, кл. руководителей / К.В. Гавриловец. – Минск: Полымя, 2000. – 128 с.
15. Гершунский, Б.С. Философия образования: статус, проблемы, перспективы / Б.С. Гершунский. – М., 1998. – 608 с.
16. Громыко, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю.В. Громыко. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.
17. Грымаць, А.А. Агульныя асновы дыдактыкі: вучэб. дапам. / А.А. Грымаць, А.І. Карповіч, П.П. Шоцкі – Мінск: БДПУ, 1998. – 240 с.
18. Декларация прав ребенка 1959 г. [Электронный ресурс] / Организация Объединенных Наций в Беларуси. Документы. – Режим доступа: http://undp.by/documents/humrights/pravarebenka/chrghttx1.html. – Дата доступа: 11.03.2011.
19. Детская одаренность / под ред. А.И. Савенкова. – М.: МГЭУ, 2000. – 163 с.
20. Дидактика средней школы / под. ред. М.Н.Скаткина. – 2-е изд. –М., 1982. – 324 с.

21. Жук, О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О.Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2009. – 336 с..

22. Загвязинский, В.И. Общая педагогика.: учебное пособие / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова. – М.: Высш.школа, 2008. – 391 с.

23. Зуев, Д.Д. Школьный учебник / Д.Д. Зуев. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.

24. Ильин, В.В. Аксиология / В.В. Ильин. – М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 2005. – 216 с.

25. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф Исаев. – М.: Академия, 2002. – 208 с.

26. История педагогики: справочные материалы / автор-составитель В.В. Пашкевич. – 3-е изд. – Мозырь: Содействие, 2010. – 158 с.

27. Кабуш, В.Т. Воспитание школьников в условиях обновления общества / В.Т. Кабуш. – Минск, 1994. – 182 с.

28. Кадол, Ф.В. Воспитательная и управленческая системы современной школы : тексты лекций по разделу «Основы управления современной школой» для студентов университета / Ф.В. Кадол; М-во образования РБ, Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – 2-е изд. – Гомель: ГГУ им. Скорины, 2010. – 232 с.

29. Казимирская, И.И. Общие основы педагогической профессии / И.И. Казимирская, А.В.Торхова. – Молодечно, 2002.

30. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя. / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

31. Кантор, И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики. Логико-методологические проблемы / И.М. Кантор. – М.: Педагогика, 1980. – 157 с.

32. Капранова, В.А. Сравнительная педагогика : прогр.-метод. комплекс / В.А. Капранова. – Минск : БГПУ, 2008. – 84 с.

33. Каптерев, П.Ф. История русской педагогики / П.Ф. Каптерев. – СПб.: Алетейя, 2004. – 560 с.

34. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1995. – 176 с.

35. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – 3-е изд. – М.: Академия, 2007. – 304 с.

36. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.

37. Коджаспирова, Г.М. Педагогика: учебник / Г.М. Коджаспирова. – М.: КНОРУС, 2010.

38. Коломинский, Я. Л. Беседы о тайнах психики / Я.Л. Коломинский. – Минск: Юнацтва, 1990. – 192 с.

39. Коменский, Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский [и др.] // Педагогическое наследие ; сост. В.М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – С.11–106.

40. Конвенция о правах ребенка 1989 г. [Электронный ресурс] / Организация Объединенных Наций. Конвенции и соглашения. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml. – Дата доступа: 17.05.2011.

41. Кондратенков, А. Е. Труд и талант учителя: Встречи. Факты. Мысли. Кн. для учителя / А.Е. Кондратенков. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.

42. Концепция развития системы педагогического образования в Республике Беларусь: проект / П.Д. Кухарчик [и др.]; под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Минск: БГПУ, 2008. – 32 с.

43. Коротов, В.М. Введение в педагогику / В.М. Коротов. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 256 с.

44. Корчак, Я. Как любить ребенка / Я. Корчак. – М.: Политиздат, 1990. – 492 с.

45. Краевский, В.В. Общие основы педагогики: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.В. Краевский. – М.: Академия, 2008. – 256 с.

46. Кульневич, С.В. Педагогика личности от концепций до технологий / С.В. Кульневич. – Ростов н/Д., 2001.

47. Кухарев, Н.В. Эффективность обучения и воспитания: наблюдение, опыт, размышления / Н.В. Кухарев. – Минск: Изд-во БГУ, 1979. – 216 с.

48. Леви, В.Л. Нестандартный ребенок / В.Л.Леви. – М., 1992.

49. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. – М., 1991. – 225 с.

50. Лейтес, Н.С. Способности и одарённость в детские годы / Н.С. Лейтес – М., 1984. – 79 с.

51. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М., 1980. – 96 с.

52. Лихачёв, Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачёв. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 1999. – 523 с.

53. Макаренко, А.С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко. – М.: ИТРК, 2003. – 763 с.

54. Максакова, В.И. Педагогическая антропология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Максакова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

55. Максимов, В.Г. Педагогическая диагностика в школе: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.Г. Максимов. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

56. Махмутов, М.И. Проблемное обучение / М.И. Махмудов. – М., 1975. – 383 с.

57. Митина, Л.М. Психологу об учителе: личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы / Л.М. Митина. – Москва: ПИ РАО, 2010 – 386 с.

58. Многомерный образ человека: комплексное междисциплинарное исследование человека. – М.: Наука, 2001. – 237с.

59. Новиков, А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новикова. – М.: Синтег, 2007. – 668 с.

60. Новый словарь иностранных слов. – by EdwART, 2009.

61. О правах ребенка: Закон Респ. Беларусь от 19 ноября 1993 г. № 2570-XII // Народная газета. – 1993. – 14 декабря. – С.2.

62. Общие основы педагогической профессии: учеб. пособие / авт.-сост. И.И. Цыркун [и др.]; под ред. Ж.Е. Завадской, Т.А. Шингирей. – Минск: БГПУ, 2005. – 195 с.

63. Оконь, В. Введение в общую дидактику / В. Окунь. – М.: Высш.школа, 1998. – 383 с.

64. Онтологические и методологические основы развития педагогической науки в современных условиях: учеб. пособие / П.Д. Кухарчик [и др.]. – Минск : БГПУ, 2005. – 141 с.

65. Основы педагогики: учебное пособие / под ред. А.И. Жука. – Минск: Аверсэв, 2003. – 349с.

66. Парыгин, Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – СПб. : ИГУП, 1999. – 592 с.

67. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. об-во России, 2002. – 640 с.

68. Педагогика. Типовая учебная программа для высших учебных заведений по специальностям профиля А Педагогика / Андарало А.И. [и др.]; под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Минск: БГПУ, 2008. – 38 с.

69. Педагогика: теории, системы, технологии : учеб. для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / под ред. С. А. Смирнова. – 6-е изд., перераб. – М., 2006.

70. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2011. – 496 с.

71. Педагогический поиск / сост. И.Н.Баженова. – 3-е изд. – М.: Педагогика, 1990. – 560 с.

72. Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / Р.С. Пионова. – Минск: Вышэйшая школа, 2005. – 303 с.

73. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 1999.

74. Покровская, С.Е. Дифференцированное обучение учащихся в средних общеобразовательных школах / С.Е. Покровская. – Минск: Бел. навука, 2002. – 123 с.

75. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. школа, 2004. – 512 с.

76. Поташник, М.М. Требования к современному уроку / М.М. Поташник. – М.: Центр педагогического образования, 2007. – 272 с.

77. Прокопьев, И.И. Педагогика. Основы общей педагогики: учеб. пособие / И.И.Прокопьев, Н.В.Михалкович. – Минск: ТетраСистемс, 2002.

78. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / под ред. Н.А. Менчинской. – М., 1971.

79. Пуйман, С.А. Педагогика. Основные положения курса / С.А. Пуйман. – Минск : ТетраСистемс, 2001.

80. Рубинштейн, М.М. Проблема учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.М. Рубинштейн; под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Академия, 2004. – 176 с.

81. Сергеев, И.С. Основы педагогической деятельности: учебное пособие / И.С. Сергеев. – СПб.: Питер, 2004. –316 с.

82. Сидоров, Н.Р. Философия образования. Введение. – Спб.: Питер, 2007. – 304 с.

83. Ситаров, В.А. Дидактика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Ситаров; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 368 с.

84. Скаткин, М.Н. Содержание общего среднего образования: проблемы и перспективы / М.Н. Скаткин, В.В. Краевский. – М.: Знание, 1981. – 96 с.

85. Славина, Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам / Л.С. Славина. – М., 1958.

86. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

87. Сманцер, А.П. Гуманизация педагогического процесса в современной школе. История и современность : учеб.-метод. пособие для студентов / А.П.Сманцер, Л.В.Кондрашова. – Минск : Бестпринт, 2001.

88. Смирнов, В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях / В.И. Смирнов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 416 с.

89. Современная дидактика : теория и практика / под ред. И.Я.Лернера, В.И.Журавлева. – М.: РАО, 1993.

90. Степаненков, Н.К. Педагогика школы : учеб. пособие / Н.К. Степаненков. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2007. – 496 с.

91. Столяренко, А.М. Общая педагогика: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям (030000) / А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ–ДАНА, 2006. – 479 с.

92. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 288 с.

93. Такман, Б.В. Педагогическая психология: от теории к практике / Б.В. Такман. – М.: Прогресс, 2002. – 572 с.

94. Тарантей, В.П. Подготовка учителя в условиях непрерывного образования / В.П. Тарантей. – Гродно: Изд-во Гродн. ун-та, 1993. – 84 с.

95. Торхова, А. В. Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя: монография / А. В. Торхова. – М: Мос. гос. пед. ун-т., 2005. – 226 с.

96. Унт, И. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унт. – М.: Просвещение, 1990. – 123 с.

97. Усова, А.В. Формирование у учащихся учебных умений / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М.: Знание, 1997. – 80 с.

98. Ушинский, К.Д. Проблемы педагогики / К.Д. Ушинский // Избранные труды : в 4-х книгах. – М.: Дрофа, 2005. – Кн. 1. – 638 с.

99. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Просвещение, 1990. – 368 с.

100. Харламов, И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – Минск: Універсітэцкае, 2000.

101. Хуторской, А.В. Современная дидактика : учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб : Питер, 2001.

102. Цетлин, В.С. Предупреждение неуспеваемости учащихся / В.С. Цетлин. – М., 1989.

103. Цыркун, И.И. Генеративное обучение педагогике: программно-метод. комплекс / И.И. Цыркун, Л.А. Козинец, В.Н. Пунчик. – Минск: Жасскон, 2005. – 192 с.

104. Цыркун, И.И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству / И.И. Цыркун, Е.И. Карпович. – Минск: БГПУ, 2006. – 311 с.

105. Цыркун, И.И. Лидеры педагогической профессии: сценарии эффективной педагогической деятельности: учеб.-метод. пособие // И.И. Цыркун, Л.А. Козинец: под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Минск : БГПУ, 2010. – 256 с.

106. Цыркун, И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы. / И.И. Цыркун. – Минск: Тэхналогія, 2000. – 326 с.

107. Чепиков, В.Т. Педагогика. Краткий учебный курс / В.Т. Чепиков. – М.: Новое знание, 2003. – 173 с.

108. Чередов, И.М. Формы учебной работы в средней школе / И.М. Чередов. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.

109. Школьные технологии обучения и воспитания: учеб. метод. пособие / авт. сост. Л.В. Пенкрат [и др].; под ред. Л.В. Пенкрат. – Минск: БГПУ, 2009. – 235 с.

110. Яковлев, Н.М. Методика и техника урока в школе: в помощь начинающему учителю / Н.М. Яковлев, А.М. Сохор. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 208с.

111. Библиотека Гумер // Педагогика // Росссийская педагогическая энциклопедия // Дифференциация. Индивидуализация. Неуспеваемость. Одаренность [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа : http://www.gumer.info/ bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/05.php. – Дата доступа : 17.04.2009.

112. Deprivation and dis-advantage; nature and manifestations / ed. by A.H. Passow. – Hamb., 1970.

113. Education in depressed areas / ed. by A. H. Passow. – N. Y., 1966.

114. Heursen G. Ungewöhnliche Didaktiken. Bergmann & Helbig / ed. by G. Heursen. – Hamb., 1997.

115. Thomas, G. Education and Theory: Strangers in Paradigms / G. Thomas. – Open University Press, 2007.

Содержание

ПРЕДИСЛОВИЕ 3

ЛЕКЦИЯ 1. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ 6

1. Образование как ценность, система, процесс и результат 6
2. Культурологический и компетентностный подходы к трактовке и формированию образования 8
3 Основные законы и институты системы образования Республики Беларусь. Учреждения общего среднего образования 12
4. Непрерывное образование и самообразование как средство развития личности 15
Приложения к лекции 1 17

ЛЕКЦИЯ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФЕССИЯ И ЕЁ ОСОБЕННОСТИ. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА. 24

1. Возникновение и становление педагогической профессии 24
2. Особенности профессии учителя 26
3. Профессионально обусловленные требования к личности педагога 28
4. Конкурс профессионального мастерства педагогических работников как средство определения лидеров педагогической профессии 34
Приложения к лекции 2 38

ЛЕКЦИЯ 3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ФУНКЦИИ 46

1. Сущность и структура педагогической деятельности 46
2. Учитель как субъект педагогической деятельности, его профессиональные функции 50
3. Профессиональная компетентность педагога 51
Приложения к лекции 3 53

ЛЕКЦИЯ 4. РЕБЕНОК КАК САМОЦЕННОСТЬ И ЕГО ПОЗИЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ. ПРАВА РЕБЕНКА 60

1. Детство как предмет научного исследования. Этика отношения к детству в ее историческом развитии. 60
2. Защита прав ребенка в международных актах и законодательстве Беларуси 62
3. Позиция ребенка в образовательном процессе школы. Условия формирования положительного отношения ребенка к школе. 66
Приложения к лекции 4 74

ЛЕКЦИЯ 5. ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ 80

1. Педагогика как наука и учебный предмет 80
2. Система педагогических наук 87

3. Взаимосвязь педагогики с другими науками 89
4. Инновационная стратегии развития педагогической науки 91
Приложения к лекции 97

ЛЕКЦИЯ 6. МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ 103

1. Методология педагогики и ее уровни 103
2. Логика педагогического исследования 107
3. Методы педагогического исследования 113
Приложения к лекции 6 125

ЛЕКЦИЯ 7. АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ 133

1. Понятия «ценность», «аксиология», «педагогическая аксиология», «аксиологический подход» 133
2. Место и функции аксиологического компонента в структуре профессионально-педагогической и методологической культуры учителя. 136
3. Педагогические ценности как нормы, регламентирующие педагогическую деятельность. Классификация педагогических ценностей 138
4. Аксиологическое «Я» педагога как система ценностных ориентаций. Элементы единой аксиологической модели, определяющей гуманистические параметры деятельности педагога 140
Приложения к лекции 7 143

ЛЕКЦИЯ 8. ЛИЧНОСТЬ УЧЕНИКА КАК ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ 149

1. Уникальность личности и ее потенциальные возможности 150
2. Индивидуальные различия школьников 152
3. Типологические особенности учащихся разного возраста 152
4. Личностно ориентированный подход к обучению и воспитанию учащихся 155
Приложения к лекции 8 158

ЛЕКЦИЯ 9. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЦЕЛОСТНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС. 166

1. Общая характеристика педагогического процесса. 166
2. Противоречия как движущие силы совершенствования педагогического процесса. 172
3. Закономерности и принципы педагогического процесса. 175
Приложения к лекции 9 181

ЛЕКЦИЯ 10. ПРОБЛЕМА ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ. 188

1 Цели образования. Исторический характер и социальная обусловленность целей образования 188
2. Цель воспитания в современной школе. 192
3 Целеполагание как вид деятельности педагога. Типы целеполагания 195

4. Механизмы реализации целевых установок воспитания в практической работе школ и учителей Республики Беларусь 204
Приложения к лекции 10 207

ЛЕКЦИЯ 11. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА БАЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ 211

1. Сущность содержания образования и его исторический характер..... 211
2. Детерминанты содержания образования и принципы его структурирования..... 213
3. Принципы и критерии отбора содержания общего образования..... 217
4. Нормативные документы, регламентирующие содержание общего среднего образования..... 223
Приложение к лекции 11 233

ЛЕКЦИЯ 12. ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ. СТРУКТУРА, ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ. 241

1. Предмет, задачи, категории дидактики..... 241
2. Сущность, структура, продукт процесса обучения. 243
3. Закономерности и принципы обучения. 248
4. Виды обучения, их характеристика..... 250
Приложения к лекции 12 254

ЛЕКЦИЯ 13. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ 259

1. Сущность и определение метода обучения. 259
2. Научные подходы к классификации методов обучения, их достоинства и недостатки. 261
3. Методы организации учебно-познавательной деятельности. 263
4. Методы контроля и самоконтроля в процессе обучения 273
5. Критерии выбора и сочетания методов обучения. 276
Приложения к лекции 13 279

ЛЕКЦИЯ 14. ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ. УРОК – ОСНОВНАЯ ФОРМА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ..... 283

1. Понятие о формах организации процесса обучения и их развитие в дидактике 283
2. Урок – основная форма организации учебного процесса в школе. Типология и структура уроков..... 287
3. Современные требования к уроку и подготовка учителя к уроку. 292
4. Нестандартные уроки. 295
Приложения к лекции 14 298

ЛЕКЦИЯ 15. СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ. РАЦИОНАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ. (КСР) 305

1. Средства обучения, их виды, классификации. Наглядность как универсальное средство обучения..... 305

2. Требования к учебникам и учебным пособиям 310
3. Технические и компьютерные средства обучения 312
4. Рациональная организация учебной деятельности учащихся 315
Приложения к лекции 15 321
ЛЕКЦИЯ 16. ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ. СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ И ОТСТАЮЩИХ УЧАЩИХСЯ 329
1. Понятия «дифференциация» и «индивидуализация» обучения. Виды дифференциации 329
2. Особенности организации педагогического процесса с одаренными учащимися 335
3. Особенности организации педагогического процесса с отстающими учащимися 339
4. Организация учебно-познавательной деятельности учащихся на основе диагностики учебных возможностей 342
Приложения к лекции 16 347
КОМПЛЕКС ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ И СИТУАЦИЙ 355
ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО САМООБРАЗОВАНИЯ 375
СОДЕРЖАНИЕ 381