



МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

# ПЕДАГОГИКА

УЧЕБНИК И ПРАКТИКУМ ДЛЯ СПО

Под общей редакцией **Л. С. Подымовой, В. А. Слостёнина**

2-е издание, переработанное и дополненное

*Рекомендовано Учебно-методическим отделом среднего профессионального образования в качестве учебника и практикума для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования*

Книга доступна в электронной библиотечной системе  
[biblio-online.ru](http://biblio-online.ru)

Москва • Юрайт • 2019

**Авторы:**

**Подымова Людмила Степановна** доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии образования факультета педагогики и психологии МПГУ;

**Сластёнин Виталий Александрович** доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заслуженный деятель науки Российской Федерации;

**Дубицкая Елена Александровна** кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования факультета педагогики и психологии МПГУ;

**Борисова Надежда Юрьевна** доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования факультета педагогики и психологии МПГУ;

**Духова Людмила Ивановна** профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии развития факультета педагогики и психологии КГУ.

**Рецензенты:**

*Вьюнова Н. И.* — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и педагогической психологии Воронежского государственного университета;

*Алисов Е. А.* — доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Регионального открытого социального института (г. Курск).

П24 **Педагогика** : учебник и практикум для СПО / под общ. ред. Л. С. Подымовой, В. А. Сластёнина. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Издательство Юрайт, 2019. 246 с. Серия : Профессиональное образование.

ISBN 978-5-534-00417-5

В учебнике раскрываются основные понятия педагогики как целостного процесса, рассматриваются закономерности, принципы, формы и методы обучения и воспитания. Представлены общие основы педагогики, теории обучения и воспитания, охарактеризованы содержание и организация отечественной системы образования, структура непрерывного образования, изложены современные концепции начального и среднего образования, систематизированы современные подходы и проблемы воспитания.

Учебник знакомит студентов с особенностями педагогической профессии, структурой профессиональной педагогической деятельности, позицией педагога в современном обществе, условиями личностно-профессионального развития педагога.

Соответствует актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования и профессиональным требованиям.

*Для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование».*

УДК 371(075.32)

ББК 74.00я723



*Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав. Правовую поддержку издательства обеспечивает юридическая компания «Дельфи».*

© Коллектив авторов, 2012

© Коллектив авторов, 2016, с изменениями

© ООО «Издательство Юрайт», 2019

ISBN 978-5-534-00417-5

## Оглавление

<b>Предисловие</b> .....	<b>5</b>
<b>Глава 1. Введение в педагогическую профессию</b> .....	<b>8</b>
1.1. Возникновение и становление педагогической профессии .....	8
1.2. Содержание педагогической деятельности .....	12
1.2.1. Особенности педагогической деятельности .....	12
1.2.2. Структура педагогической деятельности .....	16
1.2.3. Учитель как субъект педагогической деятельности .....	17
1.2.4. Педагог в современном обществе .....	19
1.3. Профессионально-педагогические способности и личностные качества педагога .....	21
1.4. Профессиональное самовоспитание и самообразование педагога .....	26
<i>Вопросы и задания для самостоятельной работы</i> .....	31
<i>Рекомендуемая литература</i> .....	43
<b>Глава 2. Общие основы педагогики</b> .....	<b>45</b>
2.1. Общее представление о педагогике как науке .....	45
2.2. Методология и методы педагогики .....	52
2.3. Сущность и содержание понятия «образование» .....	57
2.4. Образовательная система России .....	62
2.5. Цели, содержание, структура непрерывного образования .....	66
2.6. Сущность целостного педагогического процесса .....	70
<i>Вопросы и задания для самостоятельной работы</i> .....	76
<i>Рекомендуемая литература</i> .....	79
<b>Глава 3. Теория образования и обучения</b> .....	<b>80</b>
3.1. Предмет и задачи теории обучения .....	80
3.1.1. Теория образования и обучения .....	80
3.1.2. Основные дидактические концепции .....	84
3.1.3. Дидактическая система .....	87
3.1.4. Образовательная, воспитательная и развивающая функции обучения .....	89
3.2. Особенности учебно-познавательной деятельности школьников .....	92
3.2.1. Руководство учебно-познавательной деятельностью школьников .....	92
3.2.2. Мотивы учения на разных возрастных этапах .....	97
3.3. Принципы обучения .....	99
3.3.1. Понятие принципа обучения .....	99
3.3.2. Система принципов обучения .....	101
3.3.3. Принцип развивающего обучения .....	105
3.4. Содержание образования .....	106
3.4.1. Понятие содержания образования .....	106
3.4.2. Организация содержания образования .....	108
3.4.3. Современные концепции начального и среднего образования .....	111
3.5. Методы обучения .....	115
3.5.1. Понятие о методах обучения .....	115

3.5.2. Классификация методов обучения.....	116
3.5.3. Понятие о методической системе.....	119
3.6. Организационные формы обучения .....	121
3.6.1. Понятие о формах обучения.	
Общие формы организации учебной деятельности .....	121
3.6.2. Классификация форм обучения.....	123
3.6.3. Урок – основная форма организации обучения в школе.....	125
3.6.4. Требования к проведению и анализу урока .....	128
3.6.5. Другие формы организации обучения .....	131
3.6.6. Диагностика и оценка учебных достижений школьников.....	134
3.7. Педагогические технологии .....	137
3.7.1. Понятие «педагогическая технология» .....	137
3.7.2. Классификация современных педагогических технологий.....	142
3.8. Средства обучения .....	144
<i>Вопросы и задания для самостоятельной работы</i> .....	149
<i>Кейсы к главе 3</i> .....	152
<i>Рекомендуемая литература</i> .....	156
<b>Глава 4. Теория и методика воспитания .....</b>	<b>159</b>
4.1. Сущность процесса воспитания .....	159
4.1.1. Воспитание как специально организованный процесс развития личности.....	159
4.1.2. Цели и задачи воспитания .....	161
4.1.3. Движущие силы и логика воспитательного процесса .....	165
4.1.4. Принципы воспитания.....	167
4.1.5. Личностно-ориентированный подход в образовании.....	169
4.1.6. Современные концепции воспитания .....	170
4.2. Система методов воспитания .....	173
4.3. Воспитание в учебной и внеучебной деятельности школьников .....	186
4.4. Взаимоотношения коллектива и личности .....	203
4.5. Воспитательная система школы .....	208
4.6. Воспитательная деятельность классного руководителя.....	213
4.7. Оценка уровня воспитанности школьников.....	219
4.8. Семья как субъект педагогического взаимодействия и социокультурная среда воспитания и развития личности.....	226
<i>Вопросы и задания для самостоятельной работы</i> .....	232
<i>Кейсы к главе 4</i> .....	240
<i>Рекомендуемая литература</i> .....	245



*Памяти нашего Учителя, Ученого,  
Мудрого наставника,  
Человека широчайшей души,  
В. А. Слостёнина посвящается*

## **Предисловие**

### **Актуальность и перспективы развития педагогики как науки. Структура учебного пособия. Профессиональные компетенции в курсе «Педагогика»**

Учебник знакомит студентов с основными теоретическими и практическими аспектами процессов воспитания и обучения школьников. В нем систематизированы знания по основным разделам педагогики: введение в педагогическую профессию, общие основы педагогики, теория обучения, теория и методика воспитания.

Авторы надеются, что в результате изучения данного курса у студентов педагогических специальностей сформируются общие представления о ключевых понятиях и закономерностях целостного педагогического процесса, умения осуществлять профессиональную деятельность в условиях инновационных изменений образовательного пространства.

Структура и содержание учебника определяются новыми Федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального образования. При этом авторы опирались на методологические и теоретические положения В. А. Слостёнина, основанные на идее целостности и субъектности развития личности.

Каждая глава учебника направлена на включение студента в каждую из трех форм познавательной активности — учение, практику и проектную деятельность. Учение здесь связано с присвоением основных педагогических понятий и современных представлений о педагогических категориях, с пониманием известных в современной науке закономерностей, которое подразумевает знакомство с содержанием теоретического раздела глав, а также с дополнительной, рекомендованной по каждому разделу литературой. Практика предполагает проведение самостоятельных лабораторных или практических действий, выполнение практических заданий, иллюстрирующих полученные теоретические знания. Проектная деятельность предполагает обретение студентами умений научно-исследовательского характера, необходимых как при написании курсовых и дипломных работ, так и в будущей инновационной деятельности. Материал учебника выстроен с учетом компетентностного подхода подготовки студентов.

В список рекомендуемой литературы по главам входят учебники, учебные пособия и монографии, изданные или переизданные в последние годы, а также основные фундаментальные труды, работы, полезные для выполнения самостоятельных заданий и проведения исследований.

Дисциплина «Педагогика» входит в базовую часть профессионального цикла Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования (ФГОС СПО) для студентов по направлению «Педагогическое образование». Она обеспечивает подготовку определенных **компетенций** в рамках освоения базовой части образовательной программы подготовки студентов.

Развивая профессиональные компетенции, заимствуя педагогический опыт, будущему педагогу необходимо соотносить все это с собственными возможностями. Воспринимая главное в педагогическом опыте, тем не менее учитель должен стремиться к тому, чтобы оставаться самим собой. Это не только не снижает, но и, наоборот, существенно повышает эффективность обучения и воспитания детей. Попытки прямого копирования педагогического опыта бесперспективны, поскольку такой опыт практически неотделим от личности учителя, его творческой индивидуальности.

Оценка профессиональных компетенций педагога осуществляется в процессе экзамена.

Экзамен по педагогике построен на основе двух модулей: теоретическом и практико-ориентированном. Содержание теоретического модуля основано на актуализации будущим студентом аналитических навыков анализа психолого-педагогических теорий и взглядов, формировании способности к использованию теоретических знаний в практической педагогической деятельности.

Практико-ориентированный модуль включает комплекс практических заданий и кейсов, направленных на проверку готовности выпускников к решению задач профессиональной деятельности, что позволяет выявить профессиональные компетенции в области обучения, воспитания учащихся и саморазвития в профессиональной деятельности.

Данный учебник по педагогике ориентирует студентов в многообразии педагогических ситуаций и задач воспитания личности. В него включены кейсы, упражнения, практико-ориентированные аналитические задания по решению педагогических задач. Жизнь в педагогической профессии — это неустанный труд души. Нелегок хлеб, добываемый на педагогической ниве, но поистине достоин всеобщей благодарности педагог, избравший свою профессию по призванию и высокому гражданскому долгу. Труд педагога — это вечное испытание на мудрость и терпение, профессиональное мастерство и человеческую незаурядность (В. А. Слостёнин).

В новых стандартах высшего профессионального образования обозначены общие требования по направлению «Педагогическое образование».

В каждой главе учебника представлены требования к овладению компетенциями студентов, а также актуальные материалы по развитию отечественного образования, связанные с принятием нового закона об образовании (2012 г.) и введением новых педагогических понятий.

Учебник адресован студентам, обучающимся по направлению «Педагогическое образование». Варьируя содержание теоретической и практической частей данного издания, а также объем изучения отдельных тем и отработки компетенций, можно использовать его для подготовки студентов разных профилей и уровней обучения.

Вследствие изучения материалов издания студент должен освоить:

***трудовые действия***

- владеть психолого-педагогическими основами оценочной деятельности педагога;
- владеть навыками ориентирования в современных проблемах образования, тенденциях его развития и направлениях реформирования;
- владеть навыками организации педагогического процесса в условиях разных типов образовательных организаций, на различных уровнях образования;
- владеть навыками работы с одаренными детьми, детьми с особыми образовательными потребностями, девиантным поведением;

***необходимые умения***

- определять педагогические возможности различных методов, приемов, методик, форм организации обучения и воспитания;
- анализировать педагогическую деятельность, педагогические факты и явления;
- находить и анализировать информацию, необходимую для решения педагогических проблем, повышения эффективности педагогической деятельности, профессионального самообразования и саморазвития;

***необходимые знания***

- взаимосвязь педагогической науки и практики, тенденции их развития;
- значение и логику целеполагания в обучении, воспитании и педагогической деятельности;
- принципы обучения и воспитания;
- формы, методы и средства обучения и воспитания, их педагогические возможности и условия применения;
- психолого-педагогические условия развития мотивации и способностей в процессе обучения, основы развивающего обучения, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания;
- понятие нормы и отклонения, нарушения в соматическом, психическом, интеллектуальном, речевом, сенсорном развитии человека (ребенка), их систематику и статистику;
- средства контроля и оценки качества образования.

# Глава 1.

## ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ

**Педагогическая деятельность, ее аспекты. Возникновение педагогической профессии, ее развитие. Роль и место педагога в век информационного общества. Профессиональные и личностные качества и способности педагога. Требования к профессиональной компетентности и мобильности. Роль самообразования и самовоспитания в становлении педагога-профессионала.**

---

После изучения главы 1 студент должен:

**знать**

- сущность и социальную значимость своей будущей профессии;
- проявлять к ней устойчивый интерес;
- способы профессионального самообразования;

**уметь**

• осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовыми документами сферы образования (ОПК-4);

**владеть**

- методами анализа профессионально-педагогических ситуаций (ПК-5);
  - способностью к профессиональному самовоспитанию (ПК-9).
- 

### 1.1. Возникновение и становление педагогической профессии

В глубокой древности, когда еще не было разделения труда, все члены общины или племени — взрослые и дети — участвовали на равных в добычании пищи, что составляло главный смысл существования в те далекие времена. Передача накопленного предшествующими поколениями опыта детям в родовой общине была «вплетена» в трудовую деятельность. Дети, с ранних лет включаясь в нее, усваивали знания о способах деятельности (охота, собирательство и др.) и овладевали различными умениями и навыками. И лишь по мере совершенствования орудий труда, что позволяло добывать пищи больше, появилась возможность не привлекать к этому больных и старых членов общины. Им вменялось в обязанность быть хранителями огня и присматривать за детьми. Позже, по мере усложнения процессов сознательного изготовления орудий труда, повлекших за собой необходимость специальной передачи трудовых умений и навыков, старейшины рода — самые уважаемые и умудренные опытом — образовали в современном понимании первую социальную группу людей — воспитателей, прямой и единственной обязанностью которых стала передача опыта, забота о духовном росте подрастающего поколения,

его нравственности, подготовка к жизни. Так воспитание стало сферой деятельности и сознания человека.

Интересна этимология русского слова «воспитатель». Оно происходит от основы «питать». Не без основания сегодня слова «воспитывать» и «вскармливать» нередко рассматриваются как синонимы. В современных словарях воспитатель определяется как человек, занимающийся воспитанием кого-либо, принимающий на себя ответственность за условия жизни и развитие личности другого человека. Слово «учитель», видимо, появилось позже, когда человечество осознало, что знания есть ценность сама по себе и что нужна специальная организация деятельности детей, направленная на приобретение знаний и умений. Такая деятельность получила название обучения.

В Древнем Вавилоне, Египте, Сирии учителями чаще всего были жрецы, а в Древней Греции — наиболее умные, талантливые вольнонаемные граждане: педономы, педотрибы, дидаскалы, педагоги. В Древнем Риме от имени императора учителями назначались государственные чиновники, хорошо знавшие науки, но главное, много путешествовавшие и, следовательно, много видевшие, знавшие языки, культуру и обычаи разных народов. В древних китайских хрониках, дошедших до наших дней, упоминается, что еще в XX в. до н.э. в стране существовало министерство, ведавшее делами просвещения народа, назначавшее на должность учителя мудрейших представителей общества. В Средние века педагогами, как правило, были священники, монахи, хотя в городских школах, университетах ими все чаще становились люди, получившие специальное образование. В Киевской Руси обязанности учителя совпадали с обязанностями родителя и властителя. В «Починении» Мономаха раскрывается основной свод правил жизни, которым следовал сам государь и которым советовал следовать своим детям: любить свою Родину, заботиться о народе, творить добро близким, не грешить, уклоняться от злых дел, быть милостивым. Он писал: «Что умеете хорошо, то не забывайте, а чего не умеете, этому учитесь... Леньность ведь всему мать: что кто умеет, то забудет, а что не умеет, тому не научится. Добро же творя, не ленись ни на что хорошее...»<sup>1</sup>. В Древней Руси учителей называли мастерами, подчеркивая этим уважение подрастающего поколения к личности наставника. Но и мастеров-ремесленников, передававших свой опыт, называли и сейчас, как известно, называют уважительно — Учитель.

Значение самого слова «учитель» первоначально не было связано с профессиональной деятельностью, с получением специального образования, не отражало закрепленных обществом и государством требований и характеристик. Учитель — это прежде всего наставник, человек, духовно и нравственно находящийся выше остальных, а следовательно, несущий людям новые знания, новый опыт. Учителем признавался тот, кто имел свое учение, мог привлечь сторонников, учеников. Так, в религиозных и философских течениях Учитель — это человек, обладающий непререкаемым авторитетом у своих добровольных последователей (учеников) и несущий ответственность за их судьбу.

<sup>1</sup> Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV—XVII вв. / сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митуров. М., 1985. С. 167.

Постепенно люди осознали, что процесс передачи знаний и опыта от старшего поколения к младшему может быть целенаправленным, управляемым и более эффективным. С этого момента начинается осуществляться профессиональная подготовка учителей.

Возникновение педагогической профессии имеет объективные основания. Общество не могло бы существовать и развиваться, если бы молодое поколение, приходящее на смену старшему, вынуждено было начинать все сначала, без творческого освоения и использования того опыта, который оно получило в наследство.

С момента возникновения педагогической профессии за учителями закрепилась прежде всего воспитательная, единая и неделимая, функция, в чем состояло его гражданское, человеческое предназначение. Именно это имел в виду А. С. Пушкин, посвящая своему любимому учителю профессору нравственных наук А. П. Куницыну (Царскосельский лицей) следующие строки:

Он создал нас, он воспитал наш пламень,  
Поставлен им краеугольный камень,  
Им чистая лампада возжена...<sup>1</sup>

Выдающиеся учителя были у всех народов и во все времена. Так, Великим учителем китайцы называли Конфуция. В одной из легенд об этом мыслителе приводится его разговор с учеником: «Эта страна обширна и густо населена. Что же ей недостает, учитель?» — обращается к нему ученик. «Обогати ее», — отвечает учитель. «Но она и так богата. Чем же ее обогатить?» — спрашивает ученик. «Обучи ее!» — восклицает учитель.

Человек трудной и завидной судьбы, чешский педагог-гуманист Ян Амос Коменский был первым, кто стал разрабатывать педагогику как самостоятельную отрасль теоретического знания. Коменский мечтал дать своему народу собранную воедино мудрость мира. Он написал десятки учебников для школы, свыше 260 педагогических произведений. И сегодня каждый учитель, пользуясь словами «урок», «класс», «каникулы», «обучение» и т.д., не всегда знает, что все они вошли в школу вместе с именем великого чешского педагога.

Я. А. Коменский утверждал новый, прогрессивный взгляд на учителя. Эта профессия была для него «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<sup>2</sup>.

Швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци истратил 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 Константин Дмитриевич Ушинский — отец русских учителей. Созданные им учебники выдержали небывалый

<sup>1</sup> Пушкин А. С. Полное собрание сочинений : в 10 т. Л., 1977. Т. 2. С. 351.

<sup>2</sup> Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. М., 1995. С. 248—284.

в истории тираж. Например, «Родное слово» переиздавалось 167 раз. Литературное наследие Ушинского составляет 11 томов, а педагогические произведения имеют научную ценность и сегодня. Он так охарактеризовал общественное значение профессии учителя: «Воспитатель, стоящий в уровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо», а его дело, «скромное по наружности, — одно из величайших дел истории. На этом деле зиждутся государства и им живут целые поколения»<sup>1</sup>.

Поиски российских теоретиков и практиков 20-х гг. XX в. во многом подготовили новаторскую педагогику Антона Семеновича Макаренко. Несмотря на утвердившиеся в образовании в 30-е гг. командно-административные методы управления, он противопоставил им педагогику, гуманистическую по сути, оптимистическую по духу, проникнутую верой в творческие силы и возможности человека. Теоретическое наследие и опыт А. С. Макаренко приобрели всемирное признание. Особое значение имеет созданная А. С. Макаренко теория детского коллектива, которая органично включает в себя тонкую по инструментровке и своеобразную по способам и приемам осуществления методику индивидуализации воспитания. Он считал, что работа воспитателя самая трудная, «возможно, самая ответственная, и требующая от личности не только наибольшего напряжения, но и больших сил, больших способностей»<sup>2</sup>.

Если возникновение педагогической профессии обусловлено конкретно-исторической необходимостью передачи накопленного социального опыта последующим поколениям, то процесс ее становления должен рассматриваться как динамичный, изменяющийся и постоянно развивающийся. Специфика педагогической деятельности всегда зависит от социально-экономических, политических, культурных особенностей общества.

Задачи, встававшие перед школой, существенно менялись на разных этапах развития конкретного общества. Этим объясняется периодический перенос акцентов с обучения на воспитание и, наоборот, с командно-административных отношений на демократические, с ориентации на «среднего» ученика к признанию уникальности каждой личности учащегося.

Сегодня процесс становления педагогической деятельности зависит от целого ряда факторов:

- престижа профессии;
- отношения к профессии учителя в обществе;
- требований, предъявляемых к учителю как государством, так родителями и учениками;
- системы профессиональной подготовки будущих педагогов;
- конкретной социальной среды, в которой происходит формирование личности учителя.

Все эти факторы так или иначе находят свое отражение в специфике современной педагогической деятельности.

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. М., 1951. Т. 2. С. 32.

<sup>2</sup> Макаренко А. С. Сочинения : в 7 т. М., 1958. Т. V. С. 178.

## 1.2. Содержание педагогической деятельности

### 1.2.1. Особенности педагогической деятельности

Принадлежность человека к той или иной профессии проявляется в особенностях его деятельности 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.

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.

Таким образом, одной из особенностей педагогической деятельности является то, что ее объект имеет двойственную природу (А. К. Маркова): с одной стороны — это ребенок, ученик во всем богатстве его жизнедеятельности, с другой — это те элементы общественной культуры, которыми владеет учитель и которые служат «строительным материалом» для формирования личности. Это двойственность природы педагогической деятельности нередко приводит к тому, что молодой учитель неадекватно понимает предметную сферу своей деятельности, в центре которой находится ребенок, и неоправданно сводит (редуцирует) ее к работе с учебным материалом, к подготовке и проведению уроков, забывая, что последние — лишь инструмент педагогической деятельности, а не суть ее<sup>1</sup>. Поэтому педагогическая профессия требует сложной подготовки учителя — общекультурной, человековедческой и специальной.

В. А. Сластёнин в качестве основных специфических особенностей педагогической профессии выделяет ее гуманистический, коллективный и творческий характер.

<sup>1</sup> Данильчук Д. И., Сериков В. В. Повышение профессиональной направленности преподавания специальных предметов в педагогическом вузе. М., 1987.



*Гуманистическая функция* труда учителя связана прежде всего с развитием личности ребенка, его творческой индивидуальности, с признанием права развивающейся личности быть субъектом совместной деятельности. Вся деятельность педагога должна быть направлена не только на помощь ребенку в решении задач, стоящих перед ним сегодня, но и на подготовку его к самостоятельному достижению новых, сложных, перспективных целей, определяющих путь его дальнейшего развития.

*Коллективный характер педагогической деятельности.* Если в других профессиях группы «человек — человек» результат, как правило, является продуктом деятельности одного человека — представителя профессии (например, продавца, врача, библиотекаря и т.п.), то в педагогической профессии очень трудно вычленить вклад каждого педагога, семьи и других источников воздействий в развитие личности воспитанника. Именно поэтому сегодня все чаще говорят о совокупном (коллективном) субъекте педагогической деятельности.

В психологии «коллективный субъект» — это взаимосвязанная и взаимозависимая группа людей, выполняющих совместную деятельность.

Под совокупным (коллективным) субъектом педагогической деятельности в широком смысле 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.

Основными характеристиками коллективного субъекта являются взаимосвязанность и взаимозависимость, совместная активность и групповая саморефлексия.

*Взаимосвязанность* в педагогическом коллективе способствует формированию преддательности, т.е. формированию мотивации на достижение единой цели, формированию общей педагогической направленности, иными словами, формированию учителей-единомышленников. «Понятие «единомышленники» не означает отказ от своих личных взглядов и педагогических приемов. ...Единомышленники — это люди, думающие об одном, но думающие неодинаково, неоднозначно, решающие вопросы **этого одного** по-своему, с позиций своих взглядов, на основании своих открытий. Чем больше оттенков внутри какой-либо человеческой общности, тем более она жизненна. Поэтому чем более будут различаться мысли учителей об **одном** деле, тем глубже и многообразнее будет реализовано это **одно** дело»<sup>1</sup>.

*Совместная активность* как характеристика коллективного субъекта предполагает не только совместную деятельность, но и совместную коммуникацию, общение, групповое поведение, внутригрупповые отношения. Педагогическая деятельность невозможна без обмена опытом, без дискуссий и споров, без отстаивания собственной педагогической позиции. Педагогический коллектив — это всегда коллектив людей разного возраста, разного профессионального и социального опыта, а педагогическое взаимодействие предполагает общение и отношения не только с коллегами, но и с учениками и их родителями. Поэтому только в том случае, если

<sup>1</sup> Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя. М., 1980. С. 164.

педагогический коллектив становится коллективным субъектом, он способен перевести существующие противоречия в конструктивную совместную активность, а не превратить их в постоянный конфликт. А. С. Макаренко утверждал: «Единство педагогического коллектива — совершенно определяющая вещь, и самый молодой, самый неопытный педагог в едином, спаянном коллективе, возглавляемом хорошим мастером-руководителем, больше сделает, чем какой угодно опытный и талантливый педагог, который идет вразрез с педагогическим коллективом. Нет ничего опаснее индивидуализма и склоки в педагогическом коллективе, нет ничего отвратительнее, нет ничего вреднее»<sup>1</sup>.

Важнейшей характеристикой коллективного субъекта является способность группы к *саморефлексии*, в результате которой формируются чувства «Мы» (переживания своей принадлежности к группе и единения с ней) и образ-Мы (групповое представление о своей группе, ее оценка). Подобные чувства и образы могут быть сформированы только в коллективах, имеющих свою историю, традиции, уважающих педагогический опыт, накопленный старшим поколением и открытых к новому педагогическому поиску, умеющих дать критическую, объективную оценку своей профессиональной деятельности.

Таким образом, совокупность характеристик коллективного субъекта педагогической деятельности позволяет судить о *психологическом климате (атмосфере)* в педагогическом коллективе, от которого во многом зависит эффективность работы учителя, его удовлетворенность собственным трудом, возможность самореализации и самоактуализации в профессии.

*Педагогическая деятельность как творческий процесс.* Важнейшей и системообразующей особенностью педагогической деятельности является ее творческий характер. Начиная с классиков педагогики и заканчивая новейшими исследованиями педагогической деятельности, все авторы так или иначе рассматривали деятельность педагога-воспитателя как творческий процесс. Наиболее полно данная проблема представлена в трудах В. А. Кан-Калика. Он рассматривает *педагогическое творчество как процесс решения бесчисленного множества задач в меняющихся обстоятельствах*.

Необходимо отметить, что в любой деятельности человека присутствуют элементы творчества, т.е. в любой деятельности обязательно сочетаются творческий и нетворческий (алгоритмический) компоненты. Алгоритмический — предполагает стандартную ситуацию, исключающую свободу выбора при решении задачи. Творчество имеет место тогда, когда метод деятельности не задан заранее, а определяется самим субъектом деятельности в соответствии с особенностями ситуации. Однако роль творческого компонента в разных видах деятельности существенно различна. Алгоритмический компонент педагогической деятельности представлен совокупностью нормативного психолого-педагогического знания и опыта. Однако они применяются в постоянно изменяющихся условиях, нестандартных ситуациях. Так, тщательно разработанный конспект урока в ситу-

<sup>1</sup> Макаренко А. С. Сочинения. С. 179.

ации «живого» общения с учениками неизменно претерпевает изменения. В этом и заключается специфика педагогического творчества. В. А. Кан-Калик и Н. Д. Никандров отмечают, что «сама природа педагогического творческого труда характеризуется целым рядом параметров, которые в самом прямом смысле слова имеют нормативный характер, что отнюдь не исключает их эвристического начала, но предполагает некоторое знание этой нормативности. Если этого не происходит, то результаты педагогического творчества не могут быть достаточно эффективными, так же как нельзя слагать стихи, не владея знанием техники рифмы, размеров и т.п.»<sup>1</sup>. Однако большинство исследователей отмечает, что именно в педагогической деятельности творческий компонент преобладает над нормативным (алгоритмическим), так как требуется постоянный выбор оптимального варианта решения педагогической задачи.

В чем же отличие педагогического творчества от творчества научного, технического, художественного? Отвечая на этот вопрос, В. И. Загвязинский указал на следующие особенности творчества педагога.

1. Жестко лимитировано, спрессовано во времени. «Учитель не может ждать, пока его “осенит”», он должен найти оптимальную методику предстоящего занятия сегодня, а зачастую принять новое решение на самом уроке в считанные секунды, если сложилась непредвиденная им ситуация».

2. Поскольку педагогическое творчество слито с учебно-воспитательным процессом, оно всегда должно приносить положительные результаты. «Негативные допустимы лишь в мысленных пробах и прикидках».

3. Педагогическое творчество — всегда сотворчество.

4. Значительная часть творчества педагога осуществляется на людях, публично (умение управлять своим психофизическим состоянием).

Специфичен также и результат педагогического творчества. Н. В. Кузьмина отмечает, что «продуктами» педагогического творчества всегда являются педагогические новации, направленные на совершенствование педагогического процесса или педагогической системы в целом. Сфера педагогического творчества, а следовательно, и появления педагогических изобретений необычайно широка. Они могут быть как в области отбора и композиции содержания информации в учебной и внеучебной деятельности, так и в области отбора и организации различных видов деятельности, в создании новых форм и методов обучения и воспитания, в способах решения педагогических задач. Однако чаще всего указывают на субъективность новизны в педагогическом творчестве (открытие, сделанное учителем, важно не столько для педагогической теории или практики, сколько для него самого и его учеников в ходе решения конкретной педагогической задачи).

Педагогическая деятельность, являясь творческой по своей сути, требует от каждого учителя созидательного подхода к своей профессиональной деятельности. Однако степень творческой реализации конкретного учителя зависит от его мотивов, личностных качеств, индивидуальных способностей, уровня знаний, общекультурного и профессионального опыта. Поэтому педагогическое творчество может быть реализовано

<sup>1</sup> Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогика творчества // Библиотека учителя и воспитателя. М., 1990. С. 32.

на разном уровне. В. А. Кан-Калик и Н. Д. Никандров выделяют следующие уровни педагогического творчества.

1. Уровень элементарного взаимодействия с классом. Используется обратная связь, корректируются воздействия по результатам. Но учитель действует «по методичке», по шаблону.

2. Уровень оптимизации деятельности на уроке, начиная с его планирования. Творчество здесь состоит в умелом выборе и целесообразном сочетании уже известного учителю содержания, методов и форм обучения.

3. Уровень эвристический. Учитель использует творческие возможности живого общения с учениками.

4. Уровень творчества (самый высокий) характеризует учителя полной самостоятельностью. Педагог может использовать уже готовые приемы, но вкладывать в них свое личное начало. Он работает с ними лишь постольку, поскольку они соответствуют его творческой индивидуальности, особенностям личности воспитанника, конкретному уровню обучаемости, воспитанности, развития класса.

Таким образом, каждый учитель продолжает дело своих предшественников, но учитель-творец видит шире и значительно дальше. Он так или иначе преобразует педагогическую действительность, но только учитель-творец активно борется за кардинальные преобразования и сам в этом деле является наглядным примером.

### 1.2.2. Структура педагогической деятельности

Для более глубокого понимания сущности педагогической деятельности, помимо осознания специфических особенностей, необходимо обратиться к анализу ее строения (структуры). Психологическая модель любой деятельности представляет собой единство цели, мотивов, действий (операций), результата. В соответствии с этим А. К. Марковой была разработана психологическая модель педагогической деятельности, которая рассматривается ею как *профессиональная активность учителя, направленная на решение задач обучения и воспитания* и включающая следующие компоненты.

1. Постановка учителем целей и задач.

2. Выбор и применение средств воздействия на учащихся.

3. Контроль и оценка своих педагогических воздействий (самоанализ).

Наряду с принятым в психологии пониманием деятельности как многоуровневой системы, компонентами которой являются цель, мотивы, действия и результат, применительно к педагогической деятельности используется подход выделения ее компонентов как относительно самостоятельных функциональных видов деятельности педагога.

Н. В. Кузьмина выделила в структуре педагогической деятельности три основных компонента: конструктивный, организаторский и коммуникативный. Данные виды педагогической деятельности связаны с поиском оптимальных способов решения педагогических задач. Однако автор отмечает, что важной составляющей деятельности учителя является не только решение задач, но и предупреждение возможных конфликтных ситуаций. В связи с этим в общую структуру педагогической деятельности ею добавляются

такие компоненты, как гностический и проектировочный<sup>1</sup>. Для успешного осуществления этих функциональных видов педагогической деятельности необходимы соответствующие способности, проявляющиеся в умениях.

*Конструктивная деятельность* может быть представлена как конструктивно-содержательная (отбор и композиция учебного материала, планирование и построение педагогического процесса), конструктивно-оперативная (планирование своих действий и действий учащихся) и конструктивно-материальная (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса).

*Организаторская деятельность* предполагает выполнение системы действий, направленных на включение учащихся в различные виды деятельности, создание коллектива и организацию совместной деятельности.

*Коммуникативная деятельность* направлена на установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами школы, представителями общественности, родителями.

*Гностическая и проектировочная деятельность* предполагает прогнозирование, проектирование, предвидение вариантов предстоящей деятельности и общения на основе научного, теоретического осмысления каждого педагогического явления.

А. И. Щербаков рассматривает структуру педагогической деятельности через ее функции (информационную, развивающую, ориентационную, мобилизационную, исследовательскую).

На первое место он ставит *информационную функцию* как исходный момент всей учебно-воспитательной работы. Сущность ее сводится к свободному владению учебным материалом, методами и приемами его преподавания, а также искусством устной речи, «обратной связи» и коррекции знаний учащихся.

*Развивающая педагогическая деятельность* отражает единство обучения, воспитания и развития, обеспечивает управление перцептивным, мыслительным, эмоциональным, волевым и другими компонентами деятельности учащихся.

*Ориентационная функция* определяет содержание ценностных ориентаций учащихся в природной и социальной среде.

*Мобилизующая функция* проявляется в деятельности учителя, направленной на актуализацию знаний и жизненного опыта учащихся для формирования у них познавательной самостоятельности.

*Исследовательская (гностическая) педагогическая деятельность* требует от учителя научного подхода к педагогическим явлениям, умения выдвинуть гипотезу, спроектировать и провести несложный педагогический эксперимент, проанализировать собственный опыт и опыт других.

### 1.2.3. Учитель как субъект педагогической деятельности

Особенности педагогической деятельности, ее творческий характер, сложность структуры и многообразие задач, которые приходится решать

<sup>1</sup> Кузьмина Н. В., Кухарев Н. В. Психологическая структура деятельности учителя. Гомель, 1976. С. 12–13.

педагогу, определяют необходимость и выдвигают требование к учителю как субъекту педагогической деятельности.

Категория субъектности традиционно характеризуется в следующих терминах: активность, самостоятельность, инициативность, осознанность. Важным моментом в понимании сущности субъектности является сопоставление с категорией «адаптация». Так, при адаптации (в частности, к профессиональной деятельности) человек лишь приспосабливается к требованиям профессии, пассивно накапливает необходимые знания, качества, приобретает умения. Выступая же в качестве субъекта деятельности, человек активно ориентируется в профессиональной деятельности, осознает ее структуру, особенности, самостоятельно планирует и организует ее, осознает свои трудности и активно ищет пути их преодоления, постоянно нацелен на профессиональное саморазвитие.

Таким образом, учитель как субъект педагогической деятельности — это педагог, способный не только освоить деятельность, но и творчески ее преобразовать, а также самореализоваться в ней. Иными словами, когда «человек из объекта, на который влияют обстоятельства, превращается в субъекта, «господствующего» над ними» (В. А. Сластёнин).

В. А. Сластёнин предлагает анализировать категорию «субъектность педагога» через категорию «позиция педагога».

*Позиция педагога* — это система тех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности, в частности, которые являются источником его активности. Она определяется, с одной стороны, теми требованиями, ожиданиями и возможностями, которые предъявляет и предоставляет ему общество, а с другой стороны, действуют внутренние, личные источники активности — влечения, переживания, мотивы и цели педагога, его ценностные ориентации, мировоззрение, идеалы.

В позиции педагога проявляется его личность, характер социальной ориентации, тип гражданского поведения и деятельности.

*Социальная позиция* педагога вырастает из той системы взглядов, убеждений и ценностных ориентаций, которые были сформированы еще в общеобразовательной школе. В процессе профессиональной подготовки на их базе формируется мотивационно-ценностное отношение к педагогической профессии, целям и средствам педагогической деятельности. Мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности в самом широком ее понимании в конечном итоге выражается в направленности, составляющей ядро личности учителя.

Социальная позиция педагога во многом определяет и его *профессиональную позицию*. Однако здесь нет какой бы то ни было прямой зависимости, поскольку воспитание всегда строится на основе личностного взаимодействия. Именно поэтому педагог, четко осознавая, что он делает, далеко не всегда может дать развернутый ответ, почему он поступает так, а не иначе, нередко вопреки здравому смыслу и логике. Никакой анализ не поможет выявить, какие источники активности возобладали при выборе педагогом той или иной позиции в сложившейся ситуации, если он сам объясняет свое решение интуицией. На выбор профессиональной позиции

педагога оказывают влияние многие факторы. Однако решающими среди них являются его профессиональные установки, индивидуально-типологические особенности личности, темперамент и характер.

Л. Б. Ительсон дал характеристику типичных ролевых педагогических позиций. Педагог может выступать в качестве:

- информатора, если он ограничивается сообщением требований, норм, воззрений и т.д. (например, надо быть честным);
- друга, если он стремится проникнуть в душу ребенка;
- диктатора, если он насильственно внедряет нормы и ценностные ориентации в сознание воспитанников;
- советчика, если использует осторожное уговаривание;
- просителя, если он упрашивает воспитанника быть таким, «как надо», опускаясь порой до самоунижения, лести;
- вдохновителя, если он стремится увлечь (зажечь) воспитанников интересными целями, перспективами.

В. А. Слостёнин считает, что каждая из этих позиций может давать положительный и отрицательный эффект в зависимости от личности воспитателя. Однако всегда дают отрицательные результаты несправедливость и произвол; подыгрывание ребенку, превращение его в маленького кумира и диктатора; подкуп, неуважение к личности ребенка, подавление его инициативы.

#### 1.2.4. Педагог в современном обществе

Современная социально-экономическая ситуация в стране характеризуется стремительными переменами во всех сферах жизнедеятельности: развитием инновационных процессов, расширением межкультурных коммуникаций, сменой ценностей и приоритетов. Школа всегда являлась, с одной стороны, проводником основополагающих идей общества и государства, с другой — «зеркалом», в котором мгновенно отражались все проблемы и противоречия бурных общественных перемен. В свою очередь, учитель как главное действующее лицо педагогического процесса всегда оказывается в центре переломных событий, во многом берет на себя ответственность за успешность решения новых задач, создает условия для максимальной адаптации подрастающего поколения к сложным жизненным ситуациям.

На встрече со студентами член-корреспондент Российской академии образования, директор московской школы Е. А. Караковский с тревогой и болью говорил: «Никогда еще не было так трудно работать учителю в школе. Жизнь поставила перед ним задачи небывалой сложности. И одновременно с этим никогда еще недовольство школой и учителем не было до такой степени всеобщим».

Чем же вызвано столь сложное и неоднозначное положение современного учителя в обществе, с чем прежде всего связаны трудности выполнения им профессиональной деятельности?

По мнению В. А. Слостёнина, к настоящему времени в сфере профессионального труда учителя назрел ряд противоречий. Это — противоречие между динамикой профессиональных задач и внутренней неготовностью учителя к их осуществлению; между неопределенностью образовательной

политики и стремлением учителя занимать четкую и последовательную позицию; между естественной личностной потребностью учителя в творческой самореализации и невозможностью ее удовлетворения; между растущим объемом актуальной информации и старыми способами ее переработки, хранения и передачи; между потребностью общества в услугах педагогического труда и сокращением резервов рабочего времени учителей, а также уменьшением численности и низким материальным уровнем учительских кадров. Эта объективная социальная ситуация отражается в противоречиях субъективного отношения учителей к своему труду. Так, большинство учителей, высоко оценивая значимость профессии, оказываются не удовлетворены своей работой в школе. Все это приводит к тому, что наблюдается высокая текучесть педагогических кадров, низкий приток молодых учителей в школу, отсутствие мотивации к педагогическому творчеству, саморазвитию в профессии.

Во многом одной из причин сложившейся ситуации является то, что современное развитие общества привело к значимому усложнению педагогической деятельности, а следовательно, к повышению требований к учителю. Сегодня педагог все более выступает не просто как «транслятор» информации, а, скорее, как организатор и координатор разнообразных социально-педагогических условий, обеспечивающих формирование у ученика «субъект-субъектных» отношений, целенаправленного становления и развития его личности.

В связи с этим вполне очевидно, что в школу сегодня должен прийти учитель, сформированный как конкурентноспособная личность, умеющий не только обслуживать традиционные педагогические и социальные технологии, но и осуществлять инновационные процессы, процессы творчества в широком смысле.

Так же как общество оказывает влияние на школу, так и школа оказывает на общество огромное воздействие, либо воспроизводя сложившиеся в нем стереотипы, либо работая на его перспективу. Но школа такова, каков учитель, который не только выполняет свои профессиональные обязанности, но и выступает субъектом общественного прогресса. Потому что не существует чудодейственных систем, существует учитель, вооруженный прогрессивной системой, сформированный как творческая, социально активная личность, которая свободно ориентируется в сложных социокультурных обстоятельствах, ответственно и профессионально действует в образовательном процессе. «Учительства особенный талант» всегда решительно заявлял о себе. Сегодня это золотой фонд нации, душа и мозг школы.

Педагог только тогда оправдывает социальные ожидания, если его личность, общая и профессиональная культура развиваются опережающими темпами по отношению к подрастающему поколению и основной массе населения.

Однако не все педагоги соответствуют своему статусу. Причина этого состоит в том, что иногда происходит отчуждение учителя от культуры, от общества, от школы, от ребенка. Большинство учителей, работающих ныне в школе, сформировалось — и социально, и профессионально — в тот не столь отдаленный период, когда насаждались единообразие и единомыслие, а педагогическое творчество допускалось лишь в пределах заданной



«сверху» нормы. Внутренняя социальная и нравственно-психологическая перестройка учительства требует от него огромной духовной работы, обретения творческой свободы и интеллигентности. А интеллигентны, утверждают специалисты, изначально и функционально — это критически мыслящая когорта людей, которые не просто исполняют стереотипные умственные операции в процессе труда, а превращают духовную деятельность в творческий процесс.

### **1.3. Профессионально-педагогические способности и личностные качества педагога**

Любая профессия, обладая специфическими особенностями, предъявляет к человеку особые требования. Чем сложнее структура профессиональной деятельности, чем значимее для общества ее цель и результат, чем разнообразнее профессиональные задачи, тем выше требования к профессионалу. Круг этих требований не может ограничиваться только знаниями, умениями и навыками, он неизбежно расширяется в сферу личностных характеристик.

Учитывая особенности педагогической деятельности, ее сложность и многогранность, а главное, максимально общественно значимую цель — подготовку к жизни подрастающего поколения, встает вопрос о том, каким научно обоснованным требованиям должна отвечать личность учителя? Другими словами, каким должен быть современный учитель?

Пожалуй, это один из наиболее сложных вопросов, на который педагогическая наука постоянно ищет ответ. Несмотря на огромный накопленный опыт, вопрос остается открытым и продолжает волновать как педагогов и психологов, так и самих учителей, а также учеников, родителей и все общество в целом.

В квалификационных характеристиках раскрываются обобщенные требования к личности и профессиональной компетентности учителя, однако доминирующее положение в них занимает совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для организации учебно-воспитательного процесса в школе. Это связано с тем, что деятельностный подход был и остается ведущим в теории педагогического образования. Но следует иметь в виду, что в рамках деятельностного подхода фигура учителя оказывается полностью зависимой от предметно-технологической стороны педагогического труда, происходит обезличивание учителя.

Однако именно к личности учителя общество предъявляет особо высокие требования (учитель должен быть не только умным и знающим, но и добрым, отзывчивым, культурным, любящим детей и т.д., и т.п.). Поэтому только на личностном уровне учитель может рассматриваться как активный субъект, «реализующий в педагогической профессии свой способ жизнедеятельности, готовность доопределять задачи, принимать ответственность за их собственное и самостоятельное решение. Речь идет о таком уровне внутренней активности, при котором учитель оказывается в состоянии поступать независимо от частных ситуаций и обстоятельств, складывающихся в его биографии, творить эти обстоятельства, вырабатывать собственную стратегию профессионального поведения и деятельности».

Поэтому сегодня содержание профессиональной готовности учителя аккумулировано в *профессиограмме*. Профессиограмма — это своего рода идеальная модель, включающая характеристики профессиональной деятельности и характеристики личности, она моделирует предвосхищаемый результат, который существует идеально, он должен быть получен по прошествии определенного срока обучения и воспитания студента, она дает возможность предвидеть конкретные пути, средства, операции, критерии профессиональной подготовки и профессионального совершенствования учителя. Особую роль профессиограмма играет в разработке вопросов диагностики профпригодности и методики профессионального отбора молодежи в педагогические учебные заведения, а также в организации профессионально-педагогической ориентации школьников. Профессиограмма может быть использована для совершенствования системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Научная разработка профессиограммы учителя означает, во-первых, тщательное выявление основных свойств и характеристик педагогической профессии не путем эмпирических номенклатур, а на основе анализа всех сторон деятельности учителя и, во-вторых, определение тех требований, которые проецируются обществом.

Построению профессиограммы должно предшествовать исследование психологии личности, а также спецификации личностных и профессиональных качеств учителя. Эта задача может быть решена как на основе использования экспериментальных методик, так и путем монографического изучения творческих биографий мастеров педагогического труда.

Психологи при обосновании профессиограммы обращаются к установлению перечня педагогических способностей, представляющих собой синтез качеств ума, чувств и воли личности.

**Педагогическими способностями** называют совокупность индивидуально-психологических особенностей личности учителя, отвечающих требованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью. Отличие педагогических способностей от педагогических умений заключается в том, что педагогические способности — это особенности личности, а педагогические умения — это отдельные акты педагогической деятельности, осуществляемые человеком на высоком уровне.

Как отмечалось ранее, сложность педагогической деятельности предполагает широкий круг способностей, которыми должен обладать учитель. В связи с этим в психолого-педагогической науке существуют различные классификации педагогических способностей. Большинство авторов сходятся во мнении, что существуют общие (необходимые всем учителям, независимо от преподаваемого предмета) и специальные (определяемые спецификой преподаваемого предмета) педагогические способности.

Так, В. А. Крутецкий условно выделяет три группы общих педагогических способностей: **дидактические, организационно-коммуникативные и личностные.**

*Дидактические способности.*

1. Способность передавать информацию детям, делая ее доступной, представлять детям материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль.

2. Экспрессивно-речевые способности — это способности выражать свои мысли и чувства в речевой форме, окрашенной выразительной мимикой и пантомимикой.

3. Академические (познавательные) способности связаны с постоянной потребностью учителя в углублении и расширении своих знаний в области преподаваемого предмета.

4. Распределенное внимание — способность распределять внимание одновременно между двумя или несколькими видами деятельности.

#### *Организационно-коммуникативные способности.*

1. Коммуникативные способности — способности к педагогическому общению, которые проявляются в умении устанавливать, формировать у себя педагогически-целесообразную позицию в отношении школьников, что определяет стиль и тон взаимоотношений с учащимися (как с коллективом, так и с отдельными учениками).

2. Педагогический такт — это чувство меры в поведении и обращении учителя с учащимися, способность находить наиболее целесообразные меры воздействия на учащихся, принимая во внимание их психическое состояние в данный момент, а также конкретную ситуацию.

3. Организаторские способности учителя проявляются в двух видах. Во-первых, в способности организовать ученический коллектив и, во-вторых, в способности организовать самого себя как субъекта педагогической деятельности.

4. Суггестивные способности (в переводе с латинского — «основанные на внушении») выражаются в непосредственном волевым воздействии учителя на учащихся, в его способности предъявлять требования и добиваться их выполнения.

#### *Личностные способности.*

1. Перцептивные способности (от лат. «перцепция» — «восприятие») — это способность учителя воспринимать ученика, и не только его внешние особенности, а, главным образом, его внутренний мир. Это своеобразная пронципательность. Связанная с тонким пониманием личности ученика и его временных психических состояний.

2. Педагогическое воображение (или прогностические способности) — способность учителя предвидеть с достаточной степенью вероятности последствия своих действий в отношении ученика.

3. Способность саморегуляции эмоциональной сферы и поведения. В этой общей способности можно выделить два компонента:

а) *выдержка и самообладание* — это способность всегда, в любой обстановке, в непредвиденной ситуации владеть собой, управлять своими чувствами, темпераментом, не терять даже на короткое время контроля над своим поведением;

б) *саморегуляция психических состояний* — способность учителя создавать у себя оптимальное психическое состояние, которое отличается энергичной уверенностью, бодростью, оптимизмом, благожелательностью<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Крутецкий В. А., Балбасова Е. Г. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития. М. : Прометей, 1991. С. 10–22.

А. И. Щербаков к важнейшим педагогическим способностям относит: дидактические, конструктивные, перцептивные, экспрессивные, коммуникативные и организаторские.

В исследованиях Н. В. Кузьминой раскрыты такие способности, как педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение, педагогический такт, распределение внимания, организаторские способности.

Ф. Н. Гोनоболин перечисляет и раскрывает следующие способности, необходимые учителю: способность понимать ученика, способность доступно излагать материал, способность развивать заинтересованность учащихся, организаторские способности, педагогический такт, предвидение результатов своей работы и др.

Как видно из приведенных выше классификаций педагогических способностей, они одинаково полно охватывают всю структуру педагогической деятельности. Их авторы лишь по-разному группируют, классифицируют важные способности и личностные качества учителя.

Учитель осуществляет важнейшую социальную функцию — духовное воспроизводство человека, а значит, и общества. Учитель не только профессия, суть которой транслировать знания. Это высокая миссия, предназначение которой — сотворение личности, утверждение человека в человеке. Именно поэтому большинство характеристик учителя и требований к нему задаются обществом, представлением в обществе о том, каким должен быть хороший учитель и каким он не должен быть.

По результатам проведенного исследования, в котором необходимо было описать желательные и нежелательные характеристики учителя, были выявлены личностные и профессионально-педагогические качества учителей, составляющие полярный профиль «эталонной» модели учителя-воспитателя. К ним можно отнести: личную неорганизованность, неумение организовать детей на выполнение общего дела и довести его до конца, безынициативность, индифферентное отношение к педагогической деятельности, нелюбовь к школьникам, незнание их психологии, отсутствие самообладания, выдержки, поспешность, нервозность, уступчивость, внушаемость.

На основании этого В. А. Слостёниным были определены следующие **базовые свойства и характеристики личности педагога.**

1. Высокая гражданская активность и социальная ответственность. Такой учитель не будет равнодушным ни к делам страны, ни к судьбам детей. Главный ориентир его деятельности — высокий профессиональный долг. Он способен критически оценивать собственную работу и деятельность окружающих, не пойдет на сделку с совестью.

2. Любовь к детям, потребность и способность отдать им свое сердце. Учитель, любящий и понимающий детей, способен к педагогическому сотрудничеству с ними, родителями, коллегами, он видит в формировании личности растущего человека главный смысл жизни. Такой учитель не «искореняет недостатки и пороки», а, опираясь на диагностику личности воспитанника, определяет стратегию и тактику ее развития.

3. Подлинная интеллигентность, духовная культура, желание и умение работать вместе с другими. Он способен найти верное применение своим силам и способностям в коллективном педагогическом творчестве.

Он выше мелочных обид, амбиций и пристрастий, способствует созданию благоприятного морально-психологического климата в коллективе. Такой учитель становится живым примером для детей.

4. Высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию новых ценностей и к принятию творческих решений. Шаблон и трафарет ему решительно противопоказан. Учитель — творец, он в непрерывном поиске нестандартных подходов к постоянно развивающейся личности. Он не только способен четко и безошибочно действовать по образцу, но и владеет индивидуальным стилем педагогического человекознания и человековедения.

Учитель не может, не имеет права останавливаться в своем научном, духовном, идейном росте. Ему нельзя превращаться в верстовой столб, который указывает дорогу другим, а сам стоит на месте.

Меняющиеся реальности жизни требуют от учителя постоянного напряжения всех его сил, больших нервно-психологических затрат, в известной мере самоотверженности и подвижничества.

В профессиограмме учителя ведущее место занимает направленность его личности.

*Социально-нравственная направленность личности педагога* находит свое выражение в системе его ценностных ориентации, среди которых ведущее место занимают гуманистические; ориентация на личность ребенка и ее развитие, на диалогическое общение с ним, на воспитание гражданской активности учащихся и др.

В структуре личности учителя особая роль принадлежит *профессионально-педагогической направленности*. Она является тем каркасом, вокруг которого komponуются основные профессионально значимые свойства личности педагога.

Профессиональная направленность личности учителя характеризуется прежде всего наличием интереса к педагогической профессии и педагогического призвания. Основной педагогической направленности является интерес к профессии учителя, который находит свое выражение в положительном эмоциональном отношении к детям, к родителям, педагогической деятельности в целом и к конкретным ее видам, в стремлении к овладению педагогическими знаниями и умениями. Педагогическое призвание в отличие от педагогического интереса, который может быть и созерцательным, означает склонность, вырастающую из осознания способности к педагогическому делу.

Основу педагогического призвания составляет любовь к детям. Это основополагающее качество является предпосылкой самосовершенствования, целенаправленного саморазвития многих профессионально значимых качеств, характеризующих профессионально-педагогическую направленность учителя.

Среди таких 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.

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. Тактика поведения учителя в любом случае состоит в том, чтобы, предвидя его последствия, выбрать соответствующие стиль и тон, время и место педагогического действия, а также провести своевременную их корректировку.

*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 доверительные отношения между учителями и учащимися. Особенно отчетливо педагогический такт проявляется в контрольно-оценочной деятельности педагога, где крайне важны особая внимательность и справедливость.

Педагогическая справедливость представляет собой своеобразное мерило объективности учителя, уровня его нравственной воспитанности. В. А. Сухомлинский писал: «Справедливость — это основа доверия ребенка к воспитателю. Но нет какой-то абстрактной справедливости — вне индивидуальности, вне личных интересов, страстей, порывов. Чтобы стать справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребенка»<sup>1</sup>.

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.

Основу познавательной направленности личности учителя составляют духовные потребности и интересы.

Одним из проявлений духовных сил и культурных потребностей личности являются потребность в знаниях и признание их самоценности. Непрерывность педагогического самообразования — необходимое условие профессионального становления и совершенствования учителя.

Современный учитель должен хорошо ориентироваться в различных отраслях науки, основы которой он преподает, знать ее возможности для решения социально-экономических, производственных и культурных задач. Но этого мало — он должен постоянно быть в курсе новых исследований, открытий и гипотез, видеть ближние и дальние перспективы педагогической науки.

Таким образом, педагогические способности и личностные качества учителя играют важнейшую роль в успешности осуществления профессиональной деятельности, являются залогом его профессионального становления и развития.

#### **1.4. Профессиональное самовоспитание и самообразование педагога**

Гуманистический, коллективный и творческий характер педагогической деятельности требует от учителя постоянного развития. Про-

<sup>1</sup> Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. К., 1969. С. 3.

фессия учителя — одна из тех, которая заставляет человека все время расти, изменяться в соответствии с новыми социальными требованиями, в соответствии с новыми запросами общества, учеников, каждое следующее поколение которых привносит новые ценности, традиции, нормы общения. Учитель не может позволить себе «остановиться» на том этапе развития и образования, которое он получил в процессе профессиональной подготовки. Профессиональное образование — это лишь важная и значимая основа, платформа для дальнейшего профессионального становления и роста педагога.

Давно известно, что профессия способна не только развивать личность, но и деформировать ее, приводить к различным негативным изменениям. Особенно остро эта проблема стоит в профессиях типа «человек — человек», где наиболее часто наблюдаются такие явления, как эмоциональное выгорание, профессиональные деформации и т.д.

Таким образом, чтобы достичь вершин педагогической деятельности, не потерять к ней интерес, ощущать внутреннее удовлетворение от выполняемой работы, учитель должен постоянно работать над собой. А. Дистервег писал, имея в виду учителя: «Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием»<sup>1</sup>.

Одной из важнейших характеристик субъекта является «направленность на реализацию “само...” — самовоспитания, самообразования, самооценки, самоанализа, саморазвития, самоопределения и др.»<sup>2</sup>.

Самовоспитание — это систематическая и сознательная деятельность человека, направленная на саморазвитие и формирование своей базовой культуры. Самовоспитание призвано укрепить и развить способность к добровольному выполнению обязательств, как личных, так и основанных на требованиях коллектива, формировать моральные чувства, необходимые привычки поведения, волевые качества. Самовоспитание — составная часть и результат воспитания и всего процесса развития личности.

Работа над собой начинается с осознания и принятия объективной цели как субъективного, желательного мотива своей деятельности. Профессиональное самовоспитание, как и любая другая деятельность, имеет в своей основе довольно сложную систему мотивов и источников активности. Обычно движущей силой и источником самовоспитания учителя называют потребность в самоизменении и самосовершенствовании. Однако сама эта потребность не вырастает автоматически из необходимости разрешить противоречия между требованиями, предъявляемыми обществом к учителю, и наличным уровнем его развития как личности и профессионала. Внешние источники активности (требования и ожидания общества) либо стимулируют работу над собой, либо затрудняют ее.

В основе профессионального самовоспитания, как и в основе всей деятельности учителя, лежит противоречие между целью и мотивом. Обе-

<sup>1</sup> Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М., 1956. С. 74.

<sup>2</sup> Сластёнин В. А. Субъектно-деятельностный подход в непрерывном педагогическом образовании // Непрерывное педагогическое образование. 1999. № 1. С. 4.

спечить сдвиг мотива на цель — значит вызвать истинную потребность в самовоспитании. Вызванная таким образом потребность учителя в самовоспитании в дальнейшем поддерживается личным источником активности (убеждениями; чувствами долга, ответственности, профессиональной чести, здорового самолюбия и т.п.). Субъективная постановка определенной цели поведения или своей деятельности порождает сознательное напряжение воли, определение плана деятельности на будущее. Осуществление этой цели неизбежно сопровождается возникающими препятствиями как объективного (внешнего), так и субъективного (внутреннего) характера.

К внешним факторам, влияющим на процесс самовоспитания, относят: положение учителя в обществе (позитивное или негативное отношение к учителю);

— педагогический коллектив (психологический климат, сплоченность, отношения внутри коллектива и т.д.);

— стиль руководства школой (создание для учителя ситуации успеха, поддержка его начинаний и т.д.);

— фактор свободного времени (наличие времени для чтения художественной литературы, периодики, посещения музеев, театров, выставок, просмотра фильмов и телепередач, изучения социальной, а также психолого-педагогической литературы).

К внутренним факторам, влияющим на процесс самовоспитания, можно отнести личные источники активности учителя:

— самооценка;

— убеждения;

— чувство долга, ответственности.

Процесс самовоспитания должен носить не фрагментарный, а постоянный, непрерывный характер. Он должен быть направлен на адаптацию своих индивидуально- неповторимых особенностей к требованиям педагогической деятельности, на постоянное повышение профессиональной компетентности и непрерывное развитие социально-нравственных и других свойств личности.

К основным формам и методам самовоспитания относят: самоанализ, самокритику, самооценку, самовнушение, эмоционально-мысленный перенос в положение другого человека и др.

В качестве одного из способов формирования самооценки учителя называют соизмерение своих результатов с идеалом личности и деятельности учителя-воспитателя, и такая работа должна начинаться как можно раньше, с первого курса. Самый простой и в то же время надежный способ формирования профессионального идеала — чтение специальной литературы, знакомство с жизнью и творчеством выдающихся педагогов. Правильно сформированный идеал учителя — условие эффективности его самовоспитания. Однако данный идеал не должен превратиться в сухой шаблон, стереотип, лишенный способности изменяться в соответствии с новыми требованиями жизни. При этом любое сравнение должно быть глубоко осознанным, личностно осмысленным, иначе оно может привести к формированию неадекватной самооценки.

Процесс профессионального самовоспитания чрезвычайно индивидуален. Однако он всегда должен начинаться с самопознания. Чтобы работать



над собой, надо четко осознавать свои достоинства и недостатки, свои трудности и достижения. Пути и способы самопознания весьма разнообразны. Например, один из них — самодиагностика с использованием психологических тестов, позволяющих выявить мотивы педагогической деятельности, педагогическую направленность, способности и качества, необходимые для осуществления педагогической деятельности. При анализе результатов самодиагностики важно осознавать, что все те требования, которые предъявляет педагогическая деятельность к учителю и которые отражены в качественных характеристиках личности педагога, практически не могут присутствовать в равной степени выраженности у одного конкретного человека (любить детей, быть терпимым, внимательным, наблюдательным, общительным и т.д., и т.п.). Именно поэтому важно знать свои сильные стороны, за счет которых могут быть компенсированы другие способности и качества (недостаточно выраженные), а также разработана индивидуальная программа их развития.

Средства и способы самовоспитания бесконечно разнообразны. Учитывая особенности своей личности и конкретные условия, каждый человек выбирает их оптимальное сочетание. Особое место в ряду средств самовоспитания занимают средства управления своим психическим состоянием, т.е. средства саморегуляции. К ним относят разного рода приемы отключения, самоотвлечения, расслабления мышц (релаксации), а также самоубеждение, самоприказ, самоконтроль, самовнушение и др.

Совершенное овладение интегральным умением педагогически мыслить и действовать не может быть обеспечено без специальных упражнений, направленных на развитие наблюдательности, воображения как основы предвидения и творческого проектирования своих действий и действий воспитанников. Научное педагогическое мышление выражается в свободном оперировании педагогическими фактами, их разложении на составляющие компоненты с целью проникновения в их сущность, установлении аналогий, сходства и различия в педагогических явлениях. Для этого будущий учитель должен научиться классифицировать факты и явления, устанавливать причины и выявлять мотивы поведения и деятельности участников социального взаимодействия, решать аналитические, прогностические и проективные задачи.

Сегодня существует множество разработанных программ психолого-педагогического тренинга для учителей (тренинги личностного и профессионального роста, тренинги профессионально-педагогического общения, тренинги педагогического творчества и т.д.). Начинаящий учитель по данным программам может либо работать в группе под руководством психолога, либо использовать как основу для разработки индивидуальной программы самовоспитания и саморазвития.

Самовоспитание и самообразование — два неразрывных процесса, не существующих друг без друга. Уровень знаний, полученных при обучении в профессиональном учебном заведении, лишь необходимый, но недостаточный для того, чтобы стать настоящим профессионалом. Особенно очевидно это становится в современных условиях развития образования и общества в целом. Непрерывное педагогическое образование стало неотъ-

емлемой частью профессионального и личностного развития современного учителя. Сегодня педагог должен быть не только практиком, но и исследователем, не только человеком, постоянно изучающим новое в психолого-педагогической науке, но и способным к самостоятельным нововведениям, открытиям, научному педагогическому творчеству.

Только на основании самостоятельно полученных новых знаний педагог будет способен выстраивать свой индивидуальный путь профессионального развития, корректировать программу самовоспитания. Только человек, постоянно работающий над собой, занимающийся самовоспитанием, осознает необходимость самообразования.

Постоянное самовоспитание и самообразование — единственный путь, который позволит современному учителю стать настоящим профессионалом, развить профессиональную компетентность.

А. В. Хуторской отмечает, что компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; компетентность — владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Следовательно, обладать компетентностью — значит иметь определенные знания, определенную характеристику, быть осведомленным в чем-либо, обладать определенными возможностями в какой-либо сфере.

Быть компетентным означает умение мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт. Часто можно встретить людей, обладающих обширными знаниями, но не умеющих мобилизовать их соответствующим образом в нужный момент, когда представляется возможность.

Педагогическая профессия является одновременно преобразующей и управляющей. А для того чтобы управлять процессом развития личности, нужно быть компетентным. Понятие профессиональной компетентности педагога поэтому выражает единство его теоретической и практической готовности в целостной структуре личности и характеризует его профессионализм.

Многие ученые отмечают, что профессиональная компетентность педагога — это способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности, определяемой требованиями должности, базирующейся на фундаментальном научном образовании и эмоционально-ценностном отношении к педагогической деятельности. Она предполагает владение профессионально значимыми установками и личностными качествами, теоретическими знаниями, профессиональными умениями и навыками. В целом профессиональная компетентность представляет собой интеграцию знаний, опыта и профессионально значимых личностных качеств, которые отражают способность педагога эффективно выполнять профессиональную деятельность и включают профессионализм и педагогическое мастерство учителя.

Педагогическое мастерство, по мнению А. С. Макаренко, — это знание особенностей педагогического процесса, умение его построить и привести в движение. Нередко педагогическое мастерство сводят к умениям

педагогической техники, в то время как это — лишь один из внешне проявляющихся компонентов мастерства. По А. С. Макаренку, овладение педагогическим мастерством доступно каждому педагогу при условии целенаправленной работы над собой. Оно формируется на основе практического опыта. Но не любой опыт становится источником профессионального мастерства. Таким источником является только педагогическая деятельность, осмысленная и проанализированная.

Главную роль в развитии компетентности педагога играют его профессионально-педагогические способности. Развитие способностей непосредственно связано с педагогическими умениями и навыками, которыми должен владеть каждый компетентный преподаватель.

Важным в содержании профессиональной компетентности является профессиональная мобильность педагога, обеспечивающая ему возможность жить и работать в условиях перемен, способность гибко реагировать на постоянно меняющиеся условия, быть предприимчивым, отличаться динамизмом, конструктивностью, развитым чувством ответственности в профессиональной деятельности. Быть мобильным в профессиональной деятельности, значит уметь переходить из состояния исполнителя в состояние активно действующего субъекта. Быть субъектом значит быть внутренне готовым к самоизменениям в быстро меняющемся мире, обладать способностями перестраивать сами жизненные ситуации, изменяясь и развиваясь при этом как личность и как профессионал. Мобильность педагога связана также с выполнением инновационной деятельности. Формирование мобильности педагога связано с потребностью образовательной практики в экспертизе уровня развития составляющих инновационного образования (среда, обучающий, обучаемые), оценке коррекционных и развивающих образовательных программ, их разработке, определении эффективности. В профессиональной деятельности педагога возникает необходимость в применении полученных знаний к различным областям психолого-педагогической инноватики: кадровые и социально-педагогические процессы, инновационное поведение, общение, межличностные и межгрупповые отношения в инновационной среде; выборе адекватных методик диагностики уровня личностного и познавательного развития учащихся дошкольных, средних и высших учебных заведений, включенных в систему инновационного образования.

## **Вопросы и задания для самостоятельной работы**

### **Вопросы к параграфу 1.1**

1. Что предопределило возникновение педагогической профессии?
2. Как влияют экономические, политические, культурные условия развития общества на педагогическую деятельность? Приведите примеры различий педагогической деятельности в разные исторические эпохи или в разных социокультурных обществах.
3. Как каждый из вышеперечисленных факторов влияет на специфику современной педагогической деятельности?

## Задания к параграфу 1.1

### Задание 1

Какие характеристики педагога, на ваш взгляд, отражает значение этих слов?

Термин «педагог» – греч. *paidagogos om pais* (*paidos*) – дитя + *ago* – веду, воспитываю – воспитатель, учитель, преподаватель.

В переводе с французского языка «педант» (*pedant*) буквально означает педагог, учитель. В русском языке:

1) (устаревшее) придирчивый учитель, наставник, требующий неукоснительного соблюдения установленных правил;

2) человек, отличающийся мелочной точностью, приверженностью к устоявшимся привычкам, соблюдению внешнего порядка; формалист<sup>1</sup>.

### Задание 2

Прочитайте текст. Выразите свое мнение по вопросу условий и факторов формирования образа педагога.

В. Ф. Петренко был введен термин «образ-типаж» или «профессиональный типаж-стереотип», который он рассматривает в качестве одной из форм социальных стереотипов. Они формируются в обыденном сознании применительно к сфере восприятия профессий. Такой социальный стереотип является схематизированным представлением о типе личности, характерном для некоторой человеческой общности. Профессиональным типажом-стереотипом автор предлагает называть персонифицированный образ самой профессии или, другими словами, обобщенный образ типичного профессионала<sup>2</sup>.

На формирование данного «образа-типажа» оказывают влияние самые разные факторы – культурно-исторические, социально-культурные, политические, экономические, социально-психологические. С самого начала зарождения педагогической деятельности и формирования «образа учителя» закрепляется представление о нем, с одной стороны, как о некоем символе мудрости, знания, примера для подражания, с другой – человека, обладающего властью над своими учениками. Такое представление, в свою очередь, формирует отношение к учителю: уважение, почитание, а порой и боязнь наказания с его стороны.

Отголоски данного «образа учителя» обнаруживаются уже в произведениях устного народного творчества и мифах. Так, в мифах Древней Греции мы находим описание, например, учителя Диониса – Силена. «За шествием везут на осле старика Силена, мудрого учителя Диониса. ...Венок из плюща сполз набок на его лысой голове. Покачиваясь, едет он, добродушно улыбаясь. Молодые сатиры идут около осторожно ступающего осла и бережно поддерживают старика, чтобы он не упал»<sup>3</sup>. В данном случае основными характеристиками учителя являются мудрость и добродушие, а в отношении к нему учеников прослеживается почтение и забота.

Однако совсем иные отношения между учителем и учеником описаны в мифах о Геракле: «Часто приходилось учителю музыки, брату Орфея Лину, сердиться на своего ученика (Геракла) и даже наказывать его. Однажды во время урока Лин ударил Геракла, раздраженный его нежеланием учиться. Рассерженный Геракл

<sup>1</sup> Словарь иностранных слов. М.: Русский язык, 1983. С. 369.

<sup>2</sup> Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. М., 1988. С. 101.

<sup>3</sup> Кун Н. Легенды и мифы Древней Греции. СПб., 2003. С. 56.

схватил кифару и ударил ею Лина по голове. Не рассчитал силы удара юный Геракл. Удар кифары был так силен, что Лин упал мертвым»<sup>1</sup>.

Таким образом, уже в мифах появляется тема взаимоотношений учителя, наделенного властью, и ученика, «распатывающего» эту власть».

### **Задание 3**

Проанализируйте русские пословицы и поговорки и ответьте на вопросы.

1. Какие качества и характеристики учителя признавались особо важными и значимыми?

2. Какие качества и характеристики учителя высмеиваются в русском фольклоре?

«От учителя — наука». «Бойтся школьник лозы пуще грозы». «Почитай учителя, как родителя». «Умный любит учиться, а глупый учить». «Древо и учитель познаются по плоду». «Идти в науку — терпеть муку». «Кто много знает, с того много и спрашивается». «Бьют не ради мученья, а ради ученья». «И сам тому не рад, что грамоте горазд». «Лучше не учен да умен нежели учен да глуп». «Учи других, и сам поймешь». «Ворчаньем наскучишь, примером научишь».

Подберите самостоятельно пословицы и поговорки других народов об учителе и сравните их характеристики с теми, что представлены в русском фольклоре.

### **Вопросы к параграфу 1.2**

1. В чем особенность педагогической деятельности? В чем ее отличие от других профессий типа «человек — человек»?

2. В чем сущность педагогического творчества, каковы его особенности?

3. Какова структура педагогической деятельности?

4. Что значит быть субъектом педагогической деятельности?

5. Каковы основные характеристики учителя как субъекта профессиональной деятельности.

6. Почему именно профессиональная деятельность учителя оказывается подвержена изменениям в ситуации кардинальных общественных перемен?

7. Каковы объективные и субъективные противоречия в сфере профессионального труда учителя в современных условиях?

8. Каковы требования общества к современному учителю?

9. В чем трудности профессионального становления молодых учителей и учителей старшего поколения?

10. Почему в современном обществе возникает не всегда позитивное отношение к учителю?

### **Задания к параграфу 1.2**

#### **Задание 1**

На основании анализа высказываний выдающихся педагогов раскройте содержание гуманистической функции педагогической деятельности.

«В каждом индивидууме, в каждой нации должен быть воспитан образ мыслей, именуемый гуманностью: это стремление к благородным общечеловеческим целям»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Кун Н. Легенды и мифы Древней Греции. С. 116.

<sup>2</sup> Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М., 1956. С. 237.

«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 и к делу, и к ученикам, он — совершенный учитель»<sup>1</sup>.

«Век математики — хорошее крылатое выражение, но оно не отражает всей сущности того, что происходит в наши дни. Мир вступает в век Человека. Больше чем когда бы то ни было мы обязаны думать сейчас о том, что вкладываем в душу человека»<sup>2</sup>.

«Распознать, выявить, раскрыть, взлелеять, выпестовать в каждом ученике его неповторимо индивидуальный талант — значит поднять личность на высокий уровень расцвета человеческого достоинства»<sup>3</sup>.

«Я не знал ни порядка, ни метода, ни искусства воспитания, которые не явились бы следствием моей глубокой любви к детям»<sup>4</sup>.

### **Задание 2**

Подготовьте реферат (сообщение) о педагогическом творчестве А. Дистервега, Л. Н. Толстого, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского (по выбору), обращая особое внимание на идеи, связанные с гуманистической направленностью труда учителя.

### **Задание 3**

Основываясь на тексте параграфа, а также на собственных знаниях и опыте, докажите мысль о том, что профессия учителя имеет свои специфические особенности в отличие от любой другой профессиональной деятельности:

- специфика цели педагогической деятельности;
- специфика содержания;
- особенности профессиональной подготовки;
- особенности взаимодействия (с учащимися, коллегами, родителями);
- специфика результата педагогической деятельности и способов его достижения.

### **Задание 4**

Проанализируйте и сравните две модели педагогического творчества. В чем их сходство и в чем различие? Как данные модели раскрывают сущность педагогического творчества?

#### **1. В. А. Кан-Калик:**

«А. Перед педагогом систематически встают те или иные задачи, которые выглядят как своеобразные проблемные ситуации и должны быть осмыслены и оценены, на основе чего возникает замысел будущего воздействия.

Б. Происходит осознание и уточнение конкретной цели возникшего замысла для решения той или иной задачи и проблемной ситуации.

В. Осуществляется накопление наблюдений и сведений за объектом будущего воздействия.

Г. Производится выбор и реализация лучшего варианта воздействия из серии продуманных.

<sup>1</sup> Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. М., 1956. С. 362.

<sup>2</sup> Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. М., 1981. Т. 3. С. 123—124.

<sup>3</sup> Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5 т. К., 1980. Т. 5. С. 102.

<sup>4</sup> Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. М., 1981. Т. 2. С. 68.

Д. Осуществляется анализ результата педагогического воздействия и его критическая оценка»<sup>1</sup>.

В сжатом виде эта структура выглядит следующим образом: возникновение педагогического замысла как хода и результата процесса решения педагогической задачи; разработка педагогического замысла; воплощение и реализация педагогического замысла в деятельности, в общении; анализ и оценка результатов творчества.

2. В. С. Шубинский:

«1-е звено — столкновения с новым. Варианты нового, лежащего в основе творческих ситуаций, практически бесконечны: здесь неожиданные, непонятные факты и явления действительности, знания, образы, переживания и т.д. В результате столкновения с новым возникают творческие затруднения — формируются вопросы, переживается потребность в самовыражении и т.д. Выход из творческой ситуации обычно находится не сразу.

2-е звено — звено творческой неопределенности. Иногда это звено называют периодом подготовки и сознательной работы в ситуации. Но в творческой ситуации происходит и скрытая, бессознательная работа. Это период «тупика», «отдыха».

3-е звено — звено скрытой работы. Звено готовит главное в творческом процессе — звено «эврики».

В этом, 4-м, звене создается стратегия выхода из ситуации.

5-е звено — творческого процесса — звено развития решения (стратегии). Однако этого звена бывает недостаточно для подтверждения верности решения творческой ситуации и его воплощения.

6-е звено — критики и подтверждения»<sup>2</sup>.

Автор подчеркивает, что все звенья группируются в три основных этапа творческого процесса: этап возникновения творческой ситуации (1-е, 2-е, 3-е звенья), эвристический этап (4-е, 5-е звенья) и этап завершения (6-е звено).

### **Задание 5**

#### **1. Проанализируйте алгоритм решения педагогической задачи.**

*1-й этап. Началом решения любой педагогической задачи является умение увидеть ситуацию (шумят дети в классе, передают по классу записку, ребенок опоздал на урок, не подготовился к уроку — все это педагогические ситуации). Ситуация — всегда противоречие между ожидаемым, желаемым и реальностью. Увидев ситуацию, учитель должен уметь превратить ее в задачу, т.е. направить сложившиеся условия на перестройку отношений в соответствии с целью (сверхзадачей).*

Ситуация может не стать задачей, если учитель ее не замечает или игнорирует, не придает значения. Кроме того, ситуация может восприниматься как задача, но решаться нецелесообразно, т.е. будет решаться самая маленькая, частная задача (например, если учитель реагирует на ситуацию окриком, тем самым не разрешая, а усугубляя ее).

Таким образом, ситуация становится задачей, когда она обнаружена (увидена) учителем и когда ее решение подчинено общей цели:

*Ситуация + цель = задача.*

*2-й этап. Анализ ситуации и осознание проблемы.* Часто учителя опускают эту стадию и принимаются за решение задачи. Они не ощущают глубины конфликта, стереотипно воспринимают ситуацию. (Например, ребенок не выучил урок: «Сядь, «два»».) В результате проблема не осознается до конца, воспринимается лишь ее

<sup>1</sup> Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогика творчества // Библиотека учителя и воспитателя. М., 1990. С. 68.

<sup>2</sup> Шубинский В. С. Предмет, задачи и сущность педагогического творчества // Новые исследования в педагогических науках. М., 1987. № 2. С. 4.

внешняя сторона. Неумение проанализировать и осознать ситуацию, увидеть, что стоит за действиями учеников, приводит к ошибкам в решении задачи. Необходимо видеть задачу во взаимодействии с другими задачами и целью и решать ее «с дальним прицелом» (не просто навести порядок в классе, но дать почувствовать ученикам, что они поступают плохо, понять, почему это произошло).

*3-й этап. Анализ исходных данных.* Предыдущий этап плавно переходит в анализ конкретных составляющих ситуации (участников (кто?), условий (где?), причин (почему?), возможных последствий (что будет?)).

*4-й этап. Прогноз действий.* После анализа и оценки всей ситуации с учетом возможных последствий и результатов, учитель прогнозирует свои действия. Он выдвигает разные гипотезы, возможные варианты решения задачи и стремится из этого многообразия выбрать наиболее эффективное и оптимальное решение. Учитель решает вопрос: «Что делать?»

*5-й этап. Выбор методов и средств воздействия.* Здесь решается вопрос: «Как делать?», «Как воздействовать на детей или ситуацию?». В данном случае учитель должен исходить из реальных собственных возможностей («смогу или нет, так сделать?»).

Таким образом, решение одной и той же педагогической задачи может осуществляться совершенно по-разному разными учителями, но при этом давать одинаковый (положительный) результат. Но и одна и та же задача, решенная одинаковыми способами, у разных учителей может приводить к разным результатам. Это зависит от навыков, техники, темперамента самого учителя и от условий, в которых решается задача (что за дети, какие с ними взаимоотношения и т.д.).

*6-й этап. Анализ результатов.* После решения задачи учитель должен обязательно проанализировать успешно или нет решена задача. Анализ должен охватывать как кратковременный, так и отсроченный результат (т.е. что даст детям сегодняшний результат в будущем).

2. Вам предлагается педагогическая ситуация и ее решение учителем. Выделите все этапы решения педагогической задачи. Насколько эффективно решался каждый этап, и насколько целесообразно была решена педагогическая задача в целом?

«На уроке по русскому языку в IV классе выяснилось, что ученик Вова Ф. (мальчик «трудный») не выучил небольшой текст, насыщенный орфограммами на те правила, которые я вчера дополнительно ему растолковывала. Рассердившись, я в весьма мрачных тонах охарактеризовала поступок Вовы перед классом и велела всем делать самостоятельную работу, а мальчику учить злополучный рассказ о том, как «расстился туман, заря догорала...». Через 15 минут виновный отвечал у доски выученное, объяснил, как и почему пишется каждое трудное слово. Казалось бы, все хорошо: задача урока выполнена; я добилась того, что все ученики, в том числе и Вова, знали правописание трудных корней. Но какой ценой? Что дал ребятам этот урок: обогатил или обеднил их? Скорее, обеднил. Дети, ставшие свидетелями раздраженной тирады учителя, расстроились, разволновались и выполнили письменную работу без интереса, следовательно, с уменьшенной эффективностью. Вова, получивший нагоняй, хотя и выучил правила о нескольких трудных корнях, но при этом, как вероятно, возненавидел и эти корни, и меня, и мой предмет»<sup>1</sup>.

3. Основываясь на своем опыте, приведите примеры педагогических ситуаций и возможные варианты их поэтапного решения.

4. Соотнесите этапы решения педагогической задачи с этапами педагогического творчества (см. задание 4). Докажите, что решение любой педагогической задачи всегда процесс творческий.

<sup>1</sup> Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя. М.: Просвещение, 1992. С. 107.



## Задание 6

Вам предлагаются основные характеристики субъекта личности. Раскройте содержание каждой из характеристик применительно к учителю как субъекту профессиональной деятельности, опираясь на знания специфики и структуры педагогической деятельности:

- «— способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые;
- осознание и принятие задач, установок деятельности на всех этапах ее осуществления, способность и стремление личности в необходимых случаях самостоятельно их определять;
- владение умениями, ориентировочными основами деятельностей, реализуемых в соответствии с принятыми установками и задачами;
- осознание собственной значимости для других людей, ответственности за результаты деятельности, причастности и ответственности за явления природной и социальной деятельности, способность к нравственному выбору в ситуациях коллизий, стремление определиться, обосновать выбор внутри своего «Я»;
- способность к рефлексии, потребность в ней как условии осознанного регулирования своего поведения, деятельности в соответствии с желаниями и принятыми целями, с одной стороны, «осознанием пределов собственной несвободы» — с другой;
- «интегративная активность», предполагающая активную позицию личности во всех вышеуказанных проявлениях, от осознанного целеполагания до оперирования и конструктивной корректировки способов деятельности;
- стремление и способность инициативно, критически и инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений;
- направленность на реализацию «само...»: самовоспитания, самообразования, самооценки, самоанализа, саморазвития, самоидентификации и др.;
- способность самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность, обстоятельства, ей сопутствующие, с учетом поставленной цели; внутренняя независимость от «внешнего мира», внешних влияний, независимость не в плане их игнорирования, а в устойчивости взглядов, убеждений, смыслов, их коррекции, изменения;
- творческий потенциал, уникальность, неповторимость, которые являются основой для плодотворных межсубъектных отношений, взаимодействия, сотрудничества, общения»<sup>1</sup>.

## Задание 7

Прокомментируйте высказывание Е. А. Караковского:

«Никогда еще не было так трудно работать учителю в школе. Жизнь поставила перед ним задачи небывалой сложности. И одновременно с этим никогда еще недовершенство школой и учителем не было до такой степени всеобщим. Да, в наших рядах есть люди случайные, есть и просто вредные для дела. Но нельзя допускать, чтобы они формировали образ учителя, ибо все знают: основная масса учительства не такая. Знают, но с легкостью принимают критику школы, со сладострастием пересказывают небылицы о жестокосердии и глупости учителя. В людях накопилось много злости, и легче всего сорвать ее на учителе и ребенке, так как сегодня они наименее защищены в социальном отношении. Но униженный, оскорбленный учитель не может работать хорошо. Пусть общество авансирует учителю признание, как он авансирует успех ученику. Эффект не заставит себя ждать».

<sup>1</sup> *Сластёнин В. А. Субъектно-деятельностный подход в непрерывном педагогическом образовании // Непрерывное педагогическое образование. 1999. № 1. С. 4.*

### **Задание 8**

Определите основные проблемы профессионального становления современного учителя (например, падение престижности профессии, старение педагогических кадров, феминизация (преобладание женщин) педагогических кадров, сокращение свободного времени учителя, не всегда позитивное отношение в обществе к учителю и т.д.).

Предложите возможные пути решения этих проблем как с точки зрения общества, так и с точки зрения личности самого учителя.

### **Задание 9**

Организуйте и проведите дискуссию в группе по проблеме: «Сегодня учитель часто работает не благодаря, а вопреки объективным обстоятельствам».

#### **Вопросы к параграфу 1.3**

1. Что такое «образ-типаж» профессионала?
2. Как сохраняется в исторической памяти народа и передается из поколения в поколение представление об учителе?
3. Почему важно знание значимых характеристик учителя в прошлом для становления современной педагогической деятельности?
4. Почему учитель должен обладать не только профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и определенными профессионально значимыми способностями и личностными качествами?
5. Чем обусловлена необходимость тех или иных способностей и качеств учителя?
6. Каково определение профессиограммы как модели личности учителя.
7. С какой целью разрабатываются профессиограммы?
8. Что включает в себя определение педагогических способностей?
9. Каковы примеры классификаций педагогических способностей?
10. Каковы базовые характеристики личности педагога?
11. Что такое педагогическая направленность личности? Какую роль она играет в развитии личности учителя?
12. Что такое педагогический такт учителя?

#### **Задания к параграфу 1.3**

##### **Задание 1**

I. Проведите самодиагностику с использованием психологических тестов на выявление самооценки, мотивации выбора профессии, профессиональной направленности, уровня тревожности, общительности (круг изучаемых характеристик личности может быть скорректирован самостоятельно). Диагностические методики также могут быть выбраны самостоятельно.

Возможные варианты диагностических методик.

1. Изучение общей самооценки (опросник Г. Н. Казанцевой).
2. Дифференциально-диагностический опросник (ДДО Е. А. Климова).
3. Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана).
4. Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч. Д. Спилберга, Ю. Л. Ханина).
5. Оценка уровня общительности (тест В. Ф. Ряховского).

6. Оценка профессиональной направленности педагога (Е. И. Рогов).
7. Диагностика уровня развития творческого потенциала личности.
8. Диагностика уровня эмпатии (И. М. Юсупов).

*Источники:* Большая энциклопедия психологических тестов / авт.-сост. А. Карелин. М., 2006; Реан А. А. Психология и психодиагностика личности. СПб., 2008; Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в 2 ч. Ч. 2. Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения: практич. пособие. 4-е изд., перераб. и доп. М., 2012.

II. Проанализируйте полученные индивидуальные данные (этап самопознания) и составьте программу профессионального самовоспитания на ближайший период (на месяц, на три месяца, на полгода).

При составлении программы можно использовать следующее.

1. Битянова Н. Р. Психология личностного роста. М. : Международная педагогическая академия, 1995.
2. Орлова И. В. Тренинг профессионального самосознания. Теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. СПб. : Речь, 2006.
3. Прутченков А. С. Тренинг коммуникативных умений. М., 1993.
4. Прутченков А. С. Тренинг личностного роста. М., 1993.
5. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н. Ю. Хрящевой. СПб. : Речь, 2001.
6. Психолого-педагогический практикум : учеб. пособие для вузов / под ред. В. А. Сластёнина. М. : Академия, 2005.
7. Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости : учеб. пособие. М. : Психотерапия, 2006.

### **Задание 2**

Задание выполняется в трех микрогруппах. Каждая группа должна составить собирательный социально-психологический портрет учителя. Первая группа — учитель в дореволюционной России; вторая — советский учитель; третья — современный учитель.

Можно использовать план-схему, включающую следующие характеристики:

- 1) внешний вид, (одежда, манеры, атрибуты, символизирующего учителя того или иного времени);
- 2) особенности речи учителя;
- 3) доминирующие ценности;
- 4) манера общения с детьми, с коллегами;
- 5) возможная реакция на различные ситуации, поступки детей и т. п.

При выполнении задания можно обратиться к произведениям художественной литературы и кинофильмам, из которых могут быть заимствованы иллюстрирующие примеры (Например: «Педагогическая поэма» А. С. Макаренко, «Человек в футляре» А. П. Чехова, «Филиппок» Л. Толстого, «Уроки французского» В. Распутина, кинофильмы «Доживем до понедельника», «Большая перемена», «Чучело» и др.), а также примеры из собственного жизненного опыта, наблюдений за учителями на педагогической практике, ситуации, предлагаемые современными средствами массовой информации (газеты, журналы, телепередачи).

Задание предлагается как домашнее с последующим обсуждением на занятии. Каждая группа представляет «свой» образ учителя. Представление может носить творческий характер (демонстрация репродукций, рисунков, проигрывание ситуаций и т.п.). После выступления каж-

дой группы организуется дискуссия, в которой участники отстаивают преимущества особенностей учителя той эпохи, которую они представляли. Дискуссия должна носить конструктивный характер, все доводы — обосновываться, аргументироваться, подтверждаться примерами. В ходе дискуссии должны быть выявлены прежде всего особенности и проблемы современного учителя.

### **Задание 3**

Докажите, что сегодня учитель не может быть лишь «транслятором» знаний. Для этого составьте социально-психологический портрет современного ученика младших классов (можно воспользоваться схемой: интересы, ценности, увлечения, источники информации, способы проведения досуга, круг и особенности общения и т.д.).

### **Задание 4**

Проанализируйте профессиограмму «Учитель»<sup>1</sup>.

#### **Профессиограмма «Учитель»**

**Доминирующие виды деятельности:** обучение различным наукам; объяснение нового материала доступным для данного возраста и индивидуальных особенностей средствами; контроль за усвоением материала; проведение воспитательной работы с детьми; помощь в раскрытии творческого потенциала, способностей и возможностей учащихся; выявление интересов и склонностей учеников для адекватного подбора программ и методов обучения; изучение индивидуальных особенностей детей и оказание эффективного психолого-педагогического воздействия на них; построение программ обучения на основе знания общих возрастных закономерностей развития детей; оказание помощи в формировании личности ученика; содействие развитию у учеников стремления к освоению новых знаний; организация внеклассных групповых мероприятий, ведение дискуссий, диспутов, собраний; объяснение текущих социальных событий и явлений; участие в разработке и внедрении образовательных, учебных программ; составление тематических и урочных планов; оформление документации (журналов, отчетов).

**Качества, обеспечивающие успешность выполнения профессиональной деятельности.**

1. Способности: преподавательские способности; ораторские способности; организаторские способности; вербальные способности (умение говорить ясно, четко, выразительно); коммуникативные способности (навыки общения и взаимодействия с людьми); хорошее развитие памяти; высокий уровень распределения внимания (способность уделять внимание нескольким объектам одновременно); психическая и эмоциональная уравновешенность; способность к сопереживанию.

2. Личностные качества, интересы и склонности: склонность к работе с детьми; умение заинтересовать своим замыслом, повести за собой; высокая степень личностной ответственности; самоконтроль и уравновешенность; тактичность; целеустремленность; артистизм; требовательность к себе и другим; терпимость, безоценочное отношение к людям; интерес и уважение к другому человеку; стремление к самопознанию, саморазвитию; оригинальность, находчивость, разносторонность; наблюдательность (способность увидеть тенденции в развитии ребенка, в формировании его умений, навыков, зарождении потребностей и интересов).

<sup>1</sup> Романова Е. С. 99 популярных профессий: Психологический анализ и профессиограммы. СПб. : Питер. С. 384–386.

**Качества, препятствующие эффективности профессиональной деятельности:** неорганизованность; психическая и эмоциональная неуравновешенность; агрессивность; ригидность мышления (неспособность изменять способы решения задач в соответствии с изменяющимися условиями среды); эгоистичность; отсутствие организаторских способностей.

1. Выделите наиболее значимые способности и качества, необходимые для выполнения каждого из видов педагогической деятельности.

2. Выделите и конкретизируйте из общих педагогических способностей наиболее важные для учителя начальных классов.

3. Спроектируйте профессиограмму «Учитель начальных классов».

В психолого-педагогической литературе часто выделяют отдельно способности и качества, характеризующие именно творческую личность педагога. Ваша профессиограмма может быть дополнена этими характеристиками (по вашему усмотрению).

1. **Способности:** зоркость в поисках педагогических проблем; целостность восприятия педагогического процесса (способность обобщать опыт творческой деятельности других учителей, способность увидеть новое в привычной профессиональной деятельности); критичность, гибкость, оригинальность мышления (способность анализировать, сравнивать различные педагогические концепции, новации, способы педагогической деятельности, способность доказывать и обосновывать свою точку зрения, способность отказаться от привычных способов деятельности, если они не соответствуют изменившимся условиям, способность видеть противоречия и проблемы в реализации педагогической деятельности); легкость генерирования идей (способность предлагать новые способы педагогической деятельности (новое содержание, новые технологии обучения и воспитания и т.д.), способность видеть несколько способов решения одной и той же проблемы); готовность памяти (способность предвидеть результат педагогической деятельности, устанавливать ассоциативные связи, на основании чего появляется возможность интуитивных решений педагогических задач).

2. **Личностные качества:** способность «перешагнуть» через привычные рамки; готовность к риску (независимость мнений, оценок); самостоятельность; отсутствие привычки к категоричным суждениям; инициативность; уверенность при неопределенности; впечатлительность; любознательность; чувство юмора.

## Задание 5

«Педагогический такт базируется на многих качествах, называемых в обиходе душевными, — доброжелательности, чуткости, отзывчивости, искренности. Тактичный преподаватель может быстро и безошибочно разобраться в возникшей ситуации, понять трудности общения для того или иного учащегося, определить его состояние и с учетом этого найти единственно правильное решение, подобрать подходящую форму воздействия на учащегося, найти верные слова, интонацию, чтобы не поставить учащегося в неловкое положение.

Выделяют следующие психологические особенности личности педагога, отличающие педагогический такт от нетактичности:

- естественность и простота обращения без фамильярности; доверие без попустительства;
- серьезность тона без натянутости;
- ирония и юмор без насмешливости;
- требовательность без мелочной придирчивости и грубости;
- доброжелательность без заласкивания;
- деловой тон без раздражительности;

- своевременность воспитательного воздействия без поспешности;
- принципиальность и настойчивость без упрямства;
- внимательность и чуткость к учащимся без подчеркивания этого;
- отдача распоряжений без упрямства;
- обучение без подчеркивания своего превосходства в знаниях и умениях;
- выслушивание без выражения безразличия».

(Ильин Е. П. Психология для педагогов. СПб.: Питер, 2012. С. 49–50).

Предложите варианты тактичного и нетактичного поведения педагога в ситуациях:

- мама обратилась к педагогу с просьбой «подтянуть» ребенка по предмету;
- ученик опоздал на урок;
- ученик просит педагога не сообщать родителям о двойке;
- ученик отказывается выполнить требование учителя;
- ученик списывает на контрольной работе.

### Вопросы к параграфу 1.4

1. В чем суть профессионального самовоспитания учителя?
2. Какова роль самовоспитания и самообразования в процессе развития и становления педагога?
3. Какие факторы влияют на процесс самовоспитания? Дайте их характеристику с точки зрения позитивного и негативного влияния на данный процесс.
4. Какие способы профессионального самовоспитания педагога вы можете назвать?
5. Почему именно профессиональная деятельность учителя оказывается подвержена изменениям в ситуации кардинальных общественных перемен?

### Задания к параграфу 1.4

#### Задание 1

Проанализируйте текст и ответьте на вопросы.

Изучение человека, выполняющего профессиональную деятельность, часто сводится к изучению собственно *деятельности*. В результате основной задачей является отбор людей, обладающих способностями и качествами, которые позволяют максимально успешно эту деятельность выполнять.

*Личностный и субъектный* подходы ставят в центр внимания человека (личность), осуществляющего конкретную профессиональную деятельность. Такой подход обращает внимание на додеятельностные, внедеятельностные характеристики человека, например на способности, существующие до начала профессиональной деятельности. «Субъект труда обладает большими компенсаторными возможностями, «достраивая» отсутствующие у него способности для успешного осуществления деятельности. Такое «достраивание» происходит с опорой на эталонные модели деятельности (профессиограммы), в которых зафиксированы накопленный в профессиях общественно-выработанный опыт»<sup>1</sup>.

*Вопросы к тексту.*

1. В чем отличие деятельностного и личностного подходов к проблеме профессиональной подготовки учителя?

<sup>1</sup> Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. М.; Воронеж, 2004. С. 264.

2. Может ли один конкретный учитель в полной мере обладать всеми необходимыми способностями и качествами (представленными, например, в профессиограмме)?

3. Как эта проблема будет решаться с точки зрения деятельностного и с точки зрения личностного подходов?

4. Что значит: «Субъект труда обладает большими компенсаторными возможностями, “достраивая” отсутствующие у него способности для успешного осуществления деятельности»?

5. Приведите примеры того, как недостаточное развитие одной способности может быть компенсировано другой.

### **Задание 2**

#### **«Идеальный учитель»<sup>1</sup>**

Студенты разбиваются на 5 групп. Каждая группа получает задание написать перечень характеристик (не менее 15) идеального учителя.

Первая группа – идеальный учитель с точки зрения современного общества. Вторая группа – с точки зрения самого учителя. Третья – с точки зрения администрации школы. Четвертая – с точки зрения современных родителей. Пятая – с точки зрения современных детей младшего школьного возраста. На выполнение задания дается 10–15 мин. Затем каждая группа оглашает свой список, объясняя и аргументируя выбор каждой характеристики. При этом все остальные участники включаются в обсуждение, соглашаясь или выступая против. Если характеристика принимается большинством, ее записывают на доске. Когда работа по каждой группе закончена, сравнивается число совпадений и делаются выводы.

### **Задание 3**

Напишите сочинение на одну из тем.

1. Идеальный учитель, какой он?
2. Мой любимый учитель.
3. Каким я хочу быть учителем.

### **Рекомендуемая литература**

1. *Деркач, А. А.* Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – Москва ; Воронеж, 2004. – С. 264.
2. *Кан-Калик, В. А.* Педагогика творчества / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров // Библиотека учителя и воспитателя. – М., 1990.
3. *Ильин, Е. П.* Психология для педагогов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012.
4. *Коменский, Я. А.* Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М., 1995. – С. 248–284.
5. *Крутецкий, В. А.* Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития / В. А. Крутецкий, Е. Г. Балбасова. – М. : Прометей, 1991. – С. 10–22.

<sup>1</sup> Психолого-педагогический практикум / под ред. В. А. Сластёнина. М. : Академия, 2005. С. 19–20.

6. *Кузьмина, Н. В.* Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина. — Гомель, 1976. — С. 12–13.
7. *Львова, Ю. Л.* Творческая лаборатория учителя / Ю. Л. Львова. — М. : Просвещение, 1992. — С. 107.
8. *Макаренко, А. С.* Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко. — Т. 4. — М., 1985.
9. *Макаренко, А. С.* Сочинения : в 7 т. / А. С. Макаренко. — Т. 5. — М., 1958.
10. *Орлова, И. В.* Тренинг профессионального самосознания. Теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / И. В. Орлова. — СПб. : Речь, 2006.
11. *Песталоцци, И. Г.* Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / И. Г. Песталоцци. — Т. 2. — М., 1981. — С. 68.
12. Психолого-педагогический практикум / под ред. В. А. Сластёнина. — М. : Академия, 2005. — С. 19–20.
13. Психолого-педагогический практикум : учеб. пособие для вузов / под ред. В. А. Сластёнина. — М. : Академия, 2012.
14. *Реан, А. А.* Психология и психодиагностика личности / А. А. Реан. — СПб., 2008.
15. *Рогов, Е. И.* Настольная книга практического психолога в 2 ч. Ч 2. Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения : практич. пособие / Е. И. Рогов. — 4-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2012.
16. *Семенова, Е. М.* Тренинг эмоциональной устойчивости : учеб. пособие. — М. : Психотерапия, 2006.
17. *Сластёнин, В. А.* Субъектно-деятельностный подход в непрерывном педагогическом образовании / В. А. Сластёнин // Непрерывное педагогическое образование. 1999. № 1. С. 4.
18. *Сухомлинский, В. А.* Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / В. А. Сухомлинский. — Т. 3. — М., 1981. — С. 123–124.
19. *Сухомлинский, В. А.* Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. — К., 1969. — С. 3.
20. *Толстой, Л. Н.* Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. — М., 1956. — С. 362.
21. *Ушинский, К. Д.* Собрание сочинений : в 11 т. / К. Д. Ушинский. — Т. 2. — М., 1951. — С. 32.



## Глава 2.

# ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Возникновение и развитие педагогики, ее место в системе гуманитарных и естественных наук; структура педагогической науки: теория образования и обучения (дидактика), теория воспитания; управление образовательными системами; основные педагогические понятия; целостный педагогический процесс — объект изучения педагогики; ребенок как субъект целостного педагогического процесса; личностно-ориентированный подход в образовании; методы педагогического исследования; развитие системы образования в России; принципы государственной образовательной политики и правового регулирования отношений в сфере образования; непрерывное образование; преемственность в работе образовательных учреждений.

---

После изучения главы 2 студент должен:

### *знать*

- основные понятия педагогики (ОПК-1);
- сущность нормативно-правовых документов в сфере образования, основные положения Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» (ОПК-4);
- основы психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса (ОПК-3);

### *уметь*

- использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11);
- осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовыми документами сферы образования (ОПК-4);

### *владеть*

- методами анализа профессионально-педагогических ситуаций (ПК-5);
  - способностью к профессиональному самовоспитанию (ПК-9).
- 

## 2.1. Общее представление о педагогике как науке

Педагогика получила свое название от греческого слова «пайдагогос» (пайд — дитя, гогос — веду), которое означает детоводство или дитяведение. Педагогами первоначально назывались рабы, сопровождавшие детей своего господина в школу. Позже педагоги — это уже вольнонаемные люди, которые занимались наставлением, воспитанием и обучением детей. На Руси (XII в.) первые учителя получили название «мастера». Это были свободные люди (дьячки или мирские), которые у себя или на дому уча-

щихся стали обучать детей чтению, письму, молитвам или, как сказано в одном «Житии», «книги писати и учити ученики грамотные хитрости».

**Объектом педагогики** выступают явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Эти явления получили название образования. Они и есть та часть объективного мира, которую изучает педагогика (В. А. Слатёнин).

**Предметом педагогики** как науки является образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах. Педагогика представляет собой науку, изучающую сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса (образования) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни.

Место педагогики в системе гуманитарных и естественных наук определяется общностью антропологических основ рассмотрения человека, изучения человека как личности. Философия выполняет методологическую функцию по отношению к педагогике. Она разрабатывает систему общих принципов и способов научного познания. Философия является теоретической основой осмысления педагогического опыта и создания педагогических концепций. От системы философских знаний, которых придерживаются исследователи педагогики, зависит направление педагогического поиска, определение сущностных, целевых и технологических характеристик образовательного процесса.

Связь педагогики с психологией выражается в понимании сущности человека, возможности учитывать механизмы, законы психической деятельности и развития личности, осуществлять обучение и воспитание, сообразуясь с этими законами, свойствами, потребностями.

Педагогика тесно связана и с науками, изучающими его как индивида. Это такие науки, как биология (анатомия и физиология человека), антропология и медицина.

Развитие педагогики связано также с науками, изучающими человека в обществе, в системе его социальных связей и отношений: социологией, экономикой, политологией и другими социальными науками.

Развитие связей педагогики с другими науками приводит к выделению новых отраслей педагогики — пограничных научных дисциплин. Сегодня педагогика представляет собой сложную систему педагогических наук. В ее структуру входят:

- общая педагогика, исследующая основные закономерности образования;
- возрастная педагогика — дошкольная, школьная педагогика, педагогика взрослых, изучающая возрастные аспекты обучения и воспитания;
- коррекционная педагогика — сурдопедагогика (обучение и воспитание глухих и слабослышащих);
- тифлопедагогика (обучение и воспитание слепых и слабовидящих);
- олигофренопедагогика (обучение и воспитание умственно отсталых и детей с задержками умственного развития);
- логопедия (обучение и воспитание детей с нарушениями речи);
- частные методики (предметные дидактики), исследующие специфику применения общих закономерностей обучения к преподаванию отдельных учебных предметов;

- история педагогики и образования, изучающая развитие педагогических идей и практики образования в различные эпохи;
- отраслевая педагогика (общая, военная, спортивная, высшей школы, производственная и т.п.);
- социальная педагогика.

Педагогика как наука оперирует своим понятийным аппаратом, который в обобщенной форме передает сущность педагогического опыта и теоретических знаний.

**Ведущими понятиями педагогики** являются: педагогический процесс, воспитание, обучение и образование, педагогическая деятельность, педагогическое взаимодействие, педагогическая технология, педагогическая задача.

**Образование** определяется как целенаправленный процесс воспитания человека в интересах человека, общества и государства (Закон РФ «Об образовании»). Процесс обучения и воспитания человека выступает как особая функция общества, реализуемая в условиях тех или иных педагогических систем. Только при выделении обучения и воспитания в особую общественную функцию, когда возникли специальные воспитательные учреждения и учебные заведения, в рамках которых педагогический процесс становится не только предметом специальной организации, но и предметом осмысления, анализа, прогнозирования и целенаправленного исследования, можно говорить о зарождении научно-педагогического знания.

Педагогика как наука представляет собой совокупность знаний, которые лежат в основе описания, анализа, организации, проектирования и прогнозирования путей совершенствования педагогического процесса, а также поиска эффективных педагогических систем для развития и подготовки человека к жизни общества. Это наука о воспитании, обучении и образовании детей и взрослых.

**Функции педагогики** заключаются в описании, объяснении и прогнозировании явлений действительности.

Вследствие этого выделяют общетеоретическую, прогностическую и технологическую (практическую) функции педагогики.

**Общетеоретическая функция педагогики** состоит в теоретическом анализе закономерностей образовательного процесса и условий их протекания (результатом являются законы, принципы, концепции педагогики).

**Прогностическая функция** — обоснованное предвидение развития педагогической реальности (новые технологии, обновление содержания образования). На основе научно достоверного прогноза возможно осуществлять планирование образования для будущего и выстраивать конкретные рекомендации.

**Технологическая (практическая) функция** заключается в разработке соответствующих методических материалов (учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, педагогических рекомендаций), воплощающих в себе теоретические концепции и определяющих «нормативный, или регулятивный» (В. В. Краевский) план педагогической деятельности, ее содержание и характер; во внедрении достижений педагогической науки в образовательную практику в целях ее совершенствования и реконструкции; в оценке влияния результатов научных исследований на практику

обучения и воспитания и последующую коррекцию во взаимодействии научной теории и практической деятельности.

Под **педагогическим процессом** понимают специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) в целях решения задач образования, направленных на удовлетворение потребностей как общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии.

**Педагогическое взаимодействие** составляет сущностную характеристику педагогического процесса. Оно, в отличие от любого другого взаимодействия, представляет собой преднамеренный контакт (длительный или временный) педагога и воспитанников (воспитанника), следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях.

Педагогическое взаимодействие включает в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие и усвоение воспитанником и собственную активность последнего, проявляющуюся в ответных непосредственных или опосредованных влияниях на педагога и на самого себя (самовоспитание). Такое понимание педагогического взаимодействия позволяет выделить в структуре как педагогического процесса, так и педагогической системы два важнейших компонента — **педагогов и воспитанников**, выступающих их наиболее активными элементами. Активность участников педагогического взаимодействия позволяет говорить о них как о субъектах педагогического процесса, влияющих на его ход и результаты.

Под **педагогической системой** нужно понимать множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе.

Обучение, воспитание и образование можно рассматривать как особым образом организованную деятельность, результатом которой является развитие человека — формирование личности. Несмотря на общность цели, каждая из этих категорий раскрывает свой аспект формирования личности, используя свои собственные закономерности, принципы, средства и методы. В истории педагогики традиционное воспитание рассматривалось как универсальная, всеобщая категория, обеспечивающая межпоколенную трансляцию культурно-исторического наследия опыта человечества.

**Воспитание** — это специально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса. Воспитание — это процесс систематического целенаправленного формирования личности, ее духовного и физического развития в целях подготовки к производственной, общественной и культурной деятельности в результате активного взаимодействия воспитателей и воспитуемых.

В широком педагогическом смысле воспитание — это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого в целях формирования у него заданных качеств, осуществляемое в образовательных учреждениях и охватывающее весь педагогический процесс.

В узком педагогическом смысле воспитание — это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач.

В педагогике, как и других социальных науках, понятие «воспитание» часто используется для обозначения составных частей целостного педагогического процесса: нравственное, физическое, эстетическое, трудовое и другие виды воспитания.

Задачи воспитания всегда соответствуют потребностям общества в определенных нормативно-ценностных идеалах личности. Каждое историческое сообщество формирует свою систему воспитания, соответствующую его идеологической или политической доктрине. Так, например, система афинского воспитания, описанная как идеал гармонически развитой личности, была актуализирована при построении социалистического общества, система индивидуального воспитания джентльмена — образцом для европейского аристократического воспитания.

Следующая категория — **обучение** — рассматривается как процесс передачи и активного усвоения знаний, умений и навыков, а также способов познавательной деятельности, необходимых для непрерывного образования. Оно включает в себя деятельность педагога — преподавание и деятельность ученика — учение. Под **преподаванием** понимается целенаправленная деятельность учителя по формированию у учащихся готовности к обучению; усвоению знаний, умений и навыков; созданию условий для развития личности учащихся. **Учение** — это целенаправленная познавательная активность ученика в процессе формирования знаний, умений и навыков, в закреплении и применении полученных знаний.

**Образование** — это специально организованный процесс освоения социального опыта и формирования на этой основе индивидуального опыта учащихся по решению познавательных и личностных проблем, результатом которого является достижение учащимися определенного уровня образованности. Образование — процесс развития личности, обогащения ее индивидуального опыта, взаимодействия опыта социального и индивидуального, процесс раскрытия творческих возможностей личности. Образование как целенаправленный процесс социализации включает в себя и воспитание (В. А. Сластёнин). Социализация — развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества.

**Развитие** — процесс последовательных, прогрессивных, внутренних и внешних изменений человека. Оно характеризуется переходом от низших к высшим формам и уровням жизнедеятельности человека. **Формирование** — процесс становления человека как социального существа под воздействием многих факторов — экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических и т.д. Формирование подразумевает некую законченность человеческой личности, достижение уровня зрелости, устойчивости.

Воспитание и обучение обуславливают качественную характеристику образования — результаты педагогического процесса, отражающие степень реализации целей образования. Результаты образования определяются сте-

пенью присвоения ценностей, рождающихся в педагогическом процессе, которые так важны для экономического, нравственного, интеллектуального состояния всех «потребителей» продукции образовательной сферы — и государства, и общества, и каждого человека. В свою очередь, результаты образования как педагогического процесса связаны со стратегиями развития образования, ориентированными на перспективу.

**Педагогическая технология** — это последовательная, взаимообусловленная система действий педагога, связанных с применением той или иной совокупности методов воспитания и обучения, осуществляемых в педагогическом процессе в целях решения различных педагогических задач:

- структурирование и конкретизация целей педагогического процесса;
- преобразование содержания образования в учебный материал;
- анализ межпредметных и внутрипредметных связей;
- выбор методов, средств и организационных форм педагогического процесса и т.д.

**Цель** в педагогике выражает заказ общества, требования к формированию личности. Цель — это идеально воображаемый результат деятельности как желаемый и ожидаемый ее продукт. Педагогическая система создается с ориентацией на цель. Развитие личности может происходить и без заранее поставленной цели, недостаточно осознанно и потому неорганизовано. Результаты такого стихийного развития могут быть как благоприятными, так и нежелательными, противоречащими интересам и самой личности, и общества. Кроме целей, в деятельности различают и задачи. Исследователи под задачей обычно подразумевают 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. Конкретно-педагогические задачи будут учитывать, соответственно, индивидуальные особенности отдельных групп учащихся и каждого ученика. Определим функции цели педагогической деятельности. Их несколько:

а) цель — эталон предвосхищаемого образа, желаемого продукта как ценности;

б) цель как побудитель к действию;

в) цель как 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 образца для сравнения того, что уже сделано, с тем желаемым продуктом, который мы хотим иметь. Еще одна подфункция эталона имеет отношение к регуляции педагогической деятельности. Ее можно назвать корректирующей подфункцией. В педагогической деятельности цель выступает в качестве системообразующей категории. Она связана с мотивами деятельности и играет решающую роль в выборе ее средств. Так, одной и той же цели могут соответствовать разные альтернативные или даже противоположные мотивы. Цель связана также с результатом и средствами педагогической деятельности. По значимости и уровню обобщенности цели в педагогике построены по принципу иерархии. Эта иерархия вытекает из разноуровневого понимания катего-

рии образования. Кроме того, есть взаимосвязь и по горизонтали. Целью образования в Российской Федерации провозглашается обеспечение целенаправленного процесса воспитания и обучения в интересах личности и общества. Воспитательная функция образования заключается в обеспечении процессов социализации личности и ее гражданского становления, передачи новым поколениям отечественного и мирового культурно-исторического опыта. Российская школа должна воспитывать у граждан высокое государственное достоинство, честность и благородство перед Родиной.

**Задачи педагогики** связаны с целью. Педагогика изучает законы образования и воспитания. Она обобщает различные факты, устанавливает особенности и закономерности передачи социального опыта и активного его усвоения, устанавливает причины и связи между явлениями, прогнозирует события, отвечает на вопросы, почему и какие изменения происходят в развитии человека под влиянием обучения и воспитания.

Педагогическая задача является элементарной единицей педагогического процесса, для решения которой на каждом конкретном его этапе организуется педагогическое взаимодействие.

**Педагогическая деятельность** в рамках любой педагогической системы, в свою очередь, может быть представлена как взаимосвязанная последовательность решения бесчисленного множества задач разного уровня сложности, в которое неизбежно включены во взаимодействии с педагогами и воспитанники.

**Педагогическая задача** — это материализованная ситуация воспитания и обучения (педагогическая ситуация), характеризующаяся взаимодействием педагогов и воспитанников с определенной целью (В. А. Сластёнин). Педагогическая задача — это слагаемое, «клеточка» педагогической деятельности. Структурные компоненты педагогической деятельности позволяют очертить общий круг решаемых учителем задач, а также классифицировать, сгруппировать, привести в систему все их множество. Таким образом, можно говорить о задачах обучения и воспитания, об организационных и коммуникативных задачах, о задачах контроля и самоконтроля и т.д.

Очевидно, что системообразующей характеристикой любой деятельности, в том числе и педагогической, является цель (А. Н. Леонтьев).

Цель педагогической деятельности связана с реализацией цели воспитания, которая и сегодня многими рассматривается как идущий из глубины веков общечеловеческий идеал гармонично развитой личности. Эта общая стратегическая цель достигается решением конкретизированных задач обучения и воспитания по различным направлениям.

Цель педагогической деятельности — явление историческое. Она разрабатывается и формируется как отражение тенденции социального развития, предъявляя совокупность требований к современному человеку с учетом его духовных и природных возможностей. В ней заключены, с одной стороны, интересы и ожидания различных социальных и этнических групп, а с другой — потребности и стремления отдельной личности.

Общественные цели образования трансформируются в педагогические, которые в конкретных педагогических ситуациях превращаются в педагогические задачи. Как в любом целостном явлении, в педагогической дея-

тельности нет случайных или независимых друг от друга задач. Все частные педагогические задачи объединяются в группы и направлены на решение более сложной задачи, а те, в свою очередь, стремятся к достижению главной цели педагогической деятельности.

Принято выделять три большие группы педагогических задач: стратегические, тактические и оперативные (ситуативные, текущие).

*Стратегические задачи* — это своеобразные «сверхзадачи», определяемые базовой культурой общества и государства. Учитель решает задачи, связанные с подготовкой подрастающего поколения к жизни в соответствии с запросами общества.

*Тактические задачи* — это более частные задачи, которые учитель решает в реальном учебно-воспитательном процессе, на том или ином этапе обучения или развития детей (например, на этапе адаптации к школе, на разных возрастных этапах, в рамках различных учебных дисциплин или во внеучебной деятельности).

Еще более частные педагогические задачи *ситуативные*, которые встают перед педагогом в каждый отдельно взятый момент. Решая самую частную задачу, педагог должен осознавать, что это не самостоятельная, не оторванная от других задача, ее решение всегда создает условия для решения следующей, более сложной и более важной педагогической задачи. Например, чтобы решить такую стратегическую задачу, как развитие и воспитание культурного, образованного человека, надо предварительно решить множество более частных задач: научить ребенка читать, писать, научить его уважать других людей, заниматься самообразованием и саморазвитием и т.д., и т.п.

Специфической особенностью педагогических задач является то, что их решения практически никогда не лежат на поверхности. Они нередко требуют напряженной работы мысли, анализа множества факторов, условий и обстоятельств. Кроме того, искомое не представлено в четких формулировках: оно вырабатывается на основе прогноза. Решение взаимосвязанного ряда педагогических задач очень трудно поддается алгоритмизации. Если же алгоритм все же существует, применение его разными педагогами может привести к различным результатам. Это объясняется тем, что творчество педагогов связано с поиском новых решений педагогических задач.

## 2.2. Методология и методы педагогики

Традиционно в методологии педагогики выделяются два аспекта: во-первых, методология педагогики понимается как системное изложение ведущих идей (философских, психологических, педагогических), которые выступают как руководящие, ведущие принципы в научной и практической педагогической деятельности и в формировании содержания исследования. Во-вторых, методология педагогики понимается как нормативное знание о способах организации научно-педагогических исследований, его программе, логике, основных характеристиках, методах оценки качества исследовательской работы.



Методология — это учение о способах узнавания мира. Под методологией педагогики понимаются учение о принципах построения, формах и способах познавательной деятельности.

Проблемы методов педагогического исследования неоднократно анализировались и обобщались в трудах педагогов В. А. Сластёнина, И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянова и др. Под исследованием в области педагогики понимается процесс и результат научной деятельности, способствующих познанию объективной реальности педагогических процессов, получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях. Педагогическое исследование объясняет и прогнозирует факты и явления. По своей направленности педагогические исследования можно разделить на фундаментальные, прикладные и разработки. Фундаментальные исследования предполагают создание моделей развития педагогических систем на прогностической основе. Прикладные исследования — это работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогического процесса, вскрытие закономерностей многосторонней педагогической практики. Разработки направлены на обоснование конкретных научно-практических рекомендаций, учитывающих уже известные теоретические положения.

Методы педагогического исследования в отличие от методологии — это способы изучения педагогических явлений, получения научной информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий. Все их многообразие можно разделить на три группы: методы изучения педагогического опыта, методы теоретического исследования и математические или статистические методы.

Методы педагогических исследований подразделяют на общетеоретические и эмпирические. Основные теоретические методы исследования представляют собой комплекс общеинтеллектуальных операций, включающих в себя следующие виды мыслительной деятельности: аналитико-синтетические, сравнение, абстрагирование, конкретизация, обобщение, моделирование и т.д., используемых при исследовании избранных объектов изучения.

Современные эмпирические методы психолого-педагогических исследований обогащаются за счет привлечения методов других гуманитарных и естественных наук. К методам сбора и накопления данных относятся: наблюдение, беседа, интервью, анкетирование, тестирование. К методам обработки данных — математические, статистические, факторный анализ. Методы контроля и измерения — шкалирование, срезы, тесты.

Самым апробированным в педагогической науке и практике является наблюдение — целенаправленное восприятие какого-либо педагогического явления, в процессе которого исследователь получает конкретный фактический материал. При этом ведутся записи (протоколы) наблюдений. Наблюдение проводится обычно по заранее намеченному плану с выделением конкретных объектов наблюдения. В зависимости от положения наблюдателя различают включенное или простое. Включенное предполагает вхождение исследователя в изучаемую ситуацию, он находится «внутри» нее. В простом — явление наблюдается со стороны. В обоих случаях

позиция наблюдателя может маскироваться. Наблюдения различаются по условиям организации на полевые (в естественных условиях) и лабораторные (в экспериментальной ситуации). Лабораторные наблюдения чаще всего применяются в исследованиях экспериментального плана или на этапе экспериментальной проверки гипотез и, как правило, сводятся к фиксации изменений, которые происходят в результате воздействия экспериментальных факторов. К числу несомненных достоинств наблюдения относится возможность рассмотрения предмета в его целостности, но по времени является достаточно затратным и не позволяет охватить статистически достоверное количество лиц и явлений.

В методологическом комплексе существуют и такие виды наблюдения, как лонгитюдное и ретроспективное. Современное материально-техническое обеспечение позволяет достигать объективной фиксации полученных данных с помощью аудио- и видеоаппаратуры, что позволяет при необходимости корректировать непосредственные наблюдения в целях исключения влияния субъективного фактора.

В настоящее время получили большое распространение так называемые вопросные методы: беседа, интервью, анкетирование. Беседа и интервью относятся к монографическим методам и применяются в целях уточнения, дополнения данных, полученных в результате других методов. Как правило, они проводятся по заранее разработанному плану, в свободной форме, непринужденной обстановке, данные открыто не фиксируются. Интервью представляет собой вариант беседы, но проводится по определенной схеме, и ответы, как правило, фиксируются.

Анкетирование относится к методу массового сбора информации с помощью специально разработанных вопросов. В зависимости от типа вопросов анкеты подразделяются на открытые, в которых испытуемые сами конструируют ответ, и закрытые, в которых содержатся стандартизированные ответы и испытуемые выбирают готовый ответ и их варианты. Анкеты могут быть именные и анонимные. Стандартизированные закрытые анкеты применяются, как правило, когда необходимо охватить большое число испытуемых и необходимо применить математические методы обработки полученных данных.

В связи с введением единого государственного экзамена (ЕГЭ) метод тестирования стал общеизвестным видом обследования, который позволяет объективно измерять изучаемые характеристики педагогического процесса. Тест в педагогике применяется в качестве измерительного инструмента и представляет собой результат строго целенаправленного отбора заданий. Основными параметрами теста является его валидность – соответствие теста целям диагностики и надежность – устойчивость результатов тестирования.

Методы изучения педагогического опыта – это способы исследования реально складывающегося опыта организации образовательного процесса. Изучается как передовой опыт, т.е. опыт лучших учителей, так и опыт рядовых учителей. Их трудности нередко отражают реальные противоречия педагогического процесса, назревшие или назревающие проблемы.

В педагогике часто используется и такой метод исследования, как изучение продуктов деятельности учащихся: письменных, графических, творческих и контрольных работ, рисунков, чертежей, деталей, тетрадей по отдельным дисциплинам и т.д. Эти работы могут дать необходимые сведения об индивидуальности учащегося, о его отношении к работе и о достигнутом уровне умений и навыков в той или иной области.

Центральное место в педагогических исследованиях принадлежит эксперименту – преднамеренному внесению изменений в педагогический процесс, например специально организованная проверка того или иного метода, приема работы для выявления его педагогической эффективности. Педагогический эксперимент – исследовательская деятельность, целью которой является:

- изучение причинно-следственных связей в педагогических явлениях, что предполагает опытное моделирование педагогического явления и условий его протекания;

- активное воздействие исследователя на педагогическое явление;

- измерение отклика, результатов педагогического воздействия и взаимодействия;

- неоднократная воспроизводимость педагогических явлений и процессов.

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, формулирование выводов и практических рекомендаций.

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. Чаще всего используется естественный эксперимент. Он может быть длительным или кратковременным.

Педагогический эксперимент может быть констатирующим, устанавливающим только реальное состояние дел в процессе, и формирующим, когда проводится целенаправленная его организация для определения условий (методов, форм и содержания образования) развития личности школьника или детского коллектива. Одним из ведущих критериев достоверности результативности эксперимента является наличие двух групп испытуемых – контрольной и экспериментальной и сравнительный анализ результатов их деятельности.

Для обработки полученных различными методами данных в педагогике и психологии применяются математические и статистические методы обработки, позволяющие установить количественные зависимости между изучаемыми явлениями. Использование специальных формул позволяет наглядно преобразовать полученные данные в виде графиков, таблиц, гистограмм.

Педагогическое исследование предполагает ряд этапов.

1. Подготовительный этап.
2. Проведение констатирующего эксперимента.
3. Организация и проведение формирующего эксперимента.
4. Количественная обработка полученных данных, их интерпретация, формулирование выводов и предложений.

На подготовительном этапе осуществляется определение общепринятых методологических параметров. К ним относятся проблема, тема, объект и предмет исследования, цель, задачи. Основными критериями качества педагогического исследования являются критерии актуальности, новизны, теоретической и практической значимости.

Программа исследования имеет два раздела: методологический и процедурный. Первый включает в себя обоснование актуальности темы, формулировку проблемы, определение объекта, предмета, целей и задач исследования, формулировку основных понятий (категориальный аппарат), предварительный системный анализ объекта исследования и выдвижение рабочей гипотезы. Во втором разделе раскрывается стратегический план исследования, а также план и основные процедуры сбора и анализа первичных данных.

Обоснование актуальности включает указание на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития теории и практики обучения и воспитания. Актуальные исследования дают ответ на наиболее острые в данное время вопросы, отражают социальный заказ общества педагогической науке, обнаруживают важнейшие противоречия, которые имеют место в практике. Критерий актуальности динамичен, подвижен, зависит от времени, учета конкретных и специфических обстоятельств.

Решение проблемы обычно и составляет цель исследования. Цель — это переформулированная проблема. Как правило, проблемы связаны с решением конкретной прикладной, насущной задачи.

Формулировка проблемы влечет за собой выбор объекта исследования. Им может быть педагогический процесс, область педагогической действительности или какое-либо педагогическое отношение, содержащее в себе противоречие. Другими словами, объектом может быть все то, что явно или неявно содержит в себе противоречие и порождает проблемную ситуацию. «Проблема педагогического исследования отражает противоречие между знаниями о потребностях людей в области обучения и воспитания и незнанием путей, средств и методов их решения» (В. М. Полонский).

Объект — это то, на что направлен процесс познания. Предмет исследования — аспект, сторона объекта, исследуя которую, мы познаем целостный объект. Это те наиболее значимые с практической или теоретической точки зрения свойства, стороны, главные, наиболее существенные признаки, которые подлежат непосредственному изучению.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования определяются исследовательские задачи, которые формируют логику исследования и покажут его основное направление. На данном этапе осуществляется также выбор исходной методологии, исследовательского подхода.

Логика и динамика исследовательского поиска предполагают реализацию ряда этапов: эмпирического, гипотетического, экспериментально-теоретического (или теоретического), прогностического.

1. *Построение гипотезы исследования.* В результате эмпирического анализа формулируется гипотеза исследования как система ведущих предположений и допущений, правомерность которых нуждается в дальнейшей проверке и подтверждении. Данный гипотетический этап направлен на поиск путей разрешения противоречия между современными научными представлениями об объекте и необходимостью познать его сущность. Педагогические гипотезы в основном формулируются в индуктивной логике научного познания, исходя от частного к общему, от анализа и наблюдения отдельных фактов к общим выводам, состоятельность которых доказывается с помощью эксперимента. Формулировка гипотезы представляет собой развернутое предположение, где максимально подробно изложена вся система мер по реализации задач эксперимента.

2. *Проведение констатирующего эксперимента.* На этой стадии происходит экспериментальное изучение исходных данных, всесторонне характеризующих предмет исследования, и происходит отбор методов исследования. В экспериментальной и контрольной группе осуществляется контрольный срез – анализ диагностического материала, который характеризует предмет в соответствии с избранными параметрами. На этом этапе используются взаимодополняющие методы и приемы исследования.

3. *Организация и проведение формирующего эксперимента.* На данном этапе осуществляется изменение составляющих образовательного процесса в целях осуществления ожидаемых позитивных изменений, которые в каждом случае определяются конкретно. В ходе данного этапа вносятся изменения в содержательный или организационный план учебного процесса, проверяется состоятельность приведенных в гипотезе положений.

4. На заключительном этапе происходит *количественная и качественная обработка данных*, дается педагогическая интерпретация в целях определения эффективности и результативности эксперимента. Формулируются основные выводы и даются практические рекомендации. Конечным этапом научно-практического исследования является внедрение его результатов в педагогический процесс.

### **2.3. Сущность и содержание понятия «образование»**

Рассматривая сущность феномена «образование», ученые выделяют следующие смысловые значения данного понятия: образование как общечеловеческая ценность, образование как социокультурный феномен и педагогический процесс.

Образование в буквальном смысле означает формирование образов, законченных представлений об изучаемых предметах. В. А. Сластёнин под образованием понимает единый процесс физического и духовного становления личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически зафиксированные в обще-

ственном сознании социальные эталоны (например, спартанский воин, добродетельный христианин, энергичный предприниматель, гармонично развитая личность). В таком понимании образование выступает как неотъемлемая сторона жизни всех обществ и всех без исключения индивидов. Поэтому оно есть прежде всего социальное явление, представляющее собой целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства.

Образование стало особой сферой социальной жизни с того времени, когда процесс передачи знаний и социального опыта выделился из других видов жизнедеятельности общества и стал делом лиц, специально занимающихся обучением и воспитанием. Однако образование как социальный способ обеспечения наследования культуры, социализации и развития личности возникает вместе с появлением общества и развивается вместе с развитием трудовой деятельности, мышления, языка. Функции обучения и воспитания в первобытном обществе, передачи культуры от поколения к поколению осуществлялись всеми взрослыми непосредственно в ходе приобщения детей к выполнению трудовых и социальных обязанностей. Образование осуществлялось комплексно и непрерывно в процессе самой жизни.

Возникновение частной собственности, выделение семьи как экономической общности людей привели к обособлению обучающих и воспитательных функций и переходу от общественного образования к семейному, когда в роли педагога стала выступать не община, а родители. Главной целью образования стало формирование хорошего хозяина, наследника, способного сохранять и умножать накопленное родителями имущество как основу семейного благосостояния. Изобретение письменности, математической символики произвело переворот не только в способах накопления, хранения и передачи информации, но и радикально изменяло содержание образования и методы обучения. Усвоение учебного материала требовало ежедневных специальных занятий в течение ряда лет. Для организации учения нужны были люди, подготовленные к этому. Таким образом, произошло выделение из единого процесса воспроизводства общественной жизни духовного воспроизводства — образования, осуществляемого с помощью обучения и воспитания в приспособленных для этих целей учреждениях. Это означало переход от неинституциональной социализации к институциональной, а также возникновение государственных и частных школ. В Средние века школы, как правило, открывались и содержались церковью, преподавание вели монахи и священники. Их главной целью было распространение религии, упрочение влияния церкви в обществе. В наиболее крупных школах наряду с обучением чтению, письму, счету, латыни изучали геометрию, астрономию, музыку, риторику. Готовили такие школы не только служителей церкви, но и образованных людей для светской деятельности. В XIX в. получение образования отождествлялось с формированием человека, развитием целостной, гармонически развитой личности. В Федеральном законе от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» образованию придается обобщающий полифункциональный смысл, и оно представляется целенаправленным процессом овладения личностью или группой людей науч-

ным пониманием окружающего мира, отвечающим современному уровню развития общества, научно-технического прогресса. Образованный человек объективно понимает и оценивает происходящие события в мире и в жизни людей, осознает себя и свое место в обществе. Его отличает владение духовными ценностями, основами культуры отношений и поведения, способствующими творчеству, созиданию и самосовершенствованию. Результатом образования выступает образованность, профессиональная компетентность, менталитет человека как важное свойство его личности, несводимые однозначно к наличию у него дипломов.

Именно поэтому **образование рассматривается в качестве общечеловеческой ценности**. Реализация тех или иных ценностей приводит к функционированию различных типов образования, характеризующихся либо прагматической направленностью, т.е. стремлением ограничивать содержание общеобразовательной подготовки минимумом сведений, имеющих отношение к обеспечению жизнедеятельности человека, либо широкой развивающей направленностью образования, стремлением развивать способности, характер, волю, моральные качества личности.

В педагогике выделяют следующие функции образования как общечеловеческой ценности:

- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;
- формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптации к социальной и природной сфере;
- обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и для осуществления самореализации;
- овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья;
- создание условий для саморазвития творческой индивидуальности человека и раскрытия его духовных потенций.

**Образование как социокультурный феномен** рассматривается как средство трансляции культуры, овладевая которой человек не только адаптируется к условиям постоянно изменяющегося социума, но и становится способным к активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать собственную субъектность.

Это позволяет изучать образование на общекультурном фоне, исследовать его факты и явления в русле интеграции педагогики и культуры.

Культура может определяться через прогрессивную социальную творческую деятельность человека в различных сферах бытия и сознания, являясь единым процессом создания ценностей, норм, знаков и т.д., а также освоения культурного наследия, что в целом направлено на преобразование действительности, преобразование богатства опыта человечества во внутреннее богатство личности.

Анализ исследований, связанных с понятием общей культуры личности (И. А. Зимняя, А. В. Костина, А. В. Иванов и др.), дают возможность выделить основные характеристики общей культуры человека, которые присущи любой ступени образования. К ним относятся следующие:

понимание мира как его восприятие и осмысление явлений действительности;

- знание мира и понимание своего места и роли в нем;
- деятельностные умения;
- творчество, направленное на преобразование культуры и ее творение;
- готовность личности к самосовершенствованию как итог сформированности общей культуры.

При этом культура каждой личности включает в себя:

- а) социально-исторические значения, которые присущи данному определенному социуму и являются коллективными представлениями;
- б) индивидуальные смыслы, подразумевающие индивидуальное восприятие значений, общепринятых представлений.

Культура – сложноструктурированная система, включающая в себя знания, ценности, нормы, обряды, обычаи, ритуалы, традиции. Каждая культура характеризуется специфическими системами видения и восприятия мира. Они формируются в процессе практической деятельности людей, на основе их собственного опыта и традиций, унаследованных от предшествующих поколений. Это обусловлено совокупностью факторов: географией, климатическими условиями, особенностями исторического пути, спецификой социального устройства этнической общности, религиозными представлениями, образом жизни, традициями, обычаями и т.д. Например, в модели мира русской культуры традиционно преобладали представления о бескрайних просторах родной земли, о красоте ее природы, разнообразии растительного и животного мира, о суровом климате; об общих первопредках всех славянских народов, об общинном укладе жизнедеятельности, о православии как смыслоопределяющей составляющей духовного пути русского народа, о вечном искании социальной правды и справедливости и др.

Своеобразие исторического пути каждого народа определяется целым комплексом факторов (климатом, природными катаклизмами, историческими войнами, межэтническими контактами). Каждый народ создал неповторимую и уникальную культуру, в основу которой положены определенные идеи, идеалы, ценности и нормы. Иными словами, каждая культура имеет собственной особый набор образцов, стандартов, способов мышления, восприятия, постижения и оценки окружающих предметов, явлений и процессов окружающей природной и социальной действительности. В культурогенезе мировой цивилизации имеют место взаимовлияние, взаимодействие и взаимообогащение уникальных национальных культур. Своеобразие каждой культуры нельзя постичь без ее сопоставления с другими национальными культурами. При этом все народы являются равноценными носителями общечеловеческих ценностей, которые предстают в самобытных формах. Несмотря на свои значительные различия в самых разных отношениях, всем культурам присущ ряд общих характеристик – так называемых культурных универсалий. Выделяют более 60 культурных универсалий: язык, изготовление орудий труда, совместный труд, религиозные обряды, брак и семья, кухня, календарь, образование, законы, игры, спорт, украшение тела, декоративное искусство, танцы, гостеприимство, шутки и т.д. Хотя культурные универсалии встречаются в каждой культуре, однако в каждой конкретной культуре они выражаются особым образом. Например, свадебный обряд как



в формально-процессуальном, так и в символично-смысловом отношениях у европейских и азиатских народов имеет существенные различия.

В этом отношении важным становится единство понимания культуры и языка как создающие друг друга и находящиеся в постоянном диалоге, направленном на формирование и коррекцию личности человека. В результате данного двуединства культура и язык предстают как информационные сверхсистемы, нацеленные одновременно на статичность на основе сохранения и воспроизведения традиций, норм, а также динамику, благодаря творческой инновационной деятельности (А. В. Слостенин). Кроме того, данное двуединство языка и культуры, лежащее в основе образования, играет вместе с ним роль индикатора в самоопределении индивида, цель которого заключается в адаптации обучающихся к изменяющимся и нестабильным условиям жизни общества, в подготовке к новым требованиям окружающей действительности, в формировании потребности в самообучении, совершенствовании и самовоспитании, в определении знания и профессионализма как личных культурных ценностей.

Воспитание человека культуры как цель личностно-ориентированного образования может быть вполне реализована только культурологическим образованием, т.е. таким, в котором слово (логос), речь, мысль о культуре воплощаются в научно-организованной образовательной системе. Культура не может существовать вне своего носителя — человека. Он усваивает ее через язык, воспитание, живое общение. При этом современный человек начинает понимать, что культурная самобытность его народа неотделима от культурной самобытности других народов. Система образования призвана заложить основы культурной коммуникации, выступающей средством интеграции мирового социокультурного пространства.

Образование, имея общественную природу и исторический характер, в свою очередь, обусловлено историческим типом общества, которое реализует эту социальную функцию. Оно отражает задачи социального развития, уровень экономики и культуры в обществе, характер его политических и идеологических установок, так как и педагоги, и воспитанники являются субъектами общественных отношений. Образование как социальное явление — это относительно самостоятельная система, функцией которой является систематическое обучение и воспитание членов общества, ориентированная на овладение определенными знаниями (прежде всего научными), идейно-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения, содержание которых в конечном счете определяется социально-экономическим и политическим строем данного общества и уровнем его материально-технического развития.

**Образование как педагогический процесс** — это движение от целей образования к его результатам путем обеспечения единства обучения и воспитания. Сущностной характеристикой педагогического процесса является целостность как внутреннее единство его компонентов, относительная их автономность.

Педагогический процесс, как отмечалось выше, представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников в целях присвоения содержания образования, имеющее свои стадии раз-

вития и динамику, смену одного состояния другим, приводящее к изменениям в поведении, деятельности и отношениях субъектов. Субъектами педагогического процесса являются педагоги, воспитанники и их родители. В отечественной педагогике отдается приоритет субъект-субъектным отношениям, когда и воспитанники, и родители, и педагоги занимают активную позицию, разделяют ответственность за результаты воспитания, устанавливают доверительные отношения в процессе педагогического взаимодействия.

В педагогическом процессе выделяют также содержание образования и средства образования (материально-технические и педагогические – формы, методы, приемы).

Взаимосвязи таких компонентов системы, как педагоги и воспитанники, содержание образования и его средства, порождают реальный педагогический процесс и характеризуют образование как динамическую систему.

## 2.4. Образовательная система России

**Образовательная система России** – комплекс институтов образования, объединяющий институциональные структуры (школа, университет, дошкольные образовательные учреждения, колледжи, др.). В системе образования следует выделить две стороны:

- а) управление сверху вниз (вертикальное);
- б) систему учебных заведений и воспитательных учреждений для детей и молодежи.

Система образования также рассматривается как сеть образовательных учреждений, реализующих образовательные программы и государственные образовательные стандарты различного уровня и направленности.

**Образовательная программа** – это документ, в котором фиксируется и аргументировано представляется цель учебного процесса, тематический и учебный планы, способы и методы их реализации, критерии оценки результатов в условиях конкретного образовательного учреждения. Она определяет содержание образования. При реализации образовательных программ часто используется модульный принцип их структурирования.

**Государственный образовательный стандарт (ГОС)** – социальная норма образования и образованности, разрабатываемая и вводимая в соответствии с Конституцией РФ.

В нашей стране принят государственный образовательный стандарт общего образования третьего поколения. Федеральный государственный образовательный стандарт представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, среднего профессионального и высшего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

Основные функции стандартов в области общего образования – это функции, направленные на обеспечение права на полноценное образование посредством Стандарта гарантированных Конституцией РФ «равных

возможностей» для каждого гражданина «получения качественного образования», т.е. уровня образования, представляющего необходимую основу для полноценного развития личности и возможности продолжения образования; на обеспечение единства образовательного пространства страны за счет перехода к многообразию образовательных систем и типов учреждений образования; на обеспечение преемственности основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, среднего профессионального и высшего профессионального образования; критериально-оценочная функция. Федеральный государственный образовательный стандарт несет в себе требования к:

- 1) структуре основных образовательных программ (в том числе соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательных отношений) и их объему;
- 2) условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;
- 3) результатам освоения основных образовательных программ.

Федеральные государственные образовательные стандарты и составленные на их основе программы реализуются в системе образовательных организаций.

Образовательное учреждение – это организация, осуществляющая образовательный процесс, реализующая одну или несколько образовательных программ и (или) обеспечивающая содержание (питание и проживание) и воспитание.

По своим организационно-управленческим формам образовательные учреждения могут быть государственными, муниципальными, негосударственными (общественными, частными, религиозными).

В федеральном законе об образовании в Российской Федерации, принятом в 2012 г., отражена структура системы образования в России. Она включает в себя: федеральные образовательные стандарты, образовательные программы различных видов, уровней и направленности; организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогических работников, обучающихся и их родителей; органы управления образованием разного уровня; организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования; объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования.

Образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование).

Общее и профессиональное образование реализуются по уровням образования. К уровням общего образования относят:

- 1) дошкольное образование;
- 2) начальное общее образование;
- 3) основное общее образование;
- 4) среднее общее образование.

В Российской Федерации установлены следующие уровни профессионального образования:

- 1) среднее профессиональное образование;
- 2) высшее образование – бакалавриат;
- 3) высшее образование – специалитет, магистратура;
- 4) высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации.

В структуру образования входит и дополнительное образование, которое включает в себя такие подвиды, как дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование.

Все образовательные организации осуществляют взаимодействие с семьей, виды и формы взаимодействия школы и семьи представлены в разделе «Теория воспитания».

Внутри каждого вида существуют инновационные образовательные организации, объединяющие в себе несколько различных по содержанию и уровню школ, детских садов, гимназий, лицеев, физкультурно-оздоровительных, коррекционных учреждений.

Гимназия – вид общеобразовательного учреждения – ориентирующегося на формирование широко образованной личности, готовой к творческой деятельности в различных областях, исследуемых фундаментальными науками. Она функционирует в составе V–XI классов. В гимназии основной акцент ставится на изучение гуманитарных дисциплин и иностранных языков.

Лицей открывается только на базе того или иного высшего учебного заведения, с которым он образует единый учебный комплекс. Обучаются в нем учащиеся старших классов, начиная с VIII класса. Лицей предназначен для осуществления усиленной подготовки по отдельным предметам по профилю вуза.

Общеобразовательная школа с углубленным изучением ряда предметов дает расширенное образование по одному или нескольким предметам, осуществляя раннюю профилизацию учащихся. С этой целью школа может привлекать профессорско-преподавательский состав вузов, сотрудников научно-исследовательских институтов, учреждений культуры. Такая школа включает в себя все три ступени общеобразовательной подготовки – с 1 по 11 класс.

Кроме того, в России действуют и другие виды учебных заведений: воскресные школы, учебные комплексы «детский сад – школа», вечерние и заочные школы для работающей молодежи и др.

Образовательные учреждения Российской Федерации могут реализовывать те или иные образовательные программы – одну или несколько, используя различные формы обучения, способы организации учебного процесса. В соответствии с Законом РФ «Об образовании» допускается освоение гражданами образовательных программ в следующих формах:

- 1) очной, вечерней (очно-заочной), заочной;
- 2) самообразования, семейного образования.

Первая форма отличается наличием постоянной и непосредственной связи в системе «преподаватель – обучаемый». Эта связь может осуществляться с разной степенью интенсивности, использования форм непосредственного общения. При очной форме это общение весьма значительно,

составляет в среднем 6 часов в день. При вечерней форме обучения время такого общения вдвое, а при заочной форме обучения – втрое меньше по сравнению с очной формой. Поэтому в этих формах, в которых бóльшая часть контингента обучается без отрыва от работы, значительную роль приобретает самообразование.

При второй форме освоения образовательных программ обучаемый только сдает экзамены по определенным частям образовательных программ. При этом преподаватель непосредственно не участвует в процессе его подготовки, ограничиваясь предложением пакетов методических указаний, контрольных тестов и т.п. В последнее время в этой форме обучения все бóльшую роль приобретают электронные носители информации, широко используемые в таких разновидностях этой формы, как дистанционное обучение и интернет-образование. Ответственность за качество обучения при этой форме лежит прежде всего на самом обучаемом или, если это ребенок, на его родителях.

Для обучающихся с отклонениями в развитии создаются специальные образовательные учреждения (классы, группы) коррекционного характера, обеспечивающие их лечение, воспитание и обучение, социальную адаптацию и интеграцию в общество. Дети и подростки направляются в такие образовательные учреждения органами управления образованием только с согласия родителей (или лиц, их заменяющих) по заключению психолого-медико-педагогической консультации.

Для подростков с общественно опасным девиантным поведением, достигших 11-летнего возраста, нуждающихся в особых условиях воспитания и обучения и требующих специального педагогического подхода, создаются специальные учреждения, обеспечивающие их медико-социальную реабилитацию, образование и профессиональную подготовку. Направление учащихся в эти образовательные учреждения осуществляется только по решению суда.

Для граждан, содержащихся в воспитательно-трудовых и исправительно-трудовых учреждениях, администрацией этих учреждений и государственными органами управления образованием создаются условия для получения основного общего и начального профессионального образования, профессиональной подготовки, а также самообразования.

Реабилитация здоровья детей проводится в оздоровительных и санаторно-лесных школах. В целях подготовки детей к школе, где обучение ведется не на родном языке, а также детей, которые не воспитывались в дошкольных учреждениях, в школах открываются подготовительные классы. При необходимости для учащихся создаются интернаты (общжития) с соответствующим штатом, группы продленного и полного дня, комплектуемые на добровольных началах.

Профессиональные образовательные учреждения создаются для реализации профессиональных образовательных программ среднего профессионального образования и высшего образования.

Среднее профессиональное образование имеет целью подготовку специалистов среднего звена, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе основного общего, среднего

(полного) общего или начального профессионального образования. Оно может быть получено в образовательных учреждениях среднего профессионального образования (средних специальных учебных заведениях — техникумах, училищах, колледжах) или на первой ступени образовательных учреждений высшего профессионального образования.

Высшее образование имеет целью подготовку и переподготовку специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе среднего (полного) общего, среднего профессионального образования. Его можно получить в образовательных учреждениях высшего образования (высших учебных заведениях) — университетах, академиях, институтах. Лица, имеющие среднее профессиональное образование соответствующего профиля, могут получать высшее профессиональное образование по сокращенной, ускоренной программе.

Подготовка кадров высшей квалификации осуществляется в аспирантуре.

Дополнительные образовательные программы и услуги реализуются в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства в специально создаваемых учреждениях дополнительного образования — учреждениях повышения квалификации, курсах, центрах профессиональной ориентации, музыкальных и художественных школах, школах искусств, домах детского творчества, станциях юных техников, станциях юных натуралистов и др.

Для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей вследствие их болезни, смерти, лишения родительских прав и других причин, созданы детские дома. Они решают задачи сохранения жизни и здоровья детей, их воспитания, обучения, подготовки к самостоятельной жизни и трудовой деятельности. Сеть детских домов в России включает дошкольные детские дома (для детей 3—7 лет); смешанные (для дошкольников и детей школьного возраста); детские дома для детей школьного возраста (от 7 до 18 лет). Дети из одной семьи помещаются в один детский дом, где создаются необходимые условия для поддержания между ними родственных отношений.

Основные функции системы образования направлены на обеспечение права на полноценное образование для каждого гражданина, т.е. уровня образования, представляющего необходимую основу для полноценного развития личности и возможности продолжения образования.

## **2.5. Цели, содержание, структура непрерывного образования**

Идея непрерывного образования издавна привлекала к себе внимание выдающихся умов. Основоположник дидактики Я. А. Коменский в своем труде «Всеобщее воспитание» изложил теорию универсального образования и воспитания всех людей в течение жизни на основе равноправия. Великий русский педагог К. Д. Ушинский также говорил о том, что человек должен и будет учиться всю жизнь<sup>1</sup>. Однако только во второй поло-

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. М. : Л., 1988. Т. 2. С. 65.

вине XX в. условия социально-экономического развития человечества, быстрое увеличение объема и содержания знаний (за 2 года количество информации удваивается), их быстрое устаревание, а также стремительное развитие новых средств хранения и передачи информации, позволили перейти к процессу реализации идеи непрерывного образования в образовательную практику.

Современные концепции непрерывного образования получили наименования «пожизненного образования», «образование через всю жизнь» или «образование в течение всей жизни» (от англ. — *lifelong education*) и «возобновляемого образования» (от англ. — *recurrent education*).

Одна из основных целей непрерывного образования — расширение и диверсификация образовательных услуг, дополняющих базовое школьное или вузовское обучение. Этим признается недостаточность или неспособность базовой системы научить человека всему, что ему придется делать в течение жизни. Непрерывное образование часто приравнивается к образованию взрослых, так как речь идет о различных формах переподготовки, повышения квалификации и культурного уровня людей, преодолевших обычный возраст базового обучения.

Понятие непрерывности призвано усилить значимость понятия образования, придать ему особую целесообразность, неслучайность, осознанность. Основной путь получения образования — это обучение и самообучение, т.е. это целенаправленная деятельность вовне, переосмысление окружающей действительности и своего места в ней, и внутри — самообогащение, самопознание, саморазвитие, самообразование.

**Самообразование** (от англ. — *self-education/instruction*) — приобретение знаний путем самостоятельных занятий вне учебных заведений, без помощи преподавателя. Непрерывное образование предполагает включенность в него субъекта, меняющегося, совершенствующегося, обучающегося, приобретающего новый опыт, новые качества и новое отношение к окружающей действительности. Таким образом, в непрерывном образовании на первый план выдвигается идея самообразования и самовоспитания.

Уникальность социально-культурной, экономической ситуации в современной России состоит в том, что в связи с необходимостью преобразований в обществе проблема развития человека в течение всей жизни, его самообразования является одной из приоритетных задач.

Одним из способов решения данной задачи может выступать реализация концепции непрерывного образования, которое существенно отличается от прерывного, имеющего свои определенные временные рамки и конечный, достижимый результат. Прерывистость образовательного процесса не противоречит идее непрерывного образования. Непрерывное образование призвано обеспечить гармоничное развитие каждой личности, индивидуализировать обучение, воспитать в каждом человеке осознанную потребность в повышении уровня знаний. В центре любого этапа и уровня непрерывного образования и воспитания поставлен человек, личность со своими интересами. Непрерывное образование предполагает многообразие и гибкость применяемых видов обучения, его гуманизацию, демократизацию и индивидуализацию, обеспечивая тем самым единство образования

и самообразования. Важная особенность непрерывного образования — его устремленность в будущее, на переподготовку специалистов и переход к более сложной и престижной профессии.

Экспертами ЮНЕСКО были сформулированы<sup>1</sup> основные принципы системы непрерывного образования, которые отображают его цели:

- охват образованием всей жизни человека;
- понимание образовательной системы как целостной, включающей дошкольное воспитание, основное, последовательное, повторное, параллельное образование, объединяющее и интегрирующее все его уровни и формы;
- включение в систему просвещения помимо учебных заведений и центров доподготовки, формальных, неформальных и внеинституциональных форм образования;
- горизонтальная интеграция: дом — соседи — местная социальная сфера — общество — мир труда — средства массовой информации — рекреационные, культурные, религиозные организации и т.д.; между изучаемыми предметами; между различными аспектами развития человека (физическим, моральным, интеллектуальным и т.п.) на отдельных этапах жизни;
- вертикальная интеграция: между отдельными этапами образования (дошкольным, школьным, послешкольным); между разными уровнями и предметами внутри отдельных этапов; между разными социальными ролями, реализуемыми человеком на отдельных этапах жизненного пути; между различными качествами развития человека (качествами временного характера, такими как физическое, моральное, интеллектуальное развитие и т.п.);
- акцент на самоуправление; акцент на самообразование, самовоспитание, самооценку;
- индивидуализация учения; учение в условиях разных поколений (в семье, в обществе); расширение кругозора; интердисциплинарность знаний, их качества; гибкость и разнообразие содержания, средств и методик, времени и места обучения;
- динамичный подход к знаниям — способность к ассимиляции новых достижений науки; совершенствование умений учиться; стимулирование мотивации к учебе; создание соответствующих условий и атмосферы для учебы; реализация творческого и инновационного подходов;
- облегчение перемены социальных ролей в разные периоды жизни; познание и развитие собственной системы ценностей; поддержание и улучшение качества индивидуальной и коллективной жизни путем личного, социального и профессионального развития; развитие воспитывающего и обучающего общества; учиться для того, чтобы «быть» и «становиться» кем-то; системность принципов для всего образовательного процесса.

Непрерывное образование существует в современном сознании на двух уровнях — быденном и научном. Первый сводится к мысли о полезности пожизненного накопления знаний, постоянного расширения жизненного кругозора, точно выражается признанной мудростью «век живи — век учись». В отличие от быденных, научные интерпретации непрерывного образования представлены не только многообразием концепций, но и реальной структурой образовательной практики.

В педагогике выделяют *три главных аспекта содержания непрерывного образования*:

<sup>1</sup> ЮНЕСКО. Международная конференция по образованию. 40-я сессия. Женева, 1986.



а) традиционный, когда в непрерывном образовании видят профессиональное образование взрослых, потребность в котором вызвана необходимой компенсацией знаний и умений, недополученных в ходе учебы, как своеобразный ответ на технологический прогресс, поставивший труд человека в состояние функциональной безграмотности. Это по сути компенсаторное, дополнительное образование, часть «конечного» образования (т.е. «образования на всю жизнь»);

б) явление образования как пожизненный процесс («учиться всю жизнь») и отдают предпочтение педагогически организованным формальным структурам (кружки, курсы, средства массовой информации, заочное и вечернее обучение и т.п.);

в) третий подход идею пожизненного образования «пропускает» через потребности личности, стремление которой к постоянному познанию себя и окружающего мира становится ее ценностью («образование через всю жизнь»). Целью непрерывного образования в этом случае становится — всестороннее развитие (включая саморазвитие) человека, его биологических, социальных и духовных потенциалов, а в конечном итоге — его «окультуривание» как необходимое условие сохранения и развития культуры общества.

Система непрерывного образования России объединяет собой исторически сложившиеся области дошкольного и общего образования, начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального, системы дополнительного и дополнительного профессионального образования.

На системе непрерывного образования отражаются интеграционные процессы современного социума: создаются учебно-научно-педагогических комплексы, которые объединяют дошкольные образовательные учреждения, школы, образовательные учреждения начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования, международные Центры дистанционного образования.

Своеобразный характер носят технологии открытого и дистанционного образования. **Открытое образование** (от англ. — *open education*) — концепция современного образования за рубежом. В связи со стремлением к его доступности для всех людей, независимо от их образовательного уровня, не предъявляется каких-либо особых требований к первоначальной подготовке обучающихся. Открытое образование предназначено, как правило, для обучения людей зрелого возраста, не сумевших по разным причинам повысить уровень своей образованности ранее.

**Дистанционное образование** — это такой вид образования, при котором все или большая часть учебных процедур осуществляются при территориальной разобщенности преподавателя и обучающегося с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий. Одна из моделей такого образования представлена на рис. 2.1.

Таким образом, современная система непрерывного образования превращается в одну из самых обширных и важных сфер человеческой деятельности, которая переплетена со всеми другими областями общественной жизни.

## 2.6. Сущность целостного педагогического процесса

Изучение истории развития взглядов на сущность педагогического процесса свидетельствует о том, что в педагогике существовало противопоставление обучения и воспитания: учитель учит, а воспитатель воспитывает. Но уже к середине XIX — началу XX в. в трудах прогрессивных педагогов стали встречаться обоснованные аргументы в пользу объективного единства обучения и воспитания. Наиболее отчетливо эта точка зрения была выражена в педагогических воззрениях И. Ф. Гербарта, К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, С. Т. Шацкого, П. П. Блонского, М. М. Рубинштейна, А. С. Макаренко. В конце XX в. в педагогической науке и практике утвердилась идея целостности педагогического процесса (В. И. Мищенко, В. А. Слостёнин), в основу которой была положена методология изучения педагогических явлений как системы, а именно:

- определение состава, структуры и организации основных компонентов, установление ведущих взаимосвязей между ними;
- выявление внешних связей системы, выделение из них главной;
- определение функций системы и ее роли среди других систем;
- установление закономерностей и тенденций развития системы в направлении ее целостности.

Педагогический процесс — это специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач.

Педагоги и воспитанники как деятели, субъекты являются главными компонентами педагогического процесса. Взаимодействие субъектов педагогического процесса (обмен деятельностью) своей конечной целью имеет присвоение воспитанниками опыта, накопленного человечеством во всем его многообразии. Содержание образования (опыт, базовая культура) и средства — еще два компонента педагогического процесса. Взаимодействие педагогов и воспитанников на содержательной основе с использованием разнообразных средств есть сущностная характеристика педагогического процесса, протекающего в любой педагогической системе.

Системообразующим фактором педагогического процесса выступает его цель, понимаемая как многоуровневое явление. Цель внутренне присуща (имманентна) педагогически интерпретированному социальному опыту, присутствует в явном или неявном виде как в средствах, так и в деятельности педагогов и воспитанников. Она функционирует на уровне ее осознания и реализации. Педагогическая система организуется с ориентацией на цели воспитания и для их осуществления, она всецело подчиняется целям образования.

Рассматривая педагогический процесс как динамическую систему и учитывая, что его динамика, движение обусловлено взаимодействием или обменом деятельностью главных участников, проследить переход педагогического процесса из одного состояния в другое можно, определившись с его основной единицей («клеточкой»). Только при этом условии можно понять педагогический процесс как развивающееся взаимодействие его субъектов, направленное на решение образовательно-воспитательных

задач. Педагогическая задача является единицей педагогического процесса. В реальной педагогической деятельности в результате взаимодействия педагогов и воспитанников возникают разнообразные ситуации. Привнесение в педагогические ситуации целей придает взаимодействию целенаправленность. Педагогическая ситуация, соотношенная с целью деятельности и условиями ее осуществления, и есть педагогическая задача.

Принято различать задачи разного класса, типа и уровня сложности, но все они имеют общее свойство, а именно: являются задачами социального управления. Однако «клеточкой» педагогического процесса, стремясь к его наименьшей единице, можно считать только оперативные задачи, органично выстроенный ряд которых приводит к решению тактических, а затем и стратегических задач. Объединяет их то, что все они решаются с соблюдением принципиальной схемы, предполагающей прохождение четырех взаимосвязанных этапов:

- анализ ситуации и постановка педагогической задачи;
- проектирование вариантов и выбор оптимального для данных условий решения;
- осуществление плана решения задачи на практике, включающее организацию взаимодействия, регулирование и корригирование течения педагогического процесса;
- анализ результатов решения.

Педагогическое взаимодействие является универсальной характеристикой педагогического процесса. Оно значительно шире категории «педагогическое воздействие», сводящей педагогический процесс к субъект-объектным отношениям, которые, в свою очередь, являются следствием механического переноса в педагогическую действительность основного постулата теории управления: если есть субъект управления, то должен быть и объект. В теории традиционной педагогики субъект — это педагог, а объектом, естественно, считается ребенок, школьник и даже обучающийся взрослый. Представление о педагогическом процессе как субъект-объектном отношении закрепилось вследствие утверждения в системе образования авторитаризма как социального явления.

Между тем даже поверхностный анализ реальной педагогической практики обращает внимание на широкий спектр взаимодействий: «ученик — ученик», «ученик — коллектив», «ученик — учитель», «учащиеся — объект усвоения» и т.п. Основным отношением педагогического процесса является взаимосвязь «педагогическая деятельность — деятельность воспитанника». Однако исходным, определяющим в конечном итоге его результаты является отношение «воспитанник — объект усвоения».

В этом заключается и сама специфика педагогических задач. Они могут быть решены и решаются только посредством руководимой педагогом активности учащихся, их деятельности. Д. Б. Эльконин отмечал, что основное отличие учебной задачи от всяких других в том, что ее цель и результат — в изменении самого действующего субъекта, заключающемся в овладении определенными способами действия. Таким образом, педагогический процесс как частный случай социального отношения выражает взаимодействие двух субъектов, опосредованное объектом усвоения, т.е. содержанием образования.

С опорой на категорию «взаимодействие» педагогический процесс может быть представлен как интеграция взаимосвязанных процессов взаимодействия педагогов с воспитанниками, родителями, общественностью; взаимодействия учащихся между собой, с предметами материальной и духовной культуры и т.п. Именно в процессе взаимодействия устанавливаются и проявляются информационные, организационно-деятельностные, коммуникативные и другие связи и отношения. Но из всего многообразия отношений воспитательными оказываются лишь те, в ходе реализации которых осуществляются воспитательные взаимодействия, приводящие к усвоению воспитанниками тех или иных элементов социального опыта, культуры. От богатства действительных отношений личности и зависит ее действительное духовное богатство. Отношения воспитанника, включенного в педагогический процесс, являются универсальным явлением, характеризующим воспитание. По уровню их сформированности можно судить и об общем уровне развития личности.

Принято различать разные виды педагогических взаимодействий, а следовательно, и отношений:

– педагогические (отношения воспитателей и воспитанников); взаимные (отношения с взрослыми, сверстниками, младшими);

предметные (отношения воспитанников с предметами материальной культуры); отношения к самому себе.

Важно подчеркнуть, что воспитательные взаимодействия возникают и тогда, когда воспитанники и без участия воспитателей в повседневной жизни вступают в контакт с окружающими людьми и предметами.

Веским аргументом в защиту взаимодействия как сущностной характеристики педагогического процесса является тот факт, что вся разнообразная духовная жизнь воспитанников, в которой происходит их воспитание и развитие, имеет в качестве своего источника и содержания именно взаимодействие с реальным миром, организуемое и направляемое педагогами, родителями и другими воспитателями. Причем по мере развития воспитанников возрастает их собственная роль в этих взаимодействиях.

Педагогическое взаимодействие всегда имеет две стороны, два обусловленных компонента: педагогическое воздействие и ответную реакцию воспитанника.

Воздействия могут быть прямые и косвенные, различаться по направленности, содержанию и формам предъявления, по наличию или отсутствию цели, характеру обратной связи (управляемые, неуправляемые) и т.п. Столь же многообразны и ответные реакции воспитанников: активное восприятие и переработка информации, игнорирование или противодействие, эмоциональное переживание или безразличие, действия, поступки, деятельность и т.п.

Следующим аспектом рассмотрения сущности педагогического процесса является представление о нем как о целостном процессе.

Целостному педагогическому процессу присуще внутреннее единство составляющих его компонентов. В нем непрерывно происходит движение, преодоление противоречий, перегруппировка взаимодействующих сил, образование нового качества. Таким образом, целостный педагогический

процесс — это процесс целостно и во взаимосвязи реализующий цели образования и воспитания в условиях педагогических систем, в которых организовано взаимодействие воспитатели и воспитуемые.

Структурными компонентами целостного педагогического процесса являются: цель, содержание, формы, деятельность педагога, реализуемая через систему педагогически целесообразных задач, методов и средств, и деятельность обучающегося (воспитанника, коллектива учащихся или воспитанников), определяемая его личными целями, мотивами, доступными и понятными методами и средствами, а также результат совместной деятельности.

В структуре целостного педагогического процесса выделяют: содержательно-целевой компонент педагогического процесса, организационно-деятельностный компонент, эмоционально-мотивационный компонент, контрольно-оценочный компонент.

Содержательно-целевой компонент педагогического процесса представляет собой взаимосвязанные педагогические цели, с одной стороны, и содержание педагогической работы, в которой реализуются педагогические цели, с другой стороны.

Организационно-деятельностный компонент проявляется как организация педагогической среды формирования и развития личности воспитанника и как организация непосредственного взаимодействия воспитателей и воспитанников, в которой проявляется организующая роль педагогов.

Эмоционально-мотивационный компонент педагогического процесса характеризуется определенными эмоциональными отношениями между субъектами, а также мотивами их деятельности, среди которых на первый план должны выступать мотивы воспитанников. Формирование социально ценных и лично значимых мотивов определяет во многом результативность педагогического процесса.

Контрольно-оценочный компонент включает в себя: контроль и оценку воспитателями деятельности воспитанников; осознание воспитанниками своих успехов и недостатков; контроль и оценку его результатов со стороны государства и общества в целом; самооценку учителем своей деятельности, способность к отслеживанию ее результативности, к рефлексии.

Целостный педагогический процесс реализует несколько функций: воспитательную, образовательную, развивающую.

Воспитательная функция целостного педагогического процесса проявляется во всем: в воспитательном пространстве, в котором происходит процесс взаимодействия с воспитанником, в личности воспитателей и их профессионализме, в учебных планах и программах, формах, методах и средствах, используемых в учебно-воспитательном процессе.

Образовательная функция целостного педагогического процесса заключается в освоении человеческой культуры как суммы знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности и реализуется в процессе обучения, а также во всей внеучебной работе.

Развивающая функция целостного педагогического процесса реализуется в том, что развитие в процессе образования выражается в качественных изменениях психической деятельности человека, в формировании

у него новых качеств, новых умений; эта функция реализуется при любой организации учебно-воспитательного процесса, но интенсивность развития определяется тем, на что делается акцент.

Движущими силами целостного педагогического процесса являются противоречия, которые условно разделяют на внешние и внутренние. Внешние противоречия выражаются в несоответствии:

- между внешними воздействиями и требованиями и внутренней готовностью им соответствовать;
- между целенаправленностью и планованностью образовательного процесса и неупорядоченностью влияния социальной среды;
- между нарастающим потоком информации и ограниченными возможностями охватить его в педагогическом процессе;
- между обобщенным опытом, представленном в содержании образования и воспитания, и индивидуальным жизненным опытом отдельной личности;
- между новыми воспитательными и образовательными задачами и существующим уровнем воспитанности и образованности личности ребенка;
- между коллективными формами воспитания и обучения и индивидуальным характером овладения духовными ценностями;
- между регламентацией педагогического процесса и собственной активностью воспитанника.

Внутренние противоречия целостного педагогического процесса выражаются в несоответствии между знанием личностью нравственно-этических норм и правил поведения в обществе и уровнем сформированности соответствующих умений и привычек; сформированным идеалом личности и реальным поведением и др.

Закономерности и принципы целостного педагогического процесса более подробно отражены в других разделах учебника. Закономерности целостного педагогического процесса объективно существующие, устойчивые, повторяющиеся, необходимые и существенные связи между педагогическими явлениями, процессами, отдельными компонентами педагогического процесса, характеризующими их развитие.

Под принципами целостного педагогического процесса принято понимать систему исходных, основных требований к воспитанию и обучению, определяющую содержание, формы и методы педагогического процесса и обеспечивающую его успешность: это проявление должного в педагогическом процессе. Принципы целостного педагогического процесса отражают внутренние существенные стороны деятельности воспитателя и воспитанника и определяют эффективность образования в различных формах и при различном содержании.

Принципы реализуются через систему правил, отражающих более частные положения принципа. К принципам целостного педагогического процесса относят следующие принципы: гуманизации, демократизации, природосообразности, культуросообразности, единства и непротиворечивости воздействий на воспитанников, научности, доступности, наглядности, систематичности и последовательности, сознательности, активности, прочности, связи теории с практикой и с жизнью.

Целостный педагогический процесс делится на несколько этапов. Этапы — это не составные части, а последовательности развития про-

цесса. Главными этапами можно назвать: подготовительный, основной и заключительный.

На подготовительном этапе 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 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.п. На данном этапе функционирования педагогического процесса выявляются противоречия между требованиями общей педагогической цели и конкретными возможностями контингента учащихся учебного заведения, намечаются пути разрешения этих противоречий в проектируемом процессе.

Для того чтобы определить цель и задачи процесса, требуется осуществить диагностику условий. Педагогическая диагностика (от греч. «диа» — прозрачный, «гнозис» — знание) — 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 информация о реальных возможностях педагогов и учеников, уровне их предшествующей подготовки, об условиях протекания процесса и многих других важных обстоятельствах. Первоначально намеченные задачи корректируются по результатам диагноза. Часто конкретные условия заставляют их пересматривать, приводить в соответствие с реальными возможностями.

Прогнозирование хода и результатов педагогического процесса следует за диагностикой и 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 прогнозирование 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.

Завершается подготовительный этап проектом организации процесса, который после окончательной доработки воплощается в план. Как и сам процесс, план всегда «привязан» к конкретной системе. В педагогической практике применяются различные планы, они имеют определенный срок действия и являются итоговым документом, в котором точно определено, кому, когда и что надо делать.



Этап осуществления педагогического процесса (основной) можно рассматривать как относительно обособленную систему, включающую в себя важные взаимосвязанные элементы:

- постановку и разъяснение целей и задач предстоящей деятельности;
- взаимодействие педагогов и учащихся;
- использование намеченных методов, средств, форм педагогического процесса;
- создание благоприятных условий;
- осуществление разнообразных мер стимулирования деятельности школьников;
- обеспечение связи педагогического процесса с другими процессами.

Эффективность процесса зависит оттого, насколько целесообразно эти элементы связаны между собой, не противоречат ли их направленность и практическая реализация общей цели и друг другу. Например, в ходе педагогического взаимодействия осуществляется оперативный педагогический контроль, призванный играть стимулирующую роль. Но если его направленность, объем, цель и подчинены общей цели и направленности процесса, но не учитываются при этом множество других конкретных обстоятельств, то 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, удастся найти рациональное соотношение педагогического управления и самоуправления со стороны воспитуемых. Оперативная обратная связь в ходе педагогического процесса способствует своевременному введению корректирующих поправок, придающих педагогическому взаимодействию необходимую гибкость.

Завершается цикл педагогического процесса этапом анализа достигнутых результатов (заключительный). Это необходимо для того, чтобы в будущем не повторить ошибок, неизбежно возникающих в любом, очень хорошо организованном процессе, чтобы в следующем цикле исключить неэффективные моменты предыдущего. Анализ ведет к обучению педагогов, это верный путь к вершинам педагогического мастерства.

Особенно важно понять причины неполного соответствия хода и результатов процесса первоначальному замыслу, определить, где, как и почему возникли ошибки. Практика подтверждает, что больше всего ошибок появляется тогда, когда педагог игнорирует диагностику и прогнозирование процесса и работает «на ощупь», надеясь достичь положительного эффекта. Кроме разочарований, неудовлетворения, потери времени и интереса, такой процесс ученикам ничего дать не может.

## **Вопросы и задания для самостоятельной работы**

### **Вопросы к параграфу 2.1**

1. Педагогику называют наукой и искусством. Каково ваше мнение по данному вопросу?



2. Каковы задачи педагогической науки?
3. Что такое педагогическая задача?
4. Каковы виды педагогических задач?

### **Задания к параграфу 2.1**

#### ***Задание 1***

1. Назовите объект и предмет педагогической науки.
2. Составьте тезаурус по основным категориям педагогики.

#### ***Задание 2***

Подготовьте сообщение на тему:

«Мое представление о педагогическом идеале».

#### ***Задание 3***

Возьмите интервью у одного из педагогов. Задайте ему вопрос: «Какие изменения происходят в современной школе?»

### **Вопросы к параграфу 2.2**

1. Каково соотношение понятий «методология» и «метод исследования»?
2. Какие вы знаете основные методы педагогических исследований?
3. Чем наблюдение отличается от эксперимента?
4. Каковы этапы педагогического исследования?

### **Задание к параграфу 2.2**

Разработайте план наблюдения за игровой деятельностью детей.

### **Вопросы к параграфу 2.3**

1. Почему образование — это общечеловеческая ценность?
2. Каковы функции образования как общечеловеческой ценности?
3. Какой смысл заключает в себе понятие «образование как социокультурный феномен»?
4. Что является сущностной характеристикой образования как педагогического процесса?

### **Задания к параграфу 2.3**

Напишите эссе на тему: «Образование в России: вчера, сегодня, завтра».

Представьте информационный проект «Образование за рубежом (на примере одной из стран)».

### **Вопросы к параграфу 2.4**

1. Какова структура современного образования в России?
2. Какой документ определяет структуру образования в России?
3. Что такое дополнительное образование?

### **Задания к параграфу 2.4**

1. Выделите основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования на основе анализа Фе-

дерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

2. Составьте таблицу структуры системы образования в России по материалам ст. 10 Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации».

### **Вопросы к параграфу 2.5**

1. Каковы цели непрерывного образования?
2. Каково содержание непрерывного образования?

### **Задание к параграфу 2.5**

Обсудите в группе следующие вопросы.

1. Почему поддержка обучения в течение всей жизни (включая личностное развитие) становится новым значимым сектором экономики со множеством новых профессий?

2. Как можно прокомментировать фразу П. Лукши о том, что изменение системы образования должно быть увязано с более масштабным преобразованием «индустриальных» образовательных систем в сетевые образовательные экосистемы, которые будут отвечать на потребности учащихся в течение всей их жизни.

3. Что такое университет для миллиарда обучающихся?

### **Вопросы к параграфу 2.6**

1. Каковы исторические предпосылки научных представлений о педагогическом процессе как целостном явлении?

2. Чем было обусловлено разделение целостного педагогического процесса на воспитательный и учебный?

3. В чем заключается сущность целостного педагогического процесса?

4. Какова структура целостного педагогического процесса?

5. Каковы основные компоненты структуры целостного педагогического процесса?

6. Каково назначение и функции целостного педагогического процесса?

7. В чем заключается специфика и общие особенности функций целостного педагогического процесса?

8. Что выступает в качестве движущих сил целостного педагогического процесса?

9. Каковы внутренние противоречия целостного педагогического процесса?

10. Каковы особенности внешних противоречий целостного педагогического процесса?

11. Все ли принципы целостного педагогического процесса между собой взаимосвязаны?

12. Каковы этапы целостного педагогического процесса? Охарактеризуйте каждый этап целостного педагогического процесса.

### **Задание к параграфу 2.6**

Обсудите в группе следующую проблему.

1. Как изменится структура педагогического процесса с появлением персонализированных учебных траекторий, которые сочетают в себе обучение в виртуальных средах: онлайн-курсы, лекции в виртуальной реальности, социальные симуляторы и симуляторы дополненной реальности?

## Рекомендуемая литература

1. *Гинецинский, В. И.* Основы теоретической педагогики / В. И. Гинецинский. — СПб., 1992.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании». — М., 2012.
3. *Ильин, В. С.* Формирование личности школьника (целостный процесс) / В. С. Ильин. — М., 1984.
4. *Исаев, И. Ф.* Творческая самореализация учителя: Культурологический подход / И. Ф. Исаев, М. И. Ситникова. — Белгород ; М., 1999.
5. *Каптерев, П. Ф.* Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. — М., 1989.
6. *Колесников, Л. Ф.* Эффективность образования / Л. Ф. Колесников, В. Н. Турченко, Л. Г. Борисова. — М., 1991.
7. *Котова, И. Б.* Философские основания современной педагогики / И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов. — Ростов н/Д, 1994.
8. *Лихачёв, Б. Т.* Введение в теорию воспитательных ценностей / Б. Т. Лихачёв. — Самара, 1998.
9. *Макаренко, А. С.* Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / А. С. Макаренко. — Т. 1. — М., 1977.
10. *Мищенко, А. И.* Педагогический процесс как целостное явление / А. И. Мищенко. — М., 1993.
11. *Сластёнин, В. А.* Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя / В. А. Сластёнин, А. И. Мищенко. — М., 1997.
12. *Сухомлинский, В. А.* Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский. — М., 1979.
13. *Ушинский, К. Д.* Три элемента школы / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения : в 6 т. — М., 1988.
14. *Филатова, Л. О.* Преимущество общего, среднего и вузовского образования / Л. О. Филатова // Педагогика. — 2004.
15. *Шиянов, Е. Н.* Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. — Ростов н/Д, 1995.
16. *Шленов, Ю.* Непрерывное образование в России / Ю. Шленов, И. Мосичева, В. Шестак // Высшее образование в России. — 2005. — № 3.

## Глава 3.

# ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Теория образования и обучения; сущность и движущие силы обучения, содержание обучения; современные концепции начального и среднего образования, их дидактическое и предметное наполнение; сущность и движущие силы обучения, мотивы учения на разных возрастных этапах; руководство учебно-познавательной деятельностью школьников; принципы, методы и организационные формы обучения; урок в школе: типы уроков, их структура, требования к проведению и анализу; диагностика и оценка учебных достижений школьников.

---

После изучения главы 3 студент должен:

**знать**

- сущность и содержание обучения;
- мотивы учения на разных возрастных этапах;
- принципы, методы, формы и средства организации обучения;
- типы уроков, их структуру, требования к проведению и анализу;
- особенности организации педагогического процесса в условиях разных типов

и видов образовательных организаций;

- нормативно-правовые документы сферы образования;

**уметь**

• организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7);

• использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2);

- осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты обучения;

• осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовыми документами сферы образования (ОПК-4);

**владеть**

• способностью осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2);

• способностью проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (ПК-9).

---

### 3.1. Предмет и задачи теории обучения

#### 3.1.1. Теория образования и обучения

В современном мире происходят значительные изменения и преобразования, которые отражаются на всех сферах человеческой жизни. Перед

человечеством стоит главная задача — определить выбор направленности своего дальнейшего пути развития в ситуации непрекращающихся катастроф как природного, так и техногенного характера. И образование выделяется сегодня в качестве ключевой сферы человеческой деятельности, посредством которой и может быть определен выбор пути развития всего человечества в целом и каждого человека в отдельности.

Сегодня большинство развитых стран приходит к пониманию того, что самыми необходимыми и выгодными инвестициями являются вложения в человека и его совершенствование, поэтому цивилизованное развитие социума возможно лишь при условии повышения статуса и престижа образованности. Именно благодаря образованию и целенаправленному обучению происходит воспитание человеческой личности, становление и развитие ее духовных ориентаций. Организацией процесса образования личности в процессе ее обучения и воспитания и занимается общая теория обучения, которая является относительно самостоятельной областью педагогики.

Прежде чем мы обратимся к рассмотрению теорий образования и обучения, еще раз вернемся к определению значения понятий «образование» и «обучение». В современной педагогике под *образованием* понимается процесс усвоения фундаментальных мировоззренческих, научных, разносторонних знаний, выработки навыков и умений, а также развития интеллекта. Все это в сумме свидетельствует об определенном уровне теоретической и практической подготовки обучающегося.

В Законе РФ «Об образовании» образованию придается обобщающий полифункциональный смысл и оно представляется целенаправленным процессом овладения личностью или группой людей научным пониманием окружающего мира, отвечающим современному уровню развития общества, научно-технического прогресса. Образованный человек объективно понимает и оценивает происходящие события в мире и в жизни людей, осознает себя и свое место в обществе. Его отличает владение духовными ценностями, основами культуры отношений и поведения, способствующими творчеству, созиданию и самосовершенствованию. Результатом *образования* выступает образованность, профессиональная компетентность, менталитет человека как важное свойство его личности, несводимые однозначно к наличию у него дипломов. Образование закономерно связано с воспитанием, обучением и развитием человека.

Термин «обучение» совпадает по своему значению с термином «дидактика», который ввел в научный оборот известный немецкий средневековый ученый Ратке (Ратихий) (1571—1635) и которым он обозначил практическое приложение искусства обучения. Данный термин имеет свои давние истоки в древнегреческом языке, в котором слово «*didaktikos*» означало «*поучающий, относящийся к обучению*», а слово «*didasko*» — «*изучающий*». Окончательно термин «дидактика» как равнозначный термину «обучение» закрепился в области научного педагогического знания после появления знаменитой работы Я. А. Коменского «Великая дидактика», в которой впервые в систематизированном виде были изложены принципы, методы, содержание и закономерности *обучения*. Именно с того времени *дидактика как наука обучения* оказалась призванной дать практическому учителю

ответы на ключевые вопросы образовательной практики: как учить? кого и когда начинать учить? чему и где учить? и другие.

Окончательное выделение понятия «*обучение*» в самостоятельную равноправную составляющую общепедагогического знания произошло лишь во второй половине XX столетия, что связано с появлением принципиально иных форм хранения и поиска информации, неизвестных до той поры, а значит, и появлением новых обучающих средств, форм организации обучения, а также принципиально иного содержания образования. Поэтому в современной педагогической теории понятия «*обучение*» и «*дидактика*» употребляются как эквивалентные и обозначают целенаправленный, специально организованный, систематический процесс взаимодействия обучающихся и обучающихся, в ходе которого происходит овладение знаниями, навыками и умениями, которые предусмотрены учебными программами. В ходе этого процесса педагоги руководят учебно-познавательной деятельностью обучающихся и активизируют ее, прививают умения самостоятельного поиска знаний с использованием современных средств хранения и передачи информации, создают условия для развития мышления, памяти, воображения и речи, помогают изучать и усваивать опыт старших поколений. Результат обучения — обученность личности или группы людей.

Важно отметить, что *обучения* вообще, как и *образования* вообще, не существует. *Обучение* всегда конкретно, происходит на конкретном материале и потому учитывает специфику организации деятельности по изучению этого конкретного материала. К понятию «*обучение*» мы обращаемся, когда характеризуем конкретность процесса обучения и сферу будущей профессиональной деятельности. Поэтому *обучение* всегда связано с конкретным содержанием деятельности и методами ее организации. В то же время дидактика как общая теория обучения изучает общие закономерности *обучения*, *образования* и развития личности в образовательном процессе, поэтому она тесно связана с конкретными предметными методиками изучения различных дисциплин и учебных предметов, с одной стороны, и дает исходные положения к их пониманию и интеграции в едином образовательном процессе — с другой.

Основные понятия педагогики «*воспитание*», «*образование*» и «*обучение*» представляют собой взаимосвязанное комплексное триединство, раскрывающее последовательность развития человека в процессе *воспитания*, *образования* и *обучения* (рис. 3.1). Поэтому развитость личности является интегральным результатом педагогического процесса, реализующим в себе воспитательные, образовательные и обучающие составляющие.

Из приведенной на рис. 3.1 схемы ясно видно, что процесс обучения лежит в основе всех последующих явлений, однако, составляя сердцевину всей структуры развития личности, он наименее осознаваем и поначалу воспринимается в своих наиболее общих и очевидных проявлениях — воспитании и образовании. Приведенная схема убедительно показывает, что процесс рассмотрения категории «*обучение*» невозможен в отрыве от категорий «*воспитание*» и «*образование*», поскольку вскрывает наиболее общие законы и принципы их организации и реализации в современной образовательной практике.



**Рис. 3.1. Схема тройственной иерархической целостности основных понятий педагогики**

В 1960-е гг. советский поэт Л. Мартынов написал замечательное четверостишие, которое очень точно обозначает область ценностно-ориентационной деятельности, формированием которой и занята система образования:

Ты не почитай себя стоящим  
Только здесь вот, в сущем, настоящем.  
Ты же почитай себя идущим  
По границе прошлого с грядущим.

В этих четырех строках очень точно и кратко, почти формульным языком отображено смысловое богатство и неразрывная диалектическая взаимосвязь трех основных понятий педагогики: *воспитания, образования и обучения*. Попробуем представить этот процесс в трех последовательно разворачивающихся шагах социального становления человека, выраженного тремя основными категориями педагогики.

*Шаг первый — воспитание.* Для того чтобы начать *почитать себя стоящим* всякому человеку необходимо получить *начальное воспитание*, в результате которого он так или иначе будет способен сформировать некое начальное представление о себе: увидеть свое место бытия, оценить его и начать в нем действовать.

*Шаг второй — образование.* Для того чтобы суметь увидеть, понять и оценить себя и окружающее пространство как *сущее и настоящее*, в котором и протекает его жизнь, человек должен суметь вычленить образ прошлого из этого настоящего, понять и себя, и общество как непрерывный *процесс образования*, в котором настоящее постоянно трансформируется в прошлое, а прошлое все с тем же постоянством определяет характер процессов образования в настоящем. И вот уже, некогда только научившийся передвигаться в окружающем пространстве, человек начинает отстаивать свое право на собственный путь жизнедеятельности в процессе получения лично значимого образования.

*Шаг третий — обучение.* И тогда только, на этом третьем этапе, человек обретает удивительную самостоятельную способность — способность обу-

чаться, благодаря которой свои интуитивные ощущения он трансформирует в освоенные инструменты образования — способность ясно видеть и различать *границу прошлого с грядущим*, а самое главное, непреодолимую тягу, потребность к преодолению этой границы, к заглядыванию за ее горизонт. Именно тогда человек становится настоящим учеником и начинает учиться «*почитать себя идущим по границе прошлого с грядущим*» для того, чтобы научиться различать границы грядущего и не бояться заглядывать за них.

### 3.1.2. Основные дидактические концепции

В настоящее время в теории существует немало традиционных и инновационных дидактических концепций. Основные дидактические концепции можно подразделить на три группы по времени их возникновения. Первая дидактическая концепция сформировалась в соответствии с начальным периодом становления и развития системы начального и среднего образования в европейских странах в XVIII—XIX вв. под влиянием ее создателей Я. А. Коменского, И. Песталоцци, И. Ф. Гербарта и получила название традиционной. Ее отличительными особенностями стали доминирующая роль учителя, организация обучения на основе классно-урочной системы, довлеющая роль книжного обучения и словесных методов преподавания. Достижения традиционной дидактической концепции значимы и в наши дни.

Именно в рамках этой концепции были сформированы три основных положения дидактики.

1. Принцип воспитывающего обучения при организации обучения.
2. Формальные ступени, определяющие структуру образования.
3. Логика деятельности учителя на уроке — представление материала через его объяснение учителем, усвоение в процессе выполнения упражнений вместе с учителем и применение усвоенного в последующих учебных задачах.

На рубеже XIX—XX вв. начала формироваться новая дидактическая концепция, в основу которой легли первые достижения психологии о развитии ребенка и формах организации учебной деятельности. Этот этап в развитии дидактики совпал с этапом общего обновления всех сторон в жизни большинства развитых государств и Европы, и Америки, в том числе и реформирования традиционных педагогических систем, не отвечавших задачам нового времени. В русле реформистской педагогики одновременно во многих странах зародилась педоцентристская дидактическая концепция, отличительную черту которой можно выразить педагогической формулой «*Vom Kindeaus*» — «исходя из ребенка», предложенной шведским педагогом Эллен Кей (1849–1926) в книге «Век ребенка»<sup>1</sup>. Приверженцев этой концепции отличал призыв развивать в ребенке творческие созидательные силы. Они считали, что ведущую роль в воспитании должны играть детское переживание и накопление воспитанником личного опыта, поэтому главные образцы реализации педоцентристской концепции получили также название теории свободного воспитания.

<sup>1</sup> Русский перевод книги Эллен Кей «Век ребенка» появился в 1905 г. и сильно повлиял на развитие отечественной педоцентристской дидактической концепции и форм ее реализации в российской образовательной практике начала XX в.



Большой вклад в развитие педоцентристской дидактической концепции внесли педагоги и психологи разных стран, создавшие свои авторские педагогические концепции и школы: итальянский врач-психиатр и педагог М. Монтессори (1870–1952), немецкий ученый В. А. Лай (1862–1926), австрийский философ Р. Штайнер (1861–1925), французские психолог А. Бине (1857–1911) и педагог С. Френе (1896–1966), американские педагоги и психологи Д. Дьюи (1859–1952) и Э. Торндайк (1874–1949), отечественные ученые-педагоги и психологи П. Ф. Каптерев (1849–1922), К. Н. Вентцель (1857–1947), С. Т. Шацкий (1878–1934), В. П. Вахтерев (1853–1924), П. П. Блонский (1884–1941) и многие др.

Авторы этой концепции сосредоточивали свое внимание на необходимости исходить из детского мироощущения в организации воспитательно-образовательного процесса, из уважительного отношения к внутреннему миру ребенка, так не похожему на мир взрослого, из создания для ребенка атмосферы тепла, любви, защищенности. Поэтому весь учебно-воспитательный процесс согласно педоцентристской концепции должен строиться только в соответствии с закономерностями развития ребенка и в тесной взаимосвязи с окружающей средой, для чего главным методом признавалось включение ребенка в свободную творческую деятельность: познавательную, художественно-творческую, игровую и трудовую.

*Современная дидактическая концепция* начала формироваться в последней трети XX в. и включила в себя достижения всей истории развития образовательной теории и практики. Исходный теоретический базис *современной дидактической концепции* строится на понимании обучения как развивающего и воспитывающего процесса, средства развития личности в соответствии с социально обусловленными целями и образовательными запросами граждан. Исходя из этого определения формулируются пять функций современной дидактической концепции:

1) *социальная функция обучения*, реализация которой направлена на формирование личности, отвечающей общественным потребностям и способной адаптироваться в современном мире;

2) *личностно-развивающая функция*, направленная на развитие способности человека к саморазвитию и самореализации, формированию духовной сущности и нравственному становлению;

3) *функция здоровьесбережения*, отвечающая за сохранение потенциальных способностей к здоровому развитию;

4) *функция социальной защиты*, способствующая формированию чувства жизненной устойчивости и мотивации на дальнейшую социальную активность в самых непростых жизненных условиях;

5) *функция трансляции культуры*, направленная на подготовку учащихся к освоению существующего культурного наследия и формирование устойчивой потребности к ее дальнейшему творческому развитию.

Важно также отметить, что современная дидактическая концепция строится, исходя из равноправного положения всех субъектов обучения, и потому одним из основных ее понятий является понятие «взаимодействие». На основе взаимодействия в современной дидактике разрабатываются различные формы сотрудничества педагогов и обучающихся,

с одной стороны, и сотрудничество обучающихся друг с другом — с другой. Множество вариантов организации взаимодействия в учебно-воспитательном процессе породило несколько дидактических подходов в трактовке современной дидактической концепции, которые можно условно разделить на три группы.

*Первая группа* включает в себя *коллективистский, деятельностный и личностный подходы*, которые объединяет в себе *целостный подход*.

*Вторая группа* включает в себя *системный, оптимизационный, технологический подходы*, основные положения которых объединяет *творческий (инновационный) подход*.

*Третья группа* в настоящее время представлена одним, но активно развивающимся *интегративным подходом*, который отличается наиболее комплексным характером.

Все указанные подходы в учебном процессе теснейшим образом взаимосвязаны, взаимообуславливают, взаимопредполагают и взаимопроницают друг в друга, обладают чрезвычайно важным и основополагающим характером для развития современной системы образования.

*Современная дидактическая концепция* непосредственно связана с развивающейся социальной практикой, которая, наследуя классические традиции, всякий раз изменяется в соответствии с социальной ситуацией и преобразуется в соответствии с инновационными находками и решениями. На сегодняшний день существует семь актуальных проблем развития систем образования разных стран, решить которые призвана современная дидактическая концепция. Назовем лишь четыре наиболее острых.

*Первая проблема* — *изменение целей образовательной системы*, переход от «знание-центристской» организации обучения, определяющей ведущими целями и результатами обучения знания, умения и навыки ученика, к гуманистической личностно-центрированной ориентации, к развитию и самореализации сущностных сил, способностей и дарований человека как главной цели образования.

*Вторая проблема* — *значительное расширение содержательной базы образования*, что существенно усложняет и без того непростую процедуру отбора содержания образования.

*Третья проблема* — *переход российского образования на позиции вариативности образовательных программ* и многообразия типов учебных заведений.

*Четвертая проблема* — *ориентация на региональные и этнические особенности деятельности школ*, постепенный переход к нетрадиционным методам обучения, активное использование психолого-педагогической диагностики.

Поиски ответов на выявленные проблемы позволяют находить точки опоры и выделять основные направления работы по развитию образовательной практики. Так, в национальной образовательной стратегии «Наша новая школа» основные базовые положения современной дидактической концепции получили свое подтверждение в намеченных путях модернизации системы общего среднего образования: разработка новых образовательных стандартов, развитие личности ученика, подготовка нового поколения учителей на основе современных требований к его компетентности.

### 3.1.3. Дидактическая система

В современной системе педагогического знания дидактику традиционно определяют как относительно самостоятельную часть педагогики, которая изучает цели, содержание, закономерности, принципы, формы и методы обучения, а также средства и условия организации обучения, формы контроля и результаты обучения. Поэтому современная дидактическая концепция является не только общей теорией обучения, но дает все основания для формирования конкретных частных методик обучения по различным предметным дисциплинам и областям знания.

Если рассмотреть все ключевые вопросы, на которые призвана дать ответ дидактическая концепция, то с очевидностью раскрывается их системный характер и полное соответствие их тем существенным элементам дидактики, которые составляют целостность современной дидактической системы (табл. 3.1)<sup>1</sup>.

Таблица 3.1

#### Ключевые вопросы дидактики и элементы дидактической системы (по В. И. Загвязинскому)

Дидактические вопросы	Элементы дидактической системы
1. Во имя чего и для чего учить?	1. Цели образования и цели обучения
2. Кого обучать и когда начинать систематическое обучение?	2. Социально-личностные характеристики обучающихся и их возраст
3. Как организовать обучение и где учить?	3. Формы организации образования
4. Чему учить?	4. Содержание образования
5. Как учить?	5. Методы и приемы обучения
6. Какие подходы обучения использовать?	6. Принципы обучения
7. С помощью чего учить?	7. Дидактические средства обучения — учебники, подсобный материал, современные носители информации и обучающие программы
8. Как создать условия для полноценного и эффективного образования?	8. Дидактические условия — условия, обеспечивающие адекватность средств и методов обучения возрасту и предметному содержанию
9. Что является результатом обучения?	9. Критерии завершенности процесса обучения
10. Как осуществлять контроль за процессом обучения и оценивать результаты обучения?	10. Методы контроля и методы оценки процесса и результатов обучения

Из приведенной таблицы видно, что каждый ответ на поставленный вопрос представляет собой элемент дидактики, который связан со всеми

<sup>1</sup> Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособие для вузов. М. : Академия, 2006. С. 9.

остальными элементами и может рассматриваться во всеобщей их взаимосвязи как система. Поэтому в современной дидактике введено такое понятие, как «дидактическая система», которое позволяет рассматривать каждый элемент с позиции его изменения, но в связи со всеми другими элементами, и оценивать общую, неизменную совокупность изменяющихся элементов как изменяющуюся целостность. Одно из представлений дидактической системы в графическом виде дал В. И. Андреев<sup>1</sup> (см. рис. 3.2).

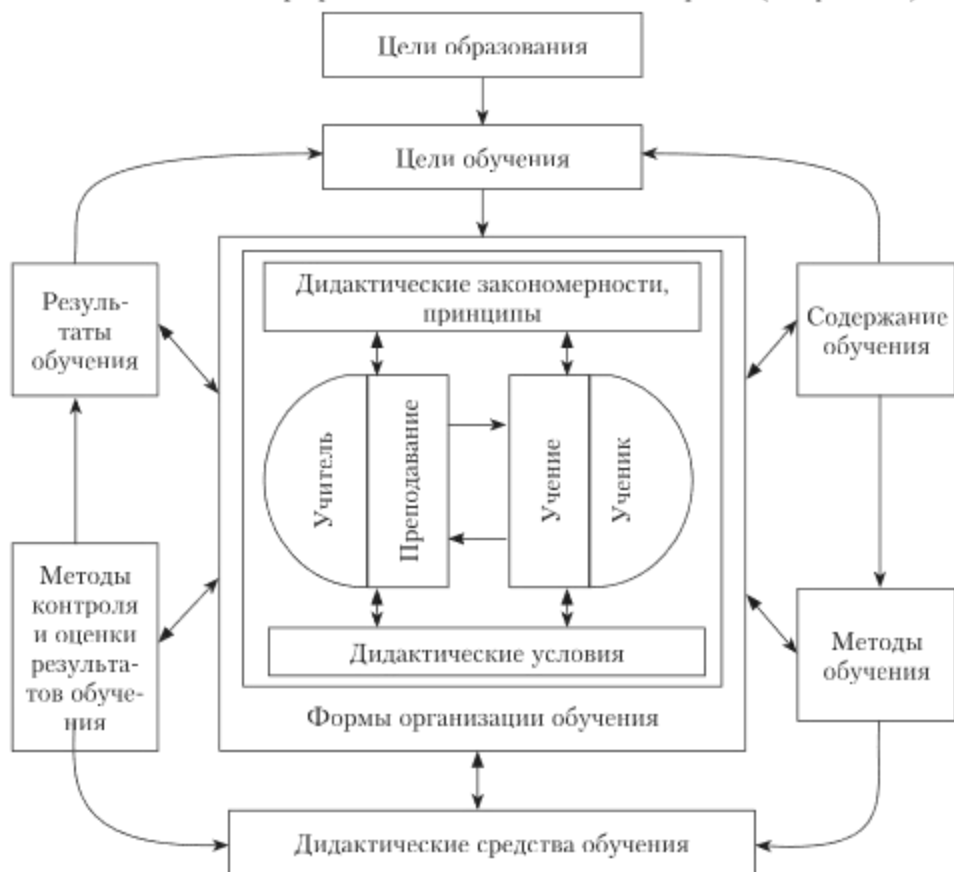


Рис. 3.2. Схема дидактической системы (по В. И. Андрееву)

Центральными элементами системы являются деятельность учителя как преподавателя и воспитателя и учебная деятельность ученика. Первый уровень, ядро дидактической системы (заданное в центре схемы) включает в себя основных субъектов образовательного процесса – учителя и ученика в процессе их взаимодействия, исторически сложившиеся и проверенные временем дидактические законы и принципы, соответствующие им дидактические условия. Системное соотнесение всех элементов дидактического ядра в результате и определяет формы организации обучения.

<sup>1</sup> Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань : Центр инновационных технологий, 2000. С. 208.

На втором, внешнем, уровне дидактической системы симметрично расположены напрямую зависящие друг от друга содержание обучения и его результаты, методы обучения и формы контроля и оценки. В основании внешнего уровня дидактической системы находятся средства обучения, а завершают его цели обучения, которые, в свою очередь, определяют цели образования как главную цель всей дидактической системы.

Такое расположение элементов дидактической системы оправдано сущностным наполнением современной дидактической концепции и передает ее целостный деятельный характер, направленный на развитие личности как ученика, так и учителя в процессе взаимно организованного общения, при организации которого неизменно вырастает роль учителя. Кроме того, расположенная во главе всей схемы цель образования подчеркивает ее многогранность по сравнению с подчиняющейся ей целью обучения, которая всегда носит более конкретный и определенный характер, но зависит от общей формулировки цели образования. Расположенные в основании схемы средства обучения, в свою очередь, подчеркивают зависимость функционирования всей дидактической системы от ее материально-технического обеспечения, роль которого в современной системе образования стремительно возрастает в связи с переходом всего сообщества на качественно иные, телекоммуникационные формы хранения и передачи информации.

Закономерный характер расположения всех элементов дидактической системы на схеме позволяет выявить и *два разных состояния дидактической системы: состояние устойчивого функционирования и состояние развития.*

*Состояние устойчивого функционирования* отличает наличие отлаженной связи между элементами системы, которая способствует переходу системы в консервативный вариант.

*Состояние развития*, напротив, отличает наличие неустойчивости связей под влиянием инновационных изменений, происходящих как в отдельных элементах, так и во всей системе в целом.

В заключение следует отметить, что введение понятия «*дидактическая система*» позволяет анализировать процесс обучения и по элементам, и в системе их взаимодействия, полнее и глубже, т.е. системно, исследовать сущность образования и обучения. Кроме того, выявленный двухуровневый характер дидактической системы и два режима ее функционирования позволяют разрабатывать конкретные обучающие системы и проектировать учебный процесс в строгой зависимости от локальных характеристик времени и места его организации.

### **3.1.4. Образовательная, воспитательная и развивающая функции обучения**

Как мы уже успели заметить, воспитание, образование и обучение представляют собой некую целостность, определяющую внутреннюю смысловую сущность процесса развития применительно к личности человека. Поэтому, приступая к рассмотрению *сущности и движущих сил обучения*, необходимо заметить, что каждый культурно-исторический период обязательно имел и имеет свой тип социально обусловленного обучения, который определяется необходимостью воспроизводства человека, соответству-

ющего насущным социальным требованиям. Источником воспроизводства человека и, в конечном итоге, становления его личности и развития общества служит мировая культура — духовная и материальная, отражающая все богатство накопленного человечеством опыта.

Задачи современного этапа становления личности требуют, чтобы в процессе обучения человек:

- 1) получил бы достаточное количество знаний о накопленном человеком богатстве мировой культуры, духовной и материальной;
- 2) освоил бы социально признанные нормы поведения и логику их применения в различных жизненных ситуациях;
- 3) овладел бы ведущими способами действия по реальному воссозданию и приумножению созданного предыдущими поколениями культурного богатства;
- 4) научился бы видеть и понимать ключевые идеи развития человека и общества.

На основе работ И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина можно представить следующую четырехкомпонентную структуру обучения, в которой каждый из компонентов отображает один из уровней процесса обучения, последовательно реализующего воспитательную, образовательную и развивающую функции (рис. 3.3).



**Рис. 3.3. Четырехкомпонентная структура обучения, отображающая уровни процесса обучения, последовательно реализующие воспитательную, образовательную и развивающую функции обучения**

*Первый компонент* — наученность, результатом которой является получение человеком первичных знаний о человеке, обществе, природе, технике и т.д.

*Второй компонент* — воспитанность, в процессе приобретения которой человек овладевает эмоционально-ценностным отношением к полученным

знаниям, формирует культурные навыки обращения с полученными знаниями, осваивает общепринятые нормы социальных отношений как к другим людям, так и к самому себе.

*Третий компонент* — образованность, которая задает уровень инструментальности в обращении с приобретенными знаниями и полученными культурными навыками социального поведения, позволяет формировать индивидуальный опыт творчества.

*Четвертый компонент* — развитие личности, которое отображает уровень сформированности духовных ценностей и идеалов, потребностей и мотивов общественной, научной, трудовой и профессиональной деятельности.

Важно отметить, что четвертый компонент является результирующим по отношению к предыдущим уровням. В нем отображаются цели обучения, непосредственно вытекающие из общечеловеческих идеалов, национальных традиций, социального заказа общества и государства в конкретных условиях и общественно обусловленного содержания образования.

Необходимость комплексной реализации всех компонентов содержания образования и направленность педагогического процесса на всестороннее, творческое саморазвитие личности школьника обуславливают функции обучения: *воспитательную, образовательную и развивающую.*

*Воспитательная функция.* Воспитывающий характер обучения есть отчетливо проявляющаяся закономерность, действующая непреложно в любые эпохи и в любых условиях. Воспитательная функция органически вытекает из самого содержания, форм и методов обучения, но вместе с тем она осуществляется и посредством специальной организации общения учителя с учащимися. Объективно обучение не может не воспитывать определенных взглядов, убеждений, отношений, качеств личности. Важнейшим аспектом осуществления воспитывающей функции обучения является формирование мотивов учебной деятельности, изначально определяющих ее успешность.

*Образовательная функция.* Основным смыслом образовательной функции состоит в вооружении учащихся системой научных знаний, умений, навыков и ее использовании на практике. Конечным результатом реализации образовательной функции является действенность знаний, выражающаяся в сознательном оперировании ими, в способности мобилизовать прежние знания для получения новых, а также сформированность важнейших как специальных (по предмету), так и общеучебных умений и навыков. Осуществление образовательной функции неразрывно связано с формированием навыков работы с книгой, справочной литературой, библиографическим аппаратом, организации самостоятельной работы, конспектирования и др.

*Развивающая функция.* Так же как воспитывающая функция, развивающий характер обучения объективно вытекает из самой природы социального процесса обучения. Правильно поставленное обучение всегда развивает, однако развивающая функция осуществляется более эффективно при специальной направленности взаимодействия учителей и учащихся на всестороннее развитие личности. Эта специальная направленность обучения на развитие личности ученика получила закрепление в термине «раз-

вивающее обучение». Развивающий характер обучения предполагает ориентацию на развитие личности как целостной психофизической системы.

Полноценное интеллектуальное, социальное и нравственное развитие личности есть результат реализуемого в процессе обучения единства образовательной и воспитывающей функций. Анализ функций и целей обучения позволяет сделать вывод о том, что *сущность обучения есть целенаправленный, обусловленный и педагогически организованный процесс развития личности обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями, способами поведения и деятельности по приумножению накопленного богатства духовной и материальной культуры человечества*. Однако реальный эффект обучения, его действительное движение в решающей степени зависят от соотношения ведущих составляющих учебного процесса — от овладения знаниями, способами деятельности, другими элементами содержания образования и развития обучаемых. Обеспечение единства обучения, воспитания и развития на основе целостности и общности составляет сущность педагогического процесса.

## **3.2. Особенности учебно-познавательной деятельности школьников**

### **3.2.1. Руководство учебно-познавательной деятельностью школьников**

Как мы уже отметили, развитие личности в процессе обучения происходит на основе овладения знаниями, культурой человеческих отношений, способами деятельности, человеческими ценностями. Но гармония указанных процессов не достигается автоматически, она требует целесообразной организации обучения, исходящей из понимания существа и динамики овладения знаниями и развития личности. Целесообразность организации обучения обеспечивает педагогический процесс, который представляет собой систему, объединяющую отдельные процессы воспитания, образования, развития.

*Педагогический процесс* — это специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач. Педагоги и воспитанники как главные действующие субъекты являются главными действующими лицами педагогического процесса, его субъектами. Взаимодействие субъектов педагогического процесса в процессе обмена деятельностью своей конечной целью имеет присвоение воспитанниками опыта, накопленного человечеством во всем его многообразии. Успешное освоение опыта может осуществляться только в специально организованных условиях при наличии хорошей материальной базы, включающей разнообразные педагогические средства. Таким образом, основной характеристикой педагогического процесса является взаимодействие педагогов и воспитанников на содержательной основе с использованием разнообразных средств и при условии соответствия форм и методов характеру взаимодействия.

Обучение как самый разработанный инструмент осуществления педагогического процесса отражает в себе и все существенные его свойства:



а) двусторонность, б) направленность на всестороннее развитие личности, в) единство содержательной и процессуальной сторон. При анализе сущности и структуры обучения в контексте целостного педагогического процесса *двухсторонний характер обучения* понимается и как *процесс обучения*, и как *учебный процесс* (рис. 3.4).



**Рис. 3.4. Процесс обучения и учебный процесс как две стороны обучения**

*Процесс обучения* представляет собой организацию учебной деятельности и управление ею учителем, а *учебный процесс* представляет собой сложную систему организации взаимодействия самого учителя, обучаемых и учебного материала в процессе порождения внутренних, зачастую противоречивых импульсов саморазвития.

Следовательно, организация процесса обучения есть сложный и многогранный процесс руководства учебно-познавательной деятельностью школьников в целях реализации трехсторонней задачи процесса обучения:

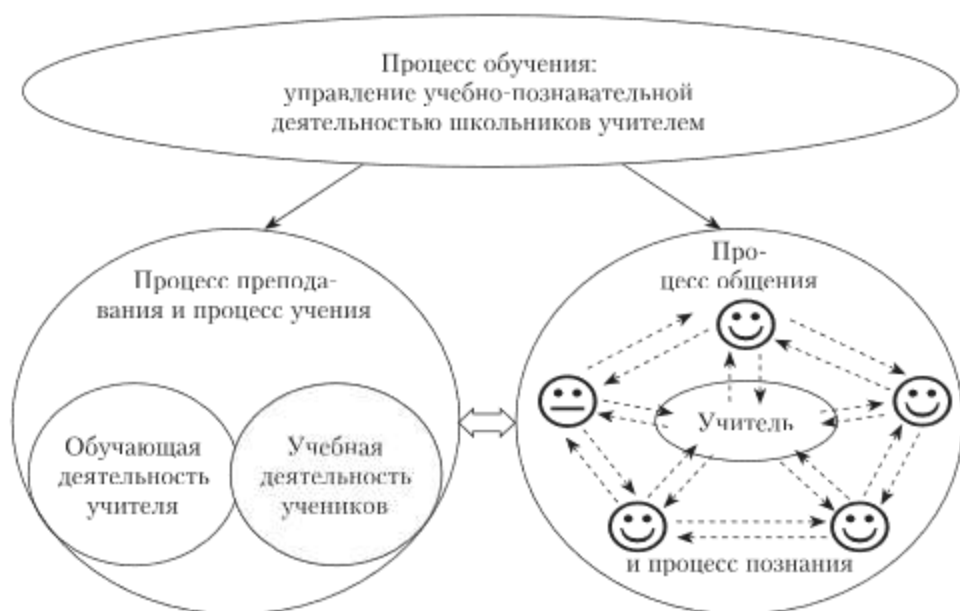
- а) активной целенаправленной передачи обучающемуся социокультурного опыта предыдущих поколений;
- б) организации освоения и усвоения этого опыта;
- в) формировании возможности и готовности применять этот опыт в различных ситуациях.

Важно заметить, что на первый взгляд процесс обучения прежде всего отражает внешний характер обучения, который предстает перед нами как *совместная, взаимосвязанная и взаимообусловленная деятельность учителя и учеников*, в ходе которой:

а) *учитель* организует и стимулирует деятельность обучаемых, корректируя ее ход и проверяя ее результаты в процессе предъявления различных видов информации;

б) *ученики* в процессе включения в организованные учителем виды деятельности овладевают не только содержанием и предусмотренными программами учебной деятельности знаниями, умениями и навыками, но и основами самоорганизации процессов общения на пути познания.

Однако в современной дидактической концепции становится все более важным учет тех аспектов деятельности учителя и учеников, которые отражают внутренний характер обучения — его воспитывающий и развивающий характер. Такое рассмотрение процесса обучения позволяет оценить многоуровневость работы учителя по организации учебной деятельности как единства воспитания и обучения, организуемого на основе учета психовозрастных особенностей общения школьников не только для полноценного усвоения ими знаний, умений и навыков, но и для развития их духовных сил и творческих способностей (рис. 3.5).



**Рис. 3.5. Взаимосвязанность воспитания и обучения в процессе обучения**

Таким образом, двусторонний характер обучения в процессе обучения всегда содержит в себе взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы преподавания (деятельность педагога) и учения (деятельность обучающихся), т.е. собственно обучения, с одной стороны, и общения учителя и учеников, обучающих и обучаемых в процессе познания, т.е. собственно воспитания, — с другой.

Характер учебного процесса отличается от характера процесса обучения, поскольку включает в себя еще один активный компонент — содержание учебного материала. При протекании учебного процесса все виды учебной деятельности всегда предметны, направлены на усвоение определенного содержания, которое включает в себя факты, их объяснение, выводы, теоремы, законы, теории.

Поэтому при рассмотрении учебного процесса мы вправе говорить о двусторонней связи между тремя главными его составляющими, образующими, в свою очередь, три вида связей между собой: «педагог — ученик», «ученик — предмет изучения», «педагог — предмет изучения» (рис. 3.6).

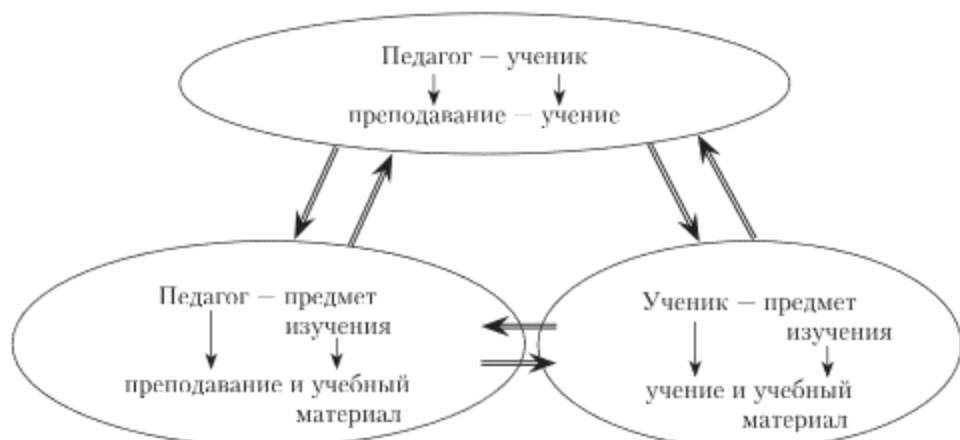


Рис. 3.6. Общая структура учебного процесса

Эти три вида связей между преподаванием и учением, учением и учебным материалом, преподаванием и учебным материалом раскрывают ту внутреннюю динамику учебного процесса, от которой зависит успешность или неуспешность процесса обучения. От того, насколько эффективно учитель в процессе организации учебной деятельности учитывает и реализует эти три вида связей, зависит и эффективность целостного педагогического процесса. Реализация общей структуры учебного процесса может происходить в двух основных вариантах: *репродуктивном или воспроизводящем; продуктивном или творческом.*



Рис. 3.7. Структура репродуктивного варианта учебно-познавательной деятельности

*Репродуктивный вариант* включает в себя восприятие фактов, явлений, их осмысление в процессе установления связей, выделения главного и т.д., иногда приводящее к пониманию, но чаще направленное на запоминание. Особенностью репродуктивного варианта учебной деятельности является легкость замены ее трехступенчатости: *понимание, усвоение и овладение*, на иную последовательность: *запоминание, усвоение, овладение*. Очевидно, что репродуктивный вариант учебной деятельности выстроен с опорой

не на процесс понимания, а на процесс запоминания, который требует постоянного упражнения в особой мнемической деятельности, предусматривающей приемы механического и логического запоминания, а также системы повторения изученного. Структура организации репродуктивного процесса учебной деятельности приводит к формированию навыков механического воспроизведения автоматизированных навыков, в то время как навыки творчества остаются не реализованными (рис. 3.7).



**Рис. 3.8. Структура организации продуктивного варианта учебно-познавательной деятельности**

*Продуктивный вариант учебной деятельности* (рис. 3.8) содержит в себе ряд новых элементов и состоит также из трех этапов, но каждый из этапов включает в себя разнообразные формы деятельности, связанные с последовательно формируемыми аспектами творчества на *ориентировочном этапе* — выдвижение и проверка гипотез, на *исполнительском этапе* — перебор и оценка вариантов, на *контрольно-систематизирующем этапе* — логическое и интуитивное предвосхищение.

На каждом из трех этапов учебная деятельность последовательно ориентирована на отработку необходимых этапов разнообразной учебной деятельности: ориентация в заданных условиях, исполнение поставленной задачи, осмысление полученного опыта деятельности. Структура каждого из этапов предполагает последовательное выполнение действий, представленных на схеме организации продуктивного варианта учебно-познавательной деятельности.

Как следует из схемы, при организации продуктивного варианта учебно-познавательной деятельности задействованы и добывание, и применение знаний, и определение отношений и оценок на основе подлинного понимания, поэтому деятельность здесь всегда носит поисковый, творческий характер. Особенно активно стимулируются такие личностные качества, как самоанализ, саморазвитие и инициатива, происходит развитие прогностических, конструктивных и проективных способностей личности ученика.

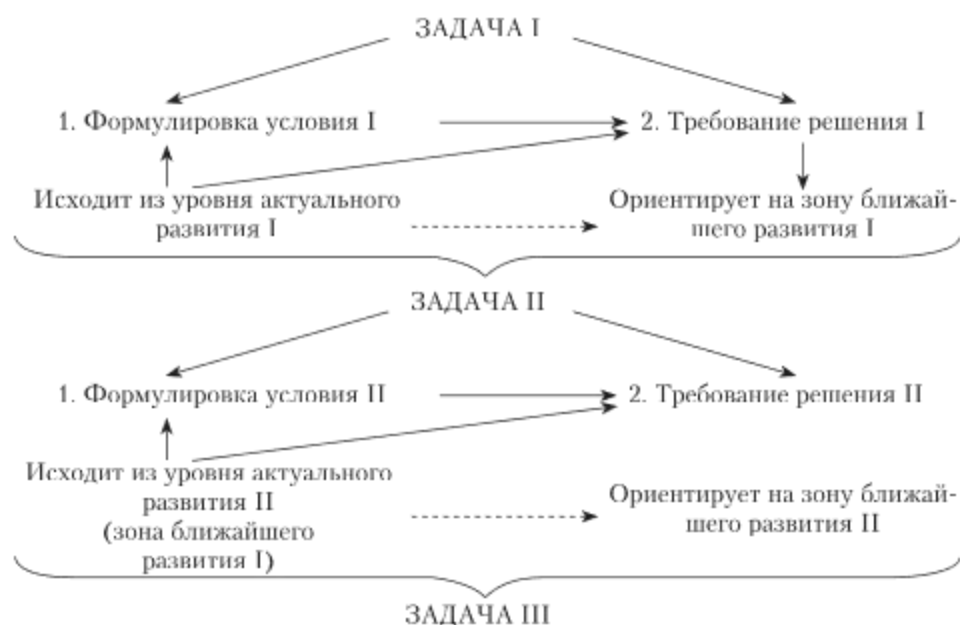
### 3.2.2. Мотивы учения на разных возрастных этапах

Мотивы учения на разных возрастных этапах прямо пропорциональны возрастным психофизическим характеристикам уровня развития ребенка, с одной стороны, но подчиняются единому универсальному правилу – с другой. Отечественная психология и педагогика исходят из сформулированного Л. С. Выготским положения о ведущей роли обучения по отношению к психическому развитию. Сущность разработанного Л. С. Выготским положения позволяет достоверно утверждать, что обучение на разных возрастных этапах подчиняется единому правилу, согласно которому всякий процесс обучения должен строиться с опорой не только на реально достигнутый уровень развития, но и несколько опережать его, стимулировать и вести за собой. Поэтому процесс организации учебной деятельности должен быть организован так, чтобы постоянно вносить новые элементы в познавательную деятельность и формировать новые отношения, благодаря чему обеспечивается процесс развития учащегося. Таким образом, единое правило обучения на возрастных этапах получило название принципа опережения.

Однако при организации учебной деятельности в соответствии с принципом опережения необходимо помнить, что степень и качество опережения должны выстраиваться в строгом соответствии с уровнем физического и психического созревания организма, в том числе и его мозговых структур. Кроме того, важно учитывать, что степень опережения напрямую зависит от уровня накопленного учащимися опыта. Поэтому, основываясь на выделении педагогической задачи как основной клеточки педагогического процесса, а также структуре четырех этапов решения педагогических задач разного типа сложности, можно выстроить продуктивную учебно-познавательную деятельность ученика любого возраста как «задачную» на основе принципа опережения. Процесс обучения на основе организации такой продуктивной учебно-познавательной деятельности ученика получил название развивающего, а структура его организации – задачной, потому что выстраивается как цепочка задач (рис. 3.9).

Для этого все изучаемое по теме содержание разбивается на логическую последовательность познавательных задач. Для решения этих задач педагог создает цепь учебных ситуаций, каждая из которых соответствует выстроенной цепочке задач. В процессе разрешения созданных педагогом учебных ситуаций организуется совместная работа учителя и учеников по разрешению учебной задачи с привлечением разнообразных средств и способов обучения. Решение одной задачи позволяет учителю последовательно переходить к решению следующей задачи в выстроенной им цепочке педагоги-

ческих ситуаций. Поскольку каждая познавательная задача противоречива по своей природе, то в процессе ее решения всегда синтезируется новый уровень достигнутого знания, на основе которого происходит формирование новых приемов деятельности. А освоение всякой новой деятельности выводит на новый уровень развития. Объединив все перечисленные этапы в единое целое, мы получим принцип развивающего обучения, сформулированный Л. С. Выготским.



**Рис. 3.9. Развитие личности в структуре задачного характера обучения**

Любая «порция» познавательного материала, любое задание, предлагаемые учащимся, как и вся система изложения нового, должны быть ориентированы как на достигнутый (актуальный) уровень знаний и умений, так и на перспективный, находящийся в «зоне ближайшего развития». Поэтому при составлении любой задачи или задания необходимо помнить, что условие задачи всегда должно исходить из известного и освоенного, что составляет достигнутый (актуальный) уровень развития, а вопрос или требование должны вести к неизвестному, мотивировать на стремление к познанию, которое всегда активно «дремлет» в «зоне ближайшего развития».

Такая структура организации учебной деятельности может служить мотивом учения на разных возрастных ступенях, если, во-первых, педагог учитывает степень возрастных особенностей развития ученика, уровень его способностей и возможности к овладению предлагаемой деятельностью. Во-вторых, деятельность самого учителя по оказанию помощи обучаемому по выполнению предложенных заданий также должна выстраиваться с учетом его возраста и постепенно переходить от прямой помощи к помощи опосредованной, косвенной, мотивируя к самостоятельному поиску решения задачи.

Основной задачей педагога при такой организации обучения является постоянная работа с «зоной ближайшего развития» учеников, благодаря которой учитель стимулирует каждого ученика в соответствии с его индивидуальным способом достижения решения, в ритме его успешности. Показателем того, насколько учителем учитываются мотивы учения на разных возрастных этапах, служит отзывчивость ученика к оказываемой ему помощи и формируемая у него сильная мотивация к оказанию помощи другим в процессе совместной познавательной деятельности.

### 3.3. Принципы обучения

#### 3.3.1. Понятие принципа обучения

Применение теоретической концепции обучения в образовательной практике требует введения понятия «*принцип*», назначением которого является соединение теоретических представлений с практикой. Принципы являются исходными положениями для организации практики и выступают результатом развития научного знания. В дидактике под принципом понимается инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, а также знание о целях, сущности, содержании и структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики. Такое понятие принципа в дидактике объясняется всеобщим характером принципов, определяющих содержание и ход педагогического процесса в любых конкретных вариантах.

Поскольку дидактика есть неотъемлемая часть педагогики, то и дидактические принципы служат не только задачам обучения, но и воспитания, и развития. Поэтому общие принципы воспитания о развивающей и обогащающей деятельности, о сочетании требований и уважения к личности, а также общие принципы организации деятельности о предвидении и целеполагании, соответствии методов целям и содержанию деятельности, зависимости управленческих решений от конкретных условий, получают конкретное воплощение в принципах обучения.

В истории дидактики одними из первых были выделены два важнейших и основополагающих *принципа обучения* — *культуросообразности и природосообразности*, введенные в научный оборот Я. А. Коменским и подробно рассмотренные позднее Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинским. Эти принципы выражали требование строить образование, сообразуясь с природой, внутренней организацией, задатками ребенка, а также с законами окружающей ребенка природной и социальной среды. Позднее эти два принципа были объединены в одном — *принципе социокультурного соответствия (сообразности)*.

Уже на этом примере видно, что принципы обучения рассматриваются в современной дидактике как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность и учебный процесс в целом, как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей и условий протекания учебно-воспитательного процесса. Поэтому принципы:

- а) отражают основные требования к организации педагогической деятельности;
- б) указывают направления развития педагогической деятельности;
- в) выводятся из закономерностей и потому имеют объективную основу;
- г) имеют единую методологическую основу;
- д) выражают закономерные связи между педагогом и воспитанником;
- е) позволяют творчески подходить к построению педагогического процесса.

Ведущими принципами обучения в современной дидактике различными исследователями называются шесть принципов, перечень и сущность которых изложены в табл. 3.2.

Таблица 3.2

### Принципы обучения

Наименование принципа	Сущность принципа
1. Принцип развивающего обучения	Регулирует соотношение овладения содержанием изучаемого и развития
2. Принцип систематичности	Нацеливает на достижение единства части и целого, элемента и структуры в овладении содержанием
3. Принцип наглядности	Регулирует отношение и взаимосвязь конкретно-образных и абстрактно-логических элементов в познании
4. Принцип прочности	Реализует взаимосвязь и взаимодействие между восприятием и осмыслением, с одной стороны, и запоминанием — с другой
5. Принцип научности	Регулирует соотношения явления и сущности, объяснения и прогноза, истолкования и преобразования действительности
6. Принцип положительной мотивации и благоприятного эмоционального фона	Регулирует соотношение потребности и долга, рационального и эмоционального

Кроме приведенных в таблице, существуют принципы, сущность которых и двойственность раскрываются в их наименовании:

- принцип связи теории с практикой;
- принцип сочетания педагогического управления с развитием самостоятельности обучаемых;
- принцип единства учебной и научно-исследовательской деятельности;
- принцип сочетания коллективной работы с индивидуальным подходом.

Заложенная в названии некоторых принципов двойственность проявляет противоположные тенденции обучения, которые могут отражаться в существе самого принципа, а могут обнаруживаться в процессе его взаимодействия с другими принципами. Поэтому *каждый принцип, в том числе и когда он рассматривается в паре с другим принципом*, служит механиз-



мом регуляции конкретных педагогических противоречий и их разрешения, способствуя общей гармонии в достижении согласованности и взаимодействия всех сторон процесса обучения.

### 3.3.2. Система принципов обучения

В настоящее время принципы обучения принято рассматривать в их системе, что породило понятие «*системы принципов обучения*». Система принципов обучения складывалась в процессе раскрытия внутренней взаимосвязи и взаимообусловленности принципов и позволяла объединить попарное их сопряжение в одном общем названии: «*научности и доступности*»; «*систематичности и связи теории с практикой*» и т.д. Выявленная таким образом система принципов стала выражением всеобщности их характера, определяющего содержание и ход педагогического процесса в любых конкретных вариантах образовательной практики. Кроме того, система принципов позволяет строже учитывать конкретные условия обучения, производить их учет на основе гибкого применения вытекающих из принципов взаимообусловленных требований, правил и подбора соответствующих обстоятельствам методов. Поэтому система принципов обладает свойством *целостно отражать учебный процесс и открывает возможность комплексного подхода к его совершенствованию*, при котором изменения отдельных компонентов отражаются в других компонентах и общих характеристиках процесса.

Система принципов обучения обладает такими интегративными чертами, которыми не обладает каждый принцип в отдельности, среди них можно назвать: целесообразность, эффективность, открытость для нового содержания и новых технологий. Функциональная по своему характеру и целеустремленная система принципов направлена на получение важнейшего результата системы образования – воспитывающего и развивающего воздействия на личность. Каждый принцип – компонент системы принципов, вносит свою лепту и определенную долю содействия в достижение общего результата. Для того чтобы сделать вывод о достаточности включенных в систему принципов, рассмотрим ведущие принципы обучения, которые в той или иной последовательности составляют основу современной **системы принципов обучения**.

Во всякой системе должен быть выделен ведущий основной системообразующий принцип, который определяет уровни иерархичности элементов системы, а также ее общие интегративные свойства. В современной дидактике в качестве такого системообразующего принципа называют *принцип развивающего и воспитывающего обучения*, который раскрывает сущностный характер современной концепции обучения. Парным к принципу развивающего и воспитывающего обучения выделен принцип социокультурного соответствия, являющийся современной интерпретацией исторически первых выделенных принципов – принципы культурно-и природосообразности. Все остальные принципы, включаемые в систему, могут занимать различные уровни системы в соответствии с конкретными условиями реализации педагогического процесса, поскольку принимают

на себя положение производных от этих ведущих, конкретизируя их и раскрывая условия их воплощения в учебном процессе.

Всякую систему цементируют взаимная обусловленность и взаимопроникновение ее элементов. Это же относится и к системе принципов. Каждый из них действителен только при условии действия всех остальных, проявляется в них и вбирает их в себя. В системе принципы не просто связаны, не просто дополняют друг друга, их взаимодействие выступает как действие каждого из принципов через все другие, как вбирание каждым принципом всех других в качестве своей содержательной основы, как преломление каждого принципа через все другие (рис. 3.10).



Рис. 3.10. Система принципов современной системы обучения

Как видно из приведенной схемы, в современной системе принципов обучения можно выделить 4 уровня системности, причем каждый из уровней также представляет собой двухшаговую структуру, которая обеспечивает целенаправленность в достижении конкретных результатов. Рассмотрим кратко изложенные в схеме принципы в последовательности уровней.

*Первый уровень* включает в себя два взаимообуславливающих парных принципа, которые исторически складывались как основа всего института воспитания и обучения, хотя современная их трактовка была введена в дидактику относительно недавно. Это два принципа – *принцип положительной мотивации и благоприятного эмоционального климата обучения* и *принцип сочетания индивидуальных и коллективных форм обучения*.

Принцип положительной мотивации и благоприятного эмоционального климата регулирует прежде всего коммуникативную сторону обучения, характер отношений в учебном коллективе, предусматривает деловое сотрудничество и сотворчество педагогов и учащихся, создание атмосферы доверия и благожелательности, отношений товарищества, взаимопомощи и здоровой состязательности между учащимися, в то время как принцип сочетания индивидуальных и коллективных форм обучения раскрывает организационную сторону организации учебного процесса. Каждая из этих двух форм обладает как своим потенциалом развития, так и своими серьезными ограничениями. Очевидно, что и полная индивидуализация обучения, и только коллективный способ обучения лишают ученика разнообразия общения, возможности научиться таким формам эффективного взаимодействия, которые способствуют созданию привычки к освоению различных вариантов сочетания этих двух полярных форм и выработки собственного стиля групповой дифференцированной работы на основе самостоятельной познавательной и преобразующей деятельности.

*Второй уровень* работы системы включает в себя организацию учебной деятельности на основе двух парных принципов, характеризующих внутренние условия продуктивного овладения знаниями: *сознательности и активности обучаемых* – первый, *наглядности (комплексности), доступности и прочности* – второй. Принцип наглядности (комплексности), доступности и прочности объединяет в себе не два, а три принципа – наглядности, доступности и прочности. Объединение этих трех принципов в свете современного понимания идей развивающего обучения регулирует:

1) соотношение популярности и понятности с познавательными трудностями, не выходящими за пределы «зоны ближайшего развития» и определяющими меру трудности, целесообразной в обучении;

2) стремления к организации вариативного повторения в разнообразных ситуациях, требующих актуализации и использования изученного и применения его на практике;

3) закономерность восхождения познания от чувственно-наглядного к абстрактно-логическому одновременно с изменением характера наглядности – от чувственно-конкретной (объекты в природе, рисунки, макеты и т.д.) к наглядности абстрактной и символической (схемы, таблицы, диаграммы, графики).

Согласно «золотому правилу» Я. А. Коменского, наглядность всегда организовывалась на основе прямолинейного понимания наглядности: все видимое – зрению, слышимое – слуху, обоняемое – обонянию, осязаемое – осязанию. Однако в XX и особенно XXI в. выяснилось, что принцип наглядности оказался более емким и последовательно раскрывает все новые многообразные формы своего проявления. Первоначальное познание богатства и конкретности естественной наглядности (натуральные предметы и объекты реального мира) служит базой для дальнейшего познания изобразительной наглядности (рисунки, фотографии и др.) с последующим переходом к освоению абстрактно-символической наглядности – схем, таблиц, графиков, символов, которые позволяют постигать сущность и динамику изучаемых явлений и процессов. Принцип созна-

тельности и активности учащихся в обучении не может формироваться в отрыве от принципа наглядности, является его логическим продолжением и выражает суть деятельностной концепции: овладение знанием и развитие происходят только в собственной активной деятельности, которая порождает сознательность, свидетельствующую о понимании целей деятельности и мотивированном стремлении к ее достижению. При характеристике активности выделяют два рода активности — активность репродуктивную (воспроизводящую) и продуктивную (творческую), каждая из которых по-своему выстраивает цепочку достижения учебных целей. Идеальная цепочка учебных целей была разработана под руководством профессора Чикагского университета Б. Блума и известна как таксономия (систематизация, классификация) учебных целей, которая имеет шесть уровней:

- 1) знания;
- 2) понимания;
- 3) применения;
- 4) анализа;
- 5) синтеза;
- 6) оценки.

В процессе обучения необходимо стимулировать все уровни активности учащихся, чтобы естественная творческая активность ребенка не затухала к окончанию школы под грузом постижения все увеличивающегося объема учебной информации.

*Третий уровень* системы принципов обучения включает в себя такие значимые принципы, которые раскрывают содержание учебной деятельности и ее предметную основу, а также характер деятельности, несоблюдение которого сводит на нет все усилия по освоению содержания. К этим принципам относятся принцип научности и связи теории с практикой и, парный к нему, принцип систематичности и системности.

Принцип научности дает основания для структурирования содержания образования в его движении от описания к объяснению и от объяснения к прогнозу, от фиксирования фактов к их обобщению, от сочетания логического анализа и конкретно-исторического подхода к усвоению познано-го и овладению методическим и методологическим аппаратом научного исследования. Такая структура позволяет учащимся постигать теоретические закономерности познания мира и его освоения человеком в направлении как от теории к практике, так и от практики к теории на основе разнообразных форм работы — от знакомства со ссылками на факты и события до выполнения практических работ, упражнений и экскурсий. Поскольку сама наука есть система знаний, и их усвоение требует систематической учебной работы, включающей в себя оперирование теоретическими понятиями и практическими способами преобразования действительности, то и составление плана учебной деятельности также должно опираться на принцип системности. Принцип системности включает в себя очень важные требования логичности, последовательности и преемственности в изложении знания, что позволяет каждому последующему этапу его развития базироваться на предшествующем и продолжать его. Тут особенно важным становится сочетание элемента и системы, части и целого, отдель-

ного и общего. Для этого так важно использовать приемы, позволяющие повысить уровень системности знаний учащихся на основе:

а) выделения главного — основной идеи, ведущих положений, существенных связей в изучаемом;

б) структуризации и синхронизации (сопоставление разных событий, происходящих в одно и то же время), часто выражаемых в форме схем и таблиц;

в) компактной целостной подачи темы или крупного «блока» учебного материала.

Последний, *четвертый, уровень* системы представлен ее ведущими принципами, на достижение которых направлена вся система принципов. Таким образом, описанная последовательность принципов в их системе отражает их ориентацию на развивающие и воспитывающие цели, а также регулирует систему конструирования и осуществления педагогического процесса в соответствии с реальными условиями его протекания.

### 3.3.3. Принцип развивающего обучения

Целесообразно рассматривать каждый принцип и их систему как рекомендации по воплощению в жизнь системы стратегических целей, составляющих ядро современной концепции образования — развивающий характер образования, личностно-социальная ориентация и др. В современной образовательной практике средства развития личности, ее учебно-познавательной активности многообразны и включают в себя:

- возбуждение интереса через выявление дефицита информации;
- проблемные ситуации;
- эмоциональную окрашенность;
- сопереживание,
- игровую имитацию и др.

Принцип развивающего обучения позволяет каждому принципу системы сохранять свою специфичность, т.е. отражать особый характер связей именно внутри дидактической системы, не теряя определенности и конкретности. Именно поэтому принцип развивающего и воспитывающего обучения является *ведущим принципом в педагогической системе*.

Указанный принцип выражает *ведущую цель функционирования педагогической системы, он связывает воедино основные педагогические категории (воспитание, обучение, образование)*, определяя их соподчиненность. Все остальные принципы выступают по отношению к указанному принципу как рекомендации о средствах и условиях достижения главной цели — формирования требуемых черт личности, всестороннего гармонического развития обучаемых, их готовности к самореализации.

Основным содержанием *принципа развивающего обучения* является регулирование связи и взаимодействия между овладением знаниями и способами деятельности и развитием, между описательно-фактологической и оценочно-аналитической сторонами обучения, между приобщением к ценностям социума, адаптацией в общество и индивидуализацией, сохранением и развитием уникальности, неповторимости личности.

Знания выступают не целью, а материалом строительства личности, условием ее становления. Именно поэтому в обучении всегда должны

выдвигаться не только образовательные, но развивающие и воспитательные цели и задачи, разрешимые с учетом особенностей и возможностей личностного развития, социальных установок и ценностей. Гармонизировать личностное и социальное — главная и наиболее сложная задача обучения. В общем плане трудно точно сказать, что первично: личное или социальное. Но в педагогическом плане все более определено: педагог работает с конкретным человеком (ребенком, студентом), он обучает и развивает его, но, обучая, приобщает его к общественным условиям, социальным ценностям. Он адаптирует его для общества, не подчиняя его последнему. И именно в качестве развитой, творческой, свободной личности человек оказывается наиболее полезным демократически построенному, организованному на гуманистических началах или, во всяком случае, движущемуся в этом направлении обществу. Механизмом же такого развития выступает развивающая деятельность обучаемого в «зоне его ближайшего развития», чему весьма способствует задачная структура обучения.

Конкретные цели обучения динамичны. Они обусловлены социальной ситуацией, потребностями развивающегося общества. Однако они должны при всех условиях сохранять традиционное гуманистическое содержание: веру в возможности человека, в его природную одаренность, стремление к истине, добру, справедливости, интерес и уважение к миру детства.

Что касается соответствия обучения природе ребенка, его внутреннему миру, степени созревания организма, то сейчас этот круг вопросов регулируется принципом развивающего и воспитывающего обучения. Законы и закономерности среды (природной и социальной) в ее традиционно сложившейся форме и в современной интерпретации отражаются в требовании соответствия направленности и содержания образования содержанию культуры. Культура, как уже отмечалось, представляется здесь в широком плане:

- основы наук (гуманитарных и естественных);
- основы техники и производства;
- опыт практической деятельности;
- обычаи и традиции;
- религия, мораль, философия, искусство, педагогика и др.

Культура и представляет собой тот строительный материал, тот источник, осваивая который растущий человек сам приобретает свойства культурности, культуросообразности, становится носителем, преемником и творцом культуры.

### **3.4. Содержание образования**

#### **3.4.1. Понятие содержания образования**

Одним из основных средств развития личности и формирования ее базовой культуры выступает содержание образования. 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, достигнутый в результате учебно-воспитательной работы»<sup>1</sup>. Это так называемый *знаниево-ориентированный подход* к определению сущности содержания образования, который *вводит дробление всего содержания образования на различные предметные области*.

При таком подходе в центре внимания находятся знания как отражение духовного богатства человечества, накопленного в процессе поисков и исторического опыта, способствующие социализации личности, вхождению человека в социум. Содержанием образования в этом случае является вся культура человечества, целостность которой дробится в соответствии с изучаемой предметной областью как набор некоторых компонентов. Иерархичность компонентов культуры при формировании содержания образования в знаниево-ориентированном подходе представлена на рис. 3.11.



**Рис. 3.11. Схема содержания образования как иерархия компонентов культуры**

Это очень разные компоненты и овладение ими требует не только восприятия, понимания, запоминания, воспроизведения, действий по образцам, но и эмоционального отклика, собственного поиска, оценочной деятельности и многого другого. Однако при знаниево-ориентированном подходе раздробленные знания становятся абсолютной ценностью в процессе обучения и заслоняют собой самого учащегося, его отношения и ценностные ориентации. Это приводит к идеологизации и регламентации научного ядра знаний, их академизму, ориентации содержания образования на среднего ученика и другим негативным последствиям.

Современный уровень развития дидактики позволяет говорить о двух противоречиях в формировании содержания образования, которые не может преодолеть знаниево-ориентированный подход.

*Первое противоречие.* Предметная структура содержания образования как характерная черта знаниево-ориентированного подхода облегчает

<sup>1</sup> Педагогический словарь : в 2 т. М. : Академия педагогических наук, 1960.

систематическое изучение основ научных знаний, но она дробит единый мир, делит его на составные части, что препятствует формированию в сознании учащихся целостной картины мира, представлений о его единстве и внутренних связях.

*Второе противоречие.* Большой по объему учебный материал изучается по частям, в линейной последовательности, дискретно, обучение по необходимости растянуто во времени, поэтому у учащихся на основе линейной структуры изучения не всегда складываются целостные представления об изучаемых компонентах дисциплинарного знания.

### 3.4.2. Организация содержания образования

В истории образования не раз предпринимались попытки перестроить предметное преподавание и даже заменить его более целостными структурами (комплексами, проектами). Так, в 1923—1925 гг. под руководством научно-педагогической секции Государственного ученого совета (ГУСа) были составлены комплексные программы для школы («Программы ГУСа»), в которых предметное построение школьного курса заменялось единым комплексом сведений о природе, труде и обществе. Этот комплекс сведений распределялся по трем направлениям развития, которые вели ребенка от тем, ему известных и близких (семья и его дом), к темам, содержанием которых становилась жизнь всей страны, а затем и деятельность всего человечества.

Во второй половине XIX в. в школах США возник метод проектов. Он основывался на положениях прагматической педагогики (Д. Дьюи), провозгласившей «обучение посредством делания», т.е. положившей в основу обучения практическую деятельность учащихся, что способствовало формированию целостного подхода к действительности, пониманию взаимосвязей разных сторон жизни, сближало теорию и практику. Однако достигалось это ценой отказа от систематического и глубокого познания основ научных знаний, т.е. с нарушением важнейшего принципа обучения — систематичности.

Как видно из этих двух приведенных примеров, всякая организация содержания образования имеет исторический характер, поскольку определяется целями и задачами образования на том или ином этапе развития общества. В последнее десятилетие в свете идеи гуманизации образования все более утверждается личностно-ориентированный подход к выявлению сущности содержания образования. Этот подход нашел отражение в работах И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина, по определению которых *содержание образования есть педагогически адаптированная система:*

- а) знаний, навыков и умений;
- б) опыта творческой деятельности;
- в) опыта эмоционально-волевого отношения.

Усвоение этой системы призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества. Таким образом, при личностно-ориентированном подходе к определению содержания образования абсолютной ценностью становится сам человек в процессе его



обучения, что соответствует современным образовательным, духовным, культурным и жизненным потребностям личности, гуманному отношению к развивающейся личности, становлению ее индивидуальности.

Личностно-ориентированное содержание образования направлено на развитие целостного человека, которое осуществимо лишь при развитии и природных, и социальных, и культурных начал и может осуществляться в контексте такого содержания образования, которое имеет общечеловеческую, национальную и региональную ценность. Исходя из этих оснований и на основе выделенных принципов обучения в содержание образования в конце XX в. были включены:

- *основы всех наук*, определяющих современную естественно-научную и социальную картину мира, т.е. совокупность фундаментальных понятий, законов, теорий, базовых фактов, основных типов проблем, решаемых наукой;
- *основные области применения*, приложения теоретического знания;
- *методологические знания*, обеспечивающие сознательность усвоения и развитие мышления, в том числе сведения об истории познания;
- *сведения, необходимые для обеспечения* всех или многих сфер человеческой деятельности;
- *нерешенные, но важные* научные и социальные проблемы;
- *обобщенные идеи и положения*, дающие понятие о единстве и развитии мира.

Кроме того, при отборе содержания признавалось необходимым учитывать возрастные возможности обучающихся и логику их развития, а также обеспечить социальную и личностно-ориентированную направленность изучаемого материала. В соответствии с новыми подходами В. В. Краевским была предложена редакция трех основных принципов, полностью отразивших всю номенклатуру дидактических принципов. Сформулированные принципы представлены как целостное образование – триединство принципов, взаимообуславливающих друг друга. Важно отметить, что само триединство выражает собой принцип отражения в содержании образования всех ведущих элементов мировой и отечественной культуры, содержащих потенциал личностного развития обучаемых.

Принимая такую конфигурацию взаимодействия сформулированных трех основных принципов отбора содержания образования, можно вывести критерии отбора содержания, которые представлены в табл. 3.3.

Таблица 3.3

### Критерии отбора содержания образования

Критерий отбора	Содержательное наполнение
1. Критерий целостного отражения основных компонентов социального опыта, перспектив его развития, задач всестороннего развития личности	– знания о природе, обществе, технике, культуре, человеке, овладение способами деятельности по образцам; – усвоение опыта творческой деятельности и формирование эмоционально-ценностных отношений, имеющих решающее значение для перехода знаний в убеждения

Критерий отбора	Содержательное наполнение
2. Критерий выделения главного и существенного	— отбор наиболее универсальных, необходимых элементов в содержании образования, обладающих высокой значимостью изучаемого
3. Критерий соответствия возрастным возможностям учеников	— учет содержательных особенностей излагаемого материала в соотношении их с психофизиологическими особенностями восприятия определенного возраста
4. Критерий соответствия выделенному на изучение данного предмета времени	— отбор необходимого и достаточного содержания, не разрушающего целостность системы научного знания
5. Критерий учета опыта формирования содержания учебных программ	учет результатов анализа международного и отечественного опыта в формировании учебных программ и существующих экспертных оценок его эффективности
6. Критерий соответствия содержания учебно-материальному и методическому оснащению школы	— сопоставление реальных возможностей школы и ее педагогического состава при реализации развивающих возможностей тех или иных тем и разделов предметного знания

Все шесть названных критериев в своей целостности позволяют решить проблему отбора из общего состава культуры тех элементов оптимального содержания образования, которые следует включить в школьные программы без ущерба для развития личности обучаемых. Эта проблема отбора издавна проявляется в истории дидактики как конкуренция *теорий материального и формального образования*.

*Теория материального образования* обосновывает целесообразность дать учащимся как можно больший объем знаний, прежде всего необходимых для жизни и труда, в то время как сторонники *формального образования* утверждают, что основное внимание должно быть направлено на развитие способностей учащихся, их мышления, памяти, воображения. Полезность этих теорий заключается в выделении реальных противоположных тенденций и подходов к содержанию образования, которые позволили еще К. Д. Ушинскому утверждать, «что рассудок развивается только в действительных реальных знаниях»<sup>1</sup>. Особенность современного понимания задач и содержания развивающего обучения в отличие от задач обучения формального именно в том и заключается, что эти задачи осуществимы только на основе глубокого изучения основ наук и глубокого погружения в культуру, освоения ее идей, традиций, конкретного содержания. Такой подход позволяет надеяться на то, что образование сможет дать обществу действительно образованных людей, обладающих глубоким планетарным мышлением, гражданским сознанием, пониманием неделимости мира природы и мира человека, способностью к самореализации.

Особую значимость для достижения целостности познания мира приобретают в этом плане проблема соотношения гуманитарного и есте-

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. М., 1951. Т. 8. С. 661.

ственно-научного образования и проблема их синтеза. Гуманитарное знание – это знание о человеке и человеческом обществе (история, социология, литературоведение, этика, политология, педагогика и т.д.), отличительными его чертами являются меньшая определенность и точность, чем технического и естественно-научного знания, но и большая гибкость, вариативность и многозначность. Естественно-научное знание и мышление, напротив, обладают большей строгостью, определенностью, однозначностью, поэтому они более рациональны, опираются на строгую логику и предполагают конкретные решения и рекомендации. Гармоничное сочетание гуманитарного и естественно-научного знания в структуре общего образования призвано сформировать у учащихся умения вариативности и целостности мышления при обращении к явлениям окружающего мира и оценке его места в общей картине мира.

### 3.4.3. Современные концепции начального и среднего образования

В обстановке реформирования и модернизации системы образования, перехода к вариативным программам, передачи многих функций по управлению образованием в регионы ведущим средством регулирования содержания образования выступает введение государственных образовательных стандартов. В результате многих дискуссий было определено, что значит стандарт применительно к содержанию образования и каковы традиции стандартизации в образовании.

Вообще, *стандарт* и *стандартизация* – это установление и соблюдение определенных норм в каком-либо виде деятельности и в результатах, создаваемых в процессе этой деятельности. Выделяя понятие нормы, можно заметить, что нормирование в образовании существовало всегда двойко. С одной стороны, оно было представлено в виде национальных традиций, связанных с представлениями об идеалах, общих целях, содержании и формах обучения и воспитания, а с другой – в виде законодательных актов, нормативных документов, учебных планов, программ, учебников.

В 1990-е гг. в текст ныне действующей Конституции Российской Федерации впервые было внесено положение о том, что государство устанавливает федеральные государственные стандарты, а в Законе РФ «Об образовании» было раскрыто содержание и сущность государственного стандарта. Поэтому мы можем сказать, что современные образовательные стандарты призваны нормировать или определять три важнейших составляющих, непосредственно связанных с содержанием образования:

- 1) обязательный минимум содержания основных образовательных программ;
- 2) максимальный объем учебной нагрузки обучающихся;
- 3) требования к уровню подготовки выпускников.

Таким образом, государственные стандарты в области образования предназначены для:

- а) обеспечения гарантированного минимума обязательной подготовки каждого обучающегося, независимо от того, в каком образовательном учреждении данного уровня и профиля он получает образование, поскольку обеспечивает единство образовательных требований к качеству

знаний, умений и навыков и, следовательно, защищает единство образовательного пространства страны;

б) защиты учащихся от перегрузки, поскольку определяет максимально допустимый объем нагрузки для каждого уровня обучения;

в) обеспечения единой объективной оценки успешности учебной деятельности и работы образовательных учреждений, что, в конечном итоге, может гарантировать качество образования.

Стандартами конца XX в. было задано «вариативное пространство» содержания образования каждого образовательного учреждения для планирования и оперативного маневра с учетом реальной ситуации на основе определения:

– *учебного плана* (для среднего образования это прежде всего базисный учебный план);

– *выделенной для основных образовательных областей и учебных курсов системы ведущих идей, понятий, принципов, законов, теорий, а также системы действий и операций, которыми необходимо овладеть;*

– *системы измерителей* (норм, методик, инструментов) результатов образования.

Ключевую роль в общем среднем образовании играл единый для всего образовательного пространства Российской Федерации базисный учебный план (БУП), который представлял собой комплекс нормативов, состоящий из трех частей.

Первая часть — *федеральный компонент* — задается структурой БУПа, на основе которых разрабатываются типовые учебные планы регионов, содержащие разработанный *региональный компонент*. И только на основе типового учебного плана каждая школа составляет собственный учебный план, содержащий разработанный в соответствии с условиями и потребностями территории *школьный компонент*.

*Федеральный компонент* содержит нормы и требования, обеспечивающие единство образовательного пространства России и интеграцию личности в систему мировой культуры. Сюда входят единые образовательные цензы (по уровням образования), общее (инвариантное) содержание программ для всех территорий и всех учреждений, дающих среднее образование.

*Национально-региональный компонент* составляют нормы, во многом отражающие специфику этнокультурных традиций и социокультурной среды региона. Они связаны с изучением родного языка, истории и географии края, народного искусства, ремесел и других особенностей уклада жизни в той или иной территории.

*Школьный компонент* должен учитывать и отражать запросы населения, экономики, социальной сферы конкретного поселения или микрорайона.

Структура базисного учебного плана определяет:

1) обязательный минимальный перечень общеобразовательных областей и предметов, а также минимально необходимое время на их изучение;

2) максимально допустимую учебную нагрузку учащихся по классам;

3) примерное соотношение между федеральным и национально-региональными компонентами содержания образования в часах, а также количество часов школьного компонента, отводимых самой школе для выбора

школьного компонента содержания образования в соответствии с ее возможностями, особенностями и запросами территории, где она расположена.

В настоящее время разработан новый вариант Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального и общего образования, который в части, касающейся начального общего образования, уже принят в 2010 г. Приведем некоторые положения стандарта, которые позволяют представить его наиболее значимые принципиальные отличия от более ранних версий. ФГОС начального общего образования (ФГОС НОО) включает в себя три требования:

« к структуре основной образовательной программы начального общего образования, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;

– к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

– к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования»<sup>1</sup>.

Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования содержат описание целевых установок, компетентностей выпускника начальной школы, определяемых личностными, семейными, общественными, государственными потребностями и возможностями ребенка младшего школьного возраста, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья. Они являются инвариантными и обязательными для исполнения на всей территории Российской Федерации, но могут быть дополнены в рамках общего ресурса учебного времени требованиями субъектов Российской Федерации, образовательных учреждений, учителей, родителей и других участников образовательного процесса в целях более полного отражения потребностей субъектов образовательной деятельности, в том числе этнокультурных, специфики образовательной программы образовательного учреждения, специфики контингента обучающихся.

Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования задают ориентиры комплексной оценки личностных, метапредметных и предметных результатов на ступени начального общего образования (рис. 3.12).

К личностным результатам обучающихся относится уровень сформированных ценностных ориентаций выпускников начальной школы, отражающих их индивидуально-личностные позиции, мотивы образовательной деятельности, социальные чувства, личностные качества.

ФГОС НОО – требования к результатам освоения основных образовательных программ.

К метапредметным результатам обучающихся относятся освоенные при изучении нескольких или всех предметов универсальные учебные действия, межпредметные понятия.

<sup>1</sup> URL : <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>.

К *предметным результатам* образовательной деятельности относится освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данного предмета деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также система основополагающих элементов научного знания, лежащая в основе современной научной картины мира.



**Рис. 3.12. Триада личностных, метапредметных и предметных результатов НОО**

Требования к результатам освоения основной образовательной программы определяют планируемые результаты начального общего образования, *возможность достижения которых должна быть гарантирована всеми учреждениями*, реализующими основные образовательные программы начального общего образования, независимо от их вида, местонахождения и организационно-правовой формы. Планируемые результаты являются обязательной составной частью основной образовательной программы начального общего образования.

Подводя итог, можно сказать, что введенный прежней редакцией стандарта базисный учебный план продолжает являться частью государственного образовательного стандарта, однако не менее важным для разработки учебных планов школы в настоящий момент является учет трех групп требований, заданных ФГОС НОО, которые в своей сумме подчеркивают личностно-ориентированный характер обучения, главной целью которого является развитие личности обучающихся.

## 3.5. Методы обучения

### 3.5.1. Понятие о методах обучения

Вопрос о выборе методов проведения учебных занятий для каждого учителя есть вопрос каждодневный, практический. В его решении преподавателю всегда необходимо проявить максимум самостоятельности, ибо никаких «программных указаний» по данному вопросу в современных законодательных документах не содержится. Более того, подчеркивается свобода педагога при выборе форм и методов обучения, поскольку слишком разнообразны конкретные ситуации обучения, которые в соответствии с ФГОС НОО должен учитывать в своей работе каждый учитель.

Что же такое метод и как выбрать наиболее рациональные методы для определенного учителя и определенного занятия? Традиционно «метод обучения» определяется как способ взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности педагога и обучаемых, направленный на реализацию цели обучения. Еще один подход определяет *метод обучения* как систему целенаправленных действий педагога, организующих познавательную и практическую деятельность обучаемых и обеспечивающих решение задач обучения. И в том, и в ином определении метода заложен двойственный подход к его трактовке, подчеркивающий *единство методов преподавания и методов учения*, а также дающий понятие об общей модели обучения. Однако рассмотрение каждого метода по отдельности не раскрывает характера деятельности и способа руководства учебно-познавательной деятельностью учеников, а главное — характера процессов овладения знаниями и развития личности в той или иной модели обучения, на реализацию которой направлен метод. Метод рассказывания у педагога имеет две стороны: педагог рассказывает, а учащийся слушает, осмысливает, запоминает. Метод беседы дает возможность прямого общения: педагог задает вопросы, а ученики отвечают.

Чтобы раскрыть метод более конкретно, нужно рассмотреть его на уровне приемов — конкретных способов организации деятельности обучаемых, учебных действий школьника или студента. Прием чаще всего определяется как составная часть метода или его конкретная разновидность. Например, метод рассказа в зависимости от целевого назначения и реализующих его приемов может воплощаться в описании, повествовании, объяснении, доказательстве, рассуждении, элементах драматизации. Беседа может носить характер воспроизведения или эвристического поиска. Каждый метод реализуется в своеобразных сочетаниях нескольких приемов, отвечающих конкретной образовательной ситуации и зависящих от уровня педагогической техники учителя (рис. 3.13).

Если учитель овладел различными приемами настолько, что может самостоятельно их варьировать в зависимости от цели организуемого взаимодействия с учеником, то метод обучения становится «инструментом прикосновения к личности» (А. С. Макаренко), способом возбуждения и регулирования развивающей деятельности обучаемых в закономерной последовательности совершаемых шагов учебной деятельности.

Но если каждый метод реализуется с помощью 2–3 характерных приемов или сочетаний, то для выбора оптимального метода или приема обучения учителю необходимо перебрать более сотни вариантов в ходе своей практической деятельности.

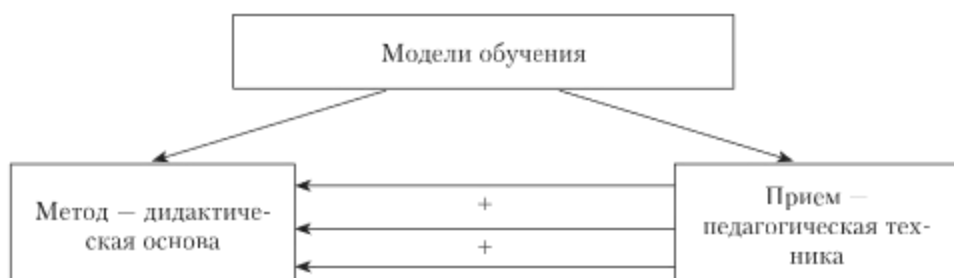


Рис. 3.13. Соотношение методов и приемов в модели обучения

В современной дидактике специалисты-исследователи насчитывают до 50 различных методов обучения: рассказ, беседа, работа над источниками, демонстрации, упражнения, самостоятельная работа, обучающая игра, диспут и др. При таком количестве методов, количество которых все умножается в соответствии с развитием условий организации обучения, процесс обоснованного выбора метода чрезвычайно затруднен и практически неосуществим. Поэтому учитель чаще всего использует нередко достаточно случайный набор методов, стихийно освоенных в границах собственного опыта или опыта освоения ставших «модными» методов в ходе знакомства с какими-либо новыми подходами, либо руководствуется принципом «всего понемногу». Осуществление педагогически обоснованного выбора собственных методов требует знания возможностей и ограничения всех методов обучения, понимания того, какие задачи и при каких условиях успешно решаются с помощью тех или иных методов, а для решения каких задач они бесполезны или малоэффективны.

### 3.5.2. Классификация методов обучения

На протяжении всей истории педагогики теоретиков и практиков привлекали два простых и внешне очень заманчивых решения проблемы выбора методов обучения:

1) найти универсальный метод обучения, своего рода педагогическую панацею, «палочку-выручалочку», и тогда при любом затруднении универсальный метод всегда выручит;

2) заимствовать лучшие, кем-то отработанные образцы, готовые методики и использовать своего рода методические «шпаргалки».

Но каждое из этих решений имеет свои отрицательные стороны как в первом, так и во втором случае. В первом случае важно всегда помнить, что любой метод, используемый как универсальный, теряет эффективность, дискредитирует себя и в связи с этим нельзя не вспомнить высказывания А. С. Макаренко о том, что нет методов вообще плохих или вообще



хороших. Все зависит от обстоятельств, места и времени, от того, кто и в какой системе данный метод использует.

Второй выход по заимствованию лучших, кем-то отработанных образцов и готовых методик как «методических шпаргалок» может быть эффективным только в том случае, если педагог использует их как заготовки, полуфабрикаты, материал для анализа, оценки, выбора, переконструирования. Для этого педагог должен иметь развитое педагогическое мышление, умение самостоятельно оценить предстоящие учебные ситуации, возможности методов и приемов, сделать свой обоснованный выбор. Таким образом, проблема выбора вновь оказывается актуальной.

Однако существуют два пути, которые действительно дают ориентир в выборе оптимального метода обучения и позволяют решить эту проблему более адекватно к каждодневным нуждам учителя. Первый, традиционный, путь связан с укрупнением единиц выбора и ограничением их числа на основе объединения методов в большие группы по заранее выбранным критериям – основаниям. Существуют классификации методов по основаниям, избранным по принципу соответствия различным этапам организации педагогического процесса (табл. 3.4).

Таблица 3.4

### Классификации методов обучения

Основания	Наименование методов
По источнику знаний	Словесные, наглядные и практические методы
По соответствующему этапу обучения	Методы подготовки обучаемых к изучению материала, предполагающие возбуждение интереса, познавательной потребности, актуализацию базовых знаний, необходимых умений и навыков: <ul style="list-style-type: none"> <li>– методы изучения нового материала;</li> <li>– методы конкретизации и углубления знаний, приобретения практических умений и навыков, способствующих использованию познанный;</li> <li>– методы контроля и оценки результатов обучения</li> </ul>
По способу руководства учебной деятельностью	Методы непосредственного или опосредованного руководства: <ul style="list-style-type: none"> <li>– методы объяснения педагога;</li> <li>– разнообразные методы организации самостоятельной работы</li> </ul>
По логике учебного процесса	Индуктивные и дедуктивные методы: <ul style="list-style-type: none"> <li>– аналитические;</li> <li>– синтетические</li> </ul>
По дидактическим целям	Методы организации деятельности обучаемых: <ul style="list-style-type: none"> <li>– методы стимулирования деятельности, например конкурсы, состязания, игры, поощрения;</li> <li>– методы проверки и оценки;</li> <li>– методы релаксации (расслабления) после периода активной работы.</li> </ul>

Основания	Наименование методов
По характеру познавательной деятельности	Методы репродуктивные: – объяснительно-иллюстративные; – проблемного изложения. Методы продуктивные: – частично-поисковые; – исследовательские

Первый путь связан с обращением к более крупным, целостным дидактическим структурам – типам или методическим системам современного обучения, прежде всего к обучению сообщающему, программированному, проблемному и др. При таком подходе метод не берется изолированно от других элементов системы, а служит средством воплощения определенных целей на основе заранее известных специфических закономерностей и механизмов.

Остановимся чуть подробнее на классификации методов по степени самостоятельности и творчества деятельности обучаемых. Эту весьма продуктивную классификацию еще в 1965 г. предложили И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин, которые справедливо отметили, что многие прежние подходы к методам обучения основывались на различии их внешних структур или источников. Поскольку же успех обучения в решающей степени зависит от внутренней активности обучаемых, от характера их деятельности, то именно характер деятельности, степень самостоятельности и творчества и должны служить важными критериями выбора метода. Поэтому И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин предложили выделить пять методов обучения, в каждом из которых последующая степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает.

**Объяснительно-иллюстративный метод.** Учащиеся получают знания, слушая рассказ, лекцию, из учебной или методической литературы, через экранное пособие в «готовом» виде. Воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, они остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления. Данный метод является наиболее традиционным и отработанным во множестве своих модификаций и находит самое широкое применение для передачи большого массива информации. Им и сегодня продолжают пользоваться подавляющее большинство педагогов как основным для изложения и усвоения фактов, подходов, оценок, выводов.

**Репродуктивный метод.** К нему относятся применение изученного на основе образца или правила. Деятельность обучаемых в рамках определенных правил носит алгоритмический характер, т.е. выполняется строго по инструкциям и предписаниям в соответствии с правилами пошаговой организации деятельности в аналогичных, сходных с показанным образцом, ситуациях. Этот метод лег в основу метода программированного обучения.

**Метод проблемного изложения.** Используя самые различные источники и средства, педагог на основе аналогий или практических действий ставит проблему перед изложением материала, формулирует познавательную задачу, и затем раскрывает систему доказательств и сравнивает точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной

задачи. Таким образом, учащиеся становятся свидетелями и соучастниками научного поиска, вводятся в «лабораторию» познавательной деятельности.

**Частично-поисковый, или эвристический, метод.** Этот метод заключается в организации активного поиска решения выдвинутых педагогом или самостоятельно сформулированных познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется и контролируется педагогом или самими учащимися на основе работы над заданными программами действий, в том числе и компьютерными. При развитии современных информационных систем одним из распространенных способов реализации этого метода становится эвристическая беседа, которая позволяет активизировать мышление и различные формы восприятия, возбуждает интерес к познанию.

**Исследовательский метод.** Этот метод является одним из основных методов продуктивной учебной деятельности. После анализа материала, постановки проблем и задач, краткого устного или письменного инструктажа обучаемые самостоятельно изучают источники информации, ведут наблюдения и измерения с последующей их фиксацией и сравнением, т.е. выполняют все действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно и способствуют пробуждению личной заинтересованности, благодаря которой методы учебной работы непосредственно перерастают в методы научного поиска.

### 3.5.3. Понятие о методической системе

Второй путь выбора наиболее эффективного метода в конкретной учебной ситуации основывается на выборе метода на основе многих, если не всех приведенных критериев. В этом и заключается многомерность подхода к методам обучения, при котором учитывается, на каком этапе обучения будет реализовываться метод, в какой логике он будет «работать», какие задачи обучения решать, на какой уровень самостоятельности вывести того, кто учится. При таком подходе метод будет «просвечен» со всех сторон, займет всеми своими гранями и обнаружит все особенности и возможности его применения.

Подход, о котором идет речь, удачно обобщен в алгоритме выбора оптимального метода обучения, предложенного Ю. К. Бабанским, и состоит из семи шагов, представленных на рис. 3.14.

Способ, предложенный Ю. К. Бабанским, по сути, есть способ конструирования методики обучения и заключается не в изолированном выборе методов обучения как таковых, а в выборе доминирующего типа, создании методической системы обучения в целом. При выборе и сочетании методов обучения необходимо руководствоваться следующими критериями:

- соответствие методов принципам обучения;
- соответствие целям и задачам обучения;
- соответствие содержанию данной темы;
- соответствие учебным возможностям школьников (возрастными особенностями, уровню подготовленности, особенностям классного коллектива);

- соответствие имеющимся условиям и отведенному времени для обучения;
- соответствие возможностям самих учителей.



**Рис. 3.14. Семь шагов алгоритма выбора оптимального метода обучения**

Под *методической системой обучения* в таком случае понимается *единство целей, содержания, внутренних механизмов, методов и средств конкретного способа обучения*. При выделении методической системы можно с большой долей достоверности прогнозировать последовательность применения тех или иных методов в соответствии с ведущим психологическим механизмом обучения и сопутствующими ему основными видами деятельности. Достижение такого соответствия позволяет реализовывать задачный характер обучения с наибольшей эффективностью и достигать не только обучающих целей, но прежде всего целей развивающих. Так, например, если ведущей целью обучения определено развитие инициативы, творчества, самостоятельности, то основными психологическими механизмами обучения становятся механизмы творческой деятельности (предвидение, прогнозирование, выдвижение и проверка гипотез, перебор альтернатив, мысленное моделирование, интуитивное обоснование и др.). Средствами такого обучения служат выдвижение и анализ проблем, анализ нестандартных задач

и ситуаций, творческая дискуссия и т.п., в результате чего реализуется методическая система проблемного, поискового обучения.

Важно отметить, что в методической системе методы выступают способами реализации целей и содержания образования, воплощением психологических механизмов обучения и учения, способами развития личности ученика. В современной системе образования сосуществует немало методических систем, в которых используются одни и те же методы, но благодаря различному алгоритму их активизации каждая из систем создает особое, неповторимое своеобразие организации учебной деятельности в каждом возрастном периоде. Преимущество ориентации на методические системы заключается в том, что открывается возможность упростить процедуру выбора и сделать ее более целостной и гармоничной при достижении не одной, а множественных целей во имя главной — развитие личности обучающегося. Наиболее значимые и продуктивные методические системы сегодня известны как педагогические технологии и будут рассмотрены ниже.

### **3.6. Организационные формы обучения**

#### **3.6.1. Понятие о формах обучения.**

##### **Общие формы организации учебной деятельности**

Форма обучения — это способ и характер взаимодействия педагога и учащихся, а также учащихся между собой. Исторически формы организации обучения формировались в недрах первых форм организации зарождающегося человеческого сообщества и его институтов воспитания. Самыми первыми формами организации обучения, исторически сложившимися, были коллективные и индивидуальные, просуществовавшие в разных вариантах до XVI в. Эти формы предполагали работу учителя либо с отдельным учеником индивидуально — на дому у ученика или на дому у учителя, либо с некоторым коллективом разновозрастных детей в различных условиях локации. Однако эти формы оказались неэкономичны и непригодны для системы массового образования, которые под воздействием становящегося машинного производства в XVII в. складывалась в качестве основы национальных систем образования в разных странах Европы. В новой Европе в условиях формирования национальных государств стремительно нарастала потребность в массовом образовании, что привело к появлению новой формы обучения — классно-урочной системе. Эта система просуществовала до нашего времени и остается основной формой организации процесса обучения в различного рода образовательных учреждениях.

Главные особенности ее и три важнейших теоретических элемента были сформулированы и обоснованы в XVII в. отцом дидактики Я. А. Коменским.

1. Все ученики, наполняющие данный класс, должны быть примерно одинаковы по возрасту и уровню подготовленности.

2. Основной формой организации является урок как законченная единица времени (40–45 мин).

3. Все содержание образования делится на отдельные предметы, а весь период обучения – на учебные годы, четверти и дни, включая каникулы, сами же занятия ведутся по единому плану и расписанию.

Появление единой *классно-урочной системы* совершило революцию в организации системы образования, сравнимую по своему значению с изобретением колеса в технике, поскольку раскрыла возможности организации экономного обучения на основе принципов всеобщности.

До сего времени не стихают споры о достоинствах и недостатках классно-урочной системы среди и теоретиков, и практиков образования. Достоинства и недостатки классно-урочной системы представлены в табл. 3.5.

Таблица 3.5

### Достоинства и недостатки классно-урочной системы

Достоинства классно-урочной системы	Недостатки классно-урочной системы
1. Четкая организация и упорядоченность учебной работы	1. Отсутствие индивидуального подхода
2. Организующая и воспитывающая роль педагога	2. Ориентация на среднего ученика
3. Взаимодействие обучающихся и возможность коллективных способов работы	3. Работа в едином для всех темпе
4. Экономичность обучения	4. Преимущество вербальных форм деятельности
	5. Определенная искусственность деления занятий на временные промежутки

Именно указанные недостатки классно-урочной системы на протяжении уже нескольких столетий являются предметом критики и составляют почву для поиска новых форм обучения, которые начались уже в XVIII в. на основе развития достоинства данной системы. Одними из первых серьезных успехов достигли священник Белл и педагог Ланкастер, которые на основе введения новой организационной формы обучения – групповой – существенно увеличили достоинства классно-урочной системы за счет разрешения недостатков. Таким разрешением недостатков стало введение групповой формы поэтапного обучения группой старших школьников младших. Такая система давала возможность учителю обучать до 100 учеников одновременно, чем решала проблему массовости обучения на самом первом уровне элементарного обучения, но теряла в качестве на уровнях дальнейшего обучения. Сегодня ее отголоски проявляют себя в формировании новых форм дошкольного образования и школьного образования на основе организации разновозрастных групп.

Следующим этапом модернизации классно-урочной системы явилось создание *мангеймской системы*, время рождения которой – конец XIX – начало XX в. Ее отличительной особенностью стала дифференциация класса по составу учащихся с учетом уровня индивидуальных способностей и успешности учебной деятельности учеников. Появились основные

классы для детей, имеющих средние способности, и другие классы для малоспособных, а над всеми этими классами располагались классы для наиболее способных, которые в будущем без всяких оговорок могут продолжать обучение на следующей ступени. Несмотря на справедливую критику, связанную с изолированностью учащихся каждой группы и искусственной задержкой развития тех детей, которые не попадали в элитную группу, сам принцип коллективной дифференциации до сей поры является одной из форм организации обучения в современной системе образования. Эта организационная форма присутствует как в виде создания классов и школ для особо одаренных, классов и школ с углубленным изучением отдельных предметных дисциплин или научных направлений, классов и школ общего среднего образования, а также создания коррекционных классов и школ и системы специального образования.

В начале XX в. появилась новая форма организации учебной деятельности, автором которой стала ученица американского педагога и психолога Д. Дьюи Елена Паркхест, разработавшая и реализовавшая в школе города Дальтон новую форму обучения – *индивидуально-групповую* (Дальтон-план). Наиболее значимыми элементами обучения в этой форме обучения оказались индивидуализированные лабораторные занятия, система которых позволяла приспособить темп обучения всех к реальным способностям учеников, приучала их к самостоятельности, развивала инициативу и вовлекала в поиски рациональных методов обучения. Всевозможные трансформации индивидуально-групповой формы обучения вскоре стали основой модернизации организационных форм обучения в разных странах:

- метод учебных единиц (за основу в качестве учебной единицы берется тема, а не время как форма организации и не урок как форма работы);
- бригадный метод (задания выполняются бригадой учеников совместно не только во время урока);
- метод проектов (в основе работы лежит выполнение практического задания как законченного индивидуального или совместного проекта);
- метод работы в динамических учебных парах (разные типы заданий выполняются изменяющимися по составу парами учащихся после их инструктажа педагогом в форме взаимного обучения учащихся).

Все эти формы по своей сути оставались вариациями классно-урочной системы, развивающими ее достоинства за счет разрешения тех или иных выявленных недостатков.

### 3.6.2. Классификация форм обучения

Организованное обучение и воспитание всегда осуществляется в рамках той или иной методической системы, получающей определенное организационное оформление. На основе анализа существующих организационных форм обучения к настоящему времени в дидактике выделены три основные системы организационного оформления педагогического процесса (рис. 3.15), которые имеют четыре коренных отличия одна от другой по следующим параметрам:

- а) количественный состав обучающихся;
- б) соотношение коллективных и индивидуальных форм организации учебной деятельности учащихся;

в) степень самостоятельности учащихся в процессе реализации учебной деятельности;

г) специфика руководства учебно-воспитательным процессом со стороны педагога.

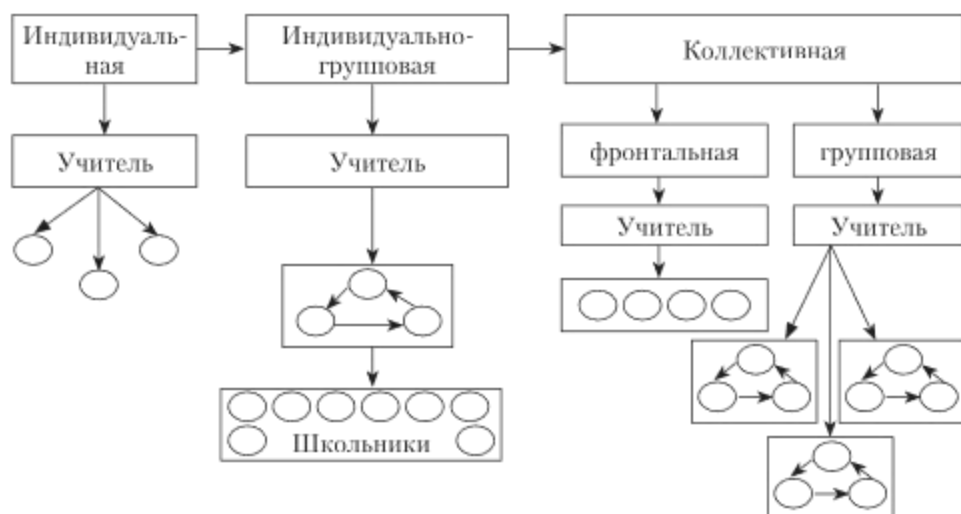


Рис. 3.15. Взаимосвязь организационных форм обучения

Как видно из приведенного рисунка, на этой основе выделяют три основные организационные формы обучения:

- 1) индивидуальная;
- 2) индивидуально-групповая;
- 3) коллективная.

Очевидно, что третья организационная форма обучения — коллективная — есть такая форма, которая объединяет все предыдущие и позволяет многовариантным образом трансформировать форму организации обучения в соответствии с особенностью той или иной методической системы. Именно в этой форме обучения возможно создание таких ситуаций, при которых коллектив обучает и воспитывает каждого своего члена, а каждый член активно участвует в обучении и воспитании своих товарищей по совместной учебной деятельности.

Фронтальная, групповая и индивидуальная работа с учащимися есть общие формы организации учебно-воспитательной работы. При фронтальном обучении педагог управляет учебно-познавательной деятельностью всего класса, работающего над единой задачей. Педагогическая эффективность фронтальной работы во многом зависит от умения учителя держать в поле зрения весь ученический коллектив и при этом не упускать из виду работу каждого ученика. Ее результативность неизменно повышается, если учителю удастся создать атмосферу творческой коллективной работы, поддерживать внимание и активность школьников. Фронтальная работа может использоваться на всех этапах урока, однако она, будучи ориенти-



рованной на среднего ученика, должна дополняться групповыми и индивидуальными формами.

До 1990-х гг. в образовательной практике очень редко использовались групповая и парная работы, а работа в сложившихся формах организации педагогического процесса не становилась коллективной в настоящем смысле этого слова. Такая ситуация обуславливалась преобладанием в образовательной практике в качестве методически разработанных и обоснованных объяснительно-иллюстративных методов работы. Это практически исключало в процессе организации учебной деятельности на уроке сотрудничество и товарищескую взаимопомощь учеников, распределение обязанностей и функций на различных этапах выполнения учебной деятельности. При господстве воспроизводящего типа обучения все ученики делают одно и то же в каждый конкретный промежуток времени и не привлекаются к управлению учебным процессом, которым руководит один учитель, чему и отвечает фронтальная организация работы.

### **3.6.3. Урок – основная форма организации обучения в школе**

Таким образом, в современной системе образования с позиций целостности педагогического процесса урок рассматривается как основная форма его организации, в которой отражаются все преимущества классно-урочной системы на основе сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной работы. Многовариантность возможных сочетаний различных форм работы и их трансформаций позволяет учителю управлять развитием познавательных способностей и формировать научное мировоззрение учащихся на основе соблюдения принципа систематичности и последовательности, а также стимулировать различные виды активности школьников, в том числе в условиях организации внеклассной и домашней работы. Благодаря этому ученики на уроке овладевают не только системой знаний, умений и навыков, но и самими методами познавательной деятельности, приобретая необходимый уровень компетентности.

На рис. 3.16 представлена структура организации деятельности учителя и ученика в учебном процессе на уроке, которая непосредственно и опосредованно задает параметры деятельности ученика и во вне школьном пространстве.

Урок – это такая форма организации педагогического процесса, при которой педагог в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя виды, средства и методы работы, создающие благоприятные условия для:

- а) овладения всеми учениками основами изучаемого предмета непосредственно в процессе обучения;
- б) воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил каждого обучающегося как в ходе урока, так и за его пределами.

В каждом уроке можно выделить его основные элементы (звенья, этапы), которые характеризуются такими различными видами деятельности учителя и учащихся, что оказываются способны при различных сочетаниях определять структуру урока во всех возможных ее модификациях.

Под структурой урока следует понимать соотношение элементов урока в их определенной последовательности и взаимосвязи между собой.



Рис. 3.16. Структура организации деятельности учителя и ученика в учебном процессе на уроке

Структура урока может быть простой и довольно сложной, что зависит от содержания учебного материала, от дидактической цели (или целей) урока, возрастных особенностей учащихся и особенностей класса как коллектива. Приведем классификацию уроков по Б. П. Есипову (табл. 3.6).

Таблица 3.6

### Классификация уроков (по Б. П. Есипову)

Тип урока	Главная цель урока
1. Вводный урок	Дать общее представление о...
2. Урок изучения и первичного закрепления новых знаний	Изучить...
3. Урок закрепления знаний и способов действий	Закрепить знания, сформировать умения, навыки
4. Урок комплексного применения знаний и способов действий	Выработать умение применять знания в схожей ситуации, другой или самостоятельно
5. Урок обобщения и систематизации знаний и способов деятельности	Обобщить единичные знания, привести их в систему
6. Урок проверки и оценки знаний и способов деятельности	Определить уровень усвоения ЗУНов и их комплексного применения
7. Урок коррекции знаний и способов деятельности учащихся	Отработать правильность воспроизведения знаний и учебно-познавательных действий

*Урок ознакомления учащихся с новым материалом или сообщения (изучения) новых знаний* есть урок, содержанием которого является новый, неизвестный учащимся материал. В одних случаях учитель сам излагает новый материал, в других — проводится самостоятельная работа учащихся под руководством учителя, в третьих — практикуется и то, и другое.

*Урок закрепления знаний* есть урок, направленный на вторичное осмысление ранее усвоенных знаний в целях их упрочения. Учащиеся в одних случаях осмысливают и углубляют свои знания по новым источникам, в других — решают новые задачи по известным им правилам, в третьих — устно и письменно воспроизводят ранее приобретенные знания, в четвертых — делают сообщения по отдельным вопросам из пройденного в целях более глубокого и прочного их усвоения и т.п.

*Уроки выработки и закрепления умений и навыков* есть целая серия уроков подряд, которая в дальнейшем имеет свое продолжение при изучении других тем в структуре других уроков ознакомления и закрепления знаний.

*На обобщающих уроках* происходит обобщение и систематизация знаний по наиболее существенным аспектам из ранее пройденного материала, восполняются имеющиеся пробелы в знаниях учащихся и раскрываются важнейшие идеи изучаемого курса. Такие уроки проводятся в конце изучения отдельных тем, разделов и учебных курсов в целом.

*Уроки проверки знаний, умений и навыков — уроки-контрольные*, которые позволяют учителю выявить уровень обученности учащихся в определенной области, установить недостатки в овладении материалом, помогают наметить пути дальнейшей работы. От учащегося контрольные уроки требуют применения всех его знаний, умений и навыков по данной теме.

*Комбинированные, или смешанные, уроки* получили наибольшее распространение в практике работы школы, а урок в современной школе, оснащенной современным оборудованием и обладающей учителем с современным уровнем подготовки, всегда является комбинированным, поскольку позволяет решать несколько дидактических задач.

На рис. 3.17 представлена примерная структура современного комбинированного урока, которая включает в себя все его этапы: анализ (проверка) домашней работы и опрос учащихся; предъявление (изучение) нового материала; первичная проверка усвоения в ходе закрепления новых знаний в тренировочных упражнениях; повторение ранее изученного; проверка и оценка знаний учащихся (контроль); задание на дом. Как видно из приведенной схемы, в структуре особо выделяются начало и конец урока, которые по времени могут занимать ничтожно малое количество времени, но по своему психологическому значению являются определяющими для всего дальнейшего хода урока.

Обязательными элементами начала и конца урока во всех охарактеризованных выше типах уроков являются организационный момент и подведение итогов урока. Организационный момент предполагает создание рабочей обстановки, актуализацию мотивов учебной деятельности и установок на восприятие, постановку целей и обеспечение их принятия учащимися, осмысление и эмоциональное запоминание материала.

На этапе подведения итогов урока важно зафиксировать достижение целей, меру участия в их достижении всех учащихся и каждого в отдельности, оценить работу учащихся и определить перспективы дальнейшей работы.

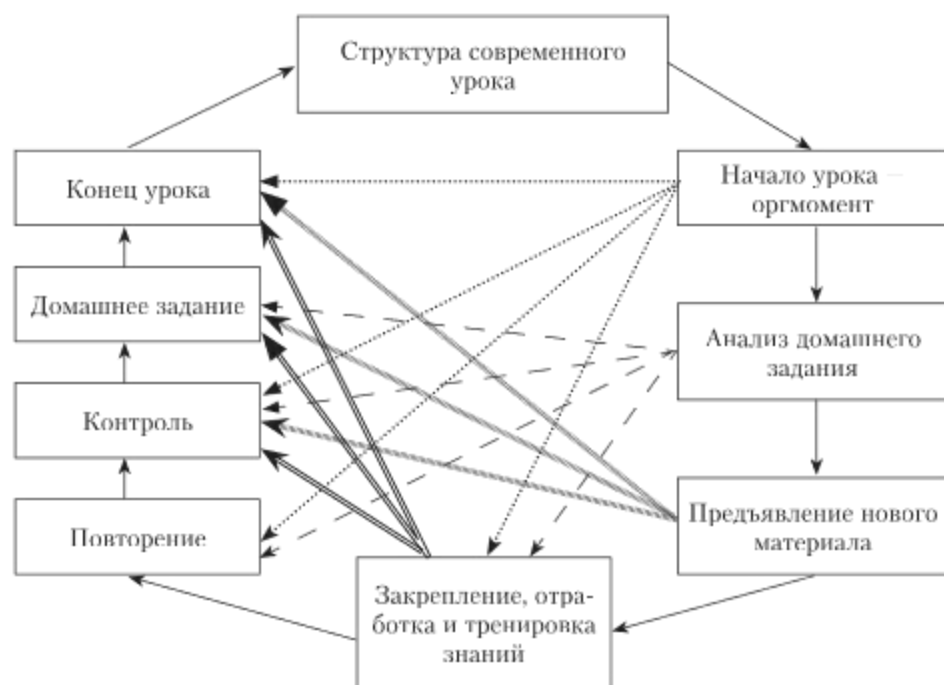


Рис. 3.17. Этапы современного урока и система их взаимосвязи

### 3.6.4. Требования к проведению и анализу урока

Зная характеристику урока как целостной системы и учитывая особенности типологии и структуры уроков, можно вывести систему современных требований к уроку. В основе всякой рациональной организации урока лежат требования, соблюдение которых позволяет учителю повысить коэффициент полезной деятельности учащихся, а следовательно, и качество их подготовки. В совокупности эти требования ориентируют учителя на проектирование оптимальной структуры урока, позволяют ему упорядочить процесс проведения урока, повысить его эффективность. Эта совокупность требований одновременно является и критерием качества проведенного урока, а также качества труда учителя. Такая система требований никоим образом не исключает творчества учителя, а напротив, задает некоторый вектор его развития, помогает направить в нужном направлении.

Рождение любого урока начинается с осознания его целей, поскольку в противном случае урок будет аморфным и случайным. Педагогические цели и задачи урока образуют многоуровневую взаимосвязанную систему, включающую в себя систему целей, отображенную на рис. 3.18.

Затем учитель определяет наиболее оптимальный тип урока для достижения поставленных целей, тщательно продумывает средства, на основе использования которых он планирует выполнить поставленные цели. Такое стратегическое планирование принципиально необходимо и осуществляется в ходе проектирования хода урока, определяемого четырьмя группами требований к структуре урока, его подготовке и организации, его содержанию и проведению.



Рис. 3.18. Многоуровневая система постановки целей и задач урока

Все четыре группы требований взаимосвязаны друг с другом, поэтому несоблюдение одной группы требований ведет к нарушениям во всех остальных. Структура взаимосвязей схематично изображена на рис. 3.19.

Всякий урок в момент его проведения есть лишь один из видимых моментов деятельности учителя по его подготовке. Проведению любого урока предшествует большая подготовительная работа, детерминированная требованиями к содержанию урока и технике его ведения. На каждом уроке решается множество разнообразных задач, но на одном уроке все они реализованы быть не могут, поэтому всякий урок проектируется как часть системы или цикла уроков.

*Первая группа требований* к уроку, соблюдение которой обеспечивает целостность замысла, — это требования к его структуре, которые определяют:

- 1) правильность определения дидактических и воспитательных целей урока, его значение в системе уроков по теме;
- 2) определение типа урока и обоснование его структуры во взаимосвязи всех частей;
- 3) связку данного урока с предыдущим и последующими уроками;
- 4) отбор оптимального сочетания методов изучения нового материала;
- 5) обеспечение систематического и разнообразного обучающего контроля знаний учащихся;
- 6) определение системы повторения и закрепления изученного материала;

7) выбор домашнего задания, которое является тщательно продуманным продолжением данного урока и подготовкой к следующему, минимального по объему, своевременного и всем понятного, учитывающего индивидуальные возможности учащихся.

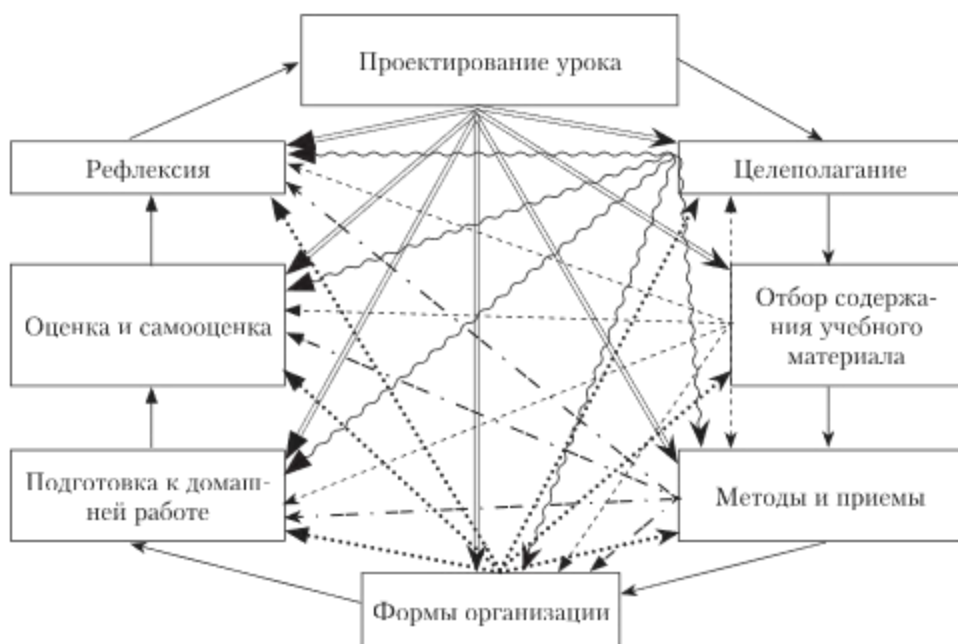


Рис. 3.19. Структура взаимосвязи различных этапов проектирования урока

Вторая группа требований связана с подготовкой и организацией урока в конкретном месте и конкретное время:

- 1) обеспечение на уроке охраны здоровья школьников;
- 2) заблаговременная подготовка учебного материала, определение его объема и сложности применительно к данному классу, а также основных видов работ учащихся на уроке;
- 3) своевременная подготовка демонстрационного и дидактического материала, технических средств обучения;
- 4) создание условий для учащихся часть знаний на уроке получать самостоятельно под руководством учителя.

Третья группа требований связана с требованиями к содержанию урока и процессу учения:

- 1) урок должен быть воспитывающим — всякий материал урока необходимо использовать в целях воспитания учащихся;
- 2) урок должен строиться на обязательном соблюдении основных дидактических принципов: систематичность и прочность знаний, учет индивидуальных возможностей, связь полученных знаний с жизнью;
- 3) процесс поиска доказательств истины должен быть строго обоснованным, умозаключения учащихся и учителя — аргументированными и доказательными;

4) организация учебного процесса должна быть выстроена на аккуратности в исполнении различных действий, терпеливости и упорстве в достижении желаемого результата, умении вести себя в коллективе.

*Четвертая группа требований* направлена на требования к технике проведения современного урока и основывается на психолого-педагогических основах педагогического взаимодействия:

1) урок должен быть эмоциональным, вызывать интерес к учению, воспитывать потребность в знаниях;

2) темп и ритм урока должны быть оптимальными, действия учителя и учеников — завершенными;

3) необходимо добиваться полного контакта во взаимодействии учителя и учащихся, соблюдения педагогического такта;

4) важно создать атмосферу доброжелательности и активного творческого труда;

5) необходимо не забывать менять виды деятельности учащихся, оптимально сочетать разнообразные методы обучения;

6) нужно обеспечивать соблюдение единого орфографического режима, принятого в школе;

7) большую часть урока необходимо посвящать активной работе учащихся.

Реализация предложенной совокупности требований к системе уроков обеспечит необходимый уровень организованности, а следовательно, и качества урока в современной школе. Кроме того, проектирование урока по предложенной схеме позволяет на каждом этапе проектирования проводить анализ целостности и эффективности задуманного на основе рефлексии и самого учителя, и его учеников. Особенно эффективно проходит рефлексия в том случае, если учитель фиксирует этапы урока в технологической карте, которая может быть организована произвольным образом на основе соотнесения нескольких позиций урока: использованные методы; планируемые результаты обучения; реализуемые цели обучения; достигнутые результаты обучения. Таким образом, эффективность современного урока определяется пониманием его как целостной системы при учете типологии и требований к его подготовке и проведению.

### **3.6.5. Другие формы организации обучения**

Урок как основная форма органично дополняется другими формами организации учебно-воспитательного процесса, которые могут происходить как в стенах образовательного учреждения, так и за его пределами. Перечисление и краткая характеристика некоторых из наиболее распространенных дополнительных форм организации обучения представлены в табл. 3.7.

К вспомогательным формам организации педагогического процесса относятся также и те из них, которые направлены на удовлетворение многосторонних интересов и потребностей детей в соответствии с их склонностями. К ним могут относиться иные, самые разные формы организации учебной и познавательной деятельности, которые чаще всего носят одноразовый характер и включают в себя все досуговые формы деятельности. К ним относятся, наряду с постоянно действующими фор-

мами организации внеучебной деятельности, эпизодические мероприятия, такие как олимпиады, викторины, конкурсы, смотры, соревнования, выставки, экспедиции и т.п.

Таблица 3.7

### Дополнительные формы организации обучения

Формы организации обучения	Характерные особенности конкретной формы организации обучения
Экскурсия	<p>Специфическое учебно-воспитательное занятие, перенесенное в соответствии с определенной образовательной или воспитательной целью на предприятие, в музей, на выставку, в поле, на ферму и т.п.</p> <p>Образовательно-воспитательное значение экскурсии — служить накоплению наглядных представлений и жизненных фактов, обогащению чувственного опыта воспитанников; помогать установлению связи теории с практикой; способствовать решению задач эстетического воспитания, развитию чувства любви к родному краю.</p> <p>Классифицируются в зависимости от объекта наблюдения как производственные, природоведческие, краеведческие, литературные, географические и т.п.</p> <p>По образовательно-воспитательным целям могут быть обзорными и тематическими.</p> <p>По месту и структуре педагогического процесса — вводными, или предваряющими, текущими (сопровождающими) и итоговыми</p>
Дополнительные занятия и консультации	<p>Проводятся с отдельными учащимися или группой учащихся в целях восполнения пробелов в знаниях, выработки умений и навыков, удовлетворения повышенного интереса к учебному предмету.</p> <p>На дополнительных занятиях опытные учителя практикуют различные виды помощи: разъяснение отдельных вопросов, прикрепление слабых учеников к сильным, повторное объяснение темы. При этом в одних случаях требуется большее использование наглядности, а в других — словесной конкретизации.</p> <p>Консультации — это эпизодическая форма, поскольку организуются по мере необходимости. Различают текущие, тематические и обобщающие консультации. Консультации в школе обычно групповые, что не исключает, конечно, и индивидуальных консультаций</p>
Домашняя работа	<p>Имеет не только образовательное, но и большое воспитательное значение, формируя чувство ответственности за порученное дело, вырабатывая аккуратность, усидчивость и другие социально ценные качества.</p> <p>Принципиально отличается от классной тем, что протекает без непосредственного руководства учителя, ученик сам определяет время выполнения задания, выбирает наиболее приемлемый для него ритм и темп работы.</p> <p>Необходимость домашней работы обусловлена задачами формирования навыков самостоятельной работы и подготовки школьников к самообразованию.</p>



Формы организации обучения	Характерные особенности конкретной формы организации обучения
Домашняя работа	<p>Исходя из дидактических целей, можно выделить три вида домашних заданий: подготавливающие к восприятию нового материала, изучению новой темы; направленные на закрепление знаний, выработку умений и навыков; требующие применения полученных знаний на практике.</p> <p>Особым видом являются задания творческого характера, к которым относятся индивидуальные домашние задания и задания отдельным группам учащихся</p>
Учебная конференция	<p>Редко практикуемая в школах, но довольно действенная форма организации педагогического процесса, имеющая своей целью обобщение материала по какому-либо разделу программы.</p> <p>Требует длительной подготовительной работы – проведение наблюдений, обобщение материалов экскурсий, постановка опытов, изучение литературных источников и т.п.</p>
Школьная лекция	<p>Адаптированная к условиям школы основная форма лекционно-семинарской системы, во многом приближается к рассказу, но значительно продолжительнее по времени. Может занимать урочное время целиком.</p> <p>Используется, когда учащимся необходимо дать дополнительный материал или обобщить его, поэтому она требует записи. Учащимся необходимо учить записывать лекции, показывать приемы конспектирования, использования общепотребительных сокращений и обозначений, учить дополнять материал лекций, применять необходимые схемы, чертежи, таблицы</p>
Семинары и практикумы	<p>Проводятся в старших классах при изучении гуманитарных предметов, используются два вида семинаров: в форме докладов и сообщений; в вопросно-ответной форме.</p> <p>Сущность семинаров заключается в коллективном обсуждении предложенных вопросов, сообщений, рефератов, докладов, подготовленных учащимися под руководством учителя.</p> <p>Структура семинара – начинаются с краткого выступления учителя (введение в тему), затем последовательно обсуждаются объявленные вопросы, в конце занятия учитель подводит итог, делает обобщение. Важно участие в обсуждении оппонентов, которые тоже готовятся заранее и предварительно ознакомились с содержанием сообщений</p>
Семинар-диспут	<p>Его отличие от внеучебных диспутов в том, что сохраняется постоянный состав класса, диспутом всегда руководит учитель и сохраняются традиции коллективной работы учащихся на уроке. Семинар-диспут имеет и особую цель – формирование оценочных суждений, утверждение мировоззренческих позиций</p>

Формы организации обучения	Характерные особенности конкретной формы организации обучения
Практикумы или практические занятия	Применяются при изучении дисциплин естественно-научного цикла, а также в процессе трудовой и профессиональной подготовки, проводятся в лабораториях и мастерских, в учебных кабинетах и на учебно-опытных участках, в ученических производственных комбинатах и ученических производственных бригадах учащихся. Обычно работа строится в парах или индивидуально по инструкции или алгоритму, предложенному учителем
Факультативы	Эффективная форма дифференцированного обучения и воспитания. Основная задача – углубление и расширение знаний, развитие способностей и интересов учащихся, проведение планомерной профориентационной работы. Распределение учащихся по факультативам добровольное, но состав остается стабильным в течение года. Работает по определенной программе, которая не дублирует учебную. Эффективным является сочетание лекций его руководителя с различными видами самостоятельной работы учащихся
Занятия в кружках и клубах по интересам	Предполагают определенную программу деятельности, которая менее строга и допускает внесение существенных коррективов в зависимости от пожеланий детей, изменяющихся обстоятельств деятельности и других факторов

### 3.6.6. Диагностика и оценка учебных достижений школьников

Диагностика усвоения знаний и формирования умений играет исключительно важную роль в организации учебного процесса, так как она предоставляет учителю необходимую информацию для управления учебно-познавательной деятельностью учащихся. От ее объективности, полноты и своевременности во многом зависит качество обучения, поскольку утверждение о том, что управление без полноценного информационного обеспечения – это управление «вслепую», сегодня доказано всем ходом развития современной системы образования. Традиционные формы и средства контроля успеваемости учащихся в основном нацелены на получение информации об итогах обучения и не позволяют в полной мере реализовать диагностическую функцию мониторинга, состоящую в обнаружении причин тех или иных ошибок учащихся, выявлении факторов, влияющих на их успеваемость.

Диагностика и оценка учебных достижений школьников является обязательным компонентом процесса обучения и имеет место на всех стадиях процесса обучения, но особое значение приобретает после изучения какого-либо раздела программы или завершения ступени обучения. Суть диагностики и оценки учебных достижений школьников состоит в выявлении уровня усвоения знаний учащимися, который должен соответствовать

образовательному стандарту по данной программе или предмету. Однако дидактические понятия проверки знаний или контроля результатов обучения имеют значительно больший объем в современной педагогике. Контроль, проверка результатов обучения трактуется дидактикой как педагогическая диагностика, с которой связана проблема измерений в педагогике.

Педагогическая диагностика, по мнению многих ученых, столь же стара, как педагогическая деятельность, и понимается как процесс, в ходе которого производятся:

- 1) измерение уровня усвоения знаний и обученности учащихся;
- 2) измерение некоторых сторон развития и воспитанности;
- 3) обработка и анализ полученных данных;
- 4) обобщение и выводы о корректировке процесса обучения и о продвижении учащихся на следующие ступени обучения;
- 5) выводы об эффективности работы учителей и всего образовательного учреждения.

Термин «педагогическая диагностика» в отечественной науке имеет ограниченное употребление и применяется скорее к области воспитания, где обозначает измерение и анализ уровня воспитанности, что сближает его с психодиастикой. Более традиционным является использование терминов: контроль, проверка, оценка и учет знаний. Контроль обучения как часть дидактического процесса и дидактическая процедура ставит проблемы о функциях проверки и ее содержании, видах, методах и формах контроля, об измерениях и, значит, о критериях качества знаний, измерительных шкалах и средствах измерения, об успешности обучения и причинах неуспеваемости учащихся.

Будучи составной частью процесса обучения, контроль или диагностика и оценка учебных достижений школьников имеют образовательную, воспитательную и развивающую функции. Но главная функция контроля всегда была диагностической, конкретизируемой в ряде задач в зависимости от вида контроля. В соответствии с тем, какие виды контроля известны в дидактике, сегодня говорят и о видах диагностики: текущая, периодическая, итоговая.

*Текущая диагностика* — это систематический контроль за усвоением знаний, умений и навыков на каждом уроке, это оценка результатов обучения на уроке. Систематический контроль оперативен, гибок, разнообразен по методам и формам, средствам, органически связан с другими элементами урока (изучением нового, повторением старого, тренировкой и пр.).

*Периодическая диагностика* осуществляется в виде различных форм контроля после крупных разделов программы или большого периода обучения и выражается в проведении контрольных работ по крупным блокам программы, зачетов по разделам дисциплины.

*Итоговая диагностика* проводится накануне перевода в следующий класс или ступень обучения и ее основная задача — зафиксировать минимум подготовки, который обеспечивает дальнейшее обучение.

Очевидно, что функции диагностики, осуществляемые различными формами контрольных мероприятий, состоят в установлении уровня усво-

ения знаний на всех этапах обучения, в измерении эффективности учебного процесса и успеваемости и позволяют выявить:

– определение пробелов в обучении; необходимость коррекции процесса обучения;

– условия планирования последующего обучения;

– рекомендации по предупреждению неуспеваемости.

Методы контроля — это способы диагностической деятельности, обеспечивающие обратную связь в процессе обучения в целях получения данных об успешности обучения, эффективности учебного процесса. Они должны обеспечивать систематическое, полное, точное и оперативное получение информации об учебном процессе. Если понимать контроль широко, как педагогическую диагностику, то методы проверки тоже можно понимать шире, как методы научного исследования педагогического процесса.

Под оценкой знаний, умений и навыков дидактика понимает процесс сравнения достигнутого учащимися уровня владения ими с эталонными представлениями, описанными в учебной программе или в специальных рекомендациях. Как процесс оценка знаний реализуется в ходе контроля (проверки) последних. Следует различать оценку и отметку, которая является условным выражением оценки, условной единицей измерения уровня сформированности знаний. Слово «оценка» в быту иногда имеет значение отметки. Так, в англоязычных странах знания оцениваются по четырем уровням; *A* — самая высокая отметка, далее соответственно — *B*, *C*, *D*. В отечественной школе в принципе имеется пятибалльная система отметок, которая на практике, однако, является четырехбалльной:

– «5», «отлично» — владеет в полной мере;

– «4», «хорошо» — владеет достаточно;

– «3», «удовлетворительно» — владеет на минимально допустимом уровне;

– «2», «неудовлетворительно» — не владеет знаниями согласно стандартным требованиям.

В мире существуют и другие шкалы отметок за знания: 9-, 10-, 12-балльные системы отметок. Вальдорфская и некоторые другие школы предпочитают обходиться без числовых отметок, давая словесные содержательные характеристики успехам ученика.

Итак, оценка знаний составляет, по существу, процесс измерения уровня усвоения и является одной из фундаментальных и трудно решаемых проблем дидактики — проблемой педагогических измерений. Однако в XX в. дидактика стремится четко управлять учебным процессом на всех его стадиях, от разработки целей и содержания до проверки результатов. Поэтому в науке идет интенсивный поиск объективных методов контроля. Речь идет об объективном контроле, т.е. таких методах проверки знаний и, шире, педагогической диагностики, когда учитель или исследователь пользуются средством, дающим точные и полные сведения об уровне знаний, качестве учебного процесса. Таким средством наука считает дидактические тесты.

Дидактические тесты являются сравнительно новым методом проверки результатов обучения. Дидактический тест (тест достижений) — это набор стандартизованных заданий по определенному материалу, устанавливающий степень усвоения его учащимися. Самые первые образцы тестов появи-

лись в конце XIX в. Широкое распространение они получили в англоязычных странах с 1920-е гг.

Преимущество тестов в их объективности, т.е. независимости проверки и оценки знаний от учителя. Однако к тесту наука предъявляет высокие требования, рассматривая его как измерительный прибор. Необходимо, чтобы тест отвечал следующим требованиям: надежность, валидность, объективность. Надежность теста означает, что он показывает те же результаты неоднократно, в сходных условиях. Валидность означает, что тест обнаруживает и измеряет уровень усвоения именно тех знаний, которые хочет измерить разработчик теста. Из сказанного ясно, что создание такого прибора требует специальных знаний и времени. В современной дидактике известны два типа тестов по тому, что они измеряют: тесты достижений, измеряющие уровень знаний, и личностные тесты, которые обнаруживают социально-психологические качества личности. Как видно, педагогика делает активные попытки решить проблему объективного контроля и оценки знаний, но при этом сталкивается с рядом проблем, в том числе организационных и психологических.

### 3.7. Педагогические технологии

#### 3.7.1. Понятие «педагогическая технология»

Долгое время термин «технология» оставался за пределами понятийного аппарата педагогики, относился только к технократическому языку, согласно определению в словаре иностранных слов: «технология — совокупность знаний о способах и средствах проведения производственных процессов (металлов, химических...)».

Хотя буквальное значение слова технология раскрывается при обращении к словарю **древнегреческого языка**: слово «*τε'χηλογία*» — переводится как «*учение о мастерстве*», а два его составляющих слова «*τε'χη*» — *искусство, ремесло, наука* и «*λογος*» — *слово; речь; разум, разумное основание; причина; рассуждение; мнение, предположение; понятие, смысл*. При таком его значении слово «технология» не только не противоречит задачам педагогики: описанию, объяснению, прогнозированию, проектированию педагогических процессов, а напротив, полностью включает их в себя.

Массовое внедрение педагогических технологий в образовательную практику относят к началу 60-х гг. XX столетия, что связано с реформированием вначале американской, а затем и европейской школы и изменением организации и управления педагогическим процессом в соответствии с изменением целей обучения. К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер. В России проблемой изучения, создания и внедрения педагогических технологий как метода управления педагогическим процессом стали П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Ю. К. Бабанский, П. М. Эрдиев, В. П. Беспалько, М. В. Кларин и др.

В педагогической литературе встречается много терминов, характеризующих те или иные педагогические технологии: технология обучения, тех-

нология воспитания, технология преподавания, образовательная технология, традиционная технология, технология программированного обучения, технология проблемного обучения, авторская технология и т.д. Первоначально многие исследователи не делали различий между понятиями «педагогическая технология», «технология обучения», «обучающая технология», сам термин «педагогическая технология» использовался только применительно к обучению, а собственно технология понималась как обучение с помощью технических средств. Сегодня педагогическую технологию понимают как последовательную систему действий педагога, связанную с решением педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса, однако и до настоящего времени не существует единого определения понятия «педагогическая технология».

Приведем некоторые из часто употребляемых определений различного авторства (табл. 3.8).

Таблица 3.8

**Определения понятия «педагогическая технология»**

Автор определения	Определение педагогической технологии
Н. В. Смирнова	<i>Определенная совокупность последовательных, алгоритмизированных шагов по организации познавательного процесса</i>
В. П. Беспалько	<i>Совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели</i>
Б. Т. Дихачёв	<i>Совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств, которая служит организационно-методическим инструментарием педагогического процесса</i>
М. В. Кларин	<i>Системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей</i>
А. И. Ракитов	<i>Набор различных операций и навыков, реализуемых в фиксированной последовательности в соответствующих пространственно-временных интервалах и на основе вполне определенной техники для достижения избранных целей</i>
В. И. Андреев	<i>Система проектирования и практического применения адекватных данной технологии педагогических закономерностей, целей, принципов, содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания, гарантирующих достаточно высокий уровень их эффективности, в том числе при последующем воспроизведении и тиражировании</i>
В. А. Сластёнин	<i>Системная целостность методов и средств, направленных на гарантированное достижение дидактических целей — развитие личности обучаемого, формирование его интеллектуального, поведенческого и профессионального «Я»</i>

Автор определения	Определение педагогической технологии
Принятое в дидактике определение	<i>Последовательность (не обязательно строго упорядоченная) процедур и операций, составляющих в совокупности целостную дидактическую систему, реализация которой в педагогической практике приводит к достижению гарантированных целей обучения и воспитания</i>
Определение ЮНЕСКО	<i>Системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия</i>
Ассоциация по педагогическим коммуникациям и технологиям в США (1979 г.)	<i>«Комплексный, интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний»</i>

Анализ представленных в табл. 3.8 определений педагогической технологии, данных разными авторами, в разное время и на разных континентах позволяет сделать вывод о том, что педагогическая технология включает в себя строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий.

**Педагогическая технология рассматривает метод организации и управления педагогическим процессом.** Истоки педагогической технологии как метода организации и управления педагогическим процессом следует искать уже у Я. А. Коменского. Он призывал к тому, чтобы отыскать такой порядок обучения, который неминуемо приводил бы к положительным результатам. Он писал: «Для дидактической машины необходимо отыскать:

- 1) твердо установленные цели;
- 2) средства, точно приспособленные для достижения этих целей;
- 3) твердые правила, как пользоваться этими средствами, чтобы было невозможно не достигнуть цели»<sup>1</sup>.

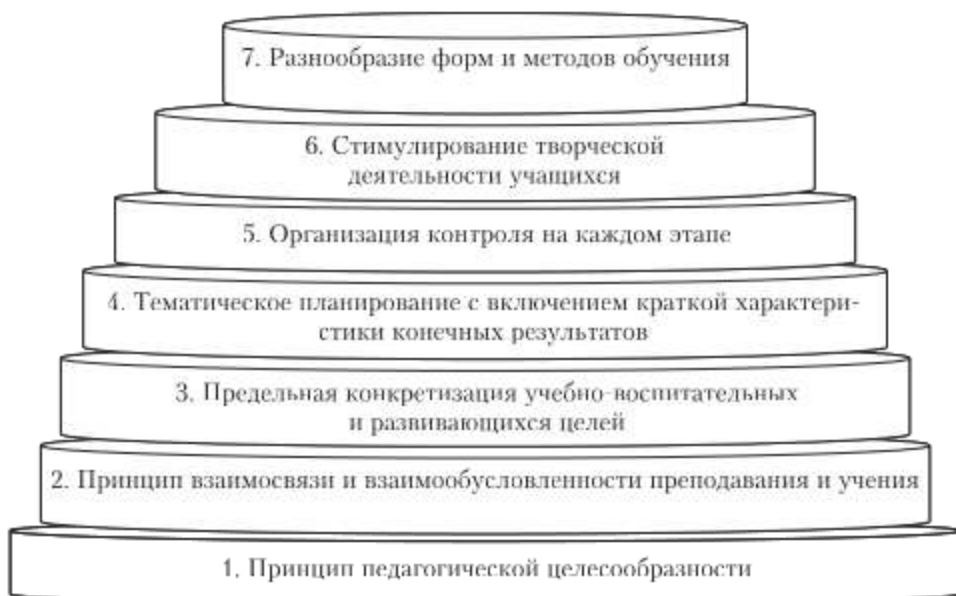
Впоследствии многие представления о технологизации обучения существенно дополнялись и конкретизировались. Особенно идея технологизации обучения актуализировалась с внедрением достижений технического прогресса в различные области теоретической и практической деятельности. А. С. Макаренко в своей всемирно известной «Педагогической поэме» писал, что «наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди». Он считал, что именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы педагогического производства.

Как метод организации и управления педагогическим процессом педагогическая технология характеризуется рядом признаков, среди которых В. П. Беспалько выделяет следующие:

<sup>1</sup> Коменский Я. А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. М., 1955. С. 472.

- а) четкая, последовательная педагогическая, дидактическая разработка целей обучения, воспитания;
- б) структурирование, упорядочение, уплотнение информации, подлежащей усвоению;
- в) комплексное применение дидактических, технических, в том числе и компьютерных, средств обучения и контроля;
- г) усиление, насколько это возможно, диагностических функций обучения и воспитания;
- д) гарантированность достаточно высокого уровня качества обучения.

Анализ приведенных определений, выделенные В. П. Беспалько признаки педагогической технологии позволяют сформулировать общие принципы и правила построения педагогической технологии как метода управления педагогическим процессом в современной системе образования, обеспечивающим его эффективность. Сформулированные принципы и правила можно увидеть в последовательности, представленной на рис. 3.20.



**Рис. 3.20. Последовательность принципов и правил построения педагогической технологии как метода организации и управления педагогическим процессом**

Принцип педагогической целесообразности, суть которого сформулирована А. С. Макаренко: «Ни одно действие педагога не должно стоять в стороне от поставленных целей», лежит в основании пирамиды правил создания педагогической технологии, в то время как принцип разнообразия форм и методов заканчивает ее. Такая последовательность правил раскрывает главную цель каждой технологии — *превратить деятельность ученика в его самостоятельность* (К. Д. Ушинский) на основе организации многообразной вариативности сочетания традиционных и инновационных форм



и методов обучения, не допускающей универсализации отдельного средства или формы обучения. Любая создаваемая на основе этих правил педагогическая технология будет удовлетворять основным методологическим требованиям: *концептуальности, системности, управляемости, эффективности и воспроизводимости*, которые обеспечивают возможность применения (повторения или воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях и другими субъектами.

**Педагогическая технология как прием организации и управления педагогическим процессом.** Технология — это совокупность *приемов*, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве. Следует также обратить внимание на то, что понятие «педагогическая технология» очень часто используется для обозначения приемов работы в сфере воспитания. Приведенная выше последовательность принципов и правил конструирования педагогической технологии позволяет выделить основные ее структурные части. Каждая из этих частей отражает этапы организации педагогического процесса и создает основу для эффективного управления его целостностью с одновременным указанием на возможность ее реализации на основе совокупности существующих приемов организации и управления педагогическим процессом, одним из важнейших составляющих которого является воспитание (табл. 3.9).

Таблица 3.9

#### Структура педагогической технологии

Структурные части педагогической технологии	Содержательное наполнение каждой структурной части педагогической технологии
1. Концептуальная основа	Обосновывает философско-методологическое основание, которое лежит в основе развития деятельности и форм ее организации
2. Содержательная часть обучения	Формулировка целей обучения, как общих, так и конкретных; содержание учебного материала
3. Процессуальная часть — технологический процесс	Последовательно раскрывает и описывает: <ul style="list-style-type: none"> <li>— организацию учебного процесса;</li> <li>— методы и формы учебной деятельности школьников;</li> <li>— методы и формы работы учителя;</li> <li>— деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала;</li> <li>— диагностику учебного процесса</li> </ul>

Однако, говоря о педагогической технологии как приеме организации и управлении педагогическим процессом, следует ее отличать от методики обучения. Отличие ее заключается в том, что педагогические технологии могут быть воспроизведены в ином месте с сохранением гарантированного высокого качества учебно-воспитательного процесса или решении тех педагогических задач, на которые педагогические технологии направлены, в то время как методики часто не гарантируют должного качества. Это обстоятельство связано с тем, что овладение педагогической технологией всегда связано с уровнем педагогического мастерства учителя, позволяю-

щего весь комплекс приемов по реализации процессуальной части технологического процесса осуществлять на основе сохранения как особенностей технологических, а потом уже личностных. Поэтому педагогическая технология может рассматриваться как совокупность внешних и внутренних действий, направленных на последовательное осуществление всех приемов в их объективной взаимосвязи, в чем всецело проявляется личность педагога. Педагогическая технология как прием организации и управлением педагогическим процессом предполагает присовокупление к ней личности педагога во всех ее многообразных проявлениях.

**Педагогическая технология как средство организации и управления педагогическим процессом.** В соответствии с определением М. В. Кларина педагогическая технология означает «системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических *средств*, используемых для достижения педагогических целей». Такое определение педагогической технологии вполне обоснованно раскрывает значение ее как средства организации и управления педагогическим процессом, поскольку одним из важных свойств педагогической технологии является ее оптимальность. Термин «оптимальный» (от лат. слова *optimus* — наилучший) значит *наиболее соответствующий определенным условиям и задачам*. Если вспомнить выделенные Ю. К. Бабанским несколько критериев оптимальности педагогического процесса, то, основываясь на них, можно утверждать, что всякая педагогическая технология может быть оптимальным средством организации и управления педагогическим процессом, если ее применение:

- 1) способствует достижению каждым школьником уровня обученности, развитости и воспитанности в зоне его ближайшего развития;
- 2) не превышает научно обоснованных затрат времени учителя и учащихся, т.е. дает максимально возможные в данных условиях результаты за промежутки времени, определенных стандартом образования и уставом школы.

### 3.7.2. Классификация современных педагогических технологий

В настоящее время в современной дидактической литературе представлено несколько классификаций педагогических технологий, каждая из которых обладает своим классификационным признаком.

Первой из них следует назвать классификацию В. Г. Селевко, представленную шестью классификационными группами:

- 1) по уровню применения;
- 2) по философской основе;
- 3) по ведущему фактору психического развития;
- 4) по научной концепции усвоения опыта;
- 5) по ориентации на личностные структуры;
- 6) по характеру содержания и структуры.

Вторая квалификация была предложена В. П. Беспалько, в которой классификационной основой являлся **тип организации и управления познавательной деятельностью**: классическое лекционное обучение, обучение с помощью аудиовизуальных технических средств; система «кон-

сультант»; обучение с помощью учебной книги; система «малых групп»; компьютерное обучение; система «репетитор»; «программное обучение».

Следующей значимой классификацией педагогических технологий стала *классификация по позиции ребенка в образовательном процессе и отношения к ребенку со стороны взрослых*:

- а) авторитарные технологии;
- б) дидакто-центрические технологии;
- в) личностно-ориентированные технологии, которые включают в себя гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества, технологии свободного воспитания.

К этой классификации примыкает другая — *по категории обучающихся*:

- массовая (традиционная) школьная технология;
- технологии продвинутого уровня;
- технологии компенсирующего обучения;
- различные виктимологические технологии (сурдо-, орто-, тифло-, олигофренопедагогика);
- технологии работы с отклоняющимися (трудными и одаренными) детьми в рамках массовой школы.

Однако наибольшее распространение получили две классификации педагогических технологий:

1) *по способу, методу и средствам обучения*:

- догматические;
- репродуктивные;
- объяснительно-иллюстративные;
- программированного обучения;
- проблемного обучения;
- развивающего и саморазвивающего обучения;
- диалогические;
- коммуникативные;
- игровые;
- творческие и др.;

2) *по направлению модернизации традиционной системы, в том числе и на основе авторских педагогических концепций*:

а) педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений:

- гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили;
- педагогическая технология преподавания литературы Е. Н. Ильина и др.;

б) педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся:

- игровые технологии;
- проблемное обучение;
- технология обучения на основе конспектов опорных сигналов В. Ф. Шаталова и др.;

в) педагогические технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения:

- программированное обучение;
- технологии дифференцированного обучения (В. В. Фирсов, Н. П. Гузик);
- технологии индивидуализации обучения (А. С. Границкая, И. Унт, В. Д. Шадриков);

- перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении (С. Н. Лысенкова);
- групповые и коллективные способы обучения (И. Д. Первин, В. К. Дьяченко);
- компьютерные (информационные) технологии и др.;
- г) педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала:
  - укрупнение дидактических единиц (УДЕ) П. М. Эрдниева;
  - технология «Диалог культур» В. С. Библера и С. Ю. Курганова;
  - система «Экология и диалектика» Л. В. Тарасова;
  - технология реализации теории поэтапного формирования умственных действий М. Б. Воловича и др.;
- д) природосообразные, использующие методы народной педагогики, опирающиеся на естественные процессы развития ребенка:
  - обучение по Л. Н. Толстому;
  - воспитание грамотности по А. Кушнiru;
  - технология М. Монтессори и др.;
- е) альтернативные:
  - педагогика «Саммерхилла»;
  - вальдорфская педагогика Р. Штайнера;
  - технология свободного труда С. Френе и др.;
- ж) комплексные политехнологии – авторские школы:
  - «Школа самоопределения» А. Н. Тубельского;
  - «Русская школа» И. Ф. Гончарова;
  - «Адаптивная школа» Е. А. Ямбурга;
  - «Школа-парк» М. Балабана и др.

В заключение следует заметить, что тема исследования педагогических технологий уже в ближайшее будущее будет приобретать все бóльшую актуальность в связи с необходимостью каждой из технологий пройти путь модернизации в условиях существенного изменения одного из основных элементов дидактической системы – средств обучения в связи с изменением средств поиска, хранения и производства информации.

### 3.8. Средства обучения

Простые словесные и визуальные (наглядные) средства обучения имеют древнюю историю. Средства обучения – это источник получения знаний, формирования умений. К ним относятся наглядные пособия, учебники, дидактические материалы, технические средства (ТСО), оборудование, станки, учебные кабинеты, лаборатории, ЭВМ, ТВ и другие средства массовой коммуникации.

В качестве средств обучения могут выступать реальные объекты, процессы производства, сооружения. Дидактические средства, как и методы, являются одними из основных элементов дидактической системы и играют в ней ведущую роль. Выбор средств обучения зависит не только от дидактической концепции, целей, содержания, методов и условий учебного процесса, но и от конкретного исторического времени, в которое происходит обучение. Основные функции средств обучения – это дидактическая, информационная и контрольная.

В науке нет строгой классификации дидактических средств. Можно воспользоваться классификацией польского дидакта В. Оконя, в которой средства расположены по нарастанию возможности заменять действия учителя и активизировать действия ученика как в сторону их автоматизации, так и в сторону индивидуализации (табл. 3.10).

Таблица 3.10

**Классификация дидактических средств обучения  
(по В. Оконю)**

Простые средства	1. Словесные — учебники, другие тексты
	2. Визуальные — реальные предметы, модели, картины и пр.
Сложные средства	3. Механические визуальные приборы — диаскоп, микроскоп, кодоскоп и пр.
	4. Аудиальные средства — проигрыватель, магнитофон, радио
	5. Аудиовизуальные — звуковой фильм, ТВ, видео
	6. Средства, автоматизирующие процесс обучения, лингвистические кабинеты, компьютеры и компьютерные классы, информационные системы, телекоммуникационные сети

Среди сложных средств (ТСО) 3-я, 4-я, 5-я группы представляют механические и электротехнические устройства. От учителя требуется знать их возможности и методику их применения в изучении своего предмета. ТВ и видеотехника как дидактические средства имеют большие возможности не только в демонстрации материала, но и в организации принципиально иного типа учения. Однако дидактические аспекты применения сложных электронных систем еще недостаточно изучены, причем особенно затрудняет этот процесс их стремительное увеличение и усложнение в пользовании ими прежде всего учителями старшего поколения.

Н. М. Шахмаев составил более пространную классификацию групп средств обучения на основе выделения их видовых характеристик (табл. 3.11).

Таблица 3.11

**Классификация средств обучения (по Н. М. Шахмаеву)**

1. Объекты окружающей среды	В натуральном или специально препарированном для целей обучения виде: живые и засушенные растения, образцы горных пород, почв и минералов, машины и их части и т.д.
2. Действующие модели	Различных машин, механизмов, аппаратов, сооружений и т.п.
3. Макеты и муляжи	Природных объектов: растений и плодов, организмов и отдельных органов; технических установок и сооружений и т.п.
4. Приборы и приспособления	Учебные приборы, современные приборы (бытовые и производственные) для учебных экспериментов

5. Графические средства	Продукты графической деятельности: картины, рисунки, географические карты, схемы и т.п.
6. Устройства для контроля	Измерительные приборы, в том числе за знаниями и умениями учащихся
7. Выделяются также технические средства	Все средства обучения, основанные на аудио-, видео- или комплексных технологиях: диа- и эпипроекторы, графопроекторы, кино- и видеоаппаратура, компьютерная техника

Пристальное обращение к видовым характеристикам позволяет выделить их общее свойство — увеличение их визуальной составляющей. Так, практически все средства обучения, выделенные и в первой, и во второй классификациях, обладают основной функцией визуальных средств — демонстрационной способностью явлений и процессов, осуществляемых с все более ощутимой реальностью. Так, появилась возможность демонстрации таких реальных объектов, которые прежде воспроизводились лишь индивидуальной визуальной способностью воображения. Сегодня стремительно увеличивается возможность с помощью новых визуальных технологий представить не только реально существующее любое производство, объект, где возможна экскурсия, но и виртуально создаваемые модели их возможной будущей трансформации. Даже подавляющее большинство привычных наглядных средств — моделей, макетов, рисунков, схем и карт — приобретает новые качества включения в интерактивную деятельность на основе приобретения новых свойств визуальности в условиях их тиражирования с помощью современных мультимедийных технологий. Поэтому главная задача использования средств обучения для обеспечения наилучших условий восприятия информации и стимулирования учебной деятельности требует своего нового осмысления и технологии применения.

В современной дидактике выделяют еще одну, шестую, группу — *компьютерные средства обучения*. Шестая группа средств обучения, по В. Окуню, представляет собой сложные электронные устройства и телекоммуникационные сети. Развитие информатики, создание и быстрый прогресс современных компьютерных систем на основе развития их материальной базы дали толчок информатизации образования и породили направление в науке — педагогическую информатику. Информатизация образования — часть информатизации общества, процесса, который принял характер информационного взрыва или революции с середины XX в., что дает основание характеризовать современное общество как общество информационного производства. Это значит, что во всех сферах человеческой деятельности возрастает роль информационных процессов, повышается потребность в информации и в средствах для ее производства, обработки, хранения и использования. Информация становится научной и философской категорией наравне с такими категориями, как время, энергия, материя.

Рост потребности в информации и увеличение потоков информации в человеческой деятельности обуславливает появление новых информационных технологий (*ИКТ*), в которых традиционные носители информации (бумага, пленка) используются все реже, уступая свое место использо-

ванию электронных средств для работы с информацией. Проникновение в образование новых информационных технологий заставляет посмотреть на дидактический процесс как на информационный, в котором по-иному происходит получение информации учащимися, ее переработка и использование. Следует знать, что новые информационные технологии в образовании включают в себя три составляющие: технические устройства, программное обеспечение и учебное обеспечение. К современным техническим устройствам, кроме компьютера, относятся принтер, модем, сканер, теле- и видеоаппаратура, устройства для преобразования информации из одной формы в другую и пр. Поскольку компьютер является основой информационных технологий, часто информатизация образования понимается как компьютеризация обучения, т.е. использование компьютера как средства обучения, и шире — как многоцелевое использование компьютера в учебном процессе на основе использования бесчисленного количества различных типов электронных мультимедийных изданий (табл. 3.12).

Таблица 3.12

### Типы электронных мультимедийных изданий

Электронные	Учебники, энциклопедии, справочники
Электронные каталоги	Рисунков, фото, тематических иллюстраций. Моделей, видеоматериалов, а также таблиц, схем, презентаций
Электронные библиотеки	Каталоги и коллекции электронных версий печатных изданий
Электронные обучающие среды	Комплекс средств обучающего воздействия как мотивация учения: предъявление материала, отработка, контроль. Интерактивный характер обучения и вариативность его способов в двух их разновидностях: сценарии и моделирующие среды обучения
Электронные интерактивные обучающие средства	Тренажеры, тесты — обучающие программы, обучающие системы

Второй составляющей информационных технологий являются программы, управляющие работой на компьютере, обслуживающие эту работу.

Третьей и самой главной составляющей информационных технологий с позиций дидактики является учебное обеспечение. Это, по существу, особый класс программ — обучающие программы, обучающие системы. Собственно они и задают, определяют процесс, технологию компьютерного обучения. Они все время совершенствуются специалистами. В настоящее время имеются базы и банки данных, гипертекстовые системы, созданные специально для обучающих целей. Среди обучающих систем наиболее распространены такие: для тренировки умений и навыков, тренировочные; для формирования знаний, в том числе научных понятий; программы по проблемному обучению; имитационные и моделирующие программы; дидактические игры.

Таким образом, информатизация образования ведет, как было сказано, к изменению существенных сторон дидактического процесса. Изменяется деятельность учителя и ученика, превращая каждый урок в урок-диалог: учителя и ученика, ученика и ученика, ученика и учебного материала, информации и знания и т.д. (рис. 3.21).



**Рис. 3.21. Трансформация различных типов уроков в урок-диалог на основе использования ИКТ**

Ученик может оперировать большим количеством разнообразной информации, интегрировать ее, имеет возможность автоматизировать ее обработку, моделировать процессы и решать проблемы, быть самостоятельным в учебных действиях и многое другое. Учитель также освобождается от рутинных операций, получает возможность диагностировать учащихся, следить за динамикой обучения и развития ученика (рис. 3.22).

Следует сказать, однако, что масса учителей, несмотря на стремительное развитие информационных технологий, не готова к переходу от классно-урочной формы обучения и от объяснительного традиционного обучения к использованию информационных технологий в образовании. Электронная техника пока используется в основном как вспомогательное средство обучения. В определенной мере учителя правы: компьютер и новые информационные технологии постепенно будут менять дидактический процесс и не заменят полностью традиционные технологии обучения. Тем не менее освоение информационных технологий должно стать неотъемлемой характеристикой современного учебного процесса, поскольку новые поколения учеников растут в новых условиях, главной характеристикой которых является всесторонняя информатизация и компьютеризация окружающей образовательной среды.





Рис. 3.22. Схема эффективности использования ИКТ в учебном процессе

## Вопросы и задания для самостоятельной работы

### Вопросы к параграфу 3.1

1. Что изучает теория обучения? Назовите основные понятия дидактики и дайте им краткую характеристику.
2. На какие основные вопросы отвечает дидактика? В чем проявляется многогранность образования как понятия дидактики?
3. Что такое «дидактическая система» и каковы ее основные элементы?
4. Каковы уровни дидактической системы и два режима ее функционирования?
5. Каковы основные проблемы образования на современном этапе, которые касаются вас лично и почему?

### Задания к параграфу 3.1

1. Охарактеризуйте триединство образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения. Приведите пример из собственного школьного опыта.
2. Охарактеризуйте образование как общечеловеческую и личностную ценность на примере членов вашей семьи.
3. Выберите один из трех вариантов ответа и продолжите предложение: «Дидактика – это:

а) наука об обучении, образовании, их целях, содержании, методах, средствах, организации достигаемых результатов;

б) система знаний о природе, обществе, человеке, а также соответствующих умений, навыков, овладение которыми обеспечивает гармоническое развитие личности учащихся;

в) исходное, руководящее положение, определяющее деятельность учителя и характер познавательной деятельности школьников».

### **Вопросы к параграфу 3.2**

1. В чем состоит сущность обучения и что является его движущими силами?

2. Как можно охарактеризовать основные субъекты педагогического процесса?

3. В чем проявляется двусторонний характер обучения? Вспомните схему и объясните ее компоненты.

4. В чем отличие понятий «учебный процесс» и «процесс обучения»?

5. Какова роль общения в организации учебно-познавательной деятельности школьников при организации процесса обучения?

6. Что такое «педагогическая задача» и какова ее роль в организации опережающего обучения?

7. Какова роль педагогического взаимодействия при организации продуктивной учебно-познавательной деятельности?

8. Как вы понимаете термины «зона ближайшего развития» и «зона актуального развития» и кто их автор?

9. Какова структура задачного характера обучения? Докажите его развивающий характер.

### **Вопросы к параграфу 3.3**

1. Чем категория «принцип» отличается от близких по смыслу понятий: «правило», «требование», «рекомендация», «предписание»?

2. В чем различие понятий «систематичность» и «системность» в обучении?

3. В чем опасность прямолинейного понимания принципа наглядности (чем больше и ярче наглядность, тем эффективнее обучение)?

4. Какие связи и взаимодействия принципов обучения позволяют говорить об их системе?

5. Каким образом система принципов обучения может способствовать гармонизации учебного процесса?

### **Задания к параграфу 3.3**

Выберите один из трех вариантов ответа и продолжите предложение: «Принципы обучения это:

а) исходные, руководящие положения, определяющие деятельность учителя и характер познавательной деятельности школьников;

б) способ организации учебного процесса, который осуществляется в определенном порядке;

в) усвоение учащимися под руководством учителя знаний, умений, навыков; развитие у них познавательных способностей, культуры учебного труда, качеств воспитанности».

### **Вопросы к параграфу 3.4**

1. Что такое содержание образования?
2. В чем заключаются противоречия в формировании содержания образования?
3. Как вы понимаете исторический характер формирования содержания образования? Приведите пример из собственного опыта обучения.
4. Каковы критерии отбора содержания образования?
5. Что такое материальное и формальное образование?
6. Как вы понимаете проблему стандарта в образовании?
7. Что такое базисный учебный план?
8. Какие три группы требований задает ФГОС НОО?

### **Вопросы к параграфу 3.5**

1. По каким признакам можно различать метод и прием обучения?
2. Почему оказались безуспешными все попытки найти лучший, оптимальный метод обучения?
3. Почему оказались напрасными попытки создать классификацию методов обучения только по одному существенному основанию?
4. Попробуйте какой-либо метод, выделенный по одной классификации, квалифицировать по другим классификациям. Что это дает?
5. Выявите логику расположения шагов (этапов) выбора метода по методике Ю. К. Бабанского. Можно ли некоторые из шагов поменять местами?
6. Можно ли отождествить сообщающее обучение с традиционным?

### **Вопросы параграфу 3.6**

1. Какими преимуществами обладает классно-урочная система обучения в сравнении с другими системами?
2. От чего зависит структура урока? Приведите примеры структуры уроков различных типов.
3. Каковы основные требования к современному уроку?
4. Как использует учитель на уроке фронтальные, групповые и индивидуальные формы работы?
5. Каким дидактическим требованиям должно удовлетворять проведение экскурсии? Составьте план проведения экскурсии.
6. Какие виды диагностики и контроля вы знаете?

### **Задания к параграфу 3.6**

1. Разработайте примерные виды домашних заданий по одной из тем любого учебного предмета.
2. Приведите примеры использования разнообразных форм организации учебного процесса.

### Вопросы к параграфу 3.7

1. В чем выражается закономерность появления педагогической технологии в современной образовательной теории и практике?
2. В чем состоит особенность педагогической технологии как средства организации и управления педагогическим процессом?
3. В чем состоит трудность создания единой классификации педагогических технологий?

### Задание к параграфу 3.7

Прочитайте приведенные в таблице 3.8 определения педагогической технологии и, выбрав одно из них как наиболее удачное, с вашей точки зрения, обоснуйте свой выбор.

### Задания к параграфу 3.8

1. Назовите место и функции дидактических средств в учебном процессе.
2. Воспроизведите классификацию средств обучения.
3. Охарактеризуйте целесообразность использования дидактических опор в обучении.
4. Охарактеризуйте вербальные, наглядные и практические средства обучения.
5. Охарактеризуйте технические средства обучения.
6. Опишите дидактические возможности мультимедиасредств в образовании школьников.

## Кейсы к главе 3

### *Кейс 1*

Девочка Лена до 7 лет росла нежной и легкоранимой дома, под бабушкиным и маминым присмотром, хорошо развивалась и была готова к школе. В семь лет первоклассница Лена за руки с папой и мамой пришла в первый класс с радостью и легкой тревогой по поводу своих ожиданий нового и неизвестного. Первая учительница Лены, молодая и красивая, очень ей понравилась. Однако уже через две недели родители стали замечать, что у Лены растет тревожность и каждодневный поход в школу вызывает у нее некоторое состояние опаски, что выдавал ее угнетенный взгляд и рука, крепко державшая руку мамы. Еще через неделю каждое упоминание об уроках стало вызывать у Лены слезы несмотря на то, что выполнение самих заданий не вызывало у нее особых проблем, кроме некоторой медлительности при их выполнении.

1. Какие проблемы возникли у Лены в самой первой фазе обучения в школе?
2. Охарактеризуйте ход развития событий в классе и особенности формирования взаимоотношений Лены с учительницей и другими ребятами.
3. Предложите возможный дальнейший ход развития событий по адаптации Лены к жизни в школе.
4. Спрогнозируйте реакцию родителей на такое поведение дочери.

5. Предложите последовательную программу действий на разрешение возникшей ситуации:

- а) со стороны родителей;
- б) со стороны учительницы;
- в) со стороны администрации школы.

#### *Кейс 2*

Девочка Лена, до семи лет воспитывавшаяся в кругу семьи, где она была единственным ребенком, пошла в первый класс радостно и хорошо подготовленной по уровню своего развития. Однако уже после трех-четырёх недель пребывания в школе ее состояние резко изменилось: появились первые признаки подавленности и угнетения при упоминании об уроках. Родители пошли в школу для того, чтобы разобраться в причинах происходящего. Выяснилось, что Лена с первого дня всегда держалась в стороне от шумных одноклассников, побаивалась и их активности, и строгости учительницы. На уроках практически не поднимала руку, а задания выполняла медленно. Учительница, решившая «активизировать» девочку, стала ее часто вызывать к доске, невзирая на то, что у доски Лена сразу терялась и молчала, перебирая кусочки мела или детали своей одежды. На публичные вопросы и комментарии учительницы, которые делались строгим голосом и иногда в повышенном тоне, Лена не отвечала и терялась еще больше, а одноклассники начинали над ней посмеиваться. Родители попросили отсрочить процесс «активизации» своей дочери и пока не вызывать ее к доске, учитывая ее успешное освоение учебных заданий. Учительница обещала. Однако последовавшие за этим еще две-три недели показали, что разговор родителей и учительницы не изменил ситуацию, и учительница по-прежнему осуществляла процесс «активизации». Состояние подавленности у Лены усиливалось, и к концу второго месяца последовал нервный срыв ребенка, сопровождавшийся беспричинными повышениями температуры, рвотой. На третьем месяце девочка категорически отказалась идти в школу, и родители вынуждены были забрать дочь из школы. Вновь в первый класс Лена пошла лишь через год.

1. Почему у Лены возникли проблемы в самые первые недели обучения в школе?

2. Прокомментируйте поведение учительницы и найдите совершенные ею педагогические ошибки.

3. Предложите возможный вариант изменения поведения учительницы после разговора с родителями.

4. Спрогнозируйте возможные формы действий родителей по предотвращению ухода дочери из школы.

5. Предложите алгоритм индивидуального образовательного маршрута по обучению Лены в первом классе.

6. Какие действия, по Вашему мнению, должны были бы последовать по отношению к молодой учительнице ребенка со стороны администрации школы?

#### *Кейс 3*

Девочку Лену, до семи лет воспитывавшуюся в кругу семьи, где она была единственным ребенком, после двух месяцев обучения в первом

классе родители вынуждены были забрать из школы из-за нервного срыва. Срыв последовал в ответ на действия учительницы по «активизации» ее поведения в классе: побуждения к ответам у доски и проявлению активности в ответах с места.

Через год родители Лены заранее все обговорили с новой учительницей. Лена постепенно обрела уверенность, перестала испытывать страх, и до третьего класса все шло хорошо. Лена успешно обучалась, и у нее начали складываться хорошие отношения с учениками. Однако в третьем классе обстоятельства сложились так, что произошла смена учителя. Новый учитель, дама с большим педагогическим стажем, решила, что пора «активизировать» Лену, и стала понуждать ее к публичным выступлениям. Через некоторое время у Лены вновь возродился весь комплекс проблем — молчание перед классом вначале, затем слезы по утрам, чувство рези в животе, тошнота, а через некоторое время при каждом повышении голоса она начала задыхаться.

Директор школы потребовал от родителей отправить дочь на психолого-медико-педагогическую комиссию для решения вопроса о переводе ее на надомное обучение. Родители Лены не приняли этого решения, поскольку девочка нормально развивалась и успевала по всем предметам. Поэтому они попросили перевести дочь в параллельный класс, но директор отказала им в этом.

1. Прокомментируйте ситуацию с обучением Лены и разделите его на этапы позитивного и негативного воздействия трех разных учителей на психофизическое развитие ребенка.

2. Охарактеризуйте отношения Лены и ее учительницы в первый, прерванный, год обучения в первом классе.

3. Прокомментируйте особенности организованного новой учительницей первого класса взаимодействия с Леной в течение двух лет обучения.

4. В чем состояла педагогическая ошибка третьей учительницы?

5. Спрогнозируйте возможные формы действий родителей по предотвращению ухода дочери из школы.

6. В чем, по вашему мнению, состоит несоблюдение администрацией школы нормативно-правовых документов сферы образования?

7. Разработайте варианты решения вопроса с дальнейшей организацией обучения Лены.

#### *Кейс 4*

В шестой класс пришел новый учитель ИЗО. После нескольких занятий он отметил, что у подавляющего большинства учеников сформирована уверенность в полном отсутствии у них способностей к рисованию. Тогда учитель объявил, что следующий урок будет проходить в ближайшем к школе парке и для этого каждый должен взять с собой рамку для картины.

Когда все пришли в парк, учитель рассказал о задании, которое нужно будет выполнить каждому: «Сегодня мы с вами будем выбирать картины осеннего пейзажа. Каждый из вас может сам определить размер картины и количество изображенных предметов. Главное условие вашего выбора: доказать красоту выбранной картины всем другим и выбранную пропорцию ее отображения. Все картины спрятаны вокруг вас. Для того, чтобы их

найти, возьмите свою рамку и наводите ее на различные части живого пейзажа и смотрите, что же за картина оказалась у вас в рамке. Помните, что очень много зависит не только от места, на котором вы стоите, но и от положения руки и тела. Когда подберете самую красивую, приглашайте всех посмотреть. Чья картина получит большинство голосов, тот получит приз. Какой – узнаем позже».

Полученное задание вызвало большой интерес у учеников. Они начали искать живописные уголки парка, наводили свои рамки, выражали удивление и восторг от калейдоскопа чудесных картин, который вдруг открылся перед ними. Отовсюду слышались возгласы, приглашающие посмотреть на шедевр. Учитель незаметно поправлял руку ребят, расстояние от глаз до рамки, обращая внимание ребят на изменение картины от изменения пропорции или угла зрения. Наконец всеми была признана лучшей картина мальчика, который никогда в классе не был замечен в числе лучших учеников. Его картина получила приз. Радостные и возбужденные возникшим интересом к живописи, ребята выразили желание написать красками увиденные пейзажи.

1. Какую форму организации занятий выбрал новый учитель ИЗО и почему?
2. В чем особенность данной формы организации занятия по ИЗО?
3. Насколько примененный прием «отстранения» соответствовал психофизическим возрастным характеристикам учеников 6-го класса?
4. Можно ли сказать, что проведение такой формы урока будет способствовать получению учениками не только предметных, но и метапредметных результатов?
5. Охарактеризуйте наличие межпредметных связей у такого занятия.
6. Спроектируйте другие формы занятий по ИЗО для а) начальной школы; б) 8–9 классов в контексте одной из известных вам технологий.

#### *Кейс 5*

Директор школы пришел на урок истории в восьмом классе к одной из молодых учительниц, которая готовилась к участию в конкурсе педагогического мастерства. На уроке он, как и все ученики, был очень увлечен образным и увлекательным рассказом учительницы. Дети были буквально заморожены ее словами, и учительнице совсем не нужно было заботиться о дисциплине на уроке. Урок закончился общим воодушевленным обсуждением рассказанной истории. Дети не хотели расходиться, и все подходило к учительнице со своими мнениями, которые обязательно хотели высказать.

Наконец все ученики разошлись, и учительница поинтересовалась у директора, насколько ему понравился урок. В ответ директор задал ей вопрос, который она менее всего ожидала: «А был ли урок? Я слушал захватывающий рассказ, интересное сообщение о новом и неизвестном. Но урока, на мой взгляд, не было».

1. Почему директор сказал учительнице, что урока не было, несмотря на активность детей при обсуждении?
2. Охарактеризуйте особенности организации учебной деятельности в 8-м классе.

3. В чем состоят задачи современного урока истории?

4. Назовите структуру этапов урока и выделите те, которые не были проведены.

5. Спроектируйте развитие данного урока истории в 8-м классе с соблюдением недостающих этапов урока в контексте деятельностного подхода.

6. Спрогнозируйте место увлекательного рассказа учителя на уроке истории в 8-м классе в контексте игровых технологий.

#### *Кейс 6*

Директор школы пришел на урок истории в восьмом классе к одной из молодых учительниц, которая готовилась к участию в конкурсе педагогического мастерства. На уроке он, как и все ученики, был очень увлечен образным и увлекательным рассказом учительницы. Дети были буквально заморожены ее словами, и учительнице совсем не нужно было заботиться о дисциплине на уроке. Урок закончился общим воодушевленным обсуждением рассказанной истории. Дети не хотели расходиться, и все подходило к учительнице со своими мнениями, которые обязательно хотели высказать.

Наконец все ученики разошлись, и учительница поинтересовалась у директора, насколько ему понравился урок. В ответ директор задал ей вопрос, который она менее всего ожидала: «А был ли урок? Я слушал захватывающий рассказ, интересное сообщение о новом и неизвестном. Но урока, на мой взгляд, не было».

Учительница, будучи творческим человеком, такой оценки совсем не ожидала и задумалась. Однако через неделю она снова пригласила директора на свой урок, в ходе которого она вновь так же вдохновенно и увлекательно рассказывала о новом, но... По окончании этого урока директор остался очень доволен и дал высокую оценку обучающей и воспитательной составляющих урока.

1. В чем была разница между двумя уроками, по вашему мнению?

2. Какие особенности организации современного урока характерны для 8-го класса?

3. Спрогнозируйте возможный ход второго урока истории, который получил высокую оценку директора.

4. В чем была ошибка молодой учительницы при проектировании первого урока?

5. Какие типы уроков можно спроектировать с обязательным сохранением увлекательного рассказа?

6. Предложите проект урока истории в 10-м классе с использованием ИКТ.

### **Рекомендуемая литература**

1. *Айсмонтас, Б. Б.* Теория обучения: схемы и тесты / Б. Б. Айсмонтас. — М., 2002.

2. *Амонашвили, Ш. А.* Единство цели : пособие для учителя / Ш. А. Амонашвили. — М., 1987.

3. *Беспалько, В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М., 1989.



4. *Бондаревская, Е. В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д, 2000.
5. *Бордовская, Н. В.* Педагогика : учеб. пособие для вузов / Н. В. Бордовская. – СПб. : Питер, 2015.
6. *Булатова, О. С.* Педагогический артистизм : учеб. пособие для вузов / О. С. Булатова. – М. : Академия, 2001.
7. *Выготский, Л. С.* Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. М., 2004.
8. *Гребенюк, О. С.* Теория обучения : учебник для вузов / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – М. : Владос-Пресс, 2003.
9. *Давыдов, В. В.* Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М., 1986.
10. Дидактика средней школы / под ред. М. Н. Скаткина. – М., 1982.
11. Дистанционное обучение / под ред. Е. С. Полат. – М., 1998.
12. *Загвязинский, В. И.* Теория обучения. Современная интерпретация : учеб. пособие для вузов / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2012.
13. *Захарова, И. Г.* Информационные технологии в образовании / И. Г. Захарова. – М., 2003.
14. *Ильин, Е. Н.* Рождение урока / Е. Н. Ильин. М., 1986.
15. Интернет в гуманитарном образовании / под ред. Е. С. Полат. – М., 2001.
16. *Ионова, Е. Н.* Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты / Е. Н. Ионова. – Харьков : Бизнес-Информ, 1997.
17. *Калмыкова, З. И.* Психологические принципы развивающего обучения / З. И. Калмыкова. М., 1979.
18. *Кларин, М. В.* Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин. – М., 1989.
19. *Крылова, Н. Б.* Очерки понимающей педагогики / Н. Б. Крылова, Е. А. Александрова. – М. : Народное образование, 2001.
20. *Лернер, И. Я.* Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. М., 1981.
21. *Лысенкова, С. Н.* Методом опережающего обучения. Книга для учителя: из опыта работы / С. Н. Лысенкова. – М. : Просвещение, 1988.
22. *Матюшкин, А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и в обучении / А. М. Матюшкин. – М., 1972.
23. *Махмутов, М. И.* Современный урок / М. И. Махмутов. – М., 1985.
24. Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. М., 1987.
25. *Полат, Е. С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат [и др.]. – М., 2001.
26. *Селевко, Г. К.* Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998.
27. *Сериков, В. В.* Личностный подход в образовании: концепции и технология / В. В. Сериков. Волгоград, 1994.
28. *Ситаров, В. А.* Дидактика : пособие для практических занятий / В. А. Ситаров. – М. : Академия, 2014.
29. *Сластёнин, В. А.* Педагогика : учеб. пособие для вузов / В. А. Сластёнин [и др.] ; под ред. В. А. Сластёнина. – 2-е изд. – М. : Академия, 2013.

30. *Татарченкова, С. С.* Урок как педагогический феномен : учеб.-метод. пособие / С. С. Татарченкова. — СПб. : КАРО, 2005.
31. *Тряпицына, А. П.* Педагогика : учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А. П. Тряпицына. — СПб. : Питер, 2014.
32. *Тубельский, А. Н.* Новая модель образования старшеклассников: опыт создания / А. Н. Тубельский [и др.]. — М., 2001.
33. Федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования. — М., 2004.
34. *Хуторской, А. В.* Современная дидактика : учеб. пособие / А. В. Хуторской. — 2-е изд., перераб. — М. : Высшая школа, 2007.
35. *Шаталов, В. Ф.* Педагогическая проза / В. Ф. Шаталов. — М., 1980.
36. *Ямбург, Е. А.* Школа для всех. Адаптивная модель: теоретические основы и практическая реализация / Е. А. Ямбург. — М., 1996.
37. *Ямбург, Е. А.* Школа на пути к свободе: Культурно-историческая педагогика / Е. А. Ямбург. — М. : ПЕР СЭ, 2000.

## Глава 4.

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ

Цель и задачи воспитания; движущие силы; современные концепции воспитания, их социокультурные основания, научно-методическая обоснованность и практическая применимость; воспитание в учебной и внеучебной деятельности школьников; лично-ориентированный подход в образовании; взаимоотношения коллектива и личности; воспитательная система школы; функции, основные направления и формы деятельности учителя — классного руководителя; оценка уровня воспитанности школьника, взаимодействие образовательных учреждений с семьей.

---

После изучения главы 4 студент должен:

**знать**

- современные концепции воспитания;
- специфику воспитания в учебной и внеучебной деятельности школьников;
- особенности лично-ориентированного подхода в образовании;
- структуру воспитательной системы школы;
- функции, основные направления и формы деятельности учителя — классного

руководителя;

**уметь**

- определять цели и задачи внеурочной деятельности и общения, планировать, проводить и анализировать внеурочные мероприятия;
- вести документацию, обеспечивающую организацию внеурочной деятельности и общения школьников;
- осуществлять взаимодействие с родителями при решении задач обучения и воспитания, анализировать результаты работы с родителями;
- осуществлять оценку уровня воспитанности школьника;

**владеть**

- методами и технологиями, позволяющими решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи;
  - навыками применения научных знаний к анализу педагогических ситуаций;
  - навыками анализа педагогического взаимодействия.
- 

### 4.1. Сущность процесса воспитания

#### 4.1.1. Воспитание как специально организованный процесс развития личности

Воспитание — основная категория педагогической науки. Человек воспитывается постоянно, личность его формируется в течение всей жизни под влиянием разнообразных факторов: объективных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних, не зависящих и зависящих от воли и сознания людей, действующих стихийно или

целенаправленно. При этом сам человек выступает как субъект своего собственного развития.

Одна из вечных проблем педагогики в том, чтобы достичь максимального повышения результативности целенаправленных воспитательных воздействий на человека, ослабить отрицательные и неблагоприятные воздействия внешней среды.

В буквальном смысле «воспитание» — это вскармливание, питание ребенка. Считается, что термин «воспитание» в науку был введен И. И. Бецким в середине XVIII в.

Традиционно воспитание рассматривается как общественное явление и как педагогический процесс.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» под воспитанием понимается «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства»<sup>1</sup>.

Воспитание является непрерывным процессом, который начинается еще до прихода ребенка в школу и продолжается фактически всю жизнь.

Своеобразие воспитания заключается в том, что это чрезвычайно сложный диалектический процесс, целенаправленное воздействие которого осложняется разнообразным кругом обстоятельств:

- совпадением различных влияний на ребенка (школы, семьи, улицы, неофициальных групп);
- наличием у детей определенных, уже сложившихся взглядов, привычек, вкусов, устремлений;
- вариативностью результатов одного и того же педагогического действия; деятельным характером личности ребенка.

В образовании воспитание рассматривается преимущественно как процесс. Воспитание как целостный, сознательно организованный педагогический процесс развития личности есть система взаимодействия педагогов и воспитателей направленная на подготовку подрастающих поколений к жизни в определенных конкретно-исторических условиях. Воспитание, понимаемое как подсистема процесса образования, — целенаправленно организованный процесс развития ценностно-мотивационной (эмоциональной) и нравственно-практической (волевой) сфер человека, его отношения к окружающему миру, к себе и к другим людям.

Процесс воспитания трактуется как управление процессом развития личности посредством создания благоприятных для этого условий, к которым относятся воспитательная среда, мотивация обучающегося, личность воспитателя и т.д. При этом отмечается гибкость, опосредованность, разнообразие форм этого процесса, что позволяет говорить об управлении как о направлении процесса развития. Воспитание — организованное развитие личности

Процесс воспитания направлен на формирование социально значимых (важных) качеств личности, на создание и расширение круга ее отношений

<sup>1</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Принят Государственной Думой РФ 21 декабря 2012 г. Гл. I, ст. 2.

к окружающему миру — к обществу, людям, самому себе. Чем шире, разнообразнее и глубже система отношений личности к различным сторонам жизни, тем богаче ее собственный духовный мир. На основе отражения человеком объективных общественных отношений происходит формирование внутренней позиции личности, активно складывается его собственное субъективное отношение к окружающему и к самому себе.

Воспитание осуществляется во взаимодействии педагогов и воспитанников в рамках воспитательной системы.

Воспитание оказывается результативным только тогда, когда взаимодействие его участников ведет к практическому достижению целей с помощью специально отобранных средств.

Воспитание — двусторонний процесс, включающий в себя организацию и руководство, а также собственную активность личности. Но ведущая роль в этом процессе принадлежит учителю, который разрабатывает программу реализации цели воспитания, обоснованно отбирает и применяет формы, методы и приемы воспитания.

В. А. Сухомлинский писал: «Воспитание — это многогранный процесс постоянного духовного обогащения и обновления — и тех, кто воспитывается, и тех, кто воспитывает»<sup>1</sup>. В такой трактовке воспитания ярко прослеживается идея взаимообогащения, сотрудничества субъекта и объекта воспитания.

Эффективность процесса воспитания существенно возрастает, если он актуализирует мотивационную и практически-действенную сферы личности, обеспечивает единство сознания и поведения учащихся, формирует у них социально ценные способы деятельности и общения.

Истинная сущность воспитательной работы заключается не в разговорах с ребенком, а в организации жизни ребенка. Воспитательная работа есть прежде всего работа организатора, писал А. С. Макаренко.

Давая содержательную характеристику воспитания, можно выделить умственное, трудовое, физическое, нравственное, эстетическое воспитание.

#### 4.1.2. Цели и задачи воспитания

Одной из фундаментальных проблем педагогики является разработка и определение целей воспитания. «Цель — предмет стремления, то, что надо, желательно осуществить»<sup>2</sup>. В научном контексте цель рассматривается как осознанное представление конечного результата определенной деятельности.

Воспитание тем эффективнее, чем точнее, четче определена его цель. Обстоятельное знание целей воспитания дает педагогу четкое представление о том, какого человека он должен развивать, и, естественно, это придает его работе необходимую осмысленность и направленность. Осознанная цель достигается быстрее — таков непреложный этап психологии. А. С. Макаренко подчеркивал, что воспитатель должен уметь проектировать личность воспитанника. Но чтобы проектировать личность, надо детально представлять, какой она должна быть и какие качества у нее нужно развивать.

<sup>1</sup> Сухомлинский В. А. О воспитании. М., 1975. С. 14.

<sup>2</sup> Ожегов С. И. Словарь русского языка. М. : Русский язык, 1990. С. 870.

Не меньшее значение имеет и тот факт, что цель, как закон, обуславливает характер и способ действий человека. Целям подчиняется содержание, организация, формы и методы воспитания. Вопросы — к чему должны стремиться школа и воспитатели в своей практической деятельности, каких результатов добиваться — можно назвать ключевыми.

Определение цели воспитания — сложный процесс, в котором участвуют общество, государство, семья, школа, личность.

Каждая эпоха, каждое государство ставили свои задачи перед образовательными учреждениями. Цель определялась, исходя из доминирующих идеологических воззрений, и формулировалась как социальный заказ. Государство и общество всегда рассматривали цель педагогической деятельности как аргументированную заботу о своем будущем. Поэтому формулировка цели чаще всего включала положения, которые, по мнению правящей власти, обеспечивали бы сохранение существующего строя и системы социальных отношений. В то же время в качестве основных аргументов выдвигалась забота о будущем подрастающего поколения.

Под *целью воспитания* следует понимать «конечный результат, представленный в идеале, соответствующий ожиданиям общества, самого человека — носителя общечеловеческих, высоко духовных ценностей»<sup>1</sup>.

В педагогике всегда существовало смешение идеальных и реальных целей. Нередко в качестве единственно приемлемых выдвигались идеальные цели.

В обществе через различные формы общественного сознания создается идеал человека будущего. В строгом философском смысле *идеал* — «высший образец нравственной личности»<sup>2</sup>. Воспитательный идеал понимается как «нормативный образец личности, принципиально недостижимый в воспитательной практике, но им задаются ценностные ориентиры воспитания. Он определяется сословно-классовыми, национальными, религиозными интересами народа, политическими, экономическими, культурными потребностями общества, историческими особенностями, традициями и обычаями»<sup>3</sup>.

Идеал человека находит отражение в искусстве, религии, науке, политике. Он не просто отображает общественную жизнь, он ведет за собой общество. Книги, которые человек читает, речи, которые слышит на политических митингах, научные идеи, которые воспринимает, не могут не сказываться на формировании его индивидуального сознания. Идеалы заставляют человека определить для самого себя смысл жизни, образ жизни и поведения.

Формирование общественного идеала — достаточно подвижное явление. Новые открытия в науке, новые политические течения, новые направления в искусстве в большей или меньшей степени оказывают влияние на общественное сознание.

---

<sup>1</sup> Еремينا Р. А. Функции и основные направления деятельности классного руководителя. М. : Саранск, 2003. С. 146.

<sup>2</sup> Педагогический энциклопедический словарь. М., 2003. С. 100.

<sup>3</sup> Коджастирова Г. М. Словарь психолого-педагогический: безопасность образовательной среды. М., 2010. С. 55.

В формировании целей воспитания находят отражение многие объективные причины: закономерности физиологического созревания организма, психическое развитие индивида, достижения философской и педагогической мысли, уровень общественной культуры и пр. Но определяющим фактором всегда является идеология, политика государства.

Государство определяет социальный заказ. Социальный заказ — это обращенные со стороны государства требования к результатам деятельности школы как социального института. Социальный заказ фиксируется в государственных документах, таких как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Цель образования (в данном случае образование понимается широко и включает в себя как обучение, так и воспитание) определяется следующим образом: «формирование нравственных убеждений, эстетического вкуса и здорового образа жизни, высокой культуры межличностного и межэтнического общения... развитие склонностей, интересов, способностей к социальному самоопределению»<sup>1</sup>.

Таким образом, цель воспитания государство видит в обеспечении самоопределения личности, создании условий для ее самореализации; в формировании человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество. Закон ориентирует на позитивное развитие личности в соответствии с требованиями общества и государства.

Цель, сформулированная в государственных документах, дает только общий ориентир для работы педагога. Она реально не замеряема. Для того чтобы она стала работать, ее нужно перевести на язык конкретных педагогических задач. Уровень формулировки этих задач зависит от уровня осмысления педагогами теории и практики воспитания.

Педагог является значимым субъектом целеполагания. Воспитатель в педагогической деятельности реализует не только государственный заказ, но и свои интересы и намерения, утверждает свои мироощущения. Любой государственный заказ, для того чтобы он дошел до ученика, должен быть осмыслен и принят учителем.

Цели и задачи школы должны формулироваться на основе научного анализа действительности, учета реальных противоречий учебно-воспитательного процесса. Они должны быть согласованы с социальным заказом и открывать перспективу развития каждой отдельной личности.

Трудно переоценить умение и способность родителей грамотно определить цели и задачи воспитания, поскольку в семье закладываются нравственные, физические, умственные основы развития личности.

Родители несут ответственность за воспитание своих детей перед государством и обществом. Поэтому цели воспитания в семье не должны противоречить ожиданиям со стороны государства и общества. На различных этапах развития ребенка семья контактирует с образовательно-воспитательными учреждениями, согласование целей и задач школы и семьи является необходимым условием гармоничного воспитательного влияния.

Нередко родители стремятся воспитать своих детей в соответствии со своими жизненными целями, теми, которых добиваются для себя и кото-

---

<sup>1</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Принят Государственной Думой РФ 21 декабря 2012 г. Гл. 7, ст. 66.

рых, конечно же, должны достигнуть их дети. Однако ребенок имеет свои желания, интересы и смыслы, поэтому крайне важно согласовывать свои педагогические установки с интересами ребенка.

Каждый человек на определенном этапе жизни должен сам для себя сформулировать цель и смысл жизни. Вопрос заключается в том, насколько человек бывает готов определить свою собственную цель, тем более что процесс постижения цели и смысла жизни не прекращается на протяжении всего жизненного пути. Ребенок до определенного момента действует на основе влечений, желаний, интереса. Только в ранней юности человек начинает определять для себя цели и смысл жизни.

По мере того как человек начинает осознавать себя, свое «Я», он стремится сам себя определить, самоопределился. Личность содержит в себе деятельное «Я» субъекта в виде системы планов, отношений, направленности, смысловых образований. «Я сам», — говорит трехлетний ребенок, а это уже стремление заявить о своих интересах. Дело в том, что человек, в отличие от животного, не приспосабливается к среде, будь то биологическая или социальная среда, а взаимодействует со средой, в результате чего он не только меняется сам, но и изменяет окружающую среду. Личность — это активно осваивающий и целенаправленно преобразующий природу, общество и самого себя человек.

Активность — деятельное отношение человека к миру, способность производить общественно значимые преобразования в мире на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры. Активность проявляется в творческой деятельности, волевых актах, общении.

Личность, для того чтобы состояться как субъект жизни, должна иметь возможность проявлять инициативу и ответственность, должна овладеть социальными способами реализации инициативы, получить опыт взаимодействия с социально-психологическим окружением в процессе реализации своих инициатив. В сознании личности инициативы должны быть четко увязаны с ответственностью. Весь учебно-воспитательный процесс должен ориентироваться на раскрытие сущностных сил человека.

Таким образом, выделяются общие и индивидуальные цели воспитания. Общая цель воспитания выражает качества, которые должны быть сформированы у всех людей. Цель выступает как индивидуальная, если имеется в виду воспитание конкретного человека. Современная педагогика предполагает единство и совмещение общих и индивидуальных целей. Цель и задачи соотносятся как целое и часть, система и ее компоненты. Поэтому справедливо и такое определение: цель воспитания — это система решаемых воспитанием задач.

Цель выражает общее направление воспитания. При практическом воплощении она представляет собой комплекс конкретных задач.

В современных условиях общество предъявляет к уровню развития человека определенные требования. Это, вероятно, должен быть высокообразованный специалист, обладающий способностью уверенно ориентироваться в быстро меняющихся условиях общественной жизни.

Главная цель современного образовательного учреждения — способствовать умственному, духовно-нравственному, физическому развитию личности, всемерно выявлять ее творческие возможности, формировать



гуманистические отношения, создавать благоприятные условия для развития индивидуальности обучающегося с учетом его возрастных особенностей. Конкретизация воспитательных задач представлена в главе «Воспитание в учебной и внеучебной деятельности школьников».

#### 4.1.3. Движущие силы и логика воспитательного процесса

Воспитание рассматривается в педагогике как процесс диалектический. Характеризуя процесс воспитания, А. С. Макаренко подчеркивал, что со всем сложным миром окружающей действительности ребенок входит в бесконечное число отношений. Это обстоятельство необходимо учитывать в реальном воспитательном процессе. Оно сообщает ему гибкость, подвижность, динамичность, изменчивость. Никакая воспитательная система не может быть рекомендована как постоянная, так как изменяется сам ребенок, вступая в новые связи и отношения, возрастают и усложняются требования к подрастающему поколению.

В соответствии с диалектическим подходом к изучению развивающихся и меняющихся явлений движущими силами воспитания и самовоспитания, где второе есть следствие и результат от первого, являются противоречия.

*Противоречие* — это столкновение в конфликте противоположных начал. Формируясь и изменяясь под воздействием внешних обстоятельств, внутренние противоречия обуславливают переход личности на более высокий уровень ее развития.

Научно обоснованное разрешение объективных и своевременное осознание и устранение субъективных противоречий обеспечит поступательное движение воспитательного процесса от решения одних задач к другим, более сложным.

Одним из основных источников развития человека как личности становится противоречие между потребностями и способами (условиями) их удовлетворения в социуме. Если потребность школьника удовлетворяется, то противоречие снимается на ранних стадиях. Однако чаще бывает так, что потребность удовлетворяется не сразу и не в полной мере. В этой ситуации возникает противоречие, которое, в свою очередь, порождает напряжение.

Как социум не может в полной мере удовлетворить все потребности личности, так и личность никогда абсолютно не соответствует требованиям социума. Отношения «личность и социум» достаточно сложные, которые, с одной стороны, могут помочь личности раскрывать свои жизненные силы и обществу развиваться, а с другой — могут быть разрушительными как для личности, так и для социума.

Воспитание личности должно соответствовать существующим социальным требованиям и быть направлено на то, чтобы помочь личности найти свое место в социуме. «Найти свое место в социуме» понимается не как приспособление к социуму, а как активное взаимодействие, результатом которого является развитие личности и социума.

К числу внутренних противоречий относится противоречие между притязаниями школьника и его возможностями. Это противоречие может быть выражено открыто в поведении: пообещал — не выполнил, взялся за дело — не окончил. Но оно может быть и скрытым — тогда в воспитательном процессе возникает конфликтная ситуация.

Наиболее общим внутренним противоречием объективного характера является несоответствие реальных возможностей воспитанников тем требованиям, которые к ним предъявляют общество, школа, учителя.

Если требования не в меру завышены или, напротив, занижены, то они не становятся источниками продвижения школьников, а следовательно, и всей воспитательной системы к конечной цели. Только задачи, находящиеся в зоне ближайшего развития детей и соответствующие их оценкам значимости воспринимаемого, вызывают интерес и потребность в их решении. У ученика при этом возникает стремление разобраться, определить свое отношение к этим требованиям. Вот почему необходимо проектировать близкие, средние и далекие перспективы развития коллектива и отдельных воспитанников, превращать их в конкретные воспитательные задачи и обеспечивать принятие самими детьми.

Одним из внешних противоречий воспитательного процесса является противоречие между внешними требованиями и поведением самого учащегося. Маленькому школьнику, например, предъявляют требование не бегать во время перемены по коридору. Однако он еще не готов выполнить это требование и ведет себя по-прежнему.

Сегодня обнаруживается главное внутреннее противоречие воспитательного процесса и развития личности в детские годы. Оно заключается в несоответствии активно-деятельностной природы детей социально-педагогическим условиям их жизни. Основное противоречие конкретизируется рядом второстепенных:

- между общественными интересами и интересами личности;
- между коллективом и личностью;
- между сложными явлениями общественной жизни и недостатком детского опыта для их понимания;
- между стремительно нарастающим потоком информации и возможностями учебно-воспитательного процесса и т.п.

К субъективным относятся следующие противоречия:

- между целостностью личности и функциональным подходом к ее формированию, односторонностью воспитательного процесса;
- между индивидуально-творческим процессом становления личности и массово-репродуктивным характером организации педагогического процесса;

— между определяющим значением деятельности в становлении личности и установками по большей части на словесное воспитание;

- между повышающейся ролью гуманитарных предметов в гражданском становлении человека и тенденцией к технократизации педагогического процесса и пр.

Всякое противоречие так или иначе должно быть разрешено. Потребность удовлетворяется, противоречие снимается. Преодолевая противоречие, личность поднимается на более высокую ступень своего развития, приобретает готовность решать более сложные задачи, овладевать более совершенными способами деятельности и поведения. И напротив, движение личности приостанавливается, если противоречие продолжает существовать, затухая и обостряясь, до исчезновения причин, его порождающих. Удовлетворенная потребность порождает новую потребность, более высокого порядка. Одно противоречие сменяется другим, и развитие продолжается.

Искусство воспитания в этом случае заключается в том, чтобы создавать педагогические ситуации для актуализации у обучающихся внутренних противоречий и тем самым стимулировать их активность в различных видах деятельности. Содержание и иерархия противоречий могут быть смоделированы в педагогическом процессе, что будет способствовать большей гибкости управления воспитательным процессом и полноте реализации его целей.

#### 4.1.4. Принципы воспитания

Воспитание как одна из подсистем образования подчиняется его общим закономерностям и принципам.

*Принцип* (от лат. слова *principium* — основа, первоначало) — руководящая идея, основное правило, основное требование к деятельности и поведению, вытекающее из установленных наукой закономерностей.

Принципами воспитательного процесса называют определенную систему исходных, основных требований к воспитанию, выполнение которых обеспечивает необходимую эффективность решения задач развития личности.

К числу основных принципов воспитания, отражающих логику воспитательного процесса, относится *принцип гуманистической направленности воспитания*. Этот принцип выражает необходимость сочетания целей общества и личности. Принцип предусматривает последовательное отношение воспитателя к воспитаннику как к субъекту собственного развития, стратегию его взаимодействия с личностью и коллективом в процессе воспитания на основе субъект-субъектных отношений. Реализация данного принципа способствует развитию у воспитанников рефлексии и саморегуляции, формированию их отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой, развитию чувства собственного достоинства, ответственности, формированию демократических и гуманистических взглядов.

*Принцип связи с жизнью и трудом* — это традиционное для советской педагогики требование к воспитанию. Вместе с тем это одно из фундаментальных положений мировой педагогики. На его основе регулируются как цели и содержание воспитания, так и методика воспитательного процесса. Следование этому принципу обязывает школу, систему воспитания выдвигать такие цели воспитания и его содержание, которые обеспечивают расширение опыта воспитуемых, успешную адаптацию молодежи к жизни.

Принцип связи воспитания, школы с жизнью означает, что учителя на уроках и во внеурочной деятельности детей должны обсуждать с ними жизненно значимые для них проблемы, показывая связь современной действительности с историей и культурой мира. Школьные дисциплины, программы и богатая событиями жизнь ближайшего окружения детей, а также страны и мира дают для этого большие возможности.

*Принцип формирования в единстве сознания и поведения* вытекает из общепризнанного в отечественной педагогике и психологии закона единства сознания и деятельности, согласно которому сознание возникает, формируется и проявляется в деятельности. Сознание направляет поступки и действия человека и в то же время само складывается под влиянием

янием поведения и деятельности. Реализация этого принципа предполагает организацию деятельности, в которой обучающиеся убеждались бы в истинности и жизненной силе получаемых знаний, идей, овладевали бы умениями и навыками социально ценного поведения.

*Принцип воспитания в коллективе и через коллектив* — это требование вытекает из необходимости формировать определенную мораль и поведение: человек, живя в обществе, входя в разные группы, должен сочетать, гармонизировать общие, общественные интересы, цели и ценности со своими личными. Участие в жизни здорового, развитого коллектива, созданного в классе, группе, является мощным воспитывающим средством. Педагог должен уметь, учиться создавать коллектив воспитанников, руководить им и использовать как педагогическое средство.

*Принцип единства требований и уважения к личности воспитанника.* Это положение ярко и убедительно сформулировал А. С. Макаренко: не вседозволенность и безграничный либерализм, а требовательность при максимальном уважении к личности. Следуя этому принципу, учитель изберет такой стиль и тон отношений с учащимися, который не подавляет, а раскрепощает их силы, побуждает к положительным действиям и поступкам, внушает чувство собственного достоинства и ответственности за свое поведение. Требовательность, если она не имеет ничего общего с придирчивостью, предубежденностью, мелочностью, есть высшая мера уважения к человеку.

*Принцип последовательности, систематичности, единства и непрерывности воспитательных воздействий.* Соблюдение этого принципа требует построения такой педагогической системы, составные части и элементы которой не рядоположенны, а образуют единое целое. Воспитанию категорически противопоказаны бессистемность, случайность, стихийность, несогласованность педагогических воздействий. Ничто так не вредит воспитанию, как разнобой в требованиях к учащимся. Вот почему так важно, чтобы семья поддерживала требования школы. Данный принцип предполагает единство требований и в учительской среде. Непрерывность воспитательного процесса реализуется благодаря развитой системе внеклассной и внешкольной работы.

Преимственность предполагает такую организацию воспитания, в которой то или иное мероприятие является естественным и логическим продолжением проводившейся ранее работы, закрепляет и развивает достигнутое, поднимает воспитание и развитие на более высокий уровень.

Систематичность и последовательность позволяет за меньшее время достичь больших результатов.

*Принцип соответствия воспитания возрастным и индивидуальным особенностям учащихся.* Реализация этого принципа требует привести содержание и формы деятельности учащихся в соответствие с их возрастом, жизненным опытом, силами и возможностями. Возрастной подход предполагает изучение уровня актуального развития, воспитанности и социальной зрелости обучающихся. Если предъявляемые требования отстают от возрастных возможностей или слишком высоки для них, результативность воспитательной работы снижается. В то же время каждый ребенок это особый мир. Вот почему процесс воспитания должен быть еще более индивидуализированным, чем процесс обучения. Это станет возможным, если педагог, опираясь на имеющиеся у ребенка в данный момент потреб-

ности и интересы, сумеет найти такие формы и способы их удовлетворения, которые порождали бы новые потребности и новые интересы как решающую основу мотивации поведения и деятельности.

Таким образом, принципы воспитания отражают основные требования к организации воспитательной деятельности, указывают ее направление, а в конечном итоге помогают творчески подойти к построению процесса воспитания.

#### 4.1.5. Личностно-ориентированный подход в образовании

Современная школа осуществляет решительный поворот к личности ребенка и строит свою работу с ним на основе:

уважения личного достоинства каждого воспитанника, его индивидуальных жизненных целей, запросов и интересов;

– создания благоприятных условий для его саморазвития;

– ориентируется не только на подготовку воспитанника к будущей жизни, но и на обеспечение полноценного проживания каждого возрастного этапа в соответствии с его психофизиологическими особенностями.

В теории гуманистической педагогики личность ребенка представляется как общественная ценность.

*Личностно-ориентированное воспитание* — это развитие и саморазвитие личностных качеств на основе общечеловеческих ценностей. «Гуманистическое личностно-ориентированное воспитание — это педагогически управляемый процесс культурной идентификации, социальной адаптации и творческой самореализации личности, в ходе которой происходит вхождение ребенка в культуру, в жизнь социума, развитие всех его творческих способностей и возможностей» (Е. В. Бондаревская).

*Личностно-ориентированный подход* — «последовательное отношение педагога к воспитаннику как к личности, как к самосознательному ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия»<sup>1</sup>.

Личностно-ориентированный подход в образовании позволяет помочь воспитаннику в осознании себя личностью, в выявлении и раскрытии своих возможностей, становлении самосознания, в осуществлении личностно значимых и общественно приемлемых самоопределения, самореализации и самоутверждения.

Личностный подход — один из важнейших принципов психолого-педагогической науки. Его реализация предполагает создание активной образовательно-воспитательной среды и учет своеобразия индивидуальности в развитии и саморазвитии. Именно этот принцип определяет положение ребенка в воспитательном процессе, означает признание его активным субъектом деятельности, и, как следствие, становление субъект-субъектных отношений. Известный психолог К. К. Платонов полагал, что личностный подход — это индивидуальный подход к человеку как к личности с пониманием ее как системы, определяющей все другие психические явления.

Однако индивидуальный подход можно рассматривать как организацию педагогического воздействия с учетом индивидуальных особенностей личности ребенка.

<sup>1</sup> Педагогический энциклопедический словарь. М., 2003. С. 134.

Личностный подход, в отличие от индивидуального, требует знания структуры личности, ее элементов, их взаимосвязи и между собой, и с целостной личностью.

Аналогичная мысль была высказана на встрече учителей-экспериментаторов еще в 1986 г. Развивая и отстаивая педагогику сотрудничества, они среди многих важных вопросов выделили идею личностного подхода, суть которой в том, что в школу приходят не просто ученики, а ученики-личности со своим миром чувств и переживаний. Это и следует прежде всего учитывать воспитателю в своей работе. Ему нужно знать и использовать выработанные педагогикой сотрудничества методы и приемы, при которых каждый ученик осознает себя личностью, ощущает внимание учителя лично к нему, чувствует уважение и доброжелательность окружающих. Все ученики защищены в своем классе и в своей школе.

Личностный подход реализуется только при наличии гуманистической системы воспитания. Он требует от педагога знания интегративных качеств личности, ее направленности и восприимчивости школьника к воспитанию. В контексте гуманистического воспитания личность ученика рассматривается как общечеловеческая ценность. Такая система обеспечивает развитие личностных качеств ребенка на уровне гуманистических отношений. Личностно-ориентированный подход – базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с каждым ребенком и коллективом, которая заключается в отношении к ученику как к уникальному явлению независимо от его индивидуальных особенностей. В то же время данный подход требует, чтобы и сам воспитанник осознавал себя такой личностью и видел ее в каждом из окружающих его людей. Личностный подход предполагает, что участники педагогического процесса относятся к каждому человеку как к самостоятельной ценности, а не как к средству для достижения своих целей, что ведет к готовности принимать каждого человека как заведомо интересного, признавать за ним право на непохожесть на других.

#### **4.1.6. Современные концепции воспитания**

Утверждение официальной, принятой в стране концепции воспитания определяется социально-экономическими, политическими, историко-культурными, психологическими и собственно педагогическими факторами. Известно, что все эти факторы в России резко изменились в 90-х гг. XX в. До этого времени общепринятой в нашей стране была единственная концепция коммунистического воспитания молодежи.

В современной России происходит становление демократического общества с ориентацией на такие принципиальные положения, идеи, как права человека, гражданское общество, демократия, социально ориентированная экономика, гуманизм. Эти базовые принципы должны определять жизнь людей на земле в настоящее время и в обозримом будущем. Гуманизм рассматривается как мировоззрение, которое считает главной ценностью человека его право на развитие, счастье, реализацию своих способностей, свободное и ответственное участие в жизни мира и общества. Ученые считают, что гуманизм – естественный результат мировой эволю-

ции. Гуманизм как социальный, научный, культурный, этический феномен является суммой взглядов на природу, общество, человека. Гуманистические идеи известны с древности, но расцвета гуманистическое понимание мира достигло в эпоху Возрождения, деятели которой провозгласили ценность личности, безграничные возможности человека в познании и развитии, в преобразовании мира.

В педагогической литературе обосновывается концепция личностно ориентированного образования, гуманистическая педагогика, воспитание в духе любви и свободы, педагогика ненасилия.

*Концепцией* воспитания называют более или менее цельное представление об основных компонентах воспитания: целях, содержании, методах, средствах, формах.

В настоящее время в России не существует ни сложившейся парадигмы (*парадигма* – теория, принятая в качестве образца решения исследовательских задач, т.е. научный подход), ни цельной концепции воспитания, но есть большое желание ученых и педагогов либерального направления уйти от бывшей советской педагогики.

Гуманистическое воспитание представляет собой одну из прогрессивных тенденций мирового образовательного процесса, охватившей и образовательную практику России. В Федеральном законе об образовании в Российской Федерации сказано, что одним из основных принципов государственной политики в сфере образования является его гуманистический характер, «приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности»<sup>1</sup>.

Гуманистическое воспитание ставит своей целью свободное развитие личности и подразумевает гуманный характер отношений между участниками педагогического процесса. Для определения таких отношений используется термин «гуманное воспитание».

Выход из жестких рамок социального заказа предполагает изучение и развитие личности как целостного начала, интегрирующего в себе наиболее значимые проявления ее духовности. При этом человек рассматривается не как ведомый и управляемый, а как автор, творец своей субъективности и своей жизни.

Гуманистическое воспитание вносит свой вклад в гармонизацию личности, воспитывает новый менталитет россиян. Гуманистические перспективы делают востребованными не только такие свойства личности, как практичность, динамичность, интеллектуальная развитость, но и интеллигентность, образованность, гражданственность, ответственность, профессиональная компетентность.

Общепринятой целью гуманистического воспитания в мировой теории и практике был и остается идущий из глубины веков идеал всесторонне и гармонично развитой личности. Эта цель-идеал дает статичную характеристику личности. Динамическая же ее характеристика связана с понятиями саморазвития и самореализации. Вот почему именно эти процессы характеризуют специфику цели гуманистического воспитания: созда-

---

<sup>1</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Принят Государственной Думой РФ 21 декабря 2012 г. Гл. 1, ст. 3.

ние условий для саморазвития и самореализации личности в гармонии с самим собой и обществом.

При разработке концепции за основу берется одна значимая проблема, например: самореализация личности, формирование культурно-компетентной личности или формирование здорового образа жизни. Теоретический анализ конкретной проблемы позволяет выйти на путь или пути достижения поставленной цели. Смысл концепции заключается в том, чтобы обозначить эти пути. Творчество при разработке концепции заключается в нахождении самой идеи, которая позволяет ответить на вопрос: как, например, создать условия для самореализации личности?

Идея саморазвития, самореализации является чрезвычайно значимой для многих современных концепций воспитания.

В начале 1990-х гг. коллективом ученых под руководством А. А. Бодалева, З. И. Мальковой, Л. И. Новиковой была предложена концепция воспитания учащейся молодежи в современном мире. Она ориентирует педагогов на социальное взаимодействие с личностью.

Целью воспитания в данной концепции является всестороннее развитие личности. К задачам воспитания отнесены приобщение учащихся к системе ценностей; раскрытие творческого потенциала детей; формирование чувства свободы, способности к объективной самооценке; уважение к правилам, нормам совместной жизни; воспитание положительного отношения к труду.

В основу концепции положены следующие идеи:

- а) личностный подход — признание личности высшей социальной ценностью;
- б) отношение к воспитаннику как субъекту воспитания;
- в) природосообразность — учет половых и возрастных особенностей учащихся;
- г) культуросообразность — опора на национальные традиции народа;
- д) гуманизация межличностных отношений;
- е) опора на чувства воспитанников.

Одна из первых концепций, появившаяся в пору демократической перестройки школы, была разработана О. С. Газманом и А. В. Ивановым и адресована классным воспитателям.

Авторы обратились к проблеме целей воспитания и на-ряду с идеальной целью — формирование гармонической, всесторонне развитой личности — предложили реальную цель — обеспечить каждому школьнику базовое образование и культуру и на их основе предоставить условия для развития тех сторон личности, для которых есть наиболее благоприятные субъективные и объективные возможности семьи, школы, общественности, государственной власти на местах.

Под базовой культурой понимается некоторая целостность, включающая минимальное, а точнее, оптимальное наличие свойств, качеств, ориентаций личности, позволяющих индивиду развиваться в гармонии с общественной культурой (т.е. не только не вступать в конфликт с ней, но и вносить в ее развитие посильный вклад)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Газман О. С., Иванов А. В. Содержание деятельности и опыт работы освобожденного классного руководителя (классного воспитателя). М., 1992.



Понятие «культура» включает в гармоническом единстве культуру знания, культуру творческого действия, культуру чувств и общения. Культура — это достижение личностью определенной гармонии, которая дает ей социальную жизнь и труд, а также личностный психологический комфорт.

Содержание базовой культуры складывается из культур жизненного самоопределения, интеллектуальной и физической, общения и семейных отношений, экономической, политической (демократической), правовой, экологической, художественной, труда и т.д. Базовая культура, таким образом, включает в себя как элементы культуры тех отношений, в которые вступает человек в процессе своей жизни.

Авторы подчеркивают, что воспитание должно обеспечивать гармонию человека с самим собой через достижение им гармонии с другими людьми, обществом, природой, человеческой деятельностью, что составляет суть психологического, нравственного, физического здоровья человека.

Растущему человеку, по мнению авторов, необходимы здоровье, нравственность и умственные, трудовые, художественные, коммуникативные способности, которые в свою очередь являются основой для формирования готовности к саморазвитию.

В основе концепция воспитания Н. Е. Щурковой лежит понимание воспитания как вхождения в культуру. Смысл «вхождения в культуру» заключается в формировании у школьника образа достойной жизни. Педагог не навязывает какие-либо догматические идеи и ценности, а помогает ребенку самому выработать свое отношение к жизни и сформировать собственное понимание того, что есть Истина, Добро и Красота. Средством для общения педагога с ребенком является предметный мир (мир вещей) и мир идей. Педагог в совместной групповой деятельности «проживает» с ребенком какой-то отрезок жизни, обмениваясь ценностями и жизненными смыслами. Конечной целью воспитания является личность, способная строить жизнь, достойную человека.

Стержнем данных концепций воспитания является ребенок. Все они ориентированы на совместную деятельность субъектов образовательного процесса.

## 4.2. Система методов воспитания

**Понятие о методах воспитания.** Процесс воспитания человека чрезвычайно сложен. Даже если четко продумано содержание воспитания и выстроена система и последовательность его организации, эта система не сможет быть реализована, если учитель не владеет основными методами воспитательных воздействий на учащихся.

Методами воспитания называются способы взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитанников, направленной на решение задач воспитания. Такое определение соответствует гуманистическому пониманию процесса воспитания как совместной деятельности педагогов и обучающихся и основному закону воспитания — воспитывать, организуя деятельность воспитанников.

А. С. Макаренко называл методы воспитания «инструментом прикосновения к личности».

Подобно методам обучения метод воспитания в живом педагогическом процессе разделяются на составляющие его элементы (части, детали), которые называют приемами воспитания. Так же как в обучении, методы и приемы воспитания тесно между собой связаны, могут заменять друг друга в конкретных педагогических ситуациях. Этическая беседа, например, может выступать в определенный момент как метод, основной способ достижения цели и как методический прием, если беседа только сопровождает деятельность школьников, стимулирует ее.

Приемы обуславливают своеобразие методов работы учителя, придают индивидуальность манере его педагогической деятельности.

Методические приемы и методы тесно связаны со средствами воспитания, которые тесно связаны с ними и применяются в единстве с ними. К средствам относятся материальные и идеальные элементы действительности. Средством может выступать коллектив (в педагогическом смысле этого слова), различные виды деятельности (игровая, учебная, трудовая и др.), а также предметы материальной и духовной культуры (книги, кинофильмы, произведения музыкального и изобразительного искусства, средства массовой информации и т.п.). Чем больше выбор средств, которыми располагает педагог, тем эффективнее его профессиональная деятельность.

Воспитание — двусторонний процесс, воплощающий в себе деятельность учителя и деятельность учащихся. Поэтому наряду с методами, приемами и средствами существуют организационные формы воспитания как способы целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности учащихся.

В практической деятельности учитель, выбирает методы воспитания, руководствуясь целями воспитания, его принципами и содержанием. Учитель сам решает, какие методы взять себе на вооружение, исходя из конкретной педагогической задачи. Будет ли это разъяснение нравственного понятия в ходе беседы, или анализ поступка из художественного произведения, или учитель сразу приступает к организации деятельности, формирующей определенные качества личности, — все это зависит от многих факторов и условий, в каждом из них педагог избирает то сочетание методов, которое он считает наиболее приемлемым в данной ситуации. А. С. Макаренко отмечал, что сам по себе метод не может быть ни хорош, ни плох. «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»<sup>1</sup>.

Методы воспитания, отражая его сущность, содержание и принципы, всегда согласуются со спецификой и закономерностями того или иного направления процесса воспитания. Так, эстетическое развитие ребенка совершается на основе одних закономерностей, физическое развитие —

<sup>1</sup> Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания // Сочинения : в 7 т. М. 1951. Т. V. С. 117.

на основе других, а нравственное становление ребенка определяют закономерности, отличные от закономерностей умственного развития.

Программа воспитания по содержанию стоящих в ней задач и по методам их решения рассчитана на детей определенного возраста и на осуществление фронтального процесса воспитания. Однако это не только не исключает, а напротив, предполагает особый подход к каждому ученику и к каждому детскому коллективу. Этот особый подход и означает нахождение оптимального соответствия методов воспитания уровню воспитанности класса и отдельных учеников. Метод воспитания принесет успех только при условии, если он соответствует определенному, ведущему типу деятельности детей.

Как метко заметил А. С. Макаренко, методика воспитания стереотипных решений и даже хорошего шаблона.

**Характеристика методов воспитания.** Для удобства изучения и выработки навыков и умений пользования методами воспитания в практической работе с детьми В. А. Сластёнин объединил методы в четыре группы. В основу выделения этих групп ученым положена целостная структура деятельности, включающая в себя осознание процесса деятельности, ее организацию, стимулирование деятельности, контроль и анализ результатов.

I группа — методы формирования сознания личности (взглядов, убеждений, идеалов).

II группа — методы организации деятельности, опыта общественного поведения.

III группа — методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения.

IV группа — методы контроля, самоконтроля и самооценки деятельности и поведения.

Первая группа методов воспитания включает в себя методы разностороннего воздействия на сознание, чувства и волю учащихся с целью формирования у них взглядов и убеждений. Необходимость методов названной группы вытекает из принципа единства сознания и деятельности. Человек становится личностью не столько благодаря внешней, предметной, практической деятельности. Надо всегда иметь в виду деятельность внутреннюю, психическую, деятельность сознания. Процесс формирования личности ребенка опирается главным образом на опыт, приобретаемый в повседневной жизни и деятельности, во взаимоотношениях с взрослыми и сверстниками. Однако воспитание не может полностью определяться личным опытом воспитуемого. Не менее важно, как воспринимается, оценивается, осмысливается человеком данный опыт. К тому же складывающийся в процессе практической деятельности эмпирический опыт никогда не сможет охватить всего исключительного богатства общественных отношений и духовных ценностей, накопленных многими поколениями людей. Например, чтобы освоить хотя бы в основных чертах нравственный потенциал общества посредством личного опыта, индивиду пришлось бы прожить не одну жизнь, но так и не овладеть им полностью. Именно поэтому воспитание иногда определяют как воспроизводство накопленного человечеством опыта в индивиду. Перевод человеческой культуры в индивидуальную

форму существования предполагает обращение к сознанию, которое заключает в себе обобщенное и систематизированное представление о законах, принципах и нормах жизни, труда, науки, морали, эстетики. Приобщение к социальным ценностям делает возможным формирование у воспитанников понятий, суждений, оценок — всего того, что лежит в основе взглядов и убеждений личности. К методам формирования сознания личности относятся беседа, лекция, рассказ, диспут, пример.

Вторая группа методов воспитания предусматривает формирование умений, навыков и привычек, культуры поведения, сознательной дисциплины, ответственного отношения к порученному делу. В отечественной педагогике общепризнан тезис, что формирование личности человека осуществляется лишь при наличии необходимых условий жизни и деятельности. Деятельность эта не только выражает внутренний мир личности, она сама есть решающий фактор самодвижения и развития личности. В состав этой группы методов воспитания входят педагогическое требование, режим, общественное мнение, приучение, упражнение, поручение, создание воспитывающих ситуаций.

Третья группа методов призвана побуждать поступать по нравственным законам, принятым обществом. Совершаемые учащимися поступки и действия получают ту или иную оценку, которая призвана закреплять или, наоборот, сдерживать, ограничивать складывающиеся формы и мотивы поведения и деятельности. Данную группу методов составляют соревнования, поощрение и наказание.

Повышение эффективности воспитательного процесса требует его постоянного анализа и объективной оценки. Изучить уровень достигаемых результатов, выявить качество воспитательных влияний помогает четвертая группа методов воспитания — методы контроля и анализа эффективности воспитательного процесса.

Методы формирования сознания личности. В духовной жизни и деятельности личности постоянно происходит борьба между обыденным и научным сознанием. Расширение сферы общения и деятельности, столкновение с все новыми и новыми явлениями жизни, обострение внимания к собственному внутреннему миру порождает у школьников глубокие раздумья, проблемы, стремление во всем разобраться самим. В поисках ответа на возникающие у него вопросы ученик все более убеждается, что накопленный им опыт суждений и оценок оказывается недостаточным для объективного и всестороннего анализа общественных отношений, идеалов, эталонов и других ценностей, определяющих образ жизни. На помощь школьнику приходит учитель, который вносит в его сознание знание принципов, норм, правил, предписаний общества личности. На основе осознанных знаний складывается система твердых и ясных взглядов и убеждений.

Формирование сознания связано со способами словесного воздействия на личность. Живое слово учителя всегда было и остается действенным методом нравственного воспитания личности ребенка.

Беседа — вопросно-ответное обсуждение фактов, событий, поступков. Основное назначение бесед — привлечь самих обучающихся к оценке событий, поступков, явлений общественной жизни и на этой основе сфор-

мировать у них отношение к окружающей действительности, к своим гражданским и нравственным обязанностям.

Беседы могут быть различны по тематике: этические (о нормах поведения человека в обществе), эстетические (о красоте окружающих явлений, человеческих отношений и поступков), познавательные (о космосе, о жизни животных и другие темы, расширяющие круг знаний учащихся).

В основу беседы могут быть положены факты, раскрывающие социальное, нравственное или эстетическое содержание тех или иных сторон общественной жизни. В качестве таких фактов может выступать деятельность определенного человека или отдельное его качество, обобщенный литературный образ, организованный или спланированный педагогический образец. Форма подачи фактов может быть различной, но она непременно должна наводить обучающихся на размышления, результатом которых является распознавание определенного качества личности, стоящего за тем или иным поступком.

В воспитательной практике беседы получили самое большое распространение. Однако проведение беседы является далеко не простым делом. Оно требует специальной подготовки и тщательной организации.

Беседа, как правило, начинается с обоснования ее темы, которая должна подготовить учащихся к предстоящему обсуждению как к жизненно важному, а не надуманному делу. На основном этапе беседы учитель дает материал для обсуждения, а затем так ставит вопросы, чтобы школьники свободно высказывали свои суждения, приходили к самостоятельным выводам и обобщениям. Чем меньше говорит сам учитель, чем лучше он сумеет перевоплотиться, войти в мир детей, тем успешнее будет протекать беседа. Задачу учителя можно определить двумя словами: направлять и поправлять учащихся. В заключительном слове учитель обобщает все высказывания, формулирует на их основе наиболее целесообразное, с его точки зрения, решение обсуждаемой проблемы, намечает конкретную программу действий для закрепления принятой в результате беседы нормы.

Во время беседы учащиеся являются не пассивными слушателями, а активными участниками обсуждаемых событий. В беседе учитель опирается на чувственный опыт детей, на их конкретные знания. Чтобы проводимые беседы были актуальными для детей, необходимо учитывать личную значимость выбранной для беседы темы; отбирать новые, неизвестные факты и события; постановкой вопросов вызывать интерес у участников беседы, заставлять их думать, анализировать свои знания по данному вопросу и свой жизненный опыт; спорить, выяснять истину с помощью учителя и т.д.

Беседа может проводиться индивидуально, в группах, в коллективе.

*Рассказ* — последовательное изложение фактического материала, осуществляемого в описательной или повествовательной форме. Выбор темы для рассказа определяется ее актуальностью для класса, уверенностью в том, что она вызовет у детей нравственное доверие, готовность к сопереживанию, положительную ответную реакцию. К рассказу как методу воспитания предъявляется ряд требований:

- логичность, последовательность и доказательность изложения;
- четкость, образность, эмоциональность;

— учет возрастных особенностей, в том числе в отношении продолжительности (10–15 мин — в начальных классах и 30–40 мин — в старших).

Рассказ, воздействуя на чувства детей, помогает им понять и усвоить смысл заключенных в нем нравственных оценок и норм поведения. Выделяют три основные задачи этого метода.

1. Возбудить положительные нравственные чувства (сопереживание, сочувствие, радость, гордость) или негодование по поводу отрицательных действий и поступков героев рассказа.

2. Выявить содержание нравственных понятий и норм поведения.

3. Показать образ нравственного поведения и побудить стремление подражать положительному примеру.

*Лекция* — развернутое и организованное в доступную форму систематическое изложение сущности той или иной проблемы социального, нравственного, эстетического, экологического и другого содержания. Лекция в школе во многом приближается к рассказу, наряду с этим она отличается большей информативно-познавательной емкостью, большей сложностью логических построений, образов, доказательств и обобщений, большей продолжительностью. Именно поэтому лекции как метод воспитания используются, как правило, в старших классах школы.

Лекция должна раскрывать историю вопроса, современный взгляд и предполагаемые пути решения проблем, затрагиваемых в рамках данного вопроса. Логическим центром лекции служит какое-либо теоретическое обобщение, относящееся к области научного познания. Конкретные факты, составляющие основу беседы или рассказа, в лекции выступают в качестве иллюстраций.

*Диспут* — разновидность спора, в котором воспитанники активно высказывают свои мнения, обсуждают какую-либо проблему. Этот метод формирования суждений, оценок, убеждений основан на давно открытой закономерности: знания, добытые в ходе столкновения суждений, различных точек зрения, всегда отличаются высокой степенью обобщенности, стойкости и гибкости. Диспут соответствует возрастным особенностям старшеклассника, формирующуюся личность которого характеризует страстный поиск смысла жизни, стремление ничего не принимать на веру, желание сравнивать факты, чтобы уяснить истину.

Диспут не требует определенных и окончательных решений. Он дает школьникам возможность анализировать понятия и аргументы, отстаивать свои взгляды, убеждать в них людей. Для участия в диспуте недостаточно высказать свою позицию, необходимо выявить сильные и слабые стороны противоположного мнения, подобрать доводы, доказывающие ошибочность одной и подтверждающие достоверность другой точки зрения. Диспут учит мужеству отказаться от неверной точки зрения во имя истины.

В воспитательном плане весьма значимо, чтобы вопросы, запланированные к обсуждению, содержали жизненно важную для школьников проблему, по-настоящему волновали их, побуждали к открытому, искреннему разговору. Тему диспута могут предложить сами учащиеся.

Требуется тщательная подготовка к диспуту как самого педагога, так и учащихся. Вопросы, намеченные к обсуждению, готовятся заблаговременно, причем целесообразно привлечь самих учеников к их разработке и составлению.

Метод примера. Психологической основой примера как метода педагогического влияния служит склонность к подражанию, которая объясняется многими причинами: у ребенка еще весьма беден жизненный опыт, нет устойчивых привычек поведения. Путем подражания у обучающегося формируются социально-нравственные цели личностного поведения, общественно сложившиеся способы деятельности.

Характер подражательной деятельности меняется с возрастом и в связи с расширением социального опыта ученика, в зависимости от его интеллектуального и нравственного развития. Младший школьник, как правило, избирает себе для подражания готовые образцы, которые воздействуют на него внешним примером. Его активность носит подражательный характер. Усваивая опыт старших, ребенок часто копирует образ поведения уважаемого человека. Подражание у подростков сопровождается более или менее самостоятельными суждениями, носит избирательный характер: их привлекают определенные черты характера другого человека. В юности подражание существенно перестраивается. Оно становится более осознанным и критичным, опирается на активную внутреннюю переработку воспринимаемых образцов, связано с возрастанием роли нравственных и гражданских мотивов.

Таким образом, подражательность и основанный на ней пример могут и должны найти достойное применение в процессе воспитания. На это обращал внимание еще К. Д. Ушинский. Он подчеркивал, что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности, что на воспитание личности можно воздействовать только личностью. В глазах школьников только тот поступок заслуживает подражания, который совершен авторитетным и уважаемым человеком. В качестве примера для младшего школьника могут выступать старшие братья и сестры в семье, отец и мать, дедушка и бабушка, любимый учитель. Важное условие повышения воспитательной силы личного примера взрослых — единство слова и дела. В их словах, отдельных поступках и практических действиях не должно быть расхождений. Педагог всем своим поведением и во всех своих поступках и действиях должен быть для своих учеников примером, образцом высокой нравственности, убежденности, культуры, принципиальности и широкой эрудиции.

**Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения.** Становление человека как субъекта труда, познания и общения происходит в процессе деятельности, которая обеспечивает научное освоение действительности, пробуждает интерес, чувства, порождает новые потребности, активизирует волю, энергию — все то, что служит развитию личности.

Деятельность является важнейшим источником обогащения обучающихся опытом общественных отношений и общественного поведения.

*Педагогическое требование* понимается как предъявление требований к выполнению определенных норм поведения, правил, законов, традиций, принятых в обществе и в его группах<sup>1</sup>.

В требовании наиболее отчетливо проявляется действие такой закономерности воспитания, как диалектика внешнего и внутреннего. Педагогическое требование должно не только опережать развитие личности, но и переходить в требования воспитанника к самому себе.

По форме предъявления различают прямые и косвенные требования. Прямые требования характеризуют такие признаки, как позитивность, инструктивность и решительность. Их предъявляют в форме приказа, указания, предписания. Наиболее важно значение прямых требований на начальном этапе работы педагога с коллективом, когда актив только еще формируется.

Косвенные требования (требование-просьба, требование-совет, требование-намека, требование в игровом оформлении, требование доверием, требование выражением недоверия; требование-одобрение; требование-осуждение, условное требование) опираются на сформированные у школьников мотивы, цели, убеждения. Идея о том, что воспитание должно применять косвенные способы воздействия, наиболее полно была воплощена в опыте А. С. Макаренко, который справедливо считал, что, поскольку ученик не любит подвергаться специальным воспитательным процедурам, воспитатель не должен выдвигать сущность своей педагогической позиции на первый план, а, наоборот, должен скрыть ее от воспитанника.

*Приучение.* В. Г. Белинский отмечал, что ребенка не столько нужно поучать в необходимости правильно поступать, сколько систематически приучать к разумному поведению. Как в учебной, так и в специально организованной внеучебной работе дети приучаются к общепринятому порядку, к организации рабочего места за партой, дома, в приготовлении домашних заданий, выполнении режима дня. Учителя и воспитатели стремятся к тому, чтобы их воспитанники привыкали к четкости и порядку во всем. Привычка, по мнению К. Д. Ушинского, есть тот процесс, посредством которого убеждения делаются наклонностью и мысль переходит в дело. Воспитание, строящее свое здание на привычке, строит его прочно.

Приучение представляет собой из ряд последовательных действий, которые должен усвоить ученик; показ, как выполняется то или иное действие (убрать со стола, дежурить в классе), закрепление правильных действий под непосредственным наблюдением педагога или родителей.

Приучение наиболее эффективно на ранних стадиях воспитания и развития детей (вовремя ложиться спать, убирать свои игрушки, учиться вести себя в обществе). Использование этого метода требует соблюдения определенных педагогических условий. Приучение невозможно без четкого представления о том, что должно быть усвоено. Предписывая учащимся тот или иной образ действий, необходимо выразить его по возможности в коротком и ясном правиле. На каждый данный отрезок времени должен быть выде-

---

<sup>1</sup> Педагогика : учебник / Л. П. Крившенко [и др.] ; под. ред. Л. П. Крившенко. М. : ТК Велби ; Проспект, 2004. С. 135.



лен минимум отдельных действий, из которых складывается данная форма поведения. Для выработки привычки требуется время, торопливость не приводит к поставленной цели. Вначале следует добиться точности производимого действия и лишь затем быстроты. Метод приучения предполагает контроль за характером выполнения действия. Контроль требует благожелательного, заинтересованного отношения учителя к воспитанникам, выявления и анализа возникающих затруднений, обсуждения способов дальнейшей работы. Еще более важно организовать самоконтроль учащихся.

*Упражнение.* По определению А. С. Макаренко, воспитание есть не что иное, как упражнение в правильном поступке. Упражнение — планомерно организованная деятельность, предполагающая многократное повторение каких-либо действий с целью формирования определенных умений и навыков или же их совершенствования.

Упражнение тесно связано с приучением. Если в основе приучения лежит овладение ребенком преимущественно процессуальной стороной деятельности, то упражнение делает ее лично значимой.

Основное назначение упражнения как метода воспитания — овладение школьниками практическим опытом коллективных отношений, необходимым для формирования у них социально значимых качеств личности.

Упражнение в широком смысле — такая организация жизни и деятельности учащихся, которая создает им условия поступать в соответствии с принятыми в обществе нормами и правилами поведения.

*Режим.* Функцию упражнения и приучения реализует режим дня ребенка в школе и семье. Четкая организация жизни и деятельности в течение суток помогает сформировать внутренний стереотип, который лежит в основе образования навыков и привычек. По мнению А. С. Макаренко, отсутствие разумного, последовательно осуществляемого режима, законных пределов для поступков детей не может быть возмещено никакой словесной мудростью. Чем строже и определеннее режим, тем лучше он формирует внутренний динамический стереотип поведения ребенка. Особо важное значение режим имеет для младшего школьника, так как у него еще недостаточно сформированы организованность, дисциплина, воля и настойчивость. Режим дня в школе и семье, четкое распределение видов деятельности по времени заставляют учащихся повторять и закреплять положительные действия и поступки, управлять своими желаниями (хочется пойти поиграть с ребятами в футбол, но надо сначала сделать уроки), помогают ребенку не просто уметь что-то делать, правильно себя вести, но и выработать систему привычек.

*Поручение.* Формированию активности ребенка способствует и система поручений. Учитель с первого дня поступления в школу привлекает детей к выполнению отдельных заданий. Систематическое выполнение общественных поручений — постоянных и эпизодических, индивидуальных и групповых — расширяет круг социального общения школьников, вооружает их организаторским опытом, навыками управления людьми. Поручения позволяют сформировать у ребенка ответственное отношение к порученному делу, трудолюбие как качество личности. Однако не всякое поручение содействует воспитанию ответственности у ребенка. Для

того, чтобы поручения оказывали воспитывающее влияние, необходимо соблюдать следующие условия: обучающиеся должны знать об общественной значимости поручений, понимать важность и необходимость тех дел, которые поручает им коллектив; поручения следует давать в соответствии с интересами, склонностями и возможностями школьника; нельзя ограничиваться только распределением поручений — следует научить каждого учащегося их выполнять.

*Общественное мнение.* Педагог неизменно стремится к тому, чтобы его требование стало требованием самого коллектива. Отражением коллективного требования выступает общественное мнение.

Для формирования здорового общественного мнения воспитатель привлекает воспитанников к коллективному обсуждению всех явлений и событий в жизни класса и школы. Если обучающиеся в своей основной массе принимают активное участие в коллективной деятельности, испытывают радость совместных успехов, критически относятся к имеющимся недостаткам и стремятся к их преодолению, можно утверждать, что в коллективе складывается достаточно зрелое общественное мнение.

*Создание воспитывающих ситуаций.* В реальной жизни и деятельности школьного коллектива систематически возникают ситуации, в которых обнаруживается и подвергается испытанию на прочность вся система сложившихся в нем воспитательных отношений. Определить такую ситуацию, выявить заключенный в ней конфликт, возникающую или уже назревшую проблему может любой вдумчивый педагог. Однако часто ему самому приходится создавать такую внешнюю обстановку, которая порождает у обучающихся необходимое психическое состояние, представления, чувства, мотивы, поступки. Подобные специально организованные педагогические условия называют воспитывающими ситуациями.

Наиболее эффективны для младших школьников игровые ситуации. Например, учитель заметил у мальчика проявление эгоистических черт характера. В очередной игре педагог ставит этого ученика в такое положение, когда он как старший должен позаботиться о малышах, обеспечить их игрушками. Это обращение к ребенку как к старшему поможет ему осознать доверие учителя, подумать в игре сначала о малышах, чтобы им было интересно, и поступиться своими интересами. Могут быть и другие, специально созданные учителем воспитывающие ситуации, которые способствуют воспитанию у детей нужных навыков и привычек, дисциплины, культуры поведения. Создание специальных ситуаций будет эффективным, когда учитель четко поставит цель, расчленит ее на операции и спланирует отдельные действия и их исполнение.

По существу это упражнения в условиях ситуации свободного выбора. Ученик оказывается перед необходимостью выбрать определенное решение из нескольких возможных вариантов: воспользоваться привилегиями самому, уступить место другому, промолчать, сказать правду, сказать «не знаю». В поисках выхода из созданной воспитателем ситуации школьник пересматривает, переосмысливает и приводит свое поведение в соответствие с новыми требованиями, изменяющимися условиями деятельности и общения.

*Методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения школьников.* Любая деятельность протекает более эффективно и дает качественные результаты, если у человека имеются сильные, глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно, с полной отдачей сил, преодолевать неизбежные трудности, неблагоприятные условия и другие обстоятельства, упорно продвигаясь к намеченной цели. С мотивацией деятельности теснейшим образом связано ее стимулирование. Стимулировать — значит побуждать, давать толчок, импульс к мысли, чувству и действию. С целью подкрепления и усиления воздействия на личность школьника тех или иных факторов применяются различные методы стимулирования.

*Соревнование* в педагогическом процессе организуется учителем с учетом того социально-психологического факта, что детям и подросткам в высшей степени присуще стремление к здоровому соперничеству, первенству, самоутверждению. Вовлечение обучающихся в борьбу за достижение наилучших результатов в учебе, труде, спортивных соревнованиях поднимает отстающих на уровень передовых, стимулирует развитие творческой активности, инициативы, ответственности и коллективизма. Данный метод позволяет внести эмоциональный настрой в деятельность воспитанников, увлечь идеей соревнования, проявить свои способности. Соревнование помогает учителю-воспитателю увидеть и оценить возможности каждого ребенка, наметить посильную перспективу и продвижение вперед, воспитывать волю и характер.

Однако соревнование по конкретным показателям успеваемости учащихся не должно проводиться. Тем не менее, полностью исключить соревнование из учебной деятельности школьников было бы ошибочно. Опыт лучших школ показывает, что проведение соревнования в учебной работе становится возможным и приносит бесспорную пользу, если оно ведется за добросовестное отношение к учению. В условия соревнования младших школьников, например, могут быть внесены следующие обязательства: прилежно выполнять домашние задания, усердно трудиться, не иметь замечаний на уроке, содержать в порядке тетради и учебники, строго соблюдать школьный и домашний режим дня и т.п. Эти показатели характеризуют отношение ученика к учению.

Соревнования могут быть коллективными и индивидуальными, рассчитанными на длительный срок и эпизодическими. В процессе их организации и проведения нужно соблюдать некоторые принципы: гласность, конкретность показателей, сравнимость результатов, возможность практического использования полученного опыта.

*Поощрение* — метод выражения положительной оценки поведения и деятельности отдельного ученика или коллектива. Стимулирующая роль поощрения обуславливается тем, что в нем заключается признание того образа действия, который избран и совершается воспитанником. Испытывая чувство удовлетворения, школьник ощущает подъем бодрости и энергии, уверенность в собственных силах.

Однако не стоит думать, что одобрение и поощрение всегда полезны. Воспитательное значение поощрения повышается, если оно содержит в себе оценку как результата, так и мотива и способов деятельности. Сле-

дует приучать школьников ценить прежде всего сам факт одобрения, а не его престижный вес. Плохо, если ученик ждет награды за малейший успех. Поощрение в первую очередь требуется детям несмелым, неуверенным. К поощрениям чаще всего прибегают в работе с младшими школьниками и подростками, для которых особенно важна оценка их поступков и поведения в целом. Лучше, если это будут коллективные поощрения. Педагог должен заботиться о том, чтобы не появлялись захваленные или обойденные общественным вниманием ученики. Воспитательное воздействие поощрения зависит от того, насколько оно объективно и находит поддержку в общественном мнении коллектива.

В педагогическом процессе в качестве поощрений используются одобрение, похвала, благодарность, предоставление почетных прав, награждение. Каждый из этих вариантов поощрения применяется в разнообразных формах в зависимости от возраста, индивидуальных особенностей воспитанника, значимости достижения в деятельности, положения в коллективе и т.п. Одобрение, например, может быть выражено взглядом, жестом, прикосновением, словом и др.; благодарность объявляется устно, в благодарственном письме и в приказе. Неоднозначно отношение к различным видам наград, особенно материальным. Долгое время в отечественной педагогике сохранялось отрицательное отношение к применению материальных поощрений в воспитании. И это не лишено оснований, поскольку попытки оценки нравственных поступков с помощью материальных стимулов (денег, вещей) никогда еще не приводили к успеху в воспитании, а лишь способствовали деформации представлений о нравственности.

Вместе с тем достойная оплата приложенных усилий, труда воспитанника способствует правильному формированию его самосознания. Но это происходит только в том случае, если воспитанник понимает действительное соотношение между мерой его труда и вознаграждением, что возможно лишь при определенном уровне сформированности сознания. Поэтому в воспитании детей младшего школьного возраста нужно ориентироваться на применение в основном моральных поощрений. По мере взросления ребенка роль материальных стимулов возрастает, но они должны выступать исключительно в качестве естественной оплаты труда.

Основными требованиями к использованию поощрения в воспитании являются следующие:

- поощрять следует за действительные успехи, которые проявляются в изменении мотива, в затраченных усилиях и пр.;
- поощрение должно быть применено своевременно;
- воспитанник должен понимать и принимать поощрение как стимулирование его дальнейшей деятельности;
- поощрение должно находить поддержку коллектива, ближайшего окружения;
- нужно учитывать возрастные и индивидуальные особенности воспитанников, особенности их положения в коллективе, специфику взаимоотношений с воспитателем;
- не следует поощрять часто одних и тех же.

*Наказание* — это способ торможения и коррекции неправильного с точки зрения принятых в обществе норм поведения воспитанников