

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Учреждение образования
«МОГИЛЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А.А. КУЛЕШОВА»

Е.А. Башаркина

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Курс лекций

В двух частях

Часть 1

Введение в педагогическую деятельность.
Педагогика современной школы



Могилев 2013

УДК 37.01(075.8)
ББК 74.00я73
Б33

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
МГУ имени А. А. Кулешова*

Рецензент

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры
частных методик Института повышения квалификации и
переподготовки УО «БГПУ им. М. Танка»
В. В. Четет

Башаркина, Е. А.

Б33 Общая педагогика : курс лекций : в 2 ч. Ч. 1 : Введение в педагогическую деятельность. Педагогика современной школы / Е. А. Башаркина. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2013. – 224 с.

ISBN 978-985-480-865-9

Данный курс лекций является частью учебно-методического комплекса по учебной дисциплине «Общая педагогика».

В курс лекций включено и рассмотрено через основные лекционные вопросы 25 тем по двум разделам учебного курса: «Введение в педагогическую деятельность», «Педагогика современной школы». Лекционный материал по разделу «Введение в педагогическую деятельность» включает характеристику образования как основной сферы профессиональной деятельности педагога, характеризует систему образования Республики Беларусь, раскрывает особенности педагогической профессии и деятельности, профессионализма педагога, его самообразования и самовоспитания в контексте непрерывного образования. Лекционный материал по разделу «Педагогика современной школы» раскрывает теоретико-методологические основы педагогики, сущностные характеристики обучения и воспитания в целостном педагогическом процессе.

Адресуется преподавателям и студентам высших учебных заведений.

**УДК 37.01(075.8)
ББК 74.00я73**

ISBN 978-985-480-865-9(ч. 1)
ISBN 978-985-480-864-2

© Башаркина, Е. А., 2013
© МГУ имени А. А. Кулешова, 2013

ВВЕДЕНИЕ

Курс лекций по учебной дисциплине «Общая педагогика» включает лекционный материал по двум разделам: «Введение в педагогическую деятельность», «Педагогика современной школы». Лекционный материал представлен в соответствии с учебными темами и раскрывающими их вопросами.

Лекционный материал по разделу «Введение в педагогическую деятельность» включает характеристику образования как основной сферы профессиональной деятельности педагога, социализации личности, характеризует систему образования Республики Беларусь. По темам данного раздела представлен материал об особенностях педагогической профессии и сущности и структуре педагогической деятельности, развитии профессионализма педагога, его самообразовании и самовоспитании в контексте непрерывного образования. В изложение содержания учебных тем включены вопросы, характеризующие ребенка как субъекта образовательного процесса и раскрывающие правовые основы защиты прав детей.

Лекционный материал по разделу «Педагогика современной школы» раскрывает сущность педагогики как науки, предпосылки ее возникновения, специфику объекта и предмета науки, функции, задачи и основные категории, систему педагогических наук, методологию педагогической науки на разных уровнях, методы исследования. Лекционный материал включает изложение проблемы целеполагания в педагогике, развития личности как субъекта и объекта воспитания, возрастные и индивидуальные особенности развития личности, описание педагогического процесса как системы и целостного явления. Темы по теоретическим и методическим основам обучения изложены с направленностью на изучение содержания образования и его социально-педагогических функций, современных концептуальных подходов к разработке содержания образования, сущности процесса обучения, его закономерностей и принципов, методов, средств и организационных форм, процедур диагностики и контроля в процессе обучения. Темы по теоретико-методическим основам воспитания раскрывают сущность, закономерности и принципы процесса воспитания, содержание воспитания, взаимосвязь различных направлений воспитания: нравственного, патриотического, эстетического, физического и других, роль социальной среды как средства воспитания, специфику семейного воспитания.

Курс лекций по дисциплине «Общая педагогика» разработан с учетом требований Государственного образовательного стандарта, регламентирующего подготовку специалистов на факультете педагогики и психологии детства по всем специальностям и отвечает требованиям к формированию знаний и умений студентов.

При составлении курса лекций автором использовались в качестве основной литературы учебники и учебные пособия по педагогике таких авторов, как Н.В. Бордовская, А.И. Жук, О.Л. Жук, Л.П. Крившенко, И.П. Подласый, С.А. Пуйман, А.А. Реан, И.Ф. Харламов, И.И. Цыркун и др.

При изложении лекционных вопросов учтены теоретические положения научных теорий и концепций Б.С. Гершунского, В.Т. Кабуша, В.В. Краевского, Н.В. Кузьминой, И.Я. Лернера, Б.Т. Лихачева, М.Н. Скаткина, А.В. Хуторского, В.В. Чечета, Н.Е. Щурковой и др.

Ряд вопросов проработан и изложен на основании нормативно-правовых документов, таких, как Кодекс Республики Беларусь об образовании, Конвенции ООН о правах ребенка, Закона Республики Беларусь «О правах ребенка», Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи Республики Беларусь и др.

Лекционный материал отражает авторские обобщения и комментарии.

Раздел 1. ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Лекция 1. Образование как особая сфера социализации личности

Основные лекционные вопросы:

- 1.1. Сущность понятия «образование».
- 1.2. Образование как социокультурный феномен и его социокультурные функции.
- 1.3. Тенденции развития образования в мире.
- 1.4. Создание образовательной среды.

1.1. Сущность понятия «образование». Понятие «образование» происходит от слова «образ». В значении «формирование образа» понятие было введено в научный оборот швейцарским педагогом И.Г. Песталоцци. В данном значении понятие «образование» использовалось в русской традиции и обозначало «бразовать, бразовывать», создавать образ, просвещать. Соответственно, одним из педагогически значимых смыслов образования является его понимание как создание образа, некая завершенность воспитания в соответствии с определенной возрастной ступенью.

Источники, раскрывающие смысловые значения категории «образование», могут быть различными. Например, словарная литература. В словарях английского языка словом *education* (от лат. *educatio* – воспитание, разведение, выращивание) характеризуется весь процесс приобщения человека к культуре общества. В толковых словарях белорусского языка словом *адупацыя* определяется процесс приобретения и усвоения знаний, объем знаний, приобретенный в процессе обучения, просвещение.

В педагогическом словаре образование определено как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутые в результате учебно-воспитательной работы.

Сущностные характеристики и обоснования категории «образование» представлены в научных определениях, отражающих особенности методологических подходов, концептуальных положений, авторских позиций и др.

Образование – это процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний и познавательных умений и навыков, формирования на их основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развития ее творческих сил и способностей (Ю.К. Бабанский).

Образование – воспитательной воздействию на человека через специально отработанное, особым образом систематизированное и организованное знание (о природе, обществе и человеческом мышлении), с одной стороны, и через организацию познавательных видов деятельности людей – с другой (Н.В. Кузьмина).

Под *образованием* следует понимать овладение личностью определенной системой научных знаний, практических умений и навыков и связанных с ними тот или иной уровень развития ее умственно-познавательной и творческой деятельности, а также нравственно-эстетической культуры, которые в своей совокупности определяют ее социальный облик и индивидуальное своеобразие. (И.Ф. Харламов)

Образование есть уникальный механизм передачи и усвоения научной информации, знаний и умений, социального и профессионального опыта от поколения к поколению, формирования личности, ее мировоззрения, различных качеств, культуры (Р.С. Пионова).

В учебной литературе к настоящему времени сложились различные трактовки и многочисленные интерпретации понятия «образование». Под *образованием* понимается:

- конкретно зафиксированная культурно-историческая форма общественной практики, обеспечивающая передачу человеку социального опыта в целях обретения им образа, адекватного данной культуре;
- воспроизводство, трансляция и освоение в жизнедеятельности новых поколений особо устойчивых элементов культуры – традиций и опыта;
- единый процесс физического и духовного становления личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны (например, спартанский воин, добродетельный христианин, гармонично развитая личность и др.);
- процесс и результат освоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков, способов творческой деятельности, отношений.

По мнению Б.С. Гершунского, можно выделить четыре аспекта содержательной трактовки понятия «образование»: ценность, система, процесс, результат [9].

1. *Образование как ценность* развивающегося человека и общества, средство развития личности, общественного сознания и общества в целом.

Ценностная характеристика образования предполагает рассмотрение трех взаимосвязанных блоков: образование как ценность государственная (приоритет образовательной сферы, ее финансовое, информационное, кадровое, правовое и научно-методическое обеспечение), образование как ценность общественная (решение неотложных для общества образовательных задач, обеспечение развития нравственного, интеллектуального, экономического и культур-

ного потенциала общества образовательной сферой), образование как ценность личностная (развитие собственной субъектности, активности, потенциала личности).

2. *Образование как система* имеет определенную структуру и иерархию ее элементов в виде научных и учебных заведений разного типа.

В традиционном понимании образование – это система образовательных (государственных и негосударственных) учреждений, различающихся по уровню и профилю. Системные свойства придают образованию такие инвариантные качества, как гибкость и динамичность, вариативность и адаптивность, стабильность и прогностичность, преемственность и целостность.

3. *Образование как процесс* предполагает протяженность во времени, разницу между исходным и конечным состояниями участников этого процесса; технологичность, обеспечивающую изменения, преобразования.

Образование по самой своей сущности – это процесс движения от цели к результату, процесс субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия педагогов с учащимися. Учащиеся по мере активного, глубокого и всестороннего участия в процессе обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития переходят из объекта деятельности педагога в субъект педагогической взаимодейтельности. Причем взаимодейтельности (общения, коммуникации) не только педагога с учащимися, но и учащихся друг с другом.

4. *Образование как результат* свидетельствует об окончании учебного заведения и удостоверении этого факта документом соответствующего образца.

Результат в образовании – это фиксирующий факт присвоения и государством, и обществом, и личностью ценностей, формируемых в процессе образовательной деятельности.

Результатами образования являются:

- грамотность (подготовленность человека к дальнейшему обогащению и развитию своего образовательного потенциала);
- образованность (грамотность, доведенная до общественно и личностно необходимого максимума в объеме, широте и глубине соответствующих знаний, умений, навыков, способов творческой деятельности, мировоззренческих и поведенческих характеристик; категория, характеризующая личностные образовательные приобретения, а также общий уровень образованности всего общества);
- профессиональная компетентность (уровень собственного профессионального образования, опыта и индивидуальных способностей человека, его мотивированных стремлений к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческому и ответственному отношению к делу);
- культура (высшее проявление человеческой образованности и профессиональной компетентности; глубокое, осознанное и уважительное отношение к наследию прошлого, способность к творческому восприя-

тию, пониманию и преобразованию действительности в той или иной сфере деятельности и отношений);

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

В образовании важна оценка результатов педагогической деятельности на уровне ментальных приоритетов и предпочтений данного конкретного социума с учетом динамики общечеловеческих ценностей и идеалов и меняющихся критериев реального материально-духовного прогресса и человека, и общества.

1.2. Образование как социокультурный феномен и его социокультурные функции. 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. Различают *образование естественное (стихийное)*, происходящее в обществе постоянно в процессе межличностных отношений и общения, и *специально организованное*, которым занимаются специалисты – учителя, преподаватели, воспитатели. Организованное и приведенное в систему образование, функционирует в соответствии со сформулированными целями, на которые оно направлено, с прогнозированием результатов, которые должны быть получены в процессе достижения этих целей.

Образование как социальное явление – это относительно самостоятельная система, основной функцией которой является систематическое обучение и воспитание членов общества. Образование ориентировано на овладение определенными знаниями, умениями, навыками, нравственными ценностями, нормами поведения.

Образование как социальное явление – это объективная общественная ценность. Нравственный, интеллектуальный, научно-технический, духовно-культурный и экономический потенциал любого общества непосредственно зависит от уровня развития образовательной сферы. В то же время образование обусловлено историческим типом общества, которое реализует эту социальную функцию. Оно отражает задачи социального развития, уровень экономики и культуры в обществе и динамично адаптируется к их изменениям. Наряду с этим образование сохраняет свою педагогическую суть, выражает складывающиеся и сменяющиеся друг друга образовательные концепции.

Образование как социокультурный феномен выполняет следующие социокультурные функции (Н.В. Бордовская, А.А. Реан):

- образование является одним из оптимальных и интенсивных способов вхождения человека в мир науки и культуры;
- образование представляет собой практику социализации человека и преемственности поколений;

- образование является механизмом формирования общественной и духовной жизни человека и отраслью массового духовного производства;
- образование обеспечивает трансляцию культурно-оформленных образов человеческой деятельности;
- образование развивает региональные системы и национальные традиции;
- образование является тем социальным институтом, через который передаются и воплощаются базовые культурные ценности и цели развития общества;
- образование выступает в качестве активного ускорителя культурных перемен и преобразований в общественной жизни и в отдельном человеке.

1.3. Тенденции развития образования в мире.

Тенденции развития образования в мире: гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, диверсификация, стандартизация, многовариантность, многоуровневость, фундаментализация, компьютеризация, информатизация, индивидуализация, непрерывность.

Гуманизация образования – это ориентация образовательной системы и всего образовательного процесса на развитие и становление отношений взаимного уважения учащихся и педагогов, основанного на уважении прав каждого человека; на сохранение и укрепление их здоровья, чувства собственного достоинства и развития личностного потенциала.

Гуманитаризация – это ориентация на освоение содержания образования независимо от его уровня и типа, позволяющего с готовностью решать главные социальные проблемы на благо и во имя человека; свободно общаться с людьми разных национальностей и народов, любых профессий и специальностей; хорошо знать родной язык, историю и культуру; свободно владеть иностранными языками; быть экономически и юридически грамотным человеком.

Дифференциация – это ориентация образовательных учреждений на достижения учащихся или студентов при учете, удовлетворении и развитии интересов, склонностей и способностей всех участников образовательного процесса. Дифференциация может воплощаться на практике разными способами, например, через группировку учащихся по признаку их успеваемости; разделение учебных дисциплин на обязательные и по выбору; составление индивидуальных планов для отдельных учащихся или студентов в соответствии с интересами и профессиональной ориентацией и т. д.

Диверсификация – это широкое многообразие учебных заведений, образовательных программ и органов управления.

Стандартизация – это ориентация образовательной системы на реализацию прежде всего государственного образовательного стандарта – набора обязательных учебных дисциплин в четко определенном объеме часов.

Многовариантность означает создание в образовательной системе условий выбора и предоставление каждому субъекту шанса к успеху, стимулирование учащихся или студентов к самостоятельному выбору и принятию ответ-

ственного решения, обеспечение развития альтернативного и самостоятельно-го мышлению. На практике многовариантность проявляется через возможность выбирать темп обучения, достигать разного уровня образованности, выбирать тип образовательного учреждения, а также дифференциацию условий обучения в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся или студентов (в классе, группе, индивидуально, с помощью компьютера и т. д.) и др.

Многоуровневость – это организация многоэтапного образовательного процесса, обеспечивающего возможность достижения на каждом этапе образования того уровня образованности, который соответствует возможностям и интересам человека. Каждый уровень – это период, который имеет свои цели, сроки обучения и свои характерные особенности. Завершение обучения на каждом этапе является качественной завершенностью образования.

Фундаментализация – усиление взаимосвязи теоретической и практической подготовки человека к современной жизнедеятельности. Особое значение придаётся здесь глубокому и системному освоению научно-теоретических знаний по всем дисциплинам учебного плана образовательной системы, будь то школа или вуз.

Информатизация образования связана с широким и все более массовым использованием вычислительной техники и информационных технологий в процессе обучения человека.

Индивидуализация – это учет и развитие индивидуальных особенностей учащихся и студентов во всех формах взаимодействия с ними в процессе обучения и воспитания.

Непрерывность означает не образование, полученное раз и навсегда, на всю жизнь, а процесс постоянного образования-самообразования человека в течение всей жизнедеятельности в связи с быстро меняющимися условиями жизни в современном обществе.

1.4. Создание образовательной среды. Значимым фактором, влияющим на образованность личности, является образовательная среда, в которой осуществляется образовательный процесс.

Образовательная среда – часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов.

Образовательная среда обладает большой мерой сложности, поскольку имеет несколько уровней – от республиканского, регионального до основного своего первоэлемента – образовательной среды конкретного учебного заведения и класса. Образовательная среда создается индивидом, поскольку каждый развивается подобно своим индивидуальным особенностям и создает свое собственное пространство вхождения в историю и культуру, свое видение ценностей и приоритетов познания. Если исходить из положения, что всякое знание личностно (М. Полани, С. Тулмин), то образовательная среда каждого есть, в конечном счете, особое – личностное – пространство познания и развития.

Образовательная среда современных образовательных систем складывается во взаимодействии новых образовательных комплексов-систем, инновационных и традиционных моделей, систем стандартов образования, интегрирующего содержание учебных программ и планов, высокотехнологичных образовательных средств и образовательного материала, и, главное, нового качества взаимоотношений, диалогического общения между субъектами образования: детьми, их родителями и педагогами.

Еще одним качеством современной образовательной среды является взаимодействие множества локальных образовательных сред, взаимное использование конкретных особенностей инновационных сред одной страны в образовательном пространстве других стран, что создает схожие образовательные ситуации во многих странах и способствует развитию сферы образования в целом. Это является проявлением тенденций интеграции образовательных процессов в разных странах и регионах в мировое образовательное пространство, которое сегодня развивается на основе идей гуманизации и демократизации.

Позитивными проявлениями образовательной среды выступают гуманистические взаимоотношения между всеми субъектами образовательного процесса, постоянный пример добросовестности и творческих усилий со стороны педагога, его помощь и доброжелательность ко всем обучающимся и вместе с тем рациональная эффективная организация учения, создание атмосферы творческого поиска и интенсивного труда, стимулирование к самостоятельности и постоянная поддержка интереса к учению и др.

В контексте развития образовательной среды вопрос определения требований, спроектированных на результат, также находит свое отражение. Обязательный перечень требований к подготовке выпускника школы или вуза определяют государственные образовательные стандарты. *Образовательный стандарт* – технический нормативный правовой акт, определяющий содержание образовательной программы посредством установления требований к образовательному процессу и результатам освоения ее содержания.

Образовательный стандарт характеризует качество соответствующего уровня образования, отражает социальный заказ, учитывает индивидуальные возможности, потребности личности и системы образования.

Качество образования – соответствие образования требованиям образовательного стандарта, учебно-программной документации соответствующей образовательной программы.

Качество образования определяется:

- степенью соответствия целей и результатов образования на уровне конкретной системы образования и на уровне отдельного образовательного учреждения;
- соответствием между различными параметрами в оценке результата образования конкретного человека (качеством знаний, степенью сформир-

рованности соответствующих умений и навыков, развитостью соответствующих творческих и индивидуальных способностей, качеств личности и ценностных ориентаций);

- степенью соответствия теоретических знаний и умений их практическому использованию в жизни и профессиональной деятельности при развитии потребности человека в постоянном обновлении своих знаний и умений и непрерывном их совершенствовании.

Качество образования зависит от многих факторов, прежде всего от качества педагогической деятельности того образовательного учреждения, в котором человек получает образование, а также от его учебно-материальной базы и научно-методического, организационно-управленческого, финансово-экономического, технического и кадрового обеспечения.

В оценке уровня образованности школьника выделяют уровень элементарной грамотности, функциональной грамотности, предметной и методологической компетентности. При изучении уровня образованности будущего специалиста с высшим образованием оценивается уровень образования в сфере гуманитарных и социально-экономических дисциплин, естественнонаучных дисциплин, блока дисциплин общепрофессионального направления и профессиональной специализации. *Образованный человек* – это не только знающий и умеющий человек в основных сферах жизнедеятельности, с высоким уровнем развитых способностей, но и человек, у которого сформировано мировоззрение и нравственные принципы, а понятия и чувства получили благородную и возвышенную направленность.

Основания для развития образования – это новые концепции и модели образования на уровне государства или конкретного региона и отдельных образовательных учреждений; новые государственные образовательные стандарты; нормативно-правовые документы; новые источники, механизмы и формы финансирования; новые системы подготовки и переподготовки специалистов для образовательной сферы.

Развитие образования может быть предметом особых деятельностей, а именно:

- проектирования и моделирования новых образовательных учреждений;
- программирования управленческих действий в сфере образования;
- прогнозирования культурно-исторических и социальных последствий новых образовательных реформ и инноваций в сфере образования;
- сценирования складывающихся в обществе новых социокультурных ситуаций в содержании образования и воспитания молодого поколения.

Лекция 2. Система образования Республики Беларусь

Основные лекционные вопросы:

2.1. Понятие о системе и структуре образования.

2.2. Уровень общего среднего образования.

1.1. Понятие о системе и структуре образования. Основным документом, регламентирующим деятельность национальной системы образования является «Кодекс Республики Беларусь об образовании» (2011 г.) [25].

В Кодексе образование трактуется как обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства, направленные на усвоение знаний, умений, навыков, формирование гармоничной, разносторонне развитой личности обучающегося.

В соответствии с Кодексом (ст. 2) государственная политика в сфере образования основывается на *принципах*:

- приоритета образования;
- приоритета общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования;
- гарантии конституционного права каждого на образование;
- обеспечения равного доступа к получению образования;
- обязательности общего базового образования;
- интеграции в мировое образовательное пространство при сохранении и развитии традиций системы образования;
- экологической направленности образования;
- поддержки и развития образования с учетом задач социально-экономического развития государства;
- государственно-общественного характера управления образованием;
- светского характера образования.

Субъектами образовательных отношений (ст. 5) являются обучающиеся, законные представители несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники, учреждения образования, организации, реализующие образовательные программы послевузовского образования, а также иные организации, индивидуальные предприниматели, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность.

Объектами образовательных отношений являются знания, умения, навыки, свойства и качества личности обучающихся.

Система образования (ст. 11) представляет собой совокупность взаимодействующих компонентов, направленных на достижение целей образования.

Целями образования являются формирование знаний, умений, навыков и интеллектуальное, нравственное, творческое и физическое развитие личности обучающегося.

Компонентами системы образования являются:

- участники образовательного процесса при реализации образовательных программ;
- образовательные программы;
- учреждения образования;
- организации, реализующие образовательные программы послевузовского образования;
- иные организации, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность;
- индивидуальные предприниматели, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность;
- государственные организации образования, обеспечивающие функционирование системы образования;
- учебно-методические объединения в сфере образования;
- организации, обеспечивающие проведение практических занятий, прохождение практики или производственного обучения обучающимися;
- организации – заказчики кадров;
- организации, направляющие работников для освоения содержания образовательных программ дополнительного образования взрослых;
- государственные органы, подчиненные и (или) подотчетные Президенту Республики Беларусь, Национальная академия наук Беларуси, республиканские органы государственного управления, иные государственные организации, подчиненные Правительству Республики Беларусь, местные исполнительные и распорядительные органы, иные организации и физические лица в пределах их полномочий в сфере образования.

Система образования включает в себя систему дошкольного образования, систему общего среднего образования, систему профессионально-технического образования, систему среднего специального образования, систему высшего образования, систему послевузовского образования, систему дополнительного образования детей и молодежи, систему дополнительного образования взрослых, систему специального образования.

Образование подразделяется на основное, дополнительное и специальное.

Основное образование (ст. 12) – обучение и воспитание обучающихся посредством реализации образовательных программ основного образования.

Основное образование в Республике Беларусь включает в себя следующие уровни:

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

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

Дополнительное образование (ст. 13) – обучение и воспитание обучающихся посредством реализации образовательных программ дополнительного образования.

Дополнительное образование подразделяется на следующие виды:

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

Специальное образование (ст. 14) – обучение и воспитание обучающихся, которые являются лицами с особенностями психофизического развития, посредством реализации образовательных программ специального образования на уровнях дошкольного, общего среднего образования.

Формы получения образования (ст. 17). Образование может быть получено в очной (дневная и вечерняя формы), заочной формах получения образования (в том числе дистанционная форма) и в форме соискательства.

Учреждения образования (ст. 19) подразделяются на следующие типы:

- 1) учреждения дошкольного образования;
- 2) учреждения общего среднего образования;
- 3) учреждения профессионально-технического образования;
- 4) учреждения среднего специального образования;
- 5) учреждения высшего образования;
- 6) учреждения специального образования;
- 7) учреждения дополнительного образования детей и молодежи;
- 8) учреждения дополнительного образования взрослых;
- 9) воспитательно-оздоровительные учреждения образования;
- 10) социально-педагогические учреждения;
- 11) специальные учебно-воспитательные учреждения;
- 12) специальные лечебно-воспитательные учреждения.

Учреждения образования могут иметь в своей структуре *обособленные подразделения и структурные подразделения* (ст. 23). К обособленным подразделениям учреждения образования относятся филиал, представительство, иное обособленное подразделение. К структурным подразделениям учреждения образования относятся библиотека, общежитие, учебно-опытный участок (хозяйство), производственная (учебно-производственная) мастерская, лаборатория, научно-исследовательская часть (сектор, отдел), институт без права юридического лица, факультет, факультет довузовской подготовки, подготовительное отделение, кафедра, центр, учебно-методическое управление (часть, отдел), отделение, учебное хозяйство, учебный полигон, автодром, ресурсный центр, пункт коррекционно-педагогической помощи, учебно-консультационный пункт, учебно-производственный комбинат трудового обучения и профессиональной ориентации, центр допризывной подготовки, детский социальный приют, спе-

циальное отделение, центр профессиональной и социальной реабилитации для лиц с особенностями психофизического развития, иные структурные подразделения. Структурное подразделение может создаваться как обособленное подразделение. Учреждения образования формируют свою структуру в соответствии с законодательством, их уставами.

2.1. Уровень общего среднего образования (ст. 152, 155, 156). *Общее среднее образование* – уровень основного образования, направленный на духовно-нравственное и физическое развитие личности учащегося, подготовку его к полноценной жизни в обществе, овладение учащимся основами наук, государственными языками Республики Беларусь, навыками умственного и физического труда, формирование нравственных убеждений, культуры поведения, эстетического вкуса и здорового образа жизни, готовности к самостоятельному жизненному выбору, началу трудовой деятельности и продолжению образования.

Система общего среднего образования включает в себя:

1) участников образовательного процесса при реализации образовательных программ общего среднего образования;

2) образовательные программы общего среднего образования;

3) учреждения общего среднего образования;

4) иные учреждения образования, реализующие образовательные программы общего среднего образования;

5) государственные организации образования, обеспечивающие функционирование системы общего среднего образования;

6) республиканские органы государственного управления, иные государственные организации, подчиненные Правительству Республики Беларусь, местные исполнительные и распорядительные органы, иные организации и физических лиц в пределах их полномочий в сфере общего среднего образования.

Общее среднее образование включает в себя *три ступени*:

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

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

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

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

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

На I ступени общего среднего образования реализуется образовательная программа начального образования. В Республике Беларусь осуществляется подготовка детей к обучению на I ступени общего среднего образования. Такая подготовка осуществляется в учреждениях дошкольного образования, учреждениях общего среднего образования в порядке, определяемом положением о соответствующем типе учреждения образования или его виде. Начальное образование дает пра-

во на продолжение образования на II ступени общего среднего образования.

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

На III ступени общего среднего образования реализуется образовательная программа среднего образования. Общее среднее образование дает право на продолжение образования на уровнях профессионально-технического, среднего специального, высшего образования.

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

Сроки обучения на ступенях общего среднего образования составляют: на I ступени – четыре года; на II ступени – пять лет; на III ступени – два года (в вечерних школах, вечерних классах – три года).

Учреждение общего среднего образования – учреждение образования, которое реализует образовательные программы общего среднего образования, образовательную программу дошкольного образования, образовательную программу среднего специального образования, обеспечивающую получение квалификации специалиста со средним специальным образованием, образовательные программы специального образования, образовательную программу дополнительного образования детей и молодежи, образовательную программу профессиональной подготовки рабочих (служащих), программу воспитания и защиты прав и законных интересов детей, находящихся в социально опасном положении, программу воспитания детей, нуждающихся в оздоровлении.

Учреждения общего среднего образования могут быть следующих видов:

- начальная школа;
- базовая школа;
- средняя школа;
- вечерняя школа;
- гимназия;
- гимназия-интернат;
- лицей;
- специализированный лицей;
- суворовское училище;
- кадетское училище;
- школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- санаторная школа-интернат;

- учебно-педагогический комплекс;
- межшкольный учебно-производственный комбинат трудового обучения и профессиональной ориентации;
- межшкольный центр допризывной подготовки.

Лекция 3. Самообразование и самовоспитание в системе непрерывного профессионального образования педагога

Основные лекционные вопросы

- 3.1. Понятие «непрерывное образование».
- 3.2. Самообразование в системе непрерывного профессионального образования.
- 3.3. Самовоспитание в системе непрерывного профессионального образования.
- 3.4. Личностный рост как важная составляющая самообразования и самовоспитания.

3.1. Понятие «непрерывное образование». Постоянное развитие, совершенствование, творческое обновление на протяжении всей жизни человеку обеспечивает непрерывное образование.

Непрерывное образование в отечественной педагогической культуре рассматривается в нескольких контекстах:

- 1) это концепция, согласно которой образование охватывает всю жизнь человека;
- 2) образовательная практика, представляющая собой непрерывающуюся целенаправленное освоение социального опыта с использованием всех имеющихся образовательных систем;
- 3) образование взрослых за пределами базового образования, приобретение и повышение квалификации, переподготовка в процессе смены профессий.

Существует ряд определений рассматриваемого понятия.

Непрерывное образование – это стадийный и целостный в своих элементах процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира.

Непрерывное образование – целенаправленная систематическая познавательная деятельность по освоению и совершенствованию знаний, умений и навыков, получаемых в общих и специальных образовательных учреждениях, а также путем самообразования.

Непрерывное образование – процесс образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организованно обеспе-

ченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества.

В мировой педагогике синонимом непрерывного образования являются термины: «продолжающееся образование», «пожизненное образование», «учение на протяжении всей жизни» и др. (А.П. Владиславлев, И.К. Журавлев, С.И. Змеев, И.А. Колесникова, В.В. Краевский и др.). С понятием «непрерывное образование» тесно связано «возобновляющееся образование», означающее получение образования «по частям» в течение всей жизни, отход от практики длительного образования в учебном заведении, чередование образования с другими видами деятельности, главным образом, с работой.

Непрерывное образование способствует решению трех основных задач:

- подготовка человека для включения его в систему современных общественных, профессиональных отношений;
- совершенствование, развитие человека, включенного в общественное производство, с целью его своевременной адаптации к постоянно меняющимся условиям;
- разностороннее развитие личности, формирование ее мировоззрения, нравственных, эстетических и других качеств, способностей, интересов, потребностей, общей культуры.

Основными этапами непрерывного образования являются:

- а) обучение, воспитание и развитие человека, предшествующие его вступлению в самостоятельную жизнь (детско-юношеское образование);
- б) учебная деятельность в период взрослой жизни, сочетаемая с различными видами практической деятельности (образование взрослых).

Система непрерывного образования включает в себя различные типы учебно-воспитательных заведений (детский сад, общеобразовательную школу, профессионально-техническое училище, среднее специальное учебное заведение, вуз), учреждений повышения квалификации (академия последипломного образования, ИПК, ФПК, курсы повышения квалификации и др.), учреждения послевузовского образования (аспирантуры, адъюнктуры, докторантуры), любительские общества и объединения по интересам, обеспечивающие профессиональный рост, содействующие овладению новыми профессиями, созданию условий для самообразования.

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

3.2. Самообразование в системе непрерывного профессионального образования. Для непрерывного образования является характерной тенденция опоры на самообразование, формирование и развитие умений и навыков самостоя-

тельной работы, развитие духовно-ценностных ориентаций, широкое использование современных активных форм и методов обучения, подход к обучению как процессу увеличения объема жизненного и профессионального опыта.

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

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

Самообразование – это система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие; целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки.

Самообразование базируется на высоком уровне развития сознания, потребности в самосовершенствовании и творческой самореализации. В основе самообразования лежит непосредственный личный интерес, сочетающийся с самостоятельностью в изучении материала.

М.М. Князева выделяет следующие *функции самообразования*:

- экстенсивная (накопление, приобретение новых знаний);
- ориентировочная (определение себя в образовательном пространстве вуза, культуры города, своего места в обществе);
- компенсаторная (преодоление недостатков школьного обучения, ликвидация «белых пятен» в общей культуре);
- саморазвивающая (развитие самосознания, памяти, мышления, речи, рефлексивных способностей);
- методологическая (формирование образа мира, своего места в мире, определение сути профессионального бытия педагога);
- коммуникативная (установление связей между науками, специальностями);
- сотворческая (доопределение, достраивание деятельности до уровня творчества);
- омолаживающая (преодоление инерции собственного мышления, предупреждение застоя в своем профессиональном росте);
- психотерапевтическая (сохранение жизненной энергии, силы личности, переживание полноты жизни);
- геронтологическая (поддержание связей с миром, укрепление жизнестойкости организма).

А.С. Роботова *функции самообразования* определяет следующим образом:

- самообразование выступает механизмом превращения репродуктивной деятельности человека в продуктивную;
- самообразование приближает специалиста к творческому уровню его самореализации в профессиональной деятельности.

В.Д. Диденко выделяет следующие *функции самообразования*:

- компенсация недостатков полученного образования;

- постоянная адаптация к изменяющейся профессиональной деятельности, ее технологиям;
- непрерывное развитие творческого потенциала личности.

Самообразование рассматривается обычно в двух значениях: как «самообучение», «самонаучение» и как «самосозидание», «достраивание себя», «практикование себя» (В.И. Слободчиков), «самосовершенствование». *Самообучение* – это процесс непосредственного получения человеком опыта поколений посредством собственных устремлений и выбранных средств. Самообучение является частным случаем самообразования (самостоятельное обучение игре на гитаре, игре в шахматы и т. п.). *Самосовершенствование* является продолжительным сознательным процессом повышения уровня своей компетентности и конкурентоспособности, развития значимых качеств в соответствии с социальными требованиями и личной программой развития.

Компетентность – это личностная характеристика, важнейшими составляющими которой являются профессиональная мобильность, способность к самовыражению и самосозиданию, технологическая грамотность, высокая степень адаптации к изменяющимся условиям трудовой деятельности.

Конкурентоспособность – это личностная характеристика, определяющая четкость личных целей и ценностных ориентаций, высокоразвитые организаторские и коммуникативные умения, открытость новациям, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость, готовность к непрерывному саморазвитию и самообразованию, стремление к высокому качеству конечного продукта своего труда.

Основным источником самообразования является вся человеческая культура, а также сгруппированные по целевым установкам следующие источники: книги (научная, популярная, учебная, художественная и др. литература); периодическая печать, СМИ, Интернет; просмотры спектаклей, кинофильмов; прослушивание лекций, профессиональные конференции, исследовательская деятельность, обобщенный инновационный опыт; обучение на разных курсах; работа (по основной или сопутствующим специальностям); хобби.

К числу основных видов самообразования относятся общее и специальное (профессиональное) самообразование. Самообразование всегда имеет целью получение необходимой квалификации или повышение образовательного, в том числе и профессионального, уровня.

Самообразование в профессиональной деятельности человека, в его непрерывном образовании выполняет роль связующего звена между профессиональной подготовкой и последующим повышением квалификации.

Профессиональное самообразование как самостоятельно осуществляемая деятельность, направленная на повышение профессионализма, включает: овладение новыми ценностными установками, подходами в профессиональной деятельности; профессиональное просвещение, т. е. освоение новых идей, технологий; осмысление (рефлексию) собственного опыта и прогнозирование дальнейшей работы.

Важным результатом самообразования человека являются развитые рефлексивные способности, которые обеспечивают ему отчетливую рефлексию теоретических знаний, методов, используемых для решения профессиональных задач (интеллектуальную рефлексию); рефлексию коммуникативных программ, личностных установок (личностную рефлексию); методологическую смелость, позволяющую отказываться от выверенных, но исчерпывающих свои объяснительные и прогностические возможности средств, методов работы; потребность и способность ставить новые цели и разрабатывать новые программы их достижения.

Педагогическое самообразование учителя предполагает самостоятельное овладение совокупностью педагогических ценностей, технологий, творчества. Его содержание образуют психолого-педагогические и специальные знания, владение основами научной организации педагогического труда, общая культура, специфически спроецированная в сферу педагогической деятельности. Самообразование учителя зависит от его умения организовать свое личное время, составить индивидуальный план самообразования и реализовать его.

Непрерывность педагогического самообразования – необходимое условие профессионального становления и совершенствования.

3.3. Самовоспитание в системе непрерывного профессионального образования. В системе непрерывного профессионального образования педагога важное место занимает самовоспитание, под которым понимают активно-творческое отношение индивида к себе, «доставление» самого себя, направленное на совершенствование определенных личностных качеств, нейтрализацию «несовершенств» своей личности.

Существует ряд определений понятия «самовоспитание».

Самовоспитание – процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений посредством внутренних душевных факторов, обеспечивающих развитие.

Самовоспитание – деятельность человека, направленная на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями.

Самовоспитание – это сознательная, целенаправленная деятельность, ведущая к возможно более полной реализации, развитию и совершенствованию личности.

Самовоспитание предполагает определенный уровень развития личности, ее самосознания, способности к анализу при сознательном сопоставлении своих поступков с поступками других людей. Отношение человека к своим потенциальным возможностям, правильность самооценки, умение видеть свои недостатки характеризуют его зрелость и являются предпосылками организации самовоспитания.

Основой самовоспитания выступает самопознание. Исследователи проблемы самообразования и самовоспитания А.Я. Арет, А.А. Бодалев, А.И. Кочетов

и др. ввели понятие «самопознающая деятельность», которое подчеркивает сложность этого процесса, его глубинный психологический резонанс: человек должен выявить и вербализовать (проговорить) свои несовершенства и сильные стороны.

Самовоспитание *осуществляется в процессе самоуправления*, которое строится на основе сформулированных человеком целей, программы действий, контроля за выполнением программы, оценки полученных результатов, самокоррекции.

Направленность самовоспитания зависит от самоопределения личности, которое представляет собой сознательный выбор жизненного пути, целей, ценностей, нравственных норм, профессии, условий жизни.

Самовоспитание может иметь следующую *структуру*: проявление потребности, стремление к совершенствованию – самоанализ – самооценка – составление плана действий – деятельность по осуществлению плана – применение методов, приемов, средств самоизменения: самовнушение, самопоощрение, самонаказание, самоприказ, самоконтроль и др. – снова деятельность.

К *методам* самовоспитания относятся: *самопознание, самообладание, самостимулирование*. Приемами самопознания являются самонаблюдение, самоанализ, самосравнение, самооценка и др. Приемами самообладания – самоубеждение, самовнушение, самоподкрепление, самоконтроль и др. Приемами самостимулирования – самоутверждение, самоограничение, самопоощрение, самонаказание и др.

Культура самовоспитания проявляется в устойчивой потребности работать над собой и владении оптимальными для личности приемами самовоспитания. Эта потребность реализуется в умении разработать программу самовоспитания (выбрать те качества, совершенствование которых необходимо в первую очередь, сформулировать цели и способы их достижения, определить, по каким реальным признакам можно судить о динамике развиваемого качества).

В профессиональной деятельности, важнейшим *фактором*, определяющим непрерывность пополнения, изменения знаний о себе, является динамизм самой профессиональной деятельности, изменение ее участников, характера взаимодействия с ними. Это постоянно побуждает профессионала обращаться к своему «Я», совершенствовать знания о себе. Для решения различных профессиональных задач человек постоянно оценивает себя, свои возможности, соотносит их с конкретными поступками. Если при этом формируется неадекватная (завышенная или заниженная) самооценка, создается ситуация психологического напряжения и для самого профессионала, и для его коллег и близких. Завышенная самооценка сопровождается недооценкой реальных обстоятельств деятельности, что приводит его в стрессовое состояние, когда человеку трудно справиться с собой. Заниженная самооценка сопряжена с переоценкой внешних обстоятельств. Она порождает апатию, неуверенность человека в

себе и также отрицательно влияет на него. Формирование адекватной самооценки является важной задачей профессионального самовоспитания.

Процесс профессионального самовоспитания чрезвычайно индивидуален. Однако в нем всегда можно выделить три взаимосвязанных этапа: *самопознание, самопрограммирование и самовоздействие.*

Профессиональное самопознание предполагает также выявление особенностей волевого развития, эмоциональной сферы, темперамента и характера, особенностей познавательных процессов (восприятия, памяти, воображения, мышления), речи и внимания как свойств личности.

Процесс самопрограммирования развития личности трактуют как материализацию собственного прогноза о возможном усовершенствовании своей личности. Построению программы самовоспитания обычно предшествует выработка системы «правил жизни», которые постепенно становятся принципами поведения и деятельности личности.

Средства и способы *самовоздействия* 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, а также самоубеждение, самоприказ, самоконтроль, самовнушение и др.

Самовоспитание в контексте непрерывного образования также выступает как средство личностного роста, конструктивного преодоления различной сложности социальных и профессиональных ситуаций, определяет самоактуализацию ценностей и творческого потенциала личности в образовательном процессе.

3.4. Личностный рост как важная составляющая самообразования и самовоспитания. Важной составляющей самообразования и самовоспитания является *личностный рост* специалиста. Проблема личностного роста рассматривается в контексте акмеологического знания.

Акмеология (от греч. *акме* – вершина) – наука о развитии и реализации творческого потенциала человека как субъекта профессионального труда и целостной жизнедеятельности.

В акмеологии выделились два основных направления:

- профессиональная акмеология (Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев и др.): познание закономерностей становления профессионализма личности на всех этапах ее жизнедеятельности, начиная с профессионального самоопределения;
- акмеология личности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Ж. Пиаже и др.): достижение высшего уровня физического, интеллектуального и духовного развития человека.

Акмеологические характеристики специалиста – это внутренние побудители, обуславливающие потребность человека в активном саморазвитии, продуктивной самореализации творческого потенциала в труде и продвижении к

собственным вершинам профессионального совершенства. В профессиональной педагогической деятельности акмеологические характеристики педагога определяются уровнем его творческого развития и непрерывным самообразованием.

Условием акмеологического развития в сфере профессионального труда является целенаправленное развитие такого интегрального качества, как интрогенная активность, когда человек за счет своей постоянной работы, своего внутреннего мира стремится к самостоятельно выношенным решениям, к их обязательному осуществлению.

Н.Р. Битянова рассматривает эффективность *личностного роста профессионала* через саморазвитие, в процессе которого человек приобретает способность управлять текущими событиями, формировать продуктивные, открытые отношения с людьми, мужественно и последовательно отстаивать свои взгляды, воспринимать жизнь во всем многообразии, противоречивости и красоте.

Саморазвитие происходит с учетом ряда *условий*: формирования внутренней мотивации и поддержания ее положительной направленности, наличия способности к саморазвитию и мобилизации всех возможностей, стимулирующего влияния социальной ситуации развития, в виде сложившихся ценностей, норм поведения, примеров саморазвивающихся личностей и др. Выбор идеала – образца, на который хотелось бы равняться (конкретного человека или собирательного образа) считают отправной точкой личностного роста.

На процесс саморазвития значимое *влияние оказывает* система идеологических, нравственных, эстетических и других требований общества к личности, характер общественных отношений, социального взаимодействия.

Основу способности к саморазвитию составляют *умения*: видеть свои недостатки и ограничения, анализировать их причины в собственной деятельности, в необходимой мере критически оценивать результаты своей работы, анализировать успехи и неудачи.

Отличительными признаками такой развитой личности являются:

- способность и потребность брать на себя ответственность за свои действия;
- умение удовлетворять свои потребности, нужды, не принося ущерба другим;
- достижение значительных успехов в профессиональной деятельности, так как она является средством самовыражения;
- энергия и жизнестойкость в повседневной жизнедеятельности;
- открытость профессиональным переменам и новому жизненному опыту.

Механизмами личностного роста являются: самопознание, самопобуждение, программирование профессионального и личностного роста, самореализация.

Самопознание – осознание своих возможностей, своих сильных и слабых сторон с помощью самонаблюдения, самоанализа, самооценки.

Самобуждение – использование мотивов и приемов внутреннего стимулирования к профессиональному и личностному саморазвитию.

Программирование – формулирование целей, задач и возможностей своего развития, саморазвития в профессиональной деятельности, определение средств и методов этой деятельности для личностного роста.

Самореализация – осуществление программы саморазвития, самореализации как способа жизни.

Основные ресурсы: время для занятия саморазвитием, активность, информационное и методическое обеспечение программы саморазвития, благоприятная социальная ситуация развития.

Лекция 4. Педагогическая профессия и ее особенности

Основные лекционные вопросы

4.1. *Сущность и особенности педагогической профессии.*

4.2. *Требования к педагогической профессии.*

4.3. *Профессиональные и личностные качества педагога.*

4.4. *Педагогические способности.*

4.1. Сущность и особенности педагогической профессии. Осмысление проблематики профессиональной принадлежности отталкивается от понимания термина «профессия», который употребляется в следующих значениях [24]:

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

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 типу профессий «человек – человек», предметом интереса, распознавания, преобразования являются специальные системы, сообщества, группы, люди разного возраста. Из ряда других профессий данной группы педагогическую профессию выделяют прежде всего по образу мыслей ее представителей, повышенному чувству долга и ответственности.

Носителем педагогической профессии является педагог – учитель – воспитатель. *Педагог* – лицо, ведущее преподавательскую или воспитательную работу: школьный учитель, воспитатель дошкольного учреждения, преподаватель вуза и др. Педагог обеспечивает развитие различных сфер педагогической деятельности. *Учитель* – организатор социальной воспитательной среды, ре-

гулятор и контролер ее взаимодействия с каждым учеником. Учитель наставляет, обучает своих учеников. *Воспитатель* – должностное лицо, выполняющее воспитательные функции в образовательном или ином детском учреждении. Воспитатель организует воспитанников и помогает им в различных видах деятельности.

Главное отличие педагогической профессии 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 [20]. Деятельность других представителей профессий типа «человек – человек» также требует взаимодействия с людьми (библиотекарь, врач, продавец и др.), которое 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. В связи с этим педагогическая профессия выделяется в отдельную группу.

Педагогическая профессия имеет двойной предмет труда [22]. С одной стороны, главное ее содержание составляют взаимоотношения с людьми. Педагог организует учебную и воспитательную деятельность, в условиях которой взаимодействует с учащимися, участвует в их социальном управлении через сформированные детско-юношеские коллективы. С другой стороны, педагогическая профессия требует от педагога специальных знаний, умений и навыков в какой-либо научной области, в зависимости от того, какой предмет он преподает, какие функции, в зависимости от специальности, выполняет в образовательной деятельности. Таким образом, педагогическая профессия требует двойной подготовки – человековедческой и специальной.

Человековедческая подготовка связана с освоением знаний о духовной культуре человека, его предназначении, связи с окружающим миром, социальным окружением, включении в коллективное взаимодействие, формировании личности, удовлетворении ее потребностей в самореализации и самосовершенствовании, развитии творческой индивидуальности и др. *Специальная подготовка* связана с освоением специфических особенностей обучения конкретным дисциплинам (истории, языку, математике и др.), накоплением технологического инструментария, позволяющего при помощи оптимальных методов и средств обучения усваивать содержание той или иной дисциплины, овладевать опытом предметной деятельности, контрольно-рефлексирующими и оценочными отношениями и др. Педагог должен хорошо знать учебную и воспитательную деятельность учащихся, процессом развития которых он руководит.

По Е.А. Климову педагогу свойственны:

1) умение руководить, учить, воспитывать, осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей;

- 2) умение слушать и выслушивать;
- 3) широкий кругозор;
- 4) речевая (коммуникативная) культура;
- 5) душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, характера человека, его поведению, умение или способность мысленно представлять, смоделировать именно его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной, знакомый по опыту;
- 6) способность и наблюдательность;
- 7) глубокая убежденность идеи служения народу;
- 8) высокая степень саморегуляции.

Своеобразие педагогической профессии состоит и в том, что она по своей природе имеет гуманистический, коллективный и творческий характер. За педагогической профессией исторически закрепились две основные *социальные функции* – *адаптивная и гуманистическая* (человекообразующая). Адаптивная функция связана с приспособлением учащегося, воспитанника к конкретным требованиям современной социокультурной ситуации, а гуманистическая – с развитием его личности, творческой индивидуальности. С одной стороны, педагог подготавливает своих воспитанников к определенной социальной ситуации, к конкретным запросам общества, но, с другой стороны, он, объективно оставаясь хранителем и проводником культуры, несет в себе вневременной фактор, имея в качестве цели развитие личности как синтеза всех богатств человеческой культуры, педагог работает на будущее.

Если в других профессиях типа «человек – человек» результат, как правило, является продуктом деятельности одного человека – представителя профессии (например, продавца, врача, библиотекаря и т. п.), то в педагогической профессии не всегда можно выделить вклад каждого педагога, семьи и других источников воздействий в качественное преобразование субъекта деятельности – воспитанника. Большое значение в педагогической профессии играет коллектив. Те или иные черты коллектива проявляются прежде всего в настроении его представителей, их работоспособности, психологическом и физическом самочувствии. Такое явление получило название психологического климата коллектива. А.С. Макаренко выявил закономерность, согласно которой педагогическое мастерство учителя обусловлено уровнем сформированности педагогического коллектива. С осознанием закономерного усиления коллективистических начал в педагогической профессии все шире входит в обиход понятие совокупного субъекта педагогической деятельности. Под совокупным субъектом в широком плане понимается педагогический коллектив школы или другого образовательного учреждения, а в более узком – круг тех педагогов, которые имеют непосредственное отношение к группе учащихся или отдельному ученику.

4.2. Требования к педагогической профессии. Профессионально обусловленные требования к педагогической профессии определяют его профессиональную готовность.

Содержание профессиональной готовности – совокупность психолого-педагогических и психофизиологических особенностей человека, необходимых для достижения успеха в выбранной профессии.

Научно-теоретическая и практическая подготовка педагога как отражение цели педагогического образования аккумулировано в *профессиограмме* – характеристике профессии с требованиями, которые она предъявляет к личности работающего. Профессиограмма педагога отражает инвариантные, идеализированные параметры личности и профессиональной деятельности педагога.

В профессиограмме педагога ведущее место занимает направленность его личности: социально-нравственная, профессионально-педагогическая и познавательная.

Социально-нравственная направленность выражается через социальные потребности, моральные и ценностные ориентации, чувство общественного долга и гражданской ответственности.

Профессионально-педагогическая направленность личности педагога включает интерес к педагогической профессии, педагогическое призвание, профессионально-педагогические намерения и склонности. Основой профессиональной педагогической направленности является *интерес к педагогической профессии*, 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* формируется в процессе накопления педагогом теоретического и практического педагогического опыта и самооценки своих педагогических способностей. 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 важнейшее место занимают *педагогический долг и ответственность*. Руководствуясь чувством педагогического долга, педагог всегда спешит оказать помощь детям и взрослым, всем, кто в ней нуждается, в пределах своих прав и компетенции. Педагог требователен к себе, неукоснительно следует своеобразному кодексу педагогической морали. Высшим проявлением педагогического долга является *самоотверженность* педагога. Взаимоотношения педагога с коллегами, родителями и детьми, основанные на осознании профессионального долга и чувстве ответственности, составляют сущность *педагогического такта*. Тактика поведения педагога состоит в том, чтобы выбрать соответствующие *стиль и тон*. 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. *Педагогическая справедливость* представляет собой своеобразную меру объективности педа-

гога, уровня его нравственной воспитанности. Качества личности, характеризующие профессионально-педагогическую направленность педагога, являются предпосылкой и концентрированным выражением его *авторитетности*.

Основу *познавательной направленности* личности составляют духовные потребности и интересы. Одним из проявлений духовных сил и культурных потребностей личности является *потребность в знаниях*. Один из главных факторов познавательного интереса – *любовь к преподаваемому предмету*. Современный учитель должен хорошо ориентироваться в различных отраслях науки, основы которой он преподает, знать ее возможности для решения социально-экономических, производственных и культурных задач, он должен быть постоянно в курсе новых исследований, открытий и гипотез, видеть ближние и дальние перспективы преподаваемой науки. Наиболее общей характеристикой познавательной направленности личности педагога является *культура научно-педагогического мышления*, основным признаком которого является диалектичность. Она проявляется в способности в каждом педагогическом явлении обнаруживать составляющие противоречия. Диалектический взгляд на явления педагогической действительности позволяет педагогу воспринимать ее как процесс, где «новое» вытесняет, заменяет «старое», что обеспечивает непрерывное развитие, и влиять на этот процесс, своевременно решая все возникающие в деятельности педагога вопросы и задачи.

Педагогическая профессия обеспечивает как трансляцию знаний, так и выполняет миссию создания личности, утверждения человека в человеке. В этой связи *цель педагогического образования* может быть представлена как непрерывное общее и профессиональное развитие педагога нового типа, которого характеризуют высокая гражданская ответственность и социальная активность; любовь к детям, потребность и способность эмоционального контакта; подлинная интеллигентность, духовная культура, желание и умение работать вместе с другими; высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений; потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему; физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность. Профессиональное становление и совершенствование педагога-профессионала обеспечивается непрерывным педагогическим самообразованием.

4.3. Профессиональные и личностные качества педагога. При построении профессиональной программы определяют ряд профессиональных и личностных качеств педагога.

Профессиональными качествами считают качества субъекта, включенные в процесс деятельности и обеспечивающие эффективность ее выполнения по параметрам производительности, качества труда и надежности.

К важным *профессиональным качествам*, относятся: педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диаг-

ностическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия (А.К. Маркова).

Данные качества, используя различные педагогические источники (словари, учебные материалы и др.), можно охарактеризовать следующим образом.

Педагогическая эрудиция – проявление широты ума, опирающееся на большой объем педагогических знаний и обеспечиваемое хорошо развитыми познавательными способностями и богатым педагогическим опытом; запас современных знаний, гибко применяемых при решении педагогических задач.

Педагогическое целеполагание – многоуровневый мыслительный процесс постановки целей и задач, включающий в себя сложнейшие аналитические операции и происходящий на каждом этапе образовательного процесса; потребность педагога в планировании своего труда, готовность к изменению педагогических задач в зависимости от педагогической ситуации, способность объединять общественные и профессиональные цели и предлагать их для обсуждения и принятия учащимися.

Педагогическое (практическое и диагностическое) мышление – определенное видение и понимание педагогом закономерностей образовательного процесса, аналитическое осмысление состояния развития учащихся, самого себя, выступающее основанием для постановки разнообразных задач (в первую очередь практических) в педагогическом взаимодействии.

Педагогическая интуиция – способность педагога быстро принимать педагогическое решение с учетом предвидения дальнейшего развития ситуации без развернутого в сознании анализа; творческая способность педагога постижения истин, эвристический процесс поиска нового знания, возможности преобразования педагогической действительности.

Педагогическая импровизация – способность находить неожиданное решение и его мгновенно воплощать, при этом процесс создания и применения решения практически совпадает при минимальном разрыве; деятельность педагога, осуществляемая в ходе педагогического общения, без предварительного осмысления, обдумывания, быстрое, гибкое и адекватное реагирование на возникновение педагогической задачи с целью нахождения нового решения в конкретных условиях обучения и воспитания.

Педагогическая наблюдательность – способность подмечать характерные, иногда малозаметные особенности педагогических предметов и явлений, которая приобретает в процессе профессиональной деятельности и связана с развитием профессиональных интересов педагога.

Педагогический оптимизм – подход педагога к ученику с оптимистической концепцией, с верой в его возможности, резервы его личности, способность увидеть в ученике положительные стороны, которые и станут опорой в отношении к ученику.

Педагогическая находчивость – умение гибко перестраивать трудную педагогическую ситуацию, придать ей положительный эмоциональный тон, позитивную и конструктивную направленность.

Педагогическое предвидение – умение предвосхищать поведение и реакцию учащихся до начала или до завершения педагогической ситуации, предусматривать затруднения.

Педагогическая рефлексия – обращенность сознания педагога на самого себя, учет представлений учащихся о его деятельности и представлений учениками того, как педагог понимает их деятельность.

Группы профессиональных и личностных качеств в различных классификациях взаимодополняют друг друга, включают одни и те же качества, что только усиливает их значение как в профессиональном, так и личностном плане.

Определение личностных качеств многовариантно. По одному из возможных вариантов, *личностные качества педагога*, разделяют на три основные группы. К первой относятся его *индивидуальные качества*. Другая группа личностных качеств педагога основывается на *психологических механизмах межличностного понимания*, а третья – на *рефлексивном уровне педагогических способностей*.

К первой группе индивидуальных личностных качеств педагога относят следующие: душевная чуткость, чувство деликатности, чувство юмора, проявление интуиции.

Душевная чуткость предполагает не только доброту, гуманность, умение проникать в настроение своего воспитанника, в его перцептивные способности, видеть его трудности в учении, но и своевременно прийти ему на помощь. Душевная чуткость педагога проявляется также в его умении поддерживать эмоциональный фон в процессе общения с учащимися, в умении сопереживать и с этой целью прогнозировать соответствующие ситуации. *Чувство деликатности* педагога проявляется не только в его доброжелательном отношении к учащимся, но и в его требовательности. *Чувство юмора* педагога основывается на его умении (способности) поддерживать эмоциональное состояние личности, на умении вдохновлять личность на самосовершенствование. *Чувство интуиции* проявляется в умении педагога экстраполировать (предвидеть, прогнозировать) поведение учащегося не только в сложившейся либо прогнозируемой ситуации, но и в непредвиденной.

Ко второй группе личностных качеств педагога, основанных на психологических механизмах межличностного понимания, относят следующие: рефлексия, идентификацию, эмпатию, децентрацию.

Рефлексия – самоанализ, самооценка своей деятельности, взаимодействия, способность видеть себя глазами учащегося, т.е. понимание того, каким учащиеся воспринимают педагога. *Идентификация* – способность педагога мысленно поставить себя на место учащегося и на основе осознания его проблем объяснить его поведение. *Эмпатия* – способность постигать эмоциональное состояние каждого

учащегося. *Децентрация* – способность педагога отказаться от своих эгоцентрических оценок ученика и умение оценить ситуацию «его же глазами».

Основой третьей группы личностных качеств педагога является рефлексивный уровень педагогических способностей (индивидуальных психических свойств личности, которые являются условиями успешного выполнения одного или нескольких видов деятельности). В рефлексивном уровне педагогических способностей выделяются следующие личностные качества: чувство объекта, чувство такта, чувство меры, чувство причастности, чувство ориентира.

Чувство объекта проявляется в умении педагога отбирать такую информацию (к примеру, на урок), которая вызывает у учащихся наибольший эмоциональный отклик. *Чувство такта* определяет образ поведения педагога в осуществлении педагогического воздействия на учащихся, как правило, проявляется в тесной связи с чувством деликатности. *Чувство меры* помогает педагогу видеть изменения, которые происходят в личности под влиянием различных воздействий. Педагог способен прогнозировать и диагностировать личностные изменения ученика. *Чувство причастности* проявляется в том, что педагог предвидит реакцию учащихся на свои действия. Это чувство органически связано с чувством эмпатии. *Чувство ориентира* позволяет педагогу постоянно опираться на возможности учащихся, учитывать их и владеть способами перевода школьников на более высокий уровень развития.

4.4 Педагогические способности. При обосновании профессиограммы обращаются к установлению перечня педагогических способностей, представляющих собой синтез качеств ума, чувств и воли личности. В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В.А. Крутецким, который и дал им соответствующие определения.

Дидактические способности – способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль.

Академические способности – способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т. д.). Способный учитель знает предмет не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в области соответствующей науки, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему интерес, ведет возможную исследовательскую работу.

Перцептивные способности – способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний.

Речевые способности – способности ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики.

Организаторские способности – это, во-первых, способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных

задач и, во-вторых, способности правильно организовать свою собственную работу. Организация собственной работы предполагает умение правильно планировать и самому контролировать ее.

Авторитарные способности – способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся. Авторитарные способности зависят от целого комплекса личностных качеств учителя, в частности, его волевых качеств (решительности, выдержки, настойчивости, требовательности и т. д.), а также от чувства собственной ответственности за обучение и воспитание школьников, от убежденности учителя в том, что он прав, от умения передать эту убежденность своим воспитанникам.

Коммуникативные способности – способности к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

Прогностические способности (педагогическое воображение) – это специальные способности, выражающиеся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащегося, связанном с представлением о том, кем ученик станет в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы педагога. Способный, опытный педагог внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за развертыванием своей мысли (или мысли ученика), в то же время держит в поле внимания всех учащихся, чутко реагирует на признаки утомления, невнимательность, непонимания, замечает все случаи нарушения дисциплины и, наконец, следит за собственным поведением (мимикой и пантомимикой, походкой и пр.).

Названные способности связаны с владением педагогом педагогической техникой. В понятие *педагогической техники* принято включать две группы компонентов. Первая группа компонентов связана с умением педагога управлять своим поведением: владение своим организмом (мимика, пантомимика); управление эмоциями, настроением (снятие излишнего психического напряжения, создание творческого самочувствия); социально-перцептивные способности (внимание, наблюдательность, воображение); техника речи (дыхание, постановка голоса, дикция, темп речи). Вторая группа компонентов педагогической техники связана с умением воздействовать на личность и коллектив, и раскрывает технологическую сторону процесса воспитания и обучения: дидактические, организаторские, конструктивные, коммуникативные умения; технологические приемы предъявления требований, управления педагогическим общением, организации коллективных творческих дел и пр.

Лекция 5. Профессиональная деятельность: сущность и специфика

Основные лекционные вопросы

- 5.1. Сущность и структура педагогической деятельности.
- 5.2. Субъектность педагога и его профессиональные функции в педагогической деятельности.
- 5.3. Ребёнок как субъект и объект образовательного процесса.
- 5.4. Правовые основы защиты прав ребёнка.

5.1. Сущность и структура педагогической деятельности. Смысл педагогической профессии выявляется в педагогической деятельности, которую осуществляют ее представители – педагоги.

Педагогическая деятельность представляет особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей и функций в обществе.

Очевидно, что эту деятельность осуществляют не только педагоги, но и родители, общественные организации, руководители предприятий и учреждений, производственные и другие группы. Однако в первом случае эта деятельность – профессиональная, а во втором – общепедагогическая, которую осуществляет каждый человек в том числе и по отношению к самому себе, занимаясь самообразованием и самовоспитанием. Педагогическая деятельность как профессиональная имеет место в специально организованных обществом образовательных учреждениях: дошкольных заведениях, школах, профессионально-технических училищах, средних специальных и высших учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки.

Педагогическая деятельность представляет собой единство цели, мотивов, действий (операций), результата. *Системообразующей характеристикой деятельности, в том числе и педагогической, является цель* (А.Н. Леонтьев). В качестве основных объектов цели педагогической деятельности выделяют воспитательную среду, деятельность воспитанников, воспитательный коллектив и индивидуальные особенности воспитанников. Реализация цели педагогической деятельности связана с решением таких социально-педагогических задач, как формирование воспитательной среды, организация деятельности воспитанников, создание воспитательного коллектива, развитие индивидуальности личности.

Основной функциональной единицей, с помощью которой проявляются все свойства педагогической деятельности, является педагогическое действие. Оно

помогает показать логику педагогической деятельности. Вначале педагогическое действие педагога выступает в форме познавательной задачи. Опираясь на имеющиеся знания, педагог теоретически соотносит средства, предмет и предполагаемый результат своего действия. Познавательная задача, имеющая психолого-педагогическое решение, затем переходит в форму практического преобразовательного акта. При этом обнаруживается некоторое несоответствие между средствами и объектами педагогического влияния, что сказывается на результатах действия педагога. В связи с этим из формы практического акта педагогическое действие снова переходит в форму познавательной задачи, условия которой становятся более полными. Таким образом, деятельность учителя-воспитателя по своей природе есть не что иное, как процесс решения неисчислимого множества задач различных типов, классов и уровней [47].

Традиционно *основными видами педагогической деятельности*, осуществляемыми в целостном педагогическом процессе, являются преподавание и воспитательная работа. *Воспитательная работа* – это педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью решения задач гармоничного развития личности. Особенность воспитательной работы состоит в том, что даже при условии отсутствия непосредственного контакта с педагогом воспитанник находится под его опосредованным влиянием. А *преподавание* – это такой вид воспитательной деятельности, который направлен на управление преимущественно познавательной деятельностью школьников. Критерий эффективности деятельности учащихся в процессе обучения – уровень усвоения знаний и умений, овладения способами решения познавательных и практических задач, интенсивности продвижения в развитии. Преподавание и воспитательная работа в их диалектическом единстве имеют место в деятельности педагога любой специальности.

Важно помнить следующее: педагогическая деятельность является совместной, а не индивидуальной. Она совместная уже потому, что в педагогическом процессе обязательно присутствуют две активные стороны: воспитатель, учитель, преподаватель – воспитанник, ученик, студент. В этой связи часто говорят, что педагогическая деятельность строится по закону общения.

Педагогическое общение – это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности. *Педагогическое общение* – это профессиональное общение педагога с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися. Под *профессиональным педагогическим общением* понимают систему, приемы и навыки органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказа-

ние педагогической поддержки, организация взаимоотношений с помощью различных коммуникативных средств. Педагогическое общение имеет динамику, соответствующую логике педагогического процесса (замысел, воплощение замысла, анализ и оценка). Отсюда и *стадии педагогического общения*: моделирование предстоящего общения в процессе подготовки к уроку или мероприятию (прогностический этап); организация непосредственного общения (начальный период общения) – «коммуникативная атака»; управление общением в педагогическом процессе; анализ осуществленной технологии общения и моделирование новой для решения другой педагогической задачи.

Педагогическая деятельность носит творческий характер. В современной научной литературе *педагогическое творчество* понимается как процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах. Обращаясь к решению неисчислимого множества типовых и нестандартных задач, педагог, так же как и любой исследователь, строит свою деятельность в соответствии с общими *правилами эвристического поиска*: анализом педагогической ситуации; проектированием результата в соответствии с исходными данными; анализом имеющихся средств, необходимых для проверки предположения и достижения искомого результата; оценкой полученных данных; формулировкой новых задач. Однако творческий характер педагогической деятельности нельзя свести только к решению педагогических задач, ибо в творческой деятельности в единстве проявляются познавательный, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностный компоненты личности. Тем не менее, решение специально подобранных задач, направленных на развитие каких-либо структурных компонентов творческого мышления (целеполагание; анализ, требующий преодоления барьеров, установок, стереотипов, перебора вариантов; классификация и оценка и т. п.), является главным фактором и важнейшим условием развития творческого потенциала личности учителя.

Творческий потенциал личности педагога формируется на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, новых идей, умений и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы, и тем самым совершенствовать исполнение своих профессиональных функций. Только эрудированный и имеющий специальную подготовку педагог на основе глубокого анализа возникающих ситуаций и осознания сущности проблемы путем творческого воображения и мысленного эксперимента способен найти новые, оригинальные пути и способы их решения.

Структура педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина).

1. Гностический компонент (с греч. – познание) относится к сфере знаний педагога. Речь идет не только о знании своего предмета, но и о знании способов педагогической коммуникации, психологических особенностей учащихся, а также о самопознании (собственной личности и деятельности).

2. Проектировочный компонент включает в себя представления о перспективных задачах обучения и воспитания, а также о стратегиях и способах их достижения.

3. Конструктивный компонент – это особенности конструирования педагогом собственной деятельности и активности учащихся с учетом близких целей обучения и воспитания (урок, занятие, цикл занятий).

4. Коммуникативный компонент – это особенности коммуникативной деятельности педагога, специфика его взаимодействия с учащимися. Акцент ставится на связи коммуникации с эффективностью педагогической деятельности, направленной на достижение педагогических целей.

5. Организаторский компонент – это система умений педагога организовать собственную деятельность, а также активность учащихся.

Предметом педагогической деятельности является организация учебной деятельности учащихся, направленная на освоение учениками предметного социокультурного опыта как основы и условия развития.

Средствами педагогической деятельности являются:

- научные (теоретические и эмпирические) знания, при помощи и на основе которых формируется понятийно-терминологический аппарат учащихся;
- «носители» знаний – тексты учебников или знание, воспроизводимое учеником в процессе наблюдения, организованного учителем;
- вспомогательные средства – технические, компьютерные, графические и др.

Способами передачи социального опыта в педагогической деятельности являются: объяснение, показ (иллюстрация), совместная работа, непосредственная практика обучающегося, тренинги и др.

Продукт педагогической деятельности – формируемый у ученика индивидуальный опыт во всей совокупности аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих.

Результатом педагогической деятельности являются: развитие обучающегося, его личностное и интеллектуальное совершенствование; становление его как личности, как субъекта учебной деятельности.

5.2. Субъектность педагога и его профессиональные функции в педагогической деятельности. Одним из условий успешности и эффективности педагога в профессиональной деятельности является освоение этой деятельности, способности к ее осуществлению и преобразованию, что определяет формирование позиции педагога как субъекта деятельности. Позиция субъекта способствует объединению его личностных свойств и профессиональных возможностей в новое качественное состояние – субъектность педагога.

Субъект – источник и носитель активности, человек активно действующий, познающий, рефлексирующий.

Субъектность – качественное состояние субъекта; интегративное свойство личности педагога, складывающееся из его психофизических свойств (природных задатков), его способностей, направленности, других личностных

свойств и профессиональной компетентности (профессионально-педагогические и предметные знания и умения) (И.А. Зимняя); личностное образование, интегрирующее в себе все свойства и качества педагога (в основе которых особенности самосознания и коммуникативные характеристики), обуславливающие успешность педагогической деятельности (Е.Н. Волкова); профессиональная компетентность педагога (А.К. Маркова).

Выражению педагогом себя как субъекта педагогической деятельности способствует сформированная педагогическая позиция.

Позиция педагога – это система интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру педагогической действительности, которая является источником его творческой активности и неповторимой индивидуальности. Позиция педагога отражает его личностную направленность, характер социальной ориентации, тип гражданского поведения и стиль профессиональной деятельности. На профессиональную позицию во многом влияет социальная позиция педагога.

Социальная позиция педагога складывается из системы его взглядов, убеждений и ценностных ориентации. На выбор профессиональной позиции педагога оказывают влияние многие факторы. Решающими среди них являются его профессиональные установки, индивидуально-типологические особенности личности, темперамент и характер.

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

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

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

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

Коммуникативная функция профессиональной педагогической деятельности обусловлена «совместностью» ее осуществления и строится по законам общения.

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

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

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

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

Современные исследования проблематики функционального комплекса педагога раскрывают его новые функции и сферы их реализации в профессиональной деятельности.

И.И. Цыркун, ориентируясь на основные результаты инновационно-педагогической деятельности, дифференцировал функции инноватора, выделил ряд дополнительных по отношению к функциям педагога специализированных позиций: *исследователь, проблематизатор, проектировщик, конструктор, программист, управленец, экспериментатор, методолог, писатель* [67].

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

Реализации комплекса функций педагогом, их значимость в достижении результатов способствуют развитию субъектности педагога в профессиональной педагогической деятельности. Педагог как субъект характеризуется особым ценностным отношением к учащимся, поддерживает их самооценку, дает им возможность в условиях партнерства и сотрудничества проявить себя, раскрыть свои способности, что способствует формированию субъектности ученика.

5.3. Ребенок как субъект и объект образовательного процесса.

Ребенок – физическое лицо, не достигшее возраста восемнадцати лет (совершеннолетия).

Изучение самооценности ребенка происходит в контексте изучения проблематики детства.

Детство (в широком смысле слова) – это все, что создано человеческим обществом для детей и детьми.

Детство (в более узком смысле) – совокупность ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития.

Детство – это целостная управляемая система, предполагающая взаимодействие социально-психологических и педагогических факторов развития, воспитание ребенка на основе ценностно-личностного подхода (А.С. Белкин) [3].

А.С. Белкин выделяет следующие *периоды детства*:

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

Основу детского мира составляют:

- *традиционные народные игры* (хороводы, подвижные игры, военно-спортивные состязания и др.);
- *детский фольклор* (считалки, дразнилки, заклички, сказки, страшилки, загадки);
- *детский правовой кодекс* (знаки собственности, взыскание долгов, мены, право старшинства и опекуновское право в разновозрастных группах и т. д.);
- *детский юмор* (потешки, анекдоты, розыгрыши, поддевки и т. д.);
- *детская магия и мифотворчество* (призывание сил природы для исполнения желания, фантастические истории-небылицы и др.);
- *детское философствование* (вопросы типа «почему» и собственные ответы на них, рассуждения о жизни и пр.);
- *детское словотворчество* (этимология, языковые перевертыши, неологизмы и др.);
- *эстетические представления детей* (составление веночков и букетов, рисунки и лепка, «секреть»);
- *наделение прозвищами сверстников и взрослых.*

Детство является социокультурный феноменом, имеет свою историю развития и обладает конкретно-историческим характером. На характер и содержание детства оказывают влияние социально-экономические и этнокультурные особенности общества, в котором растет ребенок, и в первую очередь система общественного воспитания. Внутри последовательно сменяющихся видов деятельности, задаваемых обществом, происходит воспроизведение (присвоение) ребенком исторически сложившихся человеческих способностей. Современная наука располагает многочисленными данными о том, что складывающиеся в детстве психологические новообразования имеют непреходящее значение для развития способностей и формирования человеческой личности.

Исследователи рассматривают детство как начальную, особую стадию индивидуального жизненного цикла, когда обеспечивается наиболее интенсивный рост человеческого организма, а социокультурная среда закладывает особенности психики и опыт последующего социального поведения человека, помогает или тормозит самораскрытие уникальной человеческой индивидуальности (И.Ф. Маслова и др.). Специальные исследования сопоставления показали, что детство как особый качественный своеобразный период существования живых существ – это продукт эволюции, а человеческое детство – еще и результат исторического развития (Я.Л. Коломинский) [26].

На протяжении многих столетий отношение к ребенку определялось опекой, защитой, наставлением «как жить» и «каким быть», период детства рассматривался как подготовку ребенка к будущей взрослой жизни. В соответствии с гуманистическим подходом в настоящее время детство считается не только этапом подготовки ко взрослой жизни, а самоценным и значимым периодом в жизни человека. За детьми признаются не меньшие гражданские права, чем у взрослых. Жизнь ребенка принимается как «другая» по отношению к взрослой, но не менее важная в своих событиях, не менее яркая в своих переживаниях страданий и радости.

Детская субкультура занимает в общечеловеческой культуре подчиненное место, но вместе с тем она обладает относительной автономией, поскольку в любом обществе дети имеют свой собственный язык, различные формы взаимодействия, свои моральные регуляторы поведения, весьма устойчивые для каждого возрастного уровня и развивающиеся в значительной степени независимо от взрослых.

В настоящее время дети в период детства находятся в более открытых отношениях с социумом, активно используют достижения цивилизации. Новые информационные технологии сделали огромный жизненный мир более доступным для детей. Информационные ресурсы, которые в культурах прошлого всегда было необходимо добывать, получать от более образованных взрослых, теперь становятся понятными детям порой без специального посредничества учителей и родителей. Практика взаимодействия мира взрослых с Детством требует новых моделей образования, построенных не на передаче «готового» знания и адаптированного опыта старших поколений, а на сотрудничестве взрослых и детей в решении жизненно важных проблем.

5.4. Правовые основы защиты прав ребенка. Обращение к вопросам поддержки и защиты детей является актуальным и для научных исследований, и для практической образовательной деятельности и для развития нормативно-правовой базы. Необходимость защиты ребенка от неблагоприятных факторов развития затрагивалась педагогами-гуманистами И.Г. Песталоцци, Э. Кей, К.Д. Ушинским, Л.Н. Толстым, К.Н. Вентцелем, М. Монтессори, Я. Корчаком и др. Защищенность ребенка в воспитательном коллективе отстаивали А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, И.П. Иванов и др.

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

Правовые основы решения вопросов защиты детей в Республике Беларусь представлены следующими законодательными актами: Закон «О государственных пособиях семьям, воспитывающим детей» (1992 г.); Закон «О правах ребенка» (1993 г.), Конституция Республики Беларусь (1994 г.); Президентская программа «Дети Беларуси» (1998 г.); Закон «Основные направления государственной семейной политики Республики Беларусь» (1998 г.); Кодекс Республики Беларусь о браке и семье (1999 г.); Закон «О государственной поддержке молодежных детских общественных объединений в Республике Беларусь» (1999 г.); Закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (2005 г.); Кодекс Республики Беларусь об образовании (2010 г.) и др.

Международными актами по защите прав детей являются: Женевская декларация (1924 г.), Декларация о правах ребенка (1959 г.), Конвенция о правах ребенка (1989 г.).

Конвенция ООН о правах ребенка [28] – международный правовой документ, определяющий права детей на образование, пользование достижениями культуры, правом на отдых и досуг и оказание иных услуг детям государствами – членами ООН. Конвенция о правах ребенка является первым и основным международно-правовым документом, в котором права ребенка рассматривались на уровне международного права. Документ состоит из 54 статей, детализирующих индивидуальные права юных граждан в возрасте от рождения до 18 лет на полное развитие своих возможностей в условиях, свободных от голода и нужды, жестокости, эксплуатации и других форм злоупотреблений.

Конвенция была разработана для усиления статуса правовой защиты детей, поскольку *декларация* (лат. *declaratio* – объявление) не имеет юридической силы и является рекомендацией к действию. Декларация о правах ребенка провозгласила, что «человечество обязано давать ребенку лучшее, что оно имеет», гарантировать детям пользование всеми правами и свободами на их благо и благо общества. *Конвенция* (лат. *conventio* – договор) является международным соглашением по вопросу прав детей и имеет силу обязательства для тех государств, которые к нему присоединились и подписали этот документ. *Конвенция о правах ребенка*, которую подписали 193 страны, была утверждена Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г. Этот день отмечают ежегодно как Международный день прав ребенка. Конвенция вступила в силу 2 сентября 1990 г. после ратификации ее двадцатью государствами. Этот документ является одним из признанных международных соглашений по правам человека. Новая этика отношений педагога к детям, закрепленная в Конвенции, получила теоретическое подкрепление в системе воспитания гуманистической педаго-

гики мира. Она основана на личносно ориентированном подходе к ребенку, который рассматривается не как объект воспитания, а как субъект, не как средство, а как единственно достойная цель.

Содержание Конвенции раскрыто в трех частях. В I части Конвенции отражены все категории прав ребенка как прав личности. Среди них: *гражданские* (право на жизнь, безопасность, свободу передвижения и места жительства, убежище, гражданство, право равенства перед законом и т. д.); *политические* (право на свободу мысли, совести, религии; право на свободу убеждений и их свободное выражение и др.); *экономические, социальные, культурные* (право на труд, социальное обеспечение, медицинское обслуживание, образование и др.). Особое внимание уделяется в Конвенции ответственности семьи и лиц, заменяющих родителей, за благополучие ребенка. Во II части Конвенции раскрываются полномочия Комитета ООН по правам ребенка, осуществляющего контроль за выполнением обязательств странами-участницами договора. В III части Конвенции оговариваются права и обязанности стран-участниц договора по соблюдению, изменению и внесению поправок в текст Конвенции.

В настоящее время Конвенция подписана подавляющим большинством стран-участниц ООН, каждая из которых закрепила (ратифицировала) права детей в национальном законодательстве. Конвенция о правах ребенка стала одним из первых международных актов, к которым присоединилась Республика Беларусь (1990 г.). На ее основе в Республике Беларусь в 1993 году был принят первый в странах СНГ Закон «О правах ребенка» (новая редакция 25 октября 2000 г.). Беларусь присоединилась к факультативным протоколам Конвенции о правах ребенка, касающимся защиты детей при их участии в вооруженных конфликтах, а также торговли детьми, детской проституции и детской порнографии.

Концептуальная основа Конвенции и Закона Республики Беларусь «О правах ребенка», воплощающая этику нового отношения к детям, определяющая систему конкретных мер, способных улучшить положение детей в различных сферах жизни, в том числе защитить ребенка от жестокости, физического и психического насилия, заключена в четырех принципах:

- *Принцип недискриминации, то есть равенства* диктует необходимость принимать меры для предотвращения дискриминации в любой форме, касается она обособления детей по половому, национальному, социальному, религиозному или иному признаку.

- *Принцип приоритетности интересов* детей предписывает в случае возникновения противоречий между интересами любых представителей населения и детей отдавать предпочтение последним. Это правило должно распространяться и на юридические лица в ходе судебных, административных или других разбирательств.

- *Принцип соблюдения права детей на жизнь и здоровое развитие* требует от государства приложения максимально возможных в рамках собственных

ресурсов усилий для создания условий для выживания и развития маленьких граждан.

• *Принцип уважения права детей на выражение собственных взглядов* подчеркивает необходимость предоставления ребенку возможности принимать участие в решении своей судьбы или при защите собственных интересов.

Закон Республики Беларусь «О правах ребенка» [40] носит концептуальный характер, формулирующий основные права детей и устанавливающий систему мер и действий по их защите. Его положения развиваются и конкретизируются в отраслевом законодательстве, законах и подзаконных актах, касающихся отдельных вопросов защиты прав детей. Закон включает шесть глав, отражающих основополагающие идеи системы прав ребенка в 40 статьях, которые закрепляют правовой статус ребенка как субъекта правоотношений, определяют принципы государственной политики в отношении ребенка, его права и обязанности, обязанности юридических и физических лиц по защите детства.

Основное содержание по главам закона:

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

• *Глава II. Ребенок и семья* (права на проживание в семье, жилье, имущество; ответственность семьи за ребенка; защита семьи государством и др.).

• *Глава III. Ребенок в обществе* (права на образование, труд, отдых, защиту чести и достоинства, участие в общественных организациях, приобщение к национальной и мировой культуре и др.).

• *Глава IV. Ребенок в неблагоприятных условиях и экстремальных ситуациях* (права детей, оставшихся без привлечения родителей, детей-инвалидов, детей с недостатками умственного или физического развития, детей-беженцев; содержание и воспитание детей в интернатных и специальных воспитательных учреждениях и др.).

• *Глава V. Международное сотрудничество* (основные правила международного сотрудничества в сфере охраны прав ребенка).

• *Глава VI. Ответственность за нарушение настоящего Закона* (правила контроля за реализацией Закона, ответственность за его нарушение).

Права ребенка, рассматривающиеся и в Конвенции, и в Законе, не противопоставлены правам взрослых или как альтернатива правам родителей, а как неотъемлемая часть прав человека, девизом которых является положение: «Права человека начинаются с прав ребенка». Конвенция и Закон представляют собой не столько перечень прав ребенка, сколько список обязательств государства в отношении детей. Функции защиты прав и интересов ребенка в Беларуси осуществляют органы опеки и попечительства местных исполкомов и администраций, секторы охраны детства в отделах образования, комиссии по делам несовершеннолетних. В стране работает Национальная комиссия по правам ребенка и ее приемные в регионах.

Лекция 6. Профессионализм как условие успешной деятельности педагога

Основные лекционные вопросы

- 6.1. Сущность педагогического профессионализма.
- 6.2. Структура педагогического профессионализма.
- 6.3. Ступени профессионального роста педагога.
- 6.4. Педагогическая карьера.
- 6.5. Конкурс профессионального мастерства педагогов.

6.1. Сущность педагогического профессионализма. На основании анализа требований профессии к личности специалиста вводится понятие профессионализма. Профессионализм развивается в контексте профессиональной деятельности с течением времени.

Профессионализм – это наличие конкретных профессиональных навыков и качеств, определяющих и характеризующих действующего профессионала; нормативные требования профессии к личности человека; совокупность, набор личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения труда; внутренняя характеристика личности человека.

Профессионализм в деятельности определяется как качественная характеристика субъекта деятельности – представителя определенной профессии, определяемая мерой владения им современным содержанием и средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления.

Профессионализм специалиста в деятельности характеризуют:

- практическая адаптация специалиста к производственной системе, дисциплинированность, овладение технологическими операциями;
- способность обеспечить надежность и безопасность профессиональных ресурсов;
- совершенное знание предмета труда, свободная ориентация в информационном потоке;
- корректное принятие решений в проблемных ситуациях.

Развитие профессионализма связано с выполнением требований, предъявляемых к деятельности специалиста. Когда употребляют понятие профессионализм, то обычно подразумевают, что деятельность специалиста соответствует некоторым внеиндивидуальным требованиям. Соответствие профессиональной деятельности некоторой системе требований является сущностной характеристикой деятельности. Следовательно, необходимой предпосылкой профессионализма является наличие профессиональной системы требований к осуществляемой деятельности. Достаточной предпосылкой выступает наличие образцов реальной деятельности, соответствующих этим требованиям.

В трудовой деятельности становление индивидуального профессионализма рассматривается как процесс профессионализации человека. Профессионализация сопровождается изменением человека в целом – развитием его индивидуальных, личностных, субъектных качеств, формированием индивидуальности. Результатом процесса профессионализации является становление профессионализма – специфического свойства, характеризующего человека-профессионала.

Профессионализм определяется высокой успешностью человека при выполнении профессиональной деятельности. Профессионал располагает большей свободой выбора целей и способов деятельности. Профессионал ставит и качественно решает профессиональные задачи. Профессионал всегда сосредоточен на непосредственном предмете своих профессиональных действий. Содержание деятельности профессионала, всегда согласуется с промежуточными и итоговыми результатами его деятельности. Четкость и последовательность действий профессионала обеспечивает не только достижение запланированного результата, но и определяет перспективы качественного преобразования профессиональной деятельности. Профессионал рефлексировывает все этапы своей деятельности.

Исследование феноменологии профессионализма педагога показывает, что, с одной стороны, *педагогический профессионализм* – это социально-педагогическое явление, представляющее сложную, многогранную и многоаспектную характеристику деятельности педагога, которая отвечает заказу общества и нацелена на подготовку педагога-профессионала. С другой стороны, *профессионализм педагога* – это качественная характеристика, включающая совокупность фундаментальных интегрированных знаний, обобщенных умений и педагогических способностей, его личностных и профессионально важных качеств, культуры и мастерства, готовность к постоянному самосовершенствованию. Социальная и профессиональная направленность, педагогические способности, культура мышления и темперамент являются условиями и факторами, обуславливающими уровень проявления профессионализма педагога.

6.2. Структура педагогического профессионализма.

Компоненты педагогического профессионализма: уровень общей культуры; психолого-педагогическая компетентность; владение содержанием предмета и педагогическими технологиями; способности к целеполаганию и целеосуществлению; способности к педагогической рефлексии; способности к осуществлению инновационной деятельности в сфере образования.

Уровень общей культуры зависит от уровня сформированности педагогической культуры, в тоже время только педагогическая культура не гарантирует успеха в осуществлении педагогической деятельности. В «живом», реальном педагогическом процессе профессиональное проявляется в единстве с общекультурными и нравственными проявлениями личности педагога. Единство всех этих проявлений образует гуманитарную (общую) культуру педагога.

Гуманитарная культура педагога – это совокупность личностных и профессиональных качеств, а также ценностей, ориентации и умений. Поэтому наивысшие результаты в педагогической деятельности связаны с преодолением профессиональной ограниченности, способностью рассматривать профессиональные вопросы с самых широких философско-методологических и социально-культурных позиций. Интеллектуальные основы профессионализма формируются образованием, а уровень культуры развивается через практический опыт.

Одной из важнейших составляющих профессионализма педагога является его *профессиональная компетентность*. Компетентность обозначают как одну из ступеней профессионализма, составляющую основу педагогической деятельности педагога.

В современных условиях компетентность характеризуется не только соответствием выполняемых профессиональных обязанностей, способностью решать профессиональные задачи, но и открытостью новому опыту, способностью принимать ответственные решения и находить выход из нештатных ситуаций, потребность и способностью к личностному развитию и профессиональному росту в течение всей жизни.

Профессиональную компетентность определяют: как степень овладения системой знаний, умений, навыков, способами деятельности, совокупность психологических качеств, необходимых для осуществления педагогической деятельности; как способность личности решать педагогические задачи на разном уровне. Таким образом, компетентность педагога можно понимать как единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности.

Педагогическая компетентность включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Под *педагогической компетентностью* понимается гармоничное сочетание знания предмета, педагогики и методики преподавания, умений и навыков, педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации. Педагогическая компетентность требует от учителя осмысления широкого спектра педагогических, психологических, социальных, физиологических, культурных и других проблем, сопряженных с образованием.

Психолого-педагогическая компетентность состоит в наличии знаний и умений в области межличностного взаимодействия, владении приемами профессионального общения и поведения, адекватных представлений педагога о возрастных и индивидуальных особенностях обучаемых, а также наличие адекватного представления педагога о своих индивидуальных и профессиональных характеристиках и владение способами преодоления профессиональных деструкций.

В соответствии с этими характеристиками структура педагогической (психолого-педагогической) компетентности включает *три подструктуры*:

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

Необходимо отметить, что в общую структуру педагогической компетентности входит ряд ее частных видов, например, *конфликтная компетентность* (осведомленность о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умений реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации), *компетентность педагога в области здоровья* (осведомленность педагогов об истинном состоянии здоровья, причинах его снижения и предполагаемых средствах и формах его укрепления, современных здоровьесберегающих и оздоравливающих технологиях) и др.

Профессиональная деятельность педагога предполагает процесс постановки учителем педагогических задач, их иерархии, перестраивания в зависимости от конкретных условий и ситуаций, у педагога развивается способность к *педагогическому целеполаганию и целеосуществлению*. Важным компонентом этой способности является умение корректировать цели в ходе самого процесса педагогического воздействия, создавать в сознании образ возможного результата своих действий. Для этого необходим не только постоянный анализ всех компонентов педагогической ситуации, но и самоанализ педагога, способность к *педагогической рефлексии*.

Когда содержанием анализа становится ряд позиций: сам субъект, каков он есть в действительности; субъект, каким он видит самого себя; субъект, каким он видится другим, и те же самые позиции, но со стороны другого субъекта, то происходит взаимное отображение субъектов в совместной деятельности, то есть развивается особая форма рефлексии – *предметно-рефлексивные отношения*. Данная процедура является процессом удвоенного, зеркального взаимоотображения субъектами друг друга, содержанием которого выступает воспроизведение, воссоздание особенностей друг друга. Профессионал готов выступать и как рефлексирующий, и как рефлексируемый.

Способности к осуществлению инновационной деятельности в сфере образования, в настоящее время рассматриваются в контексте акмеографического подхода, который ориентирует специалиста на достижения профессиональных вершин в избранной деятельности. Данной исследовательской проблематикой занимается И.И. Цыркун, разработавший модель компетентности учителя-инноватора с позиций акмеографии [69]. Модель включает ряд характеристик, среди которых субъективные характеристики инновационной подготовки, включающие деятельностно-ролевые характеристики: знания в области инновационной культуры; компоненты инновационного мышления и субъект-

но-деятельностные свойства: индивидуальные свойства личности инноватора; профессиональные позиции; инновационно-акмеологические инварианты. Данные характеристики раскрывают черты учителя-инноватора, среди которых интеллектуальные интересы, быстрая обучаемость, самомотивированность, вера в успех, инициативность, умения действовать решительно и методично, быть гибким во взаимодействии с другими людьми, спонтанным, уметь адаптироваться к разнообразным ситуациям и др.

Таким образом, профессионалом является педагог, который в полной мере обладает чувством ответственности за результаты своего труда, справедливости и честности перед собой, своими учениками и коллегами. Он хорошо чувствует состояние другого человека, умеет наладить контакт с каждым учеником. Настоящий педагог гибок, то есть способен проявлять большую жесткость или мягкость в зависимости от ситуации. Он умеет методически грамотно задавать вопросы, проявляет свою компетентность в преподаваемом предмете, устанавливает четкие процедуры проверки знаний учеников, при этом демонстрируя желание помочь учащимся. Любит и умеет экспериментировать, ищет новые формы и методы работы. Хорошему педагогу свойственно положительное восприятие самого себя, учеников, коллег.

6.3. Ступени профессионального роста педагога. Ступени профессионального роста педагога: педагогическая умелость, мастерство, творчество и новаторство. Владение названными выше видами педагогической деятельности может иметь различные уровни. Есть просто умелый педагог, который проводит обучение и воспитание на обычном профессиональном уровне, и есть педагог, который проявляет педагогическое мастерство и добивается высоких результатов в своей работе. Многие же педагоги, кроме мастерства, проявляют педагогическое творчество и своими находками обогащают методику обучения и воспитания. А есть и педагоги-новаторы, которые делают настоящие педагогические открытия, прокладывают новые пути в обучении и воспитании, обогащая педагогическую теорию.

Раскроем сущность характеристик деятельности педагога, стремящегося к профессиональному росту.

Под *педагогической умелостью* следует понимать такой уровень профессионализма педагога, который включает в себя обстоятельное знание им своего учебного предмета, хорошее владение психолого-педагогической теорией и системой учебно-воспитательных умений и навыков, а также довольно развитые профессионально-личностные свойства и качества, что в своей совокупности позволяет достаточно квалифицированно осуществлять обучение и воспитание учащихся.

Педагогическая умелость – это основа профессионализма педагога, без которой невозможно работать в школе. Она базируется на достаточной теоретической и практической подготовке, которая обеспечивается в учебных заведениях и продолжает отшлифовываться и совершенствоваться в школе. Так,

учителю необходимо знать способы подготовки к учебным занятиям, правильно определять структуру, содержание и методику проведения отдельных этапов урока, использовать важнейшие приемы создания проблемных ситуаций, поддерживать внимание и дисциплину учащихся на занятиях, сочетать различные формы и методы проверки и оценки знаний, проведения фронтальной и индивидуальной работы с учащимися и т. д.

Следующей ступенью профессионального роста является педагогическое мастерство. *Педагогическое мастерство* как качественная характеристика учебно-воспитательной деятельности педагога есть не что иное, как доведенная им до высокой степени совершенства учебная и воспитательная умелость, которая проявляется в особой отшлифованности методов и приемов применения психолого-педагогической теории на практике, благодаря чему обеспечивается высокая эффективность образовательного процесса. От обычной педагогической умелости мастерство отличается тем, что оно является более совершенным его уровнем, высокой отточенностью используемых учебных и воспитательных приемов, а нередко и их своеобразной комбинацией. В нем могут иметь место и определенные творческие элементы. Главное в педагогическом мастерстве – совершенная реализация и осуществление на практике психолого-педагогической теории и передового опыта учебно-воспитательной работы, которые способствуют достижению высоких показателей в обучении и воспитании. Для выработки педагогического мастерства педагог должен обладать необходимыми природными данными, хорошим голосом, слухом, внешним обликом и т.д. Однако несмотря на важное значение этих природных данных, способствующих успешной педагогической деятельности, едва ли не определяющую роль играют качества приобретенные.

Мастерство включает в себя также те педагогические усовершенствования, которые осуществляет педагог, делая необходимые выводы из допусаемых недочетов, ошибок и достигаемых успехов, обогащая свой методический арсенал.

Существенной спецификой характеризуется *педагогическое творчество*. Понятие «творчество» ассоциируется с созданием «новых по замыслу культурных и материальных ценностей», самостоятельной созидательной деятельностью в различных областях производительного труда, науки и культуры.

Педагогическое творчество также включает в себе определенные элементы новизны, но чаще всего эта новизна связана не столько с выдвижением новых идей и принципов обучения и воспитания, сколько с видоизменением приемов учебно-воспитательной работы, их определенной модернизацией.

Педагогическое творчество характеризуется внесением в учебно-воспитательную деятельность тех или иных методических модификаций, рационализацией приемов и методов обучения и воспитания без нарушения обычного хода педагогического процесса.

Высшим уровнем профессиональной деятельности педагога является *педагогическое новаторство*. Новаторство – новое в созидательной деятельности

ти людей; деятельность новаторов. Само же это понятие происходит от лат. *novator*, что означает обновитель, человек, который вносит и осуществляет новые, прогрессивные принципы, идеи, приемы в той или иной сфере деятельности.

Данное определение в полной мере относится и к педагогическому новаторству. Оно органически включает в себя внесение и реализацию новых, прогрессивных идей, принципов и приемов в процесс обучения и воспитания и значительно изменяет и повышает их качество. Новаторство в педагогической работе есть настоящее открытие, важное изобретение, автором которого стал педагог. Для профессионального роста главное состоит в том, что педагог добросовестно и творчески относится к своему делу, осваивает передовой опыт, новые психолого-педагогические идеи, находится в непрерывном поиске, он будет не только добиваться успехов в обучении и воспитании, но и совершенствоваться сам, продвигаясь от одной ступени к другой в своем профессиональном росте.

6.4. Педагогическая карьера. Понимание педагогической культуры основывается на теоретических положениях, характеризующих категорию карьеры в целом. Понятие «карьера» пришло из французского языка и обозначает продвижение в сфере профессиональной деятельности, достижение известности.

Под *карьерой* (в широком смысле слова) понимается общая последовательность развития и самореализации человека в основных сферах жизнедеятельности: в работе, семье, общественной жизни, досуге.

Карьеру рассматривают как естественную потребность человека в полной жизненной самореализации всех его способностей на пользу людям, обществу, приносящую ему удовлетворенность собой.

В карьере человека фиксируется динамика его социально-экономического положения, статусно-ролевого уровня, масштабов и форм социальной активности. Сущностной характеристикой карьеры является продвижение вперед, активность человека в освоении и совершенствовании способов профессиональной деятельности с учетом динамичности ценностных ориентации, темпов и направленности социокультурного развития общества.

Выбирая сферу профессиональной деятельности, человек сознательно (или неосознанно) строит свою личностную концепцию благополучного будущего, упорядоченного, взаимосогласованного, предсказуемого и понятного. В этой личностной концепции своего будущего он видит себя удачливым и успешным. Полноценная жизненная самореализация в профессиональной сфере возможна, если человек:

- признает свою профессиональную деятельность как наилучшую для самореализации собственной личности;
- осознает свои способности, интересы, жизненные предпочтения и мотивы поведения, способен к дружескому взаимодействию с другими людьми, независимо от их индивидуальных особенностей;

- обладает знаниями, умениями и навыками, позволяющими ему наиболее полно реализовать свои способности в профессиональной деятельности и разнообразных отношениях;
- способен к целенаправленным волевым усилиям, необходимым для реализации его стремления быть эффективным, компетентным профессионалом, значимым для окружающих на всех этапах жизненного пути.

Успешность карьеры человека зависит от целого ряда факторов: от определения сферы профессиональной деятельности (профессионального самоопределения); от профессионального выбора, затрагивающего лишь ближайшую перспективу, не обязательно учитывающую последствия принятого решения; от личностных особенностей, от уровня притязаний, ценностных установок. Траекторию своего профессионального роста каждый человек выстраивает с учетом названных выше характеристик.

Виды карьеры. По динамичности продвижения личности в сфере профессиональной деятельности выделяют линейную, стабильную, спиральную, кратковременную, платообразную и снижающуюся карьеру.

Линейная карьера складывается у человека, который с самого начала трудовой деятельности выбрал понравившуюся ему сферу и упорно на протяжении всей трудовой деятельности поднимается по служебной лестнице. Типичный пример: учитель – руководитель методического объединения – завуч – директор школы – инспектор районного отдела образования – работник министерства и т. д. У человека, сознательно и продуманно выбравшего сферу профессиональной деятельности, линейная конфигурация карьеры является типичной и наиболее перспективной.

Стабильный тип карьеры сопутствует тем, кто еще в молодости избрал сферу своей деятельности и остался в ней до конца трудовой деятельности. Такие люди повышают уровень своего мастерства. Если взять педагогов, то это – учителя, любимые своими учениками. Они не стремятся продвигаться по иерархической лестнице в системе образования. Их устраивает роль эффективного, любимого учителя. Повседневная работа учителя внешне мало изменяется. Его профессиональный рост связан с повышением квалификации, духовным ростом. Это распространенный вид карьеры.

Спиральная конфигурация карьеры складывается у беспокойных, гиперактивных личностей. Они с энтузиазмом включаются в работу, хорошо выполняют ее, достигают высоких результатов, быстро продвигаются в своем статусе и ранге. Но через пять-семь лет интерес угасает, они часто переходят на другую работу, где все повторяется заново.

Кратковременная карьера, как правило, сопутствует недисциплинированным и низкоквалифицированным работникам. Они часто переходят с работы на работу. Их повышение, «продвижение» по службе обычно случайно и незначительно.

Платообразная карьера характерна для той категории людей, которые хорошо справляются со своими обязанностями, их считают перспективными

для занятия более ответственных и масштабных ролей и функций. После достижения определенного уровня обнаруживается предел их возможностей, компетентности. В этом случае человеку не открывается перспективы для продвижения. В дальнейшем с этого места он уходит на пенсию.

Снижающаяся карьера – это трагическая конфигурация карьеры. Она квалифицируется в тех случаях, когда человек неплохо начинает свою профессиональную деятельность, добивается определенных успехов в ней, но в жизни происходит нечто непредвиденное (болезнь, стресс и т. п.), что постепенно снижает его работоспособность. Специалист перестает соответствовать требованиям, предъявляемым к личности и характеру выполняемой работы, постепенно опускается до самого низкого уровня.

Результаты исследований раскрывают условия эффективно складывающейся карьеры. Г.С. Альтшуллера [1] считает, что карьеру можно представить в виде цепочки событий, шагов, выборов, которые совершает человек в борьбе против мешающих и противодействующих ему внешних и внутренних обстоятельств. Ученый разработал своеобразный алгоритм построения карьеры. Во-первых, человек должен ответить на вопрос, какие цели он ставит перед собой. Во-вторых, определить, что мешает ему стать тем, кем мечтает. В-третьих, решить, как преодолеть противодействие жизненных обстоятельств. Сопоставив факты биографий выдающихся людей, он пришел к важным выводам.

1. У каждого из них была *Достойная Цель*, основные критерии которой следующие: она должна быть общественно полезной, позитивной, направленной на развитие жизни; цель должна быть прекрасной, к решению ее можно приступить сейчас же; конкретная цель должна иметь выход к глобальным проблемам.

2. Разрабатывался *план достижения Достойной Цели*. Каждодневное планирование деятельности, строгое распределение сил, разумная смена занятий – норма жизни человека. Сознание самоотчетности заставляет не распускаться; понимание масштабности цели, ее необходимости для людей позволяет преодолевать определенные тяготы быта. Обязательный элемент плана – контроль за его выполнением, контроль темпов продвижения к цели. Без систематического отчета самому себе не может быть серьезной работы. Человек должен точно знать, сколько времени он тратит на достижение достойной цели. Контроль осуществления планов обеспечивает реальное выполнение объема и позволяет увеличивать этот объем за счет сокращения потерь времени.

3. Необходимым условием достижения поставленных целей и задач профессиональной деятельности является *работоспособность*. Ее рассматривают как способность личности к длительному интеллектуальному и физическому напряжению, обуславливающую результативность работы. Важнейшими условиями повышения работоспособности человека могут являться:

- учет рабочего времени и выполненного объема работы;
- чередование утомительных, сложных видов деятельности с приятными занятиями;

- своевременный и полноценный отдых, соблюдение гигиены и безопасности труда;
- разработка, освоение и внедрение эффективных технологий профессиональной деятельности.

4. Важна техника решения встающих перед человеком задач. Становление карьеры предполагает филигранное решение если не всех, то определенного класса профессиональных задач. Например, один человек (учитель) великолепно организует и осуществляет эстетическое воспитание учащихся средствами своего предмета. У другого эффективно осуществляется индивидуальная работа с учащимися, у третьего – самостоятельная работа школьников. Самые общие шаги в решении проблем Г.С. Альтшуллер прописывает следующим образом: во-первых, следует определить противоречие, наличие которого препятствует достижению цели, во-вторых, проанализировать историю решения проблемы в теории и на практике; затем – разработать собственную стратегию решения проблемы.

5. Умение «держать удар» – это следующая составляющая, помогающая человеку успешно реализовать траекторию своего профессионального развития, свою карьеру. Сопротивление инновационным решениям могут оказывать коллеги, администрация из-за боязни личной перестройки, члены семьи, требующие большего внимания к быту, заботы о ее материальном благополучии. Удар может быть в виде попыток публичного присвоения идей, результатов работы.

6. Результативность профессиональной деятельности (или анализ промежуточных результатов) в решении профессиональных задач – еще одна составляющая профессиональной карьеры. Рефлексия промежуточных результатов (как положительных, так и отрицательных) позволяет оценить промежуточные продукты труда и сопоставить их с прогнозируемым конечным результатом, скорректировать план достижения целей и технологию решения профессиональных задач.

Успешному развитию педагогической карьеры способствует создание профессионального имиджа.

Имидж (англ. *image* – образ, вид) – эмоционально окрашенный стереотип восприятия человека коллегами, социальным окружением, массовым сознанием; целенаправленно формируемый образ, призванный оказывать эмоционально-психологическое воздействие на кого-либо в целях создания впечатления, мнения окружающих о носителе созданного имиджа.

Имидж включает в себя как реальные качества человека, так и приписываемые ему. Имидж может создаваться произвольно (человек подчеркивает, что он такой, какой есть) и формироваться осознанно и целенаправленно. Составляющими имиджа являются группы качеств, его формирующие.

Первую группу образуют природные качества: лицо, рост и другие, которыми важно уметь пользоваться. Во вторую группу входят социальные качества: коммуникабельность, эмпатичность, рефлексивность, красноречие

и др. К третьей группе относятся качества, отражающие образованность человека: нравственные ценности, владение технологиями принятия решений, разрешения конфликтов, профессиональная компетентность и др. Четвертую группу составляют «рабочие» качества, связанные с ориентацией на достижения, с ответственностью, обязательностью, среди них: работоспособность, дисциплинированность, находчивость и др.

Приоритетными характеристиками для имиджа педагога являются: человеческая привлекательность, личное обаяние, интеллигентность, впечатление здорового и счастливого человека, позитивное настроение, интерес к людям, желание помочь в решении их проблем, уверенность в себе, оптимизм, развитое чувство юмора, активность, индивидуальный стиль профессиональной деятельности и общения, ответственность и смелость. Позитивно созданный имидж педагога является одним из важных факторов его успешной профессиональной деятельности.

В создании имиджа значимую роль играет *профессиональный антураж*, то есть совокупность предметов, которыми окружает себя педагог, «ненавязчиво» демонстрируя принадлежность к тому или иному культурному сообществу специалистов. Редкое издание в руках преподавателя словесности, обилие ухоженных растений и наличие представителей животного мира в помещениях биологического профиля, современная техника в кабинете информатики, современный (или подчеркнуто антикварный) интерьер кабинета руководителя учреждения обычно не возникают спонтанно. Чаще всего – это органическое отражение потребности и возможности продемонстрировать свою профессиональную и социальную позицию в профессиональной сфере.

Соответственно, меняя свои цветовые предпочтения в одежде и окружении, выбирая стиль одежды и аксессуаров, сочетая их с прической и стилем общения, педагог может корректировать свой имидж, улучшать его, а значит, находить взаимопонимание с учениками, коллегами, а также с людьми, от которых зависит успех в работе и карьере.

6.5. Конкурс профессионального мастерства педагогов. Эффективность осуществления педагогической деятельности, успешность в реализации педагогических целей и задач, творческий подход к профессиональной деятельности и открытость новому опыту в профессии являются основанием для участия в конкурсе профессионального мастерства.

Конкурс профессионального мастерства педагогов представляет собой комплекс мероприятий по выявлению, обобщению, распространению опыта работы лучших педагогических работников Беларуси [68].

Первый республиканский конкурс «Учитель года» был проведен в феврале 1991 г. В нем приняло участие 25 лучших учителей. С 1995 г. конкурс получил поэтическое название «Хрустальный журавль». Его название организаторы объясняют так: хрусталь обычно символизирует чистоту мыслей и поступков, что, несомненно, роднит его со всем, что относится к педагогическому труду. Журавль –

символ безграничности поисков, устремленности к высотам совершенства в своем труде. С 2004 г. конкурс стал называться «Учитель года Республики Беларусь». А «Хрустальный журавль» (статуэтка) стал главным призом конкурса. Периодичность проведения конкурса составляет 2-3 года.

Основными задачами конкурса являются:

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

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

Кандидат на участие в конкурсе должен отвечать следующим требованиям:

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

Последующая практика свидетельствует, что участие в конкурсе «Учитель года» для многих конкурсантов стало не только вершиной профессионального роста, а и началом удачно складывающейся карьеры. В становлении педагога, формировании высокого уровня профессионализма большую роль играет как сам конкурс, так период после конкурса. Для целенаправленной работы в межконкурсный период в республике создан клуб «Хрустальный журавль», который объединяет организаторов и участников конкурса разных лет. Основное

назначение клуба – создание условий для развития инициативы творчески работающих педагогов, повышение престижа учительской профессии, распространение педагогического опыта, содействие профессиональному общению. За время своего существования клуб приобрел большую популярность в республике. Члены клуба в разных регионах Беларуси проводят методические акции, открытые уроки, мастер-классы. Они принимают активное участие в разработке и экспертизе образовательных стандартов, концепций, программ, учебно-методической литературы.

Основная литература по разделу:

1. **Батурина, Г.И.** Введение в педагогическую профессию : учеб. пособие для студ. средних пед. учеб. заведений / Г.И. Батурина, Т.Ф. Козина. – М., 1999. – 360 с.
2. **Зубра, А.С.** Культура умственного труда студента : пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.С. Зубра. – Минск : Дикта, 2006. – 228 с.
3. **Казимирская, И.И.** Общие основы педагогической профессии : практикум : учеб. пособие для студентов педагогических специальностей высших учебных заведений / И.И. Казимирская, А.В. Торхова. – Молодечно : УП «Типография «Победа», 2002. – 82 с.
4. **Кукушин, В.С.** Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2002. – 224 с.
5. **Никитина, Н.Н.** Введение в педагогическую деятельность: теория и практика : учеб. пособие для студентов вузов / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – 2-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 224 с.
6. Общие основы педагогической профессии : учеб пособие / авт.-сост. И.И. Цыркун [и др.] ; под ред. Ж.Е. Завадской, Т.А. Шингирей. – Минск : БГПУ, 2005. – 195 с.
7. **Орлов, А.А.** Введение в педагогическую деятельность : практикум : учеб.-метод. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.А. Орлов ; под ред. А.А. Орлова. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.
8. Основы педагогики : учебное пособие / А. И. Жук [и др.] ; под общ. ред. А. И. Жука. – Минск : Аверсэв, 2003. – 349 с.
9. Педагогика современной школы : курс лекций для студентов педагогических специальностей вузов / под общ. ред. Е. Ф. Сивапшинской. – Минск : Эксперспектива, 2009. – 212 с.
10. Педагогика современной школы : Основы педагогики. Дидактика : учеб.-метод. пособие / И.И. Цыркун [и др.] ; под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Минск : БГПУ, 2012. – 516 с.
11. **Пуйман, С.А.** Педагогика: основные положения курса : пособие для студентов вузов / С.А. Пуйман. – 3-е издание, стереотип. – Минск : ТетраСистемс, 2002. – 256 с.
12. **Пуйман, С.А.** Педагогика современной школы : ответы на экзаменационные вопросы / С.А. Пуйман. – Минск : ТетраСистемс, 2011. – 224 с.
13. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.С. Роботова [и др.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.
14. **Сергеев, И.С.** Основы педагогической деятельности : учеб. пособие. – СПб. : Изд-во «Питер», 2004. – 316 с.

15. **Степаненков, Н.К.** Педагогика школы: учебное пособие / Н.К. Степаненков. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2007. – 496 с.
16. **Харламов, И.Ф.** Педагогика : учебное пособие для студентов вузов педагогических специальностей / И.Ф. Харламов. – 3-е издание. – Минск : Вышэйшая школа, 2005. – 272 с.
17. Общие основы педагогической профессии : учеб. пособие / авт.-сост. И.И. Цыркун [и др.] ; под ред. Ж.Е. Завадской, Т.А. Шингирей. – Минск : БГПУ, 2005. – 195 с.

Дополнительная литература по разделу:

18. **Булатова, О.С.** Педагогический артистизм : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / О.С. Булатова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.
19. Введение в специальность : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Л.И. Рувинский [и др.]. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с.
20. **Вульф, Б.З.** Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках : учеб. пособие / Б.З. Вульф, В.Д. Иванов. – М. : Изд-во «УРАО», 1997. – 288 с.
21. **Гершунский, Б.С.** Философия образования для XXI века. В поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б.С. Гершунский. – РАО; ин-т теории образования и педагогики. – М. : Изд-во «Совершенство», 1998. – 698 с.
22. **Громько, Ю.В.** Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю.В. Громько. – Минск : Технопринт, 2000. – 376 с.
23. **Захарова, И.Г.** Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для студентов пед. вузов / И.Г. Захарова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 190 с.
24. **Исаев, И.Ф.** Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
25. **Кан-Калик, В.А.** Учителю о педагогическом общении : кн. для учит. / В.А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
26. **Кашлев, С.С.** Педагогика: теория и практика педагогического процесса : учебное пособие : в 3 ч. / С. С. Кашлев. – Минск : Зорны верасень, 2005. – Ч. 1. – 124 с.
27. **Климов, Е.А.** Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – 3-е изд. – М. : Академия, 2007. – 304 с.
28. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
29. Конвенция о правах ребенка // Пралеска. – 1991. – № 2, 3.
30. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – № 8, 15/613.
31. **Крутова, Н.В.** Невербальное общение учителя / Н. В. Крутова // Школьные технологии. – 2002. – № 6. – С. 199–202.
32. **Кукушин, В.С.** Введение в педагогическую деятельность : учебное пособие / В.С. Кукушин. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Р-н/Д : Марг : МарТ, 2005. – 256 с. – (Педагогическое образование)
33. **Кухарев, Н.В.** Педагог-мастер – педагог-исследователь : пособие для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / Н.В. Кухарев. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2003. – 248 с.

34. **Митина, Л.М.** Психология профессионального развития учителя / Акад. пед. и социал. Наук ; Моск. психол.-социал. ин-т / Л.М. Митина. – М. : Изд-во «Флинта», 1998. – 206 с.
35. Образование человека / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум // Психология и педагогика. – СПб. : Питер, 2006. – С. 266–316.
36. Основы педагогического мастерства : учебное пособие для педагогических специальностей вузов / И.А. Зязюн [и др.] ; под ред. И. А. Зязюна. – М. : Просвещение, 1989. – 301 с.
37. Основы учительской профессии / Г.А. Баранов, З.В. Веракса, Е.И. Сермяжко ; под ред. Е.И. Сермяжко. – Могилев: УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 1998. – 97 с.
38. О правах ребенка: Закон Респ. Беларусь от 19 ноября 1993 г. № 2570-ХИ // Народная газета. – 1993. – 14 дек. – С. 2.
39. **Пряжников, Н.С.** Профессиональное и личностное самоопределение: методы активизации / Н.С. Пряжников. – Мозырь : Белый ветер, 1998. – Вып. 3. – 152 с. – (Библиотека школьного психолога).
40. **Пуйман, С.А.** Истоки мастерства и творчества / С.А. Пуйман. – Минск : ИВЦ Минфина, 2004. – 168 с.
41. **Рапацевич, Е.С.** Педагогика. Современная энциклопедия / Е.С. Рапацевич ; под общ. ред. А.П. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010. – 720 с.
42. **Рыданова, И.И.** Основы педагогики общения / И.И. Рыданова. – Минск : Беларуская навука, 1998. – 319 с.
43. **Сергеев, И.С.** Основы педагогической деятельности : учеб. пособие / И.С. Сергеев. – СПб. : Питер, 2004. – 316 с.
44. **Сермяжко, Е.И.** Учителю-стажеру ; некоторые методические рекомендации / Е.И. Сермяжко, Р.Н. Овчинников. – 2-е изд., доп. – Минск : Народная асвета, 1985. – 128 с.
45. **Сямёнава, В.В.** Асновы настаўніцкага прафесіяналізму : вучэбна-метадычны дапаможнік / В.В. Сямёнава. – Магілёў : УА «МДУ імя А. А. Куляшова», 2000. – 104 с.
46. **Тарантей, В.П.** Подготовка учителя в условиях непрерывного образования / В.П. Тарантей. – Гродно : Изд-во Гродн. ун-та, 1993. – 84 с.
47. **Торхова, А.В.** Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя : монография / А.В. Торхова. – М. : Мос. гос. пед. ун-т, 2005. – 226 с.
48. Тарифно-квалификационные характеристики по должностям работников образования (извлечение) / Дашкоўная адукацыя : зборнік нарматыўна-прававых матэрыялаў / склад. А.Л. Сачанка ; пад агул. рэд. Т.М. Карасцялёвай. – СПб. : Виктория, 2000. – С. 144–158.
49. **Цыркун, И.И.** Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству : пособие / И.И. Цыркун, Е.И. Карлович. – Минск : М-во образования РБ, БГПУ – 2006. – 312 с.
50. **Цыркун, И.И.** Лидеры педагогической профессии: сценарии эффективной педагогической деятельности : учеб.-метод. пособие / И.И. Цыркун, Л.А. Козинец ; под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Минск : БГПУ, 2010. – 256 с.

Тематика контрольных работ по разделу «Введение в педагогическую деятельность»

1. Образование как социокультурный феномен.
2. Социокультурные тенденции развития образования в стране и мире.
3. Образование как педагогический процесс.
4. Образовательные модели.
5. Образование как система.
6. Сравнительный анализ развития систем образования в мире.
7. Анализ состояния современной практики образования.
8. Новая образовательная парадигма.
9. Национальная система образования Республики Беларусь.
10. Нормативно-правовое обеспечение развития системы образования Республики Беларусь.
11. Педагогическое самообразование.
12. Самовоспитание в системе образования педагога.
13. Педагогическая профессия в профессиональной сфере «человек – человек».
14. Личные и профессиональные качества педагога.
15. Педагогические способности.
16. Педагогическое общение.
17. Педагогическое творчество.
18. Педагогическая деятельность: сущностные характеристики.
19. Гуманистическая природа педагогической деятельности.
20. Ребенок как субъект и объект образовательного процесса.
21. Права ребенка как педагогические ценности.
22. Готовность педагога к профессиональной деятельности.
23. Педагогический профессионализм.
24. Педагогическая карьера.
25. Оценка деятельности педагога в обществе.

Раздел 2. ПЕДАГОГИКА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Лекция 7. Педагогика как наука и учебный предмет

Основные лекционные вопросы

- 7.1. Возникновение и развитие педагогики.
- 7.2. Объект и предмет, задачи и функции педагогики.
- 7.3. Основные категории педагогики.
- 7.4. Основные отрасли педагогики.
- 7.5. Связь педагогики с другими науками о человеке.

7.1. Возникновение и развитие педагогики. Название педагогики происходит от греческих слов «пайдос» – дитя и «аго» – вести. В дословном переводе слово «педагогика» означает «детовождение». В Древней Греции педагогом называли грамотного раба или вольноотпущенника, который сопровождал ребенка своего хозяина в школу, прислуживал ему на занятиях и вне их. С развитием общества роль педагога существенно изменилась, переосмыслилось и само понятие, оно стало употребляться в более широком смысле для обозначения искусства вести ребенка по жизни – обучать, воспитывать, развивать духовно и физически.

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

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

Развитие педагогической мысли отмечается в философских трудах древнегреческих мыслителей *Сократа, Демокрита, Платона, Аристотеля*, представивших первые педагогические обобщения, включающие цели и этапы об-

разования человека, основы возрастной периодизации, осмысление воспитания. Педагогические идеи и наставления воплотились в трактатах «Беседы и суждения» древнекитайского философа *Конфуция*, «О воспитании» византийского философа-богослова *Плутарха*, «О воспитании оратора» древнеримского философа и педагога *Квинтилиана* и многих других философов-педагогов и общественных деятелей.

Педагогическая мысль в период Средневековья получила религиозную направленность. Религиозное мировоззрение пронизывало все сферы личной и общественной жизни. Воспитание и образование носило конфессиональный характер. Основной формой воспитательного воздействия стала церковная проповедь. Проповедническую деятельность вели богословы *Августин*, *Фома Аквинский* и др.

Значительный этап в развитии педагогической мысли связан с эпохой Возрождения, определившей развитие идеи гуманизма. Мыслители, педагоги-гуманисты итальянец *Витторино да Фельтре*, француз *Франсуа Рабле*, англичанин *Томас Мор* и др., систематизировали знания о том, как обучать и воспитывать детей, высказывались за всеобщее, равное общественное воспитание, за всестороннее развитие личности и соединение обучения с трудом.

С XVII в. начинается этап становления педагогики как самостоятельной науки. В 1623 г. английский философ *Фрэнсис Бэкон* опубликовал трактат «О достоинстве и приумножении наук». В нем он впервые включил педагогику в свою классификацию наук. Возникновение педагогики как науки связывают с именем великого чешского педагога *Ян Амос Коменского*, который первым из мыслителей стал доказывать наличие универсальных законов и закономерностей развития человека от рождения до конца жизни. В своем труде «*Великая дидактика*» (1632 г.) он обосновал необходимость обучения и воспитания человека сообразно законам природы, изложил систему принципов обучения, теоретически обосновал классно-урочную систему, заложив основы традиционного (классического) образования. Название «педагогика» закрепляется позднее в работе «*Общая педагогика, выведенная из целей воспитания*» *Йоганна Фридриха Гербарта*. Немецкий философ настаивал на суверенности педагогической науки, которая должна была «стать центром отдельной области мышления и не быть на задворках других наук».

Для обозначения теории воспитания термин «педагогика» закрепляется в конце XVIII – начале XIX в.

Среди теорий, сыгравших первостепенную роль в становлении и развитии педагогической науки, следует отметить:

- теорию элементарного образования *Йоганна Генриха Песталоцци*;
- теорию воспитывающего обучения *Йоганна Фридриха Гербарта*;
- общую теорию развития личности *Константина Дмитриевича Ушинского*;
- теорию свободного воспитания *Льва Николаевича Толстого*;

- теории формирования коллектива Антона Семеновича Макаренко и организации детского воспитательного коллектива в школе Василия Александровича Сухомлинского;
- теорию содержания образования и методов обучения Исаака Яковлевича Лернера и Михаила Николаевича Скаткина.

Современная педагогическая мысль многогранна. Исследуется проблематика содержания образования, усиление его развивающего влияния, повышение качества педагогического процесса, становление нравственной, гуманной, культурной личности, способной реализовать себя в семье, коллективе, обществе и многие другие проблемы педагогической теории и практики. Значимые научные результаты, выводы и рекомендации изложены в исследованиях белорусских ученых Клары Всеволодовны Гавриловец, Александра Ивановича Жука, Ольги Леонидовны Жук, Владимира Трофимовича Кабуша, Федора Владимировича Кадола, Инны Ивановны Казимирской, Анны Петровны Орловой, Марии Петровны Осиповой, Евгении Васильевны Петушковой, Евгения Ивановича Сермяжко, Маргариты Абрамовны Станчиц, Виктора Петровича Тарантея, Анны Васильевны Тороховой, Ивана Ивановича Цыркуна, Виктора Владимировича Чечета и др.

В настоящее время термин «педагогика» употребляется в нескольких значениях:

1) выделяется *бытовое значение педагогики* – каждый человек на протяжении жизни выступает в роли педагога, то есть обучает и воспитывает своих детей, членов семьи, оказывает влияние на коллег по работе, занимается самовоспитанием;

2) подчеркивается *практическое значение педагогики* – ее рассматривают как одну из сфер человеческой деятельности, связанную с передачей культурно-исторического опыта от старшего поколения к младшему с целью подготовки его к самостоятельной жизни и труду, при этом важна взаимосвязь народной (житейской) педагогики с педагогическим мастерством и искусством воспитания;

3) *педагогика понимается как наука и как отрасль человековедения* – педагогика исследует и совершенствует способы управления развитием человека в единстве природного, общественного и индивидуального, поэтому педагогические теории, концепции, модели, методики и технологии строятся только на фундаменте целостного и системного знания о развивающейся личности, которое «добывается» философией, историей, социологией, психологией и педагогикой, другими науками о человеке;

4) *педагогика представляет собой учебную дисциплину*, которая включает в себя теоретические и практические аспекты обучения и воспитания человека на всех возрастных этапах его личностного и профессионального развития и которую изучают студенты, обучающиеся как по педагогическим, так и непедагогическим специальностям;

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

Рассмотрим основные смысловые характеристики педагогики как науки.

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

Педагогика – наука, изучающая сущность, закономерности, принципы, методы и формы организации педагогического процесса как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни.

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

7.2. Объект и предмет, задачи и функции педагогики. Педагогика как наука имеет свой предмет и объект исследования. *Объект* – это область действительности, которую исследует данная наука. *Предмет* – это способ видения объекта с позиций данной науки. Объект и предмет педагогики определяют следующим образом [47]: **объект педагогики** – это *образование* как особая социально и личностно детерминированная деятельность, которая обуславливает развитие, обучение и воспитание человеческого *индивида*. Образование изучают и другие науки (философия, социология, психология, экономика и др.), однако педагогика – единственная специальная наука об образовании как педагогическом процессе в ряду наук, которые могут изучать те или иные стороны образовательной сферы. **Предмет педагогики** – система отношений, возникающих в образовательной деятельности, целенаправленно реализуемых в специальных социальных институтах (семье, образовательных, культурно-воспитательных учреждениях) и обеспечивающих позитивные изменения образованности, воспитанности, обученности и развитости личности.

Выделяют следующие *задачи* педагогической науки: обоснование современных педагогических систем; разработку нового содержания образования и адекватных ему методов, форм, систем обучения, воспитания управления образованием. В процессе решения этих задач происходит переосмысление педагогической наукой самой себя (способов получения объективного знания о педагогической действительности, о структуре науки, ее связи с практикой, о ее понятийном составе и др.), что выступает движущей силой ее развития.

Приоритетной задачей педагогической науки является задача выявления, познания закономерностей (наиболее устойчивых, повторяющихся связей между преднамеренно созданными или объективно существующими условиями и достигнутыми результатами) воспитания, обучения, образования, развития.

Приоритетными задачами и проблемами педагогической науки также являются:

- разработка общественных и конкретно-педагогических целей, концепций и технологий обучения и воспитания для всех возрастных этапов формирования человека;
- уточнение и дальнейшее развитие понятийно-категориального аппарата педагогики;
- совершенствование методологии и методов педагогических исследований;
- поиск эффективных путей идейно-нравственного воспитания, развития духовной культуры и гражданского становления личности;
- разработка базового компонента общего среднего образования, его содержания, подготовка и экспериментальная проверка различных вариантов новых учебных планов, программ, учебников, методических пособий, дидактических материалов и средств обучения;
- исследование эффективных способов активизации и оптимизации педагогического процесса, устранение перегрузки, укрепление здоровья учащихся;
- разработка условий повышения эффективности самообразования и самовоспитания; исследование социальных и психолого-педагогических проблем молодежи;
- обоснование системы трудовой и профессиональной подготовки учащихся на разных ступенях образования;
- исследование перспективных направлений развития системы последипломного образования; изучение, обобщение и распространение передового и новаторского педагогического опыта.

Различают следующие *функции* педагогической науки: общетеоретическую, прогностическую и практическую.

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

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

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

7.3. Основные категории педагогики. Педагогика оперирует понятиями философскими (сущность, явление, сознание, практика и др.) и общенаучны-

ми (система, деятельность, структура, функция, элемент, организация, состояние, модель, уровень и др.), а также собственно педагогическими (*педагогика, воспитание, обучение, педагогическая деятельность, педагогическая действительность, педагогическая система, педагогическое взаимодействие, образовательный процесс, учение, преподавание, учитель, ученик, метод обучения, метод воспитания* и др.).

Педагогические понятия обладают следующими свойствами: социально-историческая обусловленность; влияние контекста рассмотрения понятия на его содержание; сложность операционализации (доведения до измерения) педагогических понятий. Ядром понятийного состава педагогики являются *категории*, к которым относятся как собственные педагогические категории, так и категории общенаучные, а также основные педагогические понятия.

Основными педагогическими категориями являются: воспитание, обучение, образование.

Воспитание – социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для усвоения новым поколением общественно-исторического опыта с целью подготовки его к общественной жизни и производительному труду. Характеризуя объем понятия, выделяют воспитание в широком социальном смысле, включая в него воздействие на личность общества в целом, и воспитание в узком смысле – как целенаправленную деятельность, призванную сформировать систему качеств личности, взглядов и убеждений. Воспитание часто трактуется в еще более локальном значении – как решение какой-либо конкретной воспитательной задачи (например, воспитание определенных черт характера, познавательной активности и т. д.). Таким образом, *воспитание* – это целенаправленное формирование личности на основе развития у нее: определенных отношений; мировоззрения; форм поведения (как проявление отношений и мировоззрения).

Обучение понимается как специально организованный процесс целенаправленного взаимодействия педагога и обучаемых или обучаемого, в результате которого обеспечивается усвоение определенной системы знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности, что обеспечивает развитие учащегося. Обучение включает в себя две части: преподавание, в ходе которого осуществляется передача (трансформация) системы знаний, умений, опыта деятельности, и учение (деятельность ученика) как усвоение опыта через его восприятие, осмысление, преобразование и использование.

Образование – это специально организованная система внешних условий, создаваемых в обществе для развития человека. *Образование как система* – это специально организованная совокупность учебно-воспитательных, культурно-просветительных заведений, учреждений повышения квалификации и переподготовки кадров, осуществляющих учебно-воспитательный процесс в соответствии со стандартами, учебными планами и программами с помощью специально подготовленных педагогов.

Образование трактуют как процесс и результат освоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков, способов творческой деятельности, отношений.

К категориям педагогики относят **общенаучные понятия**: *развитие, формирование, социализация, самосовершенствование.*

Развитие – общий процесс становления человека в физическом, психическом, интеллектуальном и духовном плане. Соответственно, можно говорить о физическом, психическом, интеллектуальном, духовном развитии.

Развитие – это объективный процесс внутреннего, последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека.

Развитие – процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной духовной сфере человека, обусловленный влиянием внешних (природная и социальная среда, воспитание, групповая деятельность и т. д.) и внутренних (задатки, собственная активность личности и т. д.), управляемых (воспитание и самовоспитание) и неуправляемых (объективное стихийное влияние среды) факторов.

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

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

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

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

Педагогический процесс – целенаправленное, специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение целей и задач образования; специально организованное взаимодействие педагога и учащихся в целях передачи-освоения культурно-исторического опыта, необходимого человеку для самостоятельной жизни и труда в обществе; специально организованное, развивающееся во времени и в рамках определенной воспитательной системы взаимодействие воспитателей и воспитанников, направлен-

ное на достижение поставленной цели и призванное привести к преобразованию личностных свойств и качеств воспитанников. Понятие педагогический процесс выполняет роль центрального педагогического понятия. Воспитание и обучение, а также объединяющее их образование, являются педагогическими процессами.

Педагогическая система отражает конкретное содержание компонентов педагогического процесса: системы организационных методов и форм, элементов содержания образования, дидактической системы, воспитательной системы и т. д.

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

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

Образовательный процесс отражает смену состояний системы образования как деятельности.

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

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

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

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

Преподавание – деятельность по организации и управлению усвоением содержания образования.

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

7.4. Основные отрасли педагогики. Педагогика представлена большим количеством научных дисциплин и отраслей, к ним относятся:

1) *общая педагогика* – исследует основные закономерности воспитания, обучения, образования и развития личности, разрабатывает общие основы организации и осуществления педагогического процесса, выступает базой теоретических данных для всех других отраслей педагогики;

2) *теория обучения (дидактика)* изучает закономерности процесса обучения, его содержание, принципы, формы, методы, средства, технологии;

3) *теория воспитания* изучает сущность, закономерности, движущие силы воспитания, его структуру;

4) *история педагогики* изучает развитие педагогических идей и воспитания в различные исторические эпохи;

5) *сравнительная педагогика* исследует закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в различных странах путем сопоставления и нахождения сходств и отличий;

6) *возрастная педагогика* изучает особенности воспитания человека на различных возрастных этапах. В зависимости от возрастной характеристики различают дошкольную педагогику, педагогику средней школы, педагогику профессионально-технического образования, педагогику среднего специального образования, педагогику высшей школы, педагогику взрослых (андрагогику);

7) *специальная педагогика* разрабатывает теоретические основы, принципы, методы, формы и средства воспитания и образования детей и взрослых, имеющих отклонения в психофизическом развитии. Специальная педагогика (дефектология) включает ряд отраслей: вопросами воспитания и образования глухонемых и глухих детей и взрослых занимается *сурдопедагогика*, слепых и слабовидящих – *тифлопедагогика*, умственно отсталых – *олигофренопедагогика*, детей и взрослых с расстройством речи – *логопедия*;

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

9) *информационная педагогика* – перспективная отрасль педагогики, занимающаяся исследованием информационных процессов в системе образования и управления образованием;

10) *теория педагогического управления* изучает процесс управления педагогическими (образовательными, воспитательными) системами, его закономерности, функции, условия развития;

11) *методики преподавания различных дисциплин*, которые содержат специфические частные закономерности обучения конкретным дисциплинам (языку, физике, математике, химии, истории и др.), накапливают технологический инструментарий, позволяющий при помощи оптимальных методов и средств обучения усваивать содержание той или иной дисциплины, овладевать опытом предметной деятельности, контрольно-рефлексирующими и оценочными отношениями;

12) *прикладные отрасли (отраслевая педагогика)* изучают особенности воспитания и обучения в зависимости от характера социальной группы или профессий;

13) *семейная педагогика* изучает процесс формирования личности в семье, то есть воспитательную функцию семьи.

14) *социальная педагогика* изучает влияние конкретных условий среды на педагогический процесс, занимается преобразованием среды, созданием благоприятных условий в социуме (семье, учреждениях образования, культуры, досуга, здравоохранения, общественных организациях, на предприятиях и т. д.)

для развития, социализации, самореализации и самоутверждения личности. раскрывает пути использования социокультурного потенциала среды в образовательных (воспитательных) целях. Социальная педагогика содержит также теоретические и прикладные разработки в области внешкольного воспитания и образования детей и взрослых;

15) *профессиональная педагогика* изучает закономерности, подходы и принципы, содержание и технологии обучения и воспитания человека, ориентированного на освоение конкретной профессиональной сферы деятельности. Профессиональная подготовка отличается от общеобразовательной тем, что в ходе ее будущий специалист наряду с общеобразовательными овладевает специальными знаниями, умениями, навыками, в результате чего обеспечивается формирование профессионально значимых личностных качеств и компетенций. В зависимости от профессиональной области различают инженерную, юридическую, медицинскую и другие педагогика.

7.5. Связь педагогики с другими науками о человеке. Педагогика является самостоятельной, достаточно развитой наукой, имеет свою четко ограниченную область исследования, но в тоже время не может существовать обособленно от других наук.

Объектом обучения и воспитательной деятельности является растущий и развивающийся человек, поэтому педагогика прежде всего тесно связана с науками, изучающими человека. Среди этих наук: общественные науки, изучающие человека как члена общества, биологические науки, изучающие изменения человека и результаты этого изменения в контексте биологической эволюции, психологические науки, изучающие человека как мыслящее существо с его психическим внутренним миром.

Из *общественных наук* педагогика тесно связана с *философией*. Философское учение является методологической основой педагогики, способствует осмыслению целей воспитания и образования. Материалистических, экзистенциальных, прагматических, неопозитивистских и других философских взглядов придерживаются исследователи педагогики, определяя направления педагогического поиска, существенные, целевые и технологические характеристики образовательного процесса.

Философия и педагогика имеет ряд общих вопросов и проблем, среди которых: проблемы цели воспитания; проблемы формирования мировоззрения; взаимосвязь коллектива и личности; гносеологические проблемы, связанные с разработкой теории познания и ученического познания как одной из форм познания человеком окружающей его действительности.

Педагогика связана с *этикой* и *эстетикой*, в решении педагогических задач нравственного, эстетического воспитания, формирования научного мировоззрения.

Связь педагогики с *социологией*, определяется взаимным обращением к основным тенденциям развития тех или иных групп и слоев населения, законо-

мерностям социализации, влияния социальной среды на человека, его положение в обществе, воспитания личности в различных социальных институтах.

Педагогика связана с экономикой, в частности с такой ее областью, как экономика образования. Данные экономики образования необходимы для решения таких важнейших педагогических задач, как определение затрат на обучение в связи с удорожанием жизни; определение стоимости обучения в различных типах образовательных учреждений; определение затрат на учительские кадры, на строительство, оборудование, наглядные пособия и т. д.

В решении этих вопросов педагогика и экономика опираются на данные *демографии*, которая исследует проблемы народонаселения (рождаемости, смерти, миграции). Без учета и прогнозирования рождаемости, возрастной структуры и процессов перемещения населения невозможно решение проблемы строительства и размещения учреждений, подготовки педагогов.

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

Сведенья *возрастной физиологии* – науки об особенностях строения и функционирования организма человека, используются в решении конкретных вопросов обучения и воспитания, разработке режимов труда и отдыха. Сведенья *школьной гигиены*, изучающей вопросы гигиенической организации всех видов занятий в школе, в соответствующих сферах образовательного процесса.

Связь педагогики с *медициной* привела к появлению *коррекционной педагогики* как специальной отрасли педагогического знания, предметом которой является образование детей с отклонениями в развитии.

Связь педагогики с *психологическими науками* имеет особое значение. Педагогам необходимо понимать свойства человеческой природы, ее естественные потребности и возможности, учитывать механизмы, законы психической деятельности и развития личности, строить образование (обучение и воспитание), сообразуясь с этими законами, свойствами, потребностями, возможностями.

Органическая связь педагогики с психологией проявляется и в наличии ряда пограничных наук: педагогической и возрастной психологии, психологии профессиональной педагогической деятельности, психологии управления педагогическими системами и др.

Возрастная и педагогическая психология имеет для педагогики наибольшее значение. *Возрастная психология* изучает закономерности психических процессов в условиях целенаправленного обучения и воспитания в зависимости от возраста, механизм изменений психики под влиянием обучения и воспитания, закономерности протекания и развития психических процессов расту-

щего человека, помогая педагогике ориентироваться в познавательных возможностях, в восприимчивости детей разного возраста к тем или иным воспитательным воздействиям, учитывать данные результаты при разработке организации учебно-познавательной деятельности учащихся в процессе обучения. *Педагогическая психология* изучает особенности протекания психических процессов у ребенка в ходе его воспитания и обучения, психологические закономерности эффективного педагогического воздействия на формирование личности, особенности развития детей под воздействием организованного обучения и воспитания. Полученные результаты используются в педагогике для разработки новых подходов к определению содержания обучения, поиску наиболее эффективных методов обучения и воспитания.

Дифференциальная психология изучает индивидуальные различия человека, дает для педагогики данные, необходимые для личностно ориентированного подхода в воспитании, решения проблемы индивидуализации обучения и воспитания, осуществления индивидуального подхода к каждому учащемуся.

Социальная психология изучает особенности формирования личности, включенной в различные социальные группы, сообщает педагогике данные и факты для исследования проблем воспитания в коллективе и разработки методики воспитания учащихся через коллектив.

Инженерная психология исследует взаимоотношения человека и техники, выявляет условия эффективности работы человека с техническими устройствами, определяет требования к конструкции технических устройств, чтобы они соответствовали психофизиологическим возможностям человека. Педагогика с опорой на эти данные занимается разработкой эффективной научно обоснованной методики использования технических средств в учебном процессе и способствует психологической и практической подготовке как учащихся, так и учителя к работе с современной техникой.

Связь педагогики и психологии характеризуется обогащением понятийно-терминологического аппарата наук. В педагогический лексикон вошли такие термины, как «ведущая деятельность», «мотивация», «мышление», «эмоции», «чувства», «возрастной кризис», «развитие личности» и др.

При проведении научных исследований педагоги используют фундаментальные теории ученых-психологов: культурно-историческая теория развитие психики Л.С. Выготского, теория деятельности (с разных позиций исследованная С.Л. Рубинштейном и А.Н. Леонтьевым); работы по возрастной периодизации Д.Б. Эльконина, Л.С. Выготского, А.В. Петровского, В.С. Мухиной; теория социальной активности личности (Л.И. Божович, К.А. Абульханова-Славская), проблема человекознания (Б.Г. Ананьев) и др.

Плодотворной является связь педагогики с *общей и возрастной физиологией*, составляющей естественнонаучную основу обучения и воспитания. Область *общего физиологического знания* о развитии высшей нервной деятельности человека, о типологических особенностях нервной системы, о развитии и

функционировании органов чувств и другие используются в педагогике для правильного решения важнейших педагогических проблем: определения соотношения влияния среды, наследственности и воспитания в развитии ребенка. формирования его способностей и др. Возрастная физиология раскрывает основные принципы строения и закономерности функционирования растущего организма. Данные знания этих особенностей позволяют правильно определить средства и методы обучения и воспитания, соответствующие возрасту учащихся и воспитанников, организационные формы проведения тех или иных занятий или воспитательных мероприятий.

Педагогика, тесно взаимодействуя с другими науками, изучающими отдельные стороны развития человека, происходящего под влиянием разных факторов, целостно занимается формированием человеческой личности.

Выделяют следующие формы взаимодополнения самостоятельных наук:

- творческое использование педагогией основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов других наук;
- заимствование научных методов исследования, применяемых в других науках (математическое моделирование, социологические опросы и др.);
- применение в педагогике конкретных результатов исследований, полученных в психологии, физиологии, социологии и других науках;
- участие педагогике в комплексных исследованиях (обучение с шести лет; лечебная педагогика и др.).

Педагогика использует материалы и данные смежных наук на основе строгого их отбора, после специальной педагогической переработки, с обязательным выявлением условий и границ применения в педагогической науке.

Лекция 8. Методология педагогике и методы педагогического исследования

Основные лекционные вопросы

8.1. *Методология педагогике и ее уровни.*

8.2. *Аксиологический подход в изучении педагогических явлений.*

8.3. *Методы педагогического исследования, подходы к классификациям и характеристика.*

8.1. Методология педагогике и ее уровни. Педагогика вырабатывает новые научные знания в процессе проведения педагогических исследований. Чтобы процесс педагогического исследования был объективным и доказательным, наука и исследователь должны опираться на систему принципов и способов организации теоретической и практической деятельности, то есть на методологию.

Термин «методология» (от греч. *methodos* – путь исследования или познания, теория, учение и *logos* – слово, понятие) в научной лексике используется в нескольких смыслах:

- 1) методология – это учение о научных методах познания;
- 2) методология – это совокупность методов исследования, применяемых в какой-нибудь науке;
- 3) методология – это учение о способах организации и построения теоретической и практической деятельности человека.

Методология науки дает характеристику компонентов исследования: объекта и предмета анализа, задач исследования, совокупности исследовательских методов и средств, необходимых для их решения, а также формирует представление об этапах, последовательности решения исследовательских задач.

Методология педагогики представляет собой систему, содержащую источники и основания развития педагогического знания. Она изучает методы познания, а также принципы, регулятивы, ориентации, категории и понятия [30; 42].

Методология педагогики – учение о принципах, методах, формах и процедурах познания и преобразования педагогической действительности.

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

Главной функцией методологии является определение стратегии научно-педагогического познания. Методология выполняет также другие *функции* [30; 42]:

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

В *структуре* методологического знания выделяют четыре уровня: *философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический*.

Философский уровень методологии составляют общие принципы познания и категориальный аппарат науки в целом. Философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности. В настоящее время одновременно сосуществуют различные философские учения, выступающие в качестве методологии различных чело-

вековедческих наук, в том числе и педагогики: экзистенциализм, неотомизм, неопозитивизм, прагматизм, диалектический материализм и др.

Уровень *общенаучной методологии* составляют теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин, (системный подход, онтологический подход, характеристика разных типов научных исследований, их этапы и элементы: гипотеза, объект и предмет исследования, цель, задачи и т. д.).

Уровень *конкретно-научной методологии*, то есть совокупности методов, принципов исследования, применяемых в конкретной научной дисциплине, например, в педагогике. Методология специальной науки включает в себя исходные теоретические концепции.

Технологический уровень включает в себя методику и технику исследования, то есть набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку. На этом уровне методологическое знание носит четко выраженный нормативный характер.

Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует определенное соподчинение. При этом философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности.

8.2 . Аксиологический подход в изучении педагогических явлений. Основными методологическими подходами в педагогике являются: системный, личностный, деятельностный, полисубъектный, аксиологический, культурологический, антропологический, этнопедагогический. В связи с признанием и реализацией в обществе ценностей человеческой жизни, обучения и воспитания, педагогической деятельности, образования в целом значимый приоритет отводится аксиологическому подходу.

Научные результаты изучения сущностных характеристик данного подхода излагают в своих работах О.Л. Жук, В.Т. Кабуш, С.А. Пуйман, В.А. Сластенин, И.И. Цыркун и др. Изучение данных характеристик позволяет раскрыть исходные положения для понимания аксиологического подхода и рассмотреть эти характеристики.

Аксиология – философское учение о ценностях (греч. *axia* – ценность). Понятие «аксиология» введено в научный оборот в 1902 г. французским философом П. Лапи.

Аксиология – теория ценностей, раскрывающая их природу, место и роль в окружающем материальном и духовном мире, связь различных ценностей между собой, с социальными и культурными факторами и структурой личности.

Центральное понятие в аксиологии – понятие *ценности*, которое характеризует социокультурное значение явлений действительности, включенных в ценностные отношения.

Ценность – значимость объектов окружающего мира для человека, группы людей, общества в целом, определяемая не их свойствами самими по себе,

а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений; критерии и способы оценки этой значимости, выраженные в нравственных принципах и нормах, идеалах, установках, целях.

Ценности – это специфические образования в структуре индивидуально-го сознания, являющиеся идеальными образцами и ориентирами деятельности личности и общества (В.А. Слатенин) [58].

Ценность – психопедагогическое образование, в основе которого лежит отношение воспитуемого к среде и самому себе.

Данное отношение представляет собой результат ценностного акта личности, который включает субъект оценки, оцениваемый объект, рефлексию по поводу оценки и ее реализации. В образовательном процессе ценностные ориентации выступают в качестве объекта деятельности воспитателя и воспитанников.

Ценностная основа осуществления педагогических инноваций обоснована в исследованиях И.И. Цыркуна [67], приоритетным является обоснование их ценностной основы. Ценностное сознание во многом определяет смысл и направленность педагогических преобразований и ставит все изучаемые объекты в связь с субъектом и осмысливает их значение для субъекта.

Ценности играют роль базовых норм и принципов, которыми определяется сознание и поведение людей [55].

Данный феномен имеет сложную многоуровневую структуру, составляющие которой позволяют ценности проявляться в разных плоскостях духовной культуры и особым образом влиять на межличностные отношения. *Ценность* в качестве многоуровневой системы *может проявляться* как:

- идеал (ценность, отмеченная идеальным проявлением, отражающая совершенный образец);
- норма (образец поведения, обобщенный принцип деятельности);
- принцип (основное положение, внутреннее убеждение, регламентирующее деятельность человека);
- цель (осознанный результат, регулирующий человеческие стремления и поступки);
- отношение (взаимозависимость между элементами системы);
- значение (смысловое содержание явления).

В.А. Караковский обосновал систему фундаментальных общечеловеческих ценностей: Человек, Семья, Труд, Знания, Культура, Отечество, Земля, Мир.

Н.В. Селезнев предлагает отталкиваться от основных, исторически сложившихся групп ценностей, а именно:

- материальные ценности – все то, чем располагает сама школа, окружающая среда, семья, общество в целом;
- нравственные ценности – духовное наследие, утверждающее на земле возвышенные идеалы добра и справедливости, о которых так тщательно заботились педагоги от А.Я. Коменского до В.А. Сухомлинского и др.;

- научно-познавательные ценности – все то, что связано с познанием истины, формированием правильных оценочных представлений об окружающем мире, другом человеке, самом себе;
- художественно-эстетические ценности – группа ценностей, известных человечеству с древнейших времен, связанных не только с образным восприятием окружающего, но и развитием у человека потребности жить по законам красоты;
- ценности физической культуры и гигиены – все то, что предусматриваем физическое совершенство человека и его здоровье, умение поддерживать и сохранять в здоровом теле здоровый дух.

В.А. Слостенин [58], основными объектами, к которым у учащихся должно быть сформировано ценностное отношение, определяет: общество, коллектив, человека как высшую ценность, природу, науку (учение), искусство и др. Каждый из этих объектов в процессе осмысления и оценивания его ребенком раскрывает ему ряд важнейших ценностей (мир, дружба, семья, мать, отец, здоровье, Родина, труд, индивидуальность и т.д.).

Педагогическая аксиология понимается как:

1) учение о ценностях в педагогическом процессе – образовании, воспитании и саморазвитии человека;

2) учение о ценностях образования, их природе, функциях и взаимосвязях.

Предметом педагогической аксиологии является формирование ценностного сознания, ценностного отношения и ценностного поведения личности.

Приоритетными задачами педагогической аксиологии являются:

- анализ исторического опыта развития педагогической теории и образовательной практики с позиции ценностей;
- определение ценностных оснований образования, отражающих его аксиологическую направленность;
- разработка ценностных подходов к определению стратегии развития содержания отечественного образования.

Актуальность педагогической аксиологии определяется обращением в педагогическом процессе к общечеловеческим ценностям, которые находят свое отражение в образовательном процессе. Внимание педагогов центрируется не просто на знаниях, умениях, навыках или формировании определенных привычек у ученика, а на комплексе жизненно важных ценностей, формировании у школьника потребности присваивать их, жить ими. Сформированность у школьника умения уверенно ориентироваться в окружающем мире, в совершенстве различать его качественную, в частности, ценностную неоднородность становится одним из важнейших показателей уровня его воспитанности. Поэтому актуальной задачей современной школы является задача точного определения ряда школьных ценностей, которые необходимы для всестороннего развития и совершенствования личности воспитанника.

Аксиологический подход, который вытекает из учения о ценностях, представляет собой философско-педагогическую стратегию, показывающую пути

использования педагогических ресурсов для развития личности и предлагающую перспективы совершенствования системы образования [19; 59]. Данная стратегия заключается в развитии аксиосферы школьника – «системно-иерархической психической структуры», которую образует вся совокупность разнообразных отношений человека к миру и самому себе, порождаемых жизненными потребностями и модифицируемых системой символов и средств культуры.

Отличительной чертой аксиологического подхода является то, что первоосновой воспитания и развития выступает формирование у молодых людей нравственного сознания, которое предполагает раскрытие содержания и демонстрацию социальной и личностной значимости различных национальных и общечеловеческих ценностей, при этом акцентируется внимание на приоритете общечеловеческих ценностей. М.А. Станцич [61] подчеркивает их большое значение для формирования нравственного сознания учащихся: «Нравственность – самое важное, что составляет сущность человека. Не сила, не ловкость, не ум даже. Ведь все эти качества, прекрасные сами по себе, только тогда могут быть полезными для общества, если человек нравственен». Объективные ценности мировой, отечественной и народной культур должны стать специфическими потребностями формирующейся и развивающейся личности, устойчивыми жизненными ориентирами человека путем перевода их в субъективные ценностные ориентации.

Аксиологический подход органически присущ гуманистической педагогике, поскольку человек рассматривается в ней как высшая ценность общества и цель социального развития. В.Т. Кабуш [21] пишет о том, что гуманистические ценности – правда, доброта, красота, являясь основой воспитания, определяют достижение высокого уровня духовности человека. Правда открывает путь к истине, доброте. Доброта связана с отзывчивостью, дружеским отношением к людям. Это, безусловно, украшает человека и способствует признанию и принятию его со стороны других людей. Благодаря приобщению к этим ценностям у человека формируются такие нравственные качества, как совесть, скромность, порядочность, бескорыстие, сочувствие, милосердие, неприятие зла и многие другие.

Содержание аксиологического подхода в образовательном процессе определяется действием следующих принципов [58]:

- признание учителем личностных ценностей учащихся важнейшим источником мотивов поведения, его внутренними регуляторами;
- владение учителем методами перевода духовных ценностей человека во внутренние ценности воспитанника;
- активизация ценностного поиска воспитанников как в учебной, так и во внеурочной деятельности.

Педагогические ценности выступают в качестве относительно устойчивых ориентиров, с которыми педагоги соотносят свою жизнь и педагогическую деятельность. Объединение общечеловеческих ценностей – добра и кра-

соты, справедливости и долга, равенства и чести – в комплекс педагогических ценностей и овладение ими создает ту основу, на которой разрабатывается содержание педагогического образования.

Аксиологический подход в педагогике, основанный на гуманистических ценностях, является методологической основой развития педагогической науки и совершенствования образовательной практики.

8.3. Методы педагогического исследования, подходы к классификациям и характеристика. Для проведения эффективного и результативного педагогического исследования используются тщательно отобранные и соответствующие логике исследования методы.

Педагогическое исследование – это процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях обучения, воспитания и образования в целом, их структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях.

Логика педагогического исследования – последовательность исследовательских действий: определение проблемы, выбор темы, постановка целей и задач, определение объекта и предмета, формулировка гипотезы (научного предположения, подлежащего проверке), разработка и выбор методов и методик для проведения исследования, определение этапов и сроков исследовательской работы, сбор и обработка полученных данных, интерпретация и оценка данных, выработка практических рекомендаций.

Методы педагогического исследования – способы изучения педагогических явлений, получения новой информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий. Метод педагогического исследования направлен на выполнение определенной научной задачи и реализуется в совокупности приемов и процедур [16; 39].

Принципы отбора методов исследования:

- использование разнообразных, взаимодополняющих методов исследования; длительные наблюдения; неоднократная проверка результатов исследования с соблюдением статических (социологических) норм;
- соответствие методов исследования существу изучаемого явления, а также возможностям воспитуемых и самого исследователя;
- недопустимость использования методов исследования, противоречащих нормам морали или способных нанести вред участникам исследования.

Педагогика располагает системой методов исследования, позволяющих с достаточно высокой степенью объективности и достоверности выявлять и оценивать все аспекты предмета исследования. Существует несколько классификаций педагогических методов, объединяющихся по разным основаниям.

В соответствии с этапами проведения научного исследования методы делятся на:

- *организационные*: комплексный (изучение педагогического объекта как системы); сравнительный (изучение педагогических условий, факторов

- для последующего сравнения); лонгитюдный (выявление изменений в течение длительного времени);
- *сбора данных*: педагогическое наблюдение, самонаблюдение, самоанализ, беседа и интервьюирование, анкетирование, педагогический анализ ситуаций и фактов, анализ педагогической документации, педагогический эксперимент и др.;
 - *обработки данных*: математические (регистрация, ранжирование, шкалирование); качественные (теоретический анализ, сравнение, систематизация, группировка, типологизация, синтез и обобщение);
 - *интерпретации и оценки результатов*: теоретические (интерпретация и оценка собранного материала на основе существующей теории, концепции); сравнительные (интерпретация и оценка полученного материала, но в сравнении с ранее собранными материалами или полученными другими исследователями); апробационный (проверка на практике правильности выводов и результатов, полученных в ходе исследования и опытно-экспериментальной работы) и др.

По уровню исследования методы делятся на теоретические, эмпирические и математические.

Теоретические методы служат для интерпретации, анализа и обобщения теоретических положений и эмпирических данных. Они позволяют уточнить и систематизировать научные факты, объяснить и спрогнозировать явления, повысить надежность полученных результатов, установить взаимоотношения между понятиями, перейти от абстрактного к конкретному.

Эмпирические методы предназначены для создания, сбора и организации эмпирического материала (фактов педагогического содержания, продуктов образовательной деятельности и др.) в естественных или специально измененных условиях.

Как теоретические, так и эмпирические методы обычно используются в комплексе с *математическими методами* – методами обработки данных, полученных в ходе исследования, необходимых для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Некоторые ученые методы обработки данных не рассматривают как отдельную группу, а представляют их как вид эмпирических методов педагогического исследования.

Описание содержательных характеристик каждого из методов исследования достаточно широко представлено в научной и учебно-методической литературе. В учебно-методическом пособии «Педагогика современной школы: Основы педагогики. Дидактика» [47] под общей редакцией И.И. Цыркуна подобран и содержательно раскрыт ряд методов педагогического исследования, отвечающих современным научным запросам.

Обратимся к их основным характеристикам.

Общетеоретические методы. *Анализ* – мысленное разделение объекта, выделение его частей, признаков, свойств, связей и отношений; *синтез* –

мысленное соединение ранее разрозненных отдельных элементов, частей, признаков в единое целое. Анализ и синтез являются базовыми методами, остальные общетеоретические методы являются производными от них.

Сравнение – установление сходства и различия сопоставляемых предметов, явлений, фактов; *абстрагирование* – выделение, вычленение и извлечение какой-либо одной стороны, свойства, признака объекта, отвлечение от остальных его сторон, свойств, признаков; *конкретизация* – применение обобщенного знания к конкретному случаю на основе анализа этого частного случая, выделение в нем таких признаков, которые соответствуют определенному правилу, понятию, закону; *обобщение* – группировка предметов или явлений по сходству основных признаков, присущих всем предметам данного вида, класса и выделение в них более мелких подгрупп, разрядов; *индукция* – обобщение, связанное с предвосхищением результатов наблюдений и экспериментов на основе данных опыта; *дедукция* – выведение частного положения из общего логическим путем через цепь умозаключений, звенья которой связаны отношением логического следования.

Основным конкретно-педагогическим методом являются *теоретический анализ педагогических источников*. Любое исследование начинается с ознакомления исследователя с тем, как интересующая его научная проблема разработана в научной литературе. Для этого необходимо изучить труды классиков педагогики и смежных с ней наук, историко-педагогические работы и документы; современные труды по педагогике и смежных с ней наук, касающиеся определенной проблемы; периодическую педагогическую печать, справочную педагогическую литературу; учебники и методические пособия и т. д. При этом исследователь реализует метод теоретического анализа источников. Все методы теоретического анализа так или иначе связаны с изучением литературы и умением работать с ней. Определив область исследования и его проблему, ученый составляет *библиографию* – список отобранных для изучения источников, который необходимо оформлять правильно в соответствии с библиографическими требованиями. Работая с литературой, исследователь осуществляет *аннотирование* – краткое, лаконичное изложение основного содержания источника; *цитирование* – дословная запись выражений, фактических или цифровых данных, содержащихся в источнике (цитата должна иметь правильно оформленную сноску).

Основные идеи литературного источника могут быть перечислены в виде *тезисов* – кратких цитат или сжатых выдержек из этого источника. Применяются также такие методы, как *конспектирование* – более детальное изложение основных идей источника с выделением его главных положений (краткое изложение, цитирование, определение своего собственного отношения к выводам автора и т. д.); *реферирование* – сжатое, но более развернутое по сравнению с тезисами изложение основного содержания одного или нескольких источников по общей теме.

Развитием конкретно-педагогических методов являются: метод знаковой ретроспекции, метасемантический анализ основных понятий, «виртуальная» экспертиза, методы аксиоматизации, аналогии, модифицирования, копирования, моделирования, эйдетической редукции.

При изучении проблемы целесообразно анализировать прошлое, выявлять закономерности не только с познавательной, но и с дидактической целью на основе *метода знаковой ретроспекции*. В педагогике объекты изучения являются искусственными и условными по своей исходной природе. При выделении объекта доминирующая роль принадлежит субъекту, что приводит к многозначности смысла исходного понятия. Акт объективации предполагает выделение субъектом из непрерывного течения жизни того или иного события как объекта. Знак (термин, слово, фраза), с помощью которого обозначен и зафиксирован взгляд на ситуацию, является объективатором. Объективатор выступает основанием инновационной проблемы, ориентиром в инновационном потоке.

Метасемантический анализ основных понятий предполагает их фиксацию и изучение в системе понятий исследуемой проблемы. Для определения состава системы понятий целесообразно воспользоваться методом *контент-анализа* различных источников знаний: монографий, статей, других письменных трудов, а также материалов лекций, выступлений, докладов, интервью и т. д. Анализ и оценка информации из которых определяет выделение смысловых единиц этой информации и замера частоты, объема упоминания этих единиц в выборочной совокупности. В настоящее время сфера применения контент-анализа определяется вопросами парадигмы Ласауэла – «кто говорит?», «что говорит?», «как?», «кому?», «с каким результатом?». Для определения основного содержания выделенных понятий проводится *структурный анализ* их дефиниций (определений): определение ближайшего родового понятия, в объеме которого находится определяемое, и выделение его отличительных существенных признаков. Далее проводится *концептуальный анализ*, результатом которого выступает представление выявленных понятий в виде конкретной семантической репрезентации (когнитивной структуры). Вид когнитивной структуры определяется типами семантических отношений. Связи понятий устанавливаются через сопоставление отношений между их существенными признаками. Если в результате концептуального анализа выявлено, что между понятиями и их признаками существует несколько типов отношений, то семантическое поле имеет вид семантической сети, в которой графически вершинами представлены понятия и их признаки, а дугами – отношения между ними.

В различных источниках встречается большое разнообразие определений одного и того же понятия, при анализе его содержания возникает проблема подбора экспертов. Очевидно, в качестве экспертов необходимо использовать тех людей, чьи суждения наиболее помогут принятию адекватного решения. При наличии различных противоположных точек зрения на проблему ценным

является применение метода «*виртуальной*» экспертизы, позволяющего обозначить приоритетную позицию с опорой на извлеченные знания тех специалистов, которые выбраны на роль «виртуальных» экспертов.

Метод аксиоматизации представляет собой построение теорий на основе аксиом – утверждений, доказательства истинности которых не требуются.

Метод аналогии предполагает наличие прототипа. При умозаключении по аналогии знания, полученные из рассмотрения модели, переносятся на другой, менее изученный, менее наглядный объект. Этот перенос происходит на основе сходства объектов изучения в своих существенных чертах. Вывод по аналогии, как правило, бывает вероятностным и требует экспериментальной проверки.

Метод модифицирования предполагает преобразование известной концепции и ее приспособление применительно к данным конкретным условиям и обстоятельствам. В этом случае необходимо выяснить, каковы границы ее применения, сопоставить с конкретными условиями и осуществить соответствующую адаптацию.

Метод копирования осуществляется преимущественно на основе публичных выступлений и использования некоторых материалов. Одним из важнейших условий применения метода копирования является его надлежащее документальное оформление.

Метод моделирования – исследование процессов или явлений при помощи их реальных или идеальных объектов-заменителей (моделей) с применением схем, чертежей, кратких вербальных описаний, матриц, символов, математических формул и т. п.

Метод эйдетической редукции определяет путь к природной установке человека на связь с человечеством посредством «растворения в общественном сознании», освобождение явления и его сути от всех суждений и оценок для того, чтобы сущность стала познаваемой.

Эмпирические методы. *Наблюдение* – организованное целенаправленное восприятие и фиксация педагогических явлений. Это один из основных эмпирических методов. Цель наблюдения – накопление фактов и образование первоначальных представлений об определенном педагогическом явлении. Оно может быть включенным (наблюдатель сам является непосредственным участником процесса воспитания или обучения) и невключенным (опосредованным, наблюдением «со стороны»). Объектами наблюдения могут быть: деятельность группы учащихся или отдельного ученика в процессе обучения или воспитания; взаимоотношения учащихся между собой или с педагогом; действия детей в конкретной ситуации; деятельность учителя на уроке и т. д.

Этапы наблюдения: а) определение цели и задач наблюдения («Для чего наблюдать?»); б) выбор объекта, предмета наблюдения («Что наблюдать?»); в) выбор способа наблюдения («Как наблюдать?»); г) выбор способов регистрации наблюдаемого («Как вести записи?»); д) обработка и интерпретация полученной информации («Каков результат?»).

Широкое распространение имеют методы письменного или устного опроса: *анкетирование, беседа, интервьюирование*. С их помощью изучают отношения мотивы, намерения, мнения, оценочные суждения учащихся, педагогов, родителей и других участников педагогического процесса.

Анкетирование – письменный опрос большого количества людей с помощью опросных листов (анкет). Анкеты могут быть открытыми (предполагают ответ на вопрос), закрытыми (выбрать ответ из ряда предложенных) и смешанными. При составлении анкет важно соблюдать следующие правила: вопросы должны быть тщательно составлены, предельно конкретны, корректны, доступны, они не должны содержать в себе скрытых подсказок желаемого ответа, но должны быть взаимопроверяемыми. Метод анкетирования позволяет в сравнительно короткий срок получить большое количество информации, которую можно подвергнуть количественному анализу с помощью статистических методов с использованием вычислительной техники. Количественные данные, полученные путем анкетирования, затем дополняются качественным анализом.

Беседа – диалог исследователя с испытуемым по заранее составленному плану. Это наиболее эффективный метод для выявления мотивов поведения, ценностных ориентации, чувств, переживаний опрашиваемого. До беседы необходимо сформулировать конкретные вопросы, на которые исследователь хотел бы получить ответы. Ценность беседы как метода заключается в том, что это всегда непосредственное общение исследователя с изучаемым. Вместе с тем собеседник может скрыть свои истинные мысли и переживания и ввести исследователя в заблуждение.

Интервьюирование – разновидность беседы. Это метод, более ориентированный на выяснение оценок, позиции опрашиваемого. Интервью проводится по заранее подготовленным вопросам, ответы на которые записываются.

Конкретный материал об интересующих исследователя процессах и явлениях можно собрать, анализируя педагогическую (школьную) документацию, а также результаты разных видов деятельности учащихся. Так, *изучение школьной документации* дает объективные данные об организации педагогического процесса в школе, а *изучение (анализ, оценка) письменных, графических, контрольных, творческих и других продуктов деятельности учащихся* позволяет получить сведения об уровне обученности и воспитанности учащихся, о работе учителя, помогает выявить различные интересы детей, особенности их мышления, суждений, оценок, уровень сформированности учебных умений и т. д. Если на основе проведенного анализа исследователь осуществляет перевод вербальной информации в количественные показатели и их последующую статистическую обработку, то речь идет о контент-анализе как приеме количественно-качественного анализа документов и продуктов деятельности.

К методам опроса и анализа продуктов деятельности обучаемых тесно примыкают дополнительные методы: *обобщение независимых характеристик, написание сочинений*. В первом случае идет речь о получении характеристики

на одно и то же лицо от разных людей по одной и той же теме. Информация, поступившая из разных источников, обрабатывается. Например, изучая личность ученика, исследователь получает сведения о нем от учителя, воспитателя группы продленного дня, классного руководителя, родителей, сверстников и других. Во втором случае группа людей пишет сочинение на заданную тему, интересующую исследователя. Затем сочинения анализируются и обобщаются.

Изучение и обобщение передового педагогического опыта направлено на анализ состояния практики, элементов нового и эффективного в деятельности педагогических работников и образовательной сфере. Описание педагогического опыта затрагивает следующие аспекты: потребности, удовлетворяемые опытом; основную идею; методику целостного педагогического процесса или его компонентов; планируемую теоретическую и практическую ценность опыта; возможность освоения и распространения; достоинства; границы применимости.

Тестирование – позволяет с помощью специально разработанных заданий (задач, опросников) объективно измерять изучаемые характеристики педагогического процесса и является одним из основных методов контроля и оценивания. Инструментом исследования оно выступает в случаях диагностики или прогноза развития индивида. Разновидностью тестирования являются *проективные методы*: испытуемому предлагается высказаться о своих возможных действиях, поступках в той или иной ситуации, далее его суждения анализируются исследователем.

Самооценка – один из основных методов контроля и оценивания предполагает оценку индивидом своих достижений, личностных качеств, действий, поступков по определенным параметрам. При этом также устанавливается шкала оценок в баллах или других количественных показателях.

Экспертная оценка – один из основных методов контроля и оценивания отражает среднее значение субъективных оценок экспертов какого-либо явления по заданной шкале. Эти оценки дают эксперты (компетентные судьи): ученые-педагоги, психологи, опытные учителя, директора школ и др. Они оценивают те или иные знания, умения или качества в соответствии с предложенной оценочной шкалой.

Метод педагогического консилиума дополняет методы контроля и оценки, он предполагает коллективное обсуждение результатов изучения учащихся по определенной программе и единым признакам, а также коллективную выработку путей и средств преодоления обнаруженных недостатков.

Рейтинг отражает числовой или порядковый показатель уровня оценки деятельности личности, системы, либо педагогического явления, который определяется на основе системы специальных методик.

Основным эмпирическим методом педагогического исследования, ориентированным на внедрение результатов, является педагогический эксперимент (лат. *experiment* – проба, опыт).

Педагогический эксперимент предполагает преднамеренное теоретически обоснованное внесение изменений в образовательный процесс, осуществляемое с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях. В рамках педагогического эксперимента используется комплекс теоретических и эмпирических методов.

В зависимости от особенностей проведения эксперимента в педагогическом исследовании выделяют его разные виды. По условиям организации различают эксперимент *естественный* (в условиях обычного образовательного процесса) и *лабораторный* (создание искусственных условий для проверки, например, того или иного метода обучения, когда отдельные учащиеся изолируются от остальных).

По конечным целям педагогический эксперимент может быть *констатирующим*, устанавливающим только реальное состояние дел в педагогическом процессе, или *преобразующим*, когда проводится целенаправленная организация эксперимента для определения условий (методов, форм и содержания образования) развития личности школьника или детского коллектива. Преобразующий эксперимент требует наличия экспериментальных и контрольных групп. В экспериментальных группах учебно-воспитательный процесс организуется в измененных условиях, в контрольных группах – в обычных, неизменных условиях. Сравнение результатов деятельности учащихся и педагогов в этих группах при прочих равных условиях позволяет сделать вывод об эффективности или неэффективности проводимого эксперимента.

Пилотажный (предварительный) эксперимент имеет целью проверить уровень проработанности и качество методики эксперимента. Для этого эксперимент проводят сначала в сокращенном варианте. После этого, если необходимо, отдельные звенья эксперимента корректируются, и затем он проводится в полном объеме.

Контрольный эксперимент организуется для проверки степени достоверности тех результатов, которые получены при проведении констатирующего и преобразующего, а также лабораторного эксперимента. При этом дублируется уже состоявшийся эксперимент (повторный эксперимент) или осуществляется замена экспериментальной группы на контрольную, и наоборот (перекрестный эксперимент).

Выделяют следующие *этапы* эксперимента:

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

К педагогическому эксперименту, независимо от его вида, предъявляют следующие обязательные требования: он не должен допускать риска для здоровья (в том числе психического) участников эксперимента; его нельзя проводить с заведомо отрицательным результатом.

Как и наблюдение, эксперимент относится к базовым методам педагогического исследования.

Опытное обучение предполагает обучение по разработанной методике отдельной группы, класса, школы или ряда школ и др. с последующим анализом ее процессуальной и результативной эффективности.

Математические, статистические, графические и другие количественные методы, связанные с педагогическим измерением относятся к *методам операционализации и оценки результатов*. Педагогическое измерение предполагает приписывание чисел педагогическим объектам или событиям согласно определенным правилам. Процедура доведения понятий до измерения называется *операционализацией понятий*.

Результаты, обработанные с помощью методов операционализации и обработки данных, позволяют оценить и визуально представить количественную зависимость в виде графиков, диаграмм, таблиц и других наглядных средств.

Регистрация – метод выявления наличия определенного качества у каждого члена группы и общего подсчета количества тех, у кого данное качество имеется или отсутствует (например, количество активно и пассивно работающих на занятии).

Ранжирование (метод ранговой оценки) предполагает расположение собранных данных в определенной последовательности (обычно в порядке убывания или нарастания каких-либо показателей) и, соответственно, определение места в этом ряду каждого из исследуемых.

Шкалирование – введение цифровых показателей в оценку отдельных сторон педагогических явлений. Для этой цели испытуемым задают вопросы, отвечая на которые, они должны выбрать одну из указанных оценок.

Статистические методы применяются для количественной обработки массового материала. *Методы поэлементного и пооперационного анализа* предполагают выделение существенных признаков, операций, которые необходимо усвоить учащимся и их сопоставление с реальными результатами усвоения.

Факторный анализ – метод многомерной математической статистики, применяемый при исследовании статистически связанных признаков с целью выявления определенного числа скрытых от непосредственного наблюдения факторов. С помощью факторного анализа не просто устанавливается связь изменения одной переменной с изменением другой переменной, а определяется мера этой связи и обнаруживаются основные факторы, лежащие в основе указанных изменений. Факторный анализ на начальных этапах исследования позволяет определить предварительные закономерности в исследуемой области, что делает последующий эксперимент более совершенным по сравнению с экспериментом на переменных, выбранных произвольно или случайно.

Для установления математическим способом связи между собой двух параметров (переменных), разных количественных величин, полученных в исследовании, применяется *корреляционный анализ* (с помощью коэффициента Пирсона). Две величины называются корреляционно связанными, если содержание одной из них изменяется в зависимости от содержания другой. Плотность этих связей между полученными величинами характеризуется коэффициентом корреляции – ранговыми, частными, частичными, множественными и другими коэффициентами.

Применение методов математической статистики требует от педагога-исследователя предварительной оценки того, какой именно критерий в большей степени соответствует данному виду распределения результатов, иначе методы математической статистики будут применяться некорректно.

Все методы педагогического исследования используются в комплексе, уточняя и дополняя друг друга.

Лекция 9. Развитие, социализация и воспитание личности

Основные лекционные вопросы

- 9.1. *Исходные понятия проблемы развития личности.*
- 9.2. *Индивидуальные и возрастные особенности развития личности.*
- 9.3. *Концепции и факторы развития личности.*
- 9.4. *Воспитание и самовоспитание, формирование и социализация личности.*

9.1. Исходные понятия проблемы развития личности. Одной из сложных и ключевых проблем педагогической теории и практики является *проблема развития личности*.

Исходные понятия для рассмотрения проблемы: человек, личность, индивид, индивидуальность.

Человек – это живое существо, обладающее даром мышления и речи, способностью создавать орудия труда и пользоваться ими в процессе труда, представляющее собой единство физического и духовного, природного и социального, наследственного и приобретенного. Человек является биосоциальным существом, значит его развитие невозможно без активной передачи новым поколениям человеческой культуры и социального опыта.

Индивид предполагает лишь принадлежность к человеческому роду и не включает конкретных социальных или психологических характеристик. Индивид – то, в чем данный человек подобен остальным.

Личность принято считать человеческий индивид как продукт общественного развития, субъект труда, общения и познания, детерминированный конкретно-историческими условиями жизни общества. По мнению А.Н. Леонтьева, личность есть относительно поздний продукт общественно-ис-

торического и онтогенетического развития человека. Личность подчеркивает социальную сущность человека. Личность – носитель социальных отношений.

Наиболее характерными признаками личности являются:

- высокий уровень интеллектуального, духовно-нравственного и психического развития;
- способность сознательно управлять собственным поведением в любой жизненной ситуации;
- способность оценивать последствия принятого решения и отвечать за них перед собой и обществом, в котором он живет;
- способность господствовать над случайностями и изменять обстоятельства жизни в соответствии со своими принципами, целями и задачами;
- способность к самосовершенствованию.

Индивидуальность обозначает совокупность унаследованных и выработанных в процессе онтогенеза физических и психических особенностей, отличающих данного индивида от всех остальных. Индивидуальность – то, чем один человек отличается от другого. Индивидуальность – одна из сторон личности. Проявляется индивидуальность в чертах характера и темперамента, в эмоциональной, интеллектуальной и волевой сферах, в интересах, потребностях и способностях человека.

Сопоставляя понятия «человек», «индивид», «личность», «индивидуальность», ученые утверждают, что индивидом – рождаются, личностью – становятся, индивидуальность – отстаивают (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

9.2. Индивидуальные и возрастные особенности развития личности.

Каждый ребенок представляет собой неповторимую индивидуальность с присущими только ей особенностями. Формирование всесторонне развитого человека возможно только в том случае, если в процессе обучения и воспитания будут учитываться индивидуальные особенности каждого школьника. Их учет позволяет педагогу выявить направленность личности каждого ребенка, его склонности, интересы, способности. Каждый учитель, классный руководитель или организатор ученического коллектива должен хорошо знать, что особенности личности развиваются на основе генотипа и социальных условий жизнедеятельности, совокупность которых и придает личности индивидуальный характер.

Индивидуальные различия учащихся проявляются в типологических особенностях нервной системы: темпераменте (холерик, флегматик, меланхолик, сангвиник); анализаторах (зрительном, слуховом и др.); различной силе возбуждений или торможений; пластичности или консервативности первичной и вторичной сигнальной системы. Врожденные особенности нервной системы – это функциональная основа различия задатков, проявляющихся в скорости и прочности образования и перестройке системы связей (ассоциаций), условных рефлексов, мыслительных операций и т. д. Индивидуальными особенностями

определяются интересы и потребности, формирование мировоззрения и идеалов.

Учитывая индивидуальные особенности детей, педагог активно воздействует на учащихся в процессе обучения и воспитания, сам формирует у них определенные интересы и потребности, направляет формирование их индивидуальности. Если индивидуальные особенности не учитываются педагогом в процессе как обучения, так и воспитания детей, его воспитательные воздействия будут или вообще не оказывать влияния на ребенка, или их результат окажется непредсказуемым и неожиданным. Чтобы понимать индивидуальные особенности ребенка, подлинные причины их поступков и выбирать педагогически оправданные меры воздействий, педагог должен постоянно наблюдать и изучать своих учеников и воспитанников в процессе их деятельности.

Типологические особенности в совокупности образуют целостную личность как саморегулирующийся организм, определяющий индивидуальные черты личности ученика. Отсюда происходит и разное отношение к отдельным учебным предметам, теоретическим или практическим занятиям, отдельным видам деятельности – спорту, музыке, литературе и т.д.

Возрастные особенности развития учащихся также по-разному влияют и проявляются в индивидуальном развитии учащихся. Выделенные возрастные особенности основываются на обобщенных данных педагогики, психологии, физиологии и других наук.

В нижеследующей таблице представлена периодизация возрастного развития личности по Д.Б. Эльконину.

| <i>Возрастной период</i> | <i>Ведущая деятельность</i> | <i>На что направляется познавательная деятельность</i> | <i>Какая сфера психики преимущественно развивается</i> | <i>Новообразования возраста</i> |
|--------------------------------------|---------------------------------------|--|--|---|
| Младенческий (от рождения до 1 года) | Непосредственно-эмоциональное общение | На познание отношений | Личностная (потребностно-мотивационная) | Потребность в общении. Эмоциональные отношения |
| Раннее детство (1-3 года) | Предметно-манипулятивная деятельность | На познание предмета | Познавательные процессы | Речь и наглядно-действенное мышление |
| Дошкольный возраст (3-6 лет) | Ролевая игра | На познание отношений | Личностная (потребностно-мотивационная) | Потребность в общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности |
| Младший школьный возраст (6-11 лет) | Учение | На познание начал наук | Интеллектуально-познавательная | Произвольность. Внутренний план действия. Самоконтроль. Рефлексия |

| Возрастной период | Ведущая деятельность | На что направляется познавательная деятельность | Какая сфера психики преимущественно развивается | Новообразования возраста |
|--------------------------------------|---|--|---|---|
| Подростковый возраст (11-15 лет) | Интимно-личностное общение в процессе обучения, организационной трудовой деятельности | На познание системы отношений в разных ситуациях | Личностно-мотивационная) | Стремление к «взрослости», самооценка, подчинение нормам коллективной жизни |
| Старший школьный возраст (15-17 лет) | Учебно-профессиональная деятельность | На познание профессий | Познавательная | Мировоззрение, профессиональные интересы |

9.3. Концепции и факторы развития личности. Развитие является универсальным общим свойством природы, общества и человека. В природе происходит постепенное и скачкообразное развитие, в обществе – эволюционное и революционное развитие. В развитии человека выделяют филогенез (историческое развитие человека) и онтогенез (развитие от рождения до смерти индивида).

В философской, психологической, педагогической литературе даются разные толкования этому понятию.

В философии категорию «развитие» определяют как высший тип движения, изменения материи и сознания, переход от одного качественного состояния к другому, от старого к новому.

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

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

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

В течение жизни человека происходит его *биологическое и социальное развитие*.

Биологическое развитие связано с морфологическими (рост, вес, объем); биохимическими (состав крови, костей, мышц); физиологическими (пищеварение, кровообращение, половое развитие и созревание) изменениями.

Социальное развитие связано с психическими (совершенствование памяти, мышления, воли, характера); духовными (нравственное становление, изменение сознания); интеллектуальными (углубление и расширение знаний, интеллектуальный рост) изменениями.

Развитие человека (биологическое, социальное) – это сложный, длительный, противоречивый процесс, детерминированный множеством факторов, лежащих как в окружающей человека социальной среде, так и в нем самом. Характерная особенность этого процесса – диалектический переход количественных изменений в качественные преобразования физических, психических и духовных характеристик личности. Показателями развития личности являются качественные изменения в сознании, поведении, деятельности, отношении человека к миру. Результат развития – становление человека как биологического вида и социального существа.

Существуют три концепции (биологическая, социологическая, биосоциальная) соотношения биологического и социального в развитии человека и формировании его как личности.

Представители *биологической концепции*, считая личность сугубо природным существом, все поведение человека объясняют действием присущих ему от рождения потребностей, влечений и инстинктов (З. Фрейд и др.). Их взгляды сводятся к следующему: человек – сугубо природное существо, духовные свойства личности имеют биологическую основу, развитие и поведение определяется врожденными потребностями, влечениями и инстинктами, а также внешними требованиями, к которым человек вынужден приспосабливаться, воспитание способно лишь ускорить или затормозить процесс естественного развития.

Представители *социологической концепции* считают: человек рождается как существо биологическое, однако в процессе жизнедеятельности постепенно социализируется под влиянием среды, прежде всего тех социальных групп, с которыми он общается, которые составляют его ближайшее окружение, среда является определяющим фактором формирования личности, воспитание призвано корректировать характер влияния среды, чем ниже по уровню развития личность, тем ярче и резче проявляются у нее биологические черты, прежде всего инстинкты обладания, разрушения, половые и т. п.

Представители *биосоциальной концепции* считают: человек – существо и биологическое, и социальное, психические процессы (ощущение, восприятие, мышление и др.) имеют биологическую природу, направленность, интересы, способности личности формируются как явления социальные в результате объективных и специально организованных воздействий социальной среды.

Отечественная педагогическая наука рассматривает личность как единое целое, в котором биологическое неотделимо от социального.

Исходя из названных концепций, выделяют факторы (движущая сила, причина какого-либо процесса, явления) развития личности – *наследственность*

(свойство организмов передавать от родителей к детям определенные качества и особенности) и *среду* (реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека), а наряду с ними определяют третий фактор развития – *воспитание*, потому что оно является целенаправленным процессом, для которого не характерны стихийность или непередаваемость свойств, как для среды и наследственности.

Влияние среды и воспитания относится к *внешним факторам* развития личности. Наследственность, а также совокупность чувств и переживаний человека, которые возникают под влиянием внешних воздействий (среды и воспитания) есть *внутренние факторы*. Развитие и формирование личности является результатом взаимодействия этих двух факторов. При этом воспитание играет определяющую роль в развитии личности только при условии, что оно оказывает положительное влияние на внутреннее стимулирование ее активности в работе над собой. Именно *активность и собственное стремление* человека к своему личностному совершенствованию в конечном счете и определяют ее развитие.

Таким образом, все внешние социализирующие личность факторы (влияние среды и воспитательные воздействия) способствуют ее развитию и формированию только тогда, когда они взаимодействуют с внутренними механизмами ее собственной активности в работе над собой, а именно, с ее потребностями, мотивами, интересами, убеждениями и т. д. и оказывают на них положительное влияние, т. е. процесс этот приобретает характер саморазвития.

На основе различных концепций развития личности формируются педагогические теории, в которых разрабатываются методы, средства и формы воспитания и обучения.

9.4. Воспитание и самовоспитание, формирование и социализация личности. С процессом развития тесным образом связаны процессы воспитания и самовоспитания, формирования и социализации личности.

Воспитание – это целенаправленный процесс формирования у детей высоких гражданских, политических, морально-психологических и физических качеств, привычек поведения и действий в соответствии с предложенными обществом социальными и педагогическими требованиями.

Воспитание в широком смысле слова охватывает весь процесс подготовки подрастающего поколения к жизни, включая и обучение, и образование в целом. Как результат овладения подрастающим поколением предшествующего опыта происходит соответствующее развитие естественных сил и способностей детей, т. е. *развитие личности*. Поэтому развитие личности составляет внутреннее содержание процесса воспитания. Воспитание призвано обеспечивать преемственность поколений в жизни общества.

При этом *воспитатель*: передает опыт, накопленный человечеством; общается к общечеловеческим ценностям; вводит воспитанников в мир культуры; формирует мировоззрение, отношения к себе, окружающему миру, труду и т. д.;

стимулирует к самовоспитанию; формирует способы поведения, коммуникативные умения, направленные на продуктивное общение, разрешение конфликтов и трудных жизненных ситуаций.

В свою очередь *воспитанник*: овладевает опытом человеческих отношений и основами культуры; работает над собой (занимается самовоспитанием и самообразованием); обучается способам общения и манерам поведения.

В результате воспитанник изменяет свое понимание мира, отношение к людям и к самому себе. Кроме того, воспитание осуществляется как непрерывный самообновляющийся процесс жизнедеятельности детей. Деятельность, общение и порождаемые ими взаимоотношения являются главным и единственным способом осуществления воспитательной деятельности. Чем шире, разнообразнее и глубже система отношений личности к различным сторонам жизни, тем богаче ее собственный духовный мир.

Воспитание в более узком понимании рассматривается как педагогическая деятельность взрослых – родителей, учителей, воспитательных и образовательных учреждений, эффективность и успешность которой определяется использованием законов воспитания и развития личности, постановкой реальных, научно обоснованных целей и умелой организации педагогического процесса на основе анализа накопленного педагогического опыта.

Особое значение в развитии личности имеет *самовоспитание*, которое осуществляется ребенком в различных сферах его развития – нравственного, физического, эмоционально-волевого, эстетического и интеллектуального. Содержание и направленность самовоспитания зависят от ряда обстоятельств: от особенностей жизненного уклада, от идеалов школьника, от осознания тех объективных и субъективных трудностей, с которыми он сталкивается.

Самовоспитание – это сознательная, целенаправленная самостоятельная деятельность, ведущая к возможно более полной реализации, развитию и совершенствованию личности. *Собственная* деятельность ребенка по саморазвитию является необходимым условием воспитательного процесса. В.А. Сухомлинский отмечал, что никто не сможет воспитать человека, если он сам себя не воспитывает. Самовоспитание возникает тогда, когда ребенок подготовлен к нему, когда он начинает сознавать себя личностью, задумываться над своим будущим, проявлять самостоятельность в практической жизни. Самовоспитание реализуется на основе индивидуальных качеств личности и подчеркивает целенаправленное действие самого воспитанника; это намеренное изменение, возведение человеком самого себя на более высокую ступень совершенства; процесс сознательного и самостоятельного преобразования человеком своих физических сил, душевных свойств, социальных качеств личности для выполнения своего предназначения. Наиболее благоприятные условия для самовоспитания создаются в детском воспитательном коллективе, когда ребенок учится корректировать свое поведение в соответствии с его требованиями.

Самовоспитание реализуется также и под влиянием педагогов и социальной среды. Педагогу в учебной и воспитательной работе необходимо активизировать внутренние силы ученика и направить их на саморазвитие, руководить самовоспитанием учащихся.

Средства решения этих задач следующие: сообщение знаний о развитии и самовоспитании, организация коллективной и индивидуальной деятельности по самовоспитанию, консультирование, поощрение.

К методам самовоспитания относятся: *самопознание, самообладание, самостимулирование*. Приемами самопознания являются самонаблюдение, самоанализ, самосравнение, самооценка и др. Приемами самообладания – самоубеждение, самовнушение, самоподкрепление, самоконтроль и др. Приемами самостимулирования – самоутверждение, самоограничение, самопоощрение, самонаказание и др.

Самовоспитание может иметь следующую структуру: проявление потребности, стремления к самосовершенствованию; самоанализ; самооценка; составление плана действий; деятельность по осуществлению плана; применение методов, приемов, средств самоизменения: самовнушение, самопоощрение, самонаказание; самоприказ; самоконтроль и др.; и снова деятельность.

Важную роль в самовоспитании играет самосознание, формирование Я-концепции личности, под которой понимается система представлений личности о себе, образ «Я», на основе которого строится взаимодействие с другими и отношение к себе. Воспитание в школе и в семье должно способствовать формированию позитивной Я-концепции.

Самовоспитание является составной частью и результатом как воспитания, так и всего процесса развития личности.

Обычно если происходит морфологическое, физиологическое, психическое изменение, то употребляется термин *развитие*, если нравственное, духовное – термин *формирование*.

Формирование личности – это процесс и результат социализации, воспитания и саморазвития. Формирование означает становление, приобретение совокупности устойчивых свойств и качеств. Формировать – значит придавать форму чему-либо, устойчивость, законченность, определенный тип. При формировании человека как личности, когда первостепенное значение имеют социальные факторы, постоянно и мощно работают и биологические механизмы человека как природного существа, проявляя себя в виде задатков, на основе которых развиваются его потребности, интересы, склонности, способности и складывается его характер. Вместе с тем от последних зависят и природные параметры человека, его физическое здоровье, работоспособность, долголетие.

В последнее время в педагогике, кроме понятий «развитие», «формирование личности», широкое распространение получило понятие социализация личности.

Социализация – развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизведения культуры во взаимодействии и со стихийными, и относи-

тельно направленными, и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах.

Под *социализацией* понимают взаимодействие человека с обществом, в процессе которого происходит интеграция личности в социальную среду, приспособление (адаптация) к ней. Сущность социализации состоит в сочетании социальной адаптации и обособление в условиях конкретного общества.

Социальная адаптация – согласование требований и ожиданий социальной среды по отношению к человеку с его установками и социальным поведением; принятие человеком культурных ценностей, социально значимых норм и правил взаимодействия в обществе.

Социальное обособление (становление индивидуальности) – выбор личностно значимых ценностей, взглядов, убеждений (ценностная автономия); личностно окрашенное эмоционально-чувственное реагирование на различные жизненные ситуации, наличие собственных привязанностей (эмоциональная автономия); способность решать личностно значимые вопросы в различных жизненных ситуациях, самоизменение, самоопределение, самореализация, самоутверждение в том обществе, в котором человек живет (поведенческая автономия).

Социализацию определяют также как усвоение человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих в данное время данному обществу, социальной общности, группе, и воспроизводство им социальных связей и социального опыта. Социализация длится на протяжении всей жизни и происходит в условиях как стихийного, так и целенаправленного взаимодействия человека со средой. Сознательно контролируемая социализация осуществляется в процессе воспитания. Воспитание упорядочивает поток идущих на личность влияний и создает условия для ускорения социализации.

Факторы социализации (А.В. Мудрик):

- мегафакторы: космос, планета, мир;
- макрофакторы: страна, этнос, общество, государство;
- мезофакторы: регион, город, поселок, радио, телевидение и др.;
- микрофакторы: семья, группа сверстников, различные организации и объединения, микросоциум и др.

Результативными показателями описанных процессов является развитость, воспитанность и социализированность личности.

Развитость – интегральный показатель развития, высокая степень реализации своих возможностей человеком.

Воспитанность – это свойство личности, характеризующееся совокупностью достаточно сформированных социально значимых качеств, в обобщенной форме отражающих систему отношений человека к обществу и коллективу, умственному и физическому труду, к людям, самому себе.

Сформированность – содержательная оформленность направленности личности под влиянием внешних воздействий.

Социализированность – сформированность черт, задаваемых статусом и требуемых обществом; результативная конформность (подчинение, действительное преобразование) индивида к социальным предписаниям.

Лекция 10. Социально-педагогические цели и задачи воспитания

Основные лекционные вопросы

10.1. Понятие цели воспитания.

10.2. Соотношение целей и задач воспитания.

10.3. Целеполагание в воспитании.

10.4. Особенности постановки целей воспитания.

10.1. Понятие цели воспитания. Важной проблемой педагогики является разработка и определение целей воспитания. *Цель* – это то, к чему стремятся, что надо осуществить. Под *целью воспитания* следует понимать те заранее определяемые (прогнозируемые) результаты в подготовке подрастающих поколений к жизни, в их личностном развитии и формировании, которых стремятся достигнуть в процессе воспитательной работы. Обстоятельное знание целей воспитания дает педагогу четкое представление о том, какого человека он должен формировать и, естественно, придает его работе необходимую осмысленность и направленность. Цель является *системообразующим* элементом в педагогической деятельности.

В воспитательном процессе ставятся самые разнообразные цели: ближайшие, средние, дальние; текущие и перспективные; реальные и идеальные; глобальные и частные; абстрактные и тактические. На постановку целей воспитания влияют потребности ребенка, родителей, педагогов, образовательного учреждения, социальной сферы, общества. К факторам и условиям, влияющим на определение целей воспитания, относят: социально-экономические условия, условия образовательного учреждения, индивидуальные и возрастные особенности учащихся, уровень развития коллектива.

В процессе формулирования целей в конкретной педагогической ситуации, педагог должен учитывать уже достигнутые и перспективные, более общие и частные, групповые и индивидуальные цели, устанавливать взаимосвязь между ними, осуществлять композицию и декомпозицию целей на разных уровнях.

Под *композицией цели* имеется в виду процесс логического построения и составления, расположения и соотношения подцелей в общую цель. *Декомпозиция цели* – это разъединение цели на составные части, подцели. Однако в процессе декомпозиции не должна нарушаться целостность цели, все ее части должны представлять собой иерархическую структуру (В.Г. Гладких). Гармония, согласованность целей – это показатель успешного целеполагания совместной деятель-

ности участников педагогического процесса. Два процесса, композиция и декомпозиция целей, тесно взаимосвязаны и могут осуществляться одновременно навстречу друг другу, например, по следующим основным линиям:

1) цель личности – цель микрогруппы – цель малой группы (первичного коллектива) – цель школьной общности – цель социума;

2) перспективная цель группы – цель ближайшего этапа в работе – цель дела – цель конкретного действия.

10.2. Соотношение целей и задач воспитания. Цель и задачи соотносят как целое и часть. Задачи можно определить как выражение цели. Цель воспитания рассматривают как систему решаемых воспитательных задач. Задачи возникают и составляются в ходе достижения целей. Например, общая цель воспитания, по О.С. Газману, – воспитание труженика, семьянина, гражданина, достигается через систему, комплекс воспитательных задач: воспитание трудолюбия, формирование культуры семейных отношений, формирование гражданской культуры личности и т.д.

Задачи по отношению к цели могут рассматриваться и как главные пути ее достижения. Например, цель «воспитание самостоятельности у ребенка» достигается через формирование у него навыков самоорганизации, развитие потребности и умений ставить цели и задачи в конкретной работе, умений планировать работу и осуществлять самоконтроль и т.д.

Возможны и другие подходы к установлению взаимосвязи целей и задач. Так, В.П. Беспалько условно определил задачу как конкретизацию цели в определенных условиях и реализацию ее с помощью конкретных средств и действий. В этом случае разграничение педагогических целей и задач весьма относительно. Все зависит от того, что и в какой системе целей и задач берется за отправную точку. Так, «развитие познавательных интересов учащихся» может выступать как задача по отношению к цели «подготовка учащихся к сознательному выбору профессии». В другом случае «развитие познавательных интересов учащихся» может быть целью работы классного руководителя в конкретном учебном году.

Различают жизненно-практические, воспитательные и организационно-педагогические задачи. *Жизненно-практические задачи* выражают общие потребности и интересы участников деятельности, при этом определяющими являются интересы и потребности детей. По содержанию и формулировке жизненно-практические задачи могут быть самыми различными – сориентированными на преобразование окружающей действительности, отношений в коллективе, на совершенствование самих себя, но главное, они должны быть понятными, осознанными и принятыми воспитанниками. *Воспитательные задачи* сориентированы на развитие учащихся, отношений их с окружающими людьми и миром, коллектива детей и отношений в нем. *Организационно-педагогические задачи* направлены на организацию воспитательного процесса. Их решение создает условия для формирования у воспитанников нравственных качеств, отношений друг к другу и к окружающему миру.

Данные задачи взаимосвязаны в воспитательном процессе. Например, организовать интересно и полезно свободное время, досуг учащихся – жизненно-практические задачи; развить потребность в культурном проведении свободного времени, творческие способности, умение общаться – воспитательные задачи; изучить интересы и потребности детей, сформировать группы по интересам и с учетом этого построить планирование и организацию внеклассной работы, выявить возможности родителей в организации свободного времени детей и привлечь их к воспитательной работе и т. д. – организационно-педагогические задачи. Жизненно-практические задачи могут выполнять роль основных средств в решении конкретных педагогических задач. Воспитательные задачи могут быть одинаковыми для коллективов, групп детей и отдельных учащихся. Организационно-педагогические – определяются и конкретизируются в зависимости от условий, возможностей, потребностей детей и поэтому в каждом конкретном случае будут отличаться.

10.3. Целеполагание в воспитании. В педагогической науке целеполагание характеризуют как трехкомпонентное образование, которое включает в себя:

- а) обоснование и выдвижение целей;
- б) определение путей их достижения;
- в) проектирование ожидаемого результата.

Разнообразие целей, множество их типов обуславливают многоаспектность, многоуровневость процесса целеполагания.

Целеполагание в воспитании – это многоуровневый мыслительный процесс, включающий в себя сложнейшие операции (анализ, синтез, прогнозирование) и происходящий явно или скрыто на каждом этапе, в каждом звене воспитательного процесса. Целеполагание определяет характер совместной деятельности педагогов и воспитанников, тип их взаимодействия, позиции детей и взрослых, которые проявляются в дальнейшем воспитательном процессе.

Целеполагание в воспитательном процессе может быть успешным, если учитываются следующие *требования*:

- диагностичность, т. е. выдвижение, обоснование и корректировка целей на основе постоянного изучения потребностей и возможностей участников педагогического процесса, а также условий воспитательной деятельности;
- реальность, т. е. выдвижение и обоснование целей с учетом возможностей конкретной ситуации, соотнесение желаемой цели, проектируемых результатов с реальными условиями;
- преемственность, которая означает осуществление связей между всеми целями и задачами, выдвижение и обоснование целей на каждом этапе;
- согласованность, непротиворечивость целей, которая достигается через включенность в процесс целеполагания всех участников деятельности;
- направленность на результат, прогнозирование результатов достижения цели, что осуществимо, если четко, конкретно определены цели воспитания.

На основании результатов исследований О.Б. Лебедева, выделяют следующие типы целеполагания: свободное, жесткое, интегрированное.

При *свободном целеполагании* осуществляется: поиск общих целей в процессе совместного интеллектуального общения, учет достигнутых результатов, ориентация на личные потребности, коллективная разработка программы действий по реализации цели. При свободном целеполагании воспитанники вырабатывают, конструируют свои собственные цели. Они отражают индивидуальные возможности каждого, ориентиры индивидуального саморазвития. Свободное целеполагание дает многообразие по содержанию целей для личности и для группы.

При *жестком целеполагании* осуществляется: определение целей педагогом, учет планируемых результатов, ориентация на мотивы долга, программа действий задается педагогом. При жестком целеполагании – цели и программы действий воспитанникам задаются извне, идет лишь конкретизация заданий и их распределение в процессе взаимодействия. При жестком целеполагании цели однотипны: для одних они могут оказаться заниженными, для других – недоступными, хотя внешне объединяют участников совместной деятельности.

При *интегрированном целеполагании* осуществляется: определение целей классным руководителем, учет планируемых результатов, ориентация на мотивы долга и учет личностных интересов, коллективная разработка действий по реализации цели. При интегрированном целеполагании цели группы могут быть заданы извне педагогом, но способы их достижения, распределение действий осуществляется в процессе совместного поиска с учетом интересов и потребностей детей.

Для конкретных групп детей и условий их деятельности реальны все типы целеполагания. Зависят они от особенностей объединения: возрастного, количественного и качественного состава группы, длительности существования, способа возникновения, доступности содержания деятельности, а также мастерства педагога. Безусловно, что наиболее эффективным является свободное целеполагание.

Процесс определения целей и задач сложен, и по времени достаточно длителен. Целеполагание представляет собой осуществление следующих *этапов*:

- а) диагностика педагогического процесса, анализ результатов предыдущей совместной деятельности участников воспитательной работы;
- б) моделирование целей и задач, возможных результатов;
- в) организация коллективного целеполагания, совместной целеполагающей деятельности учителей, учащихся, родителей;
- г) уточнение целей и задач, внесение коррективов в первоначальные замыслы, составление программы педагогических действий по их реализации с учетом предложений детей, родителей и прогнозируемых результатов.

Чтобы цели и задачи, планы их реализации были актуальными, реальными и доступными, необходимо осуществить *диагностику* исходной ситуации, в которой находятся участники совместной деятельности. Целесообразно изучить состояние педагогического процесса, индивидуальные и возрастные особенности детей, результаты их деятельности на предыдущем этапе, опыт орга-

низации их совместной работы, опираясь при этом, прежде всего, на оценку информации самих воспитанников. Этап диагностики в целеполагании особенно важен, так как позволяет педагогу выявить наиболее значимые педагогические средства, достижения в предыдущем опыте, соотнести оценки эффективности работы взрослых и детей, а следовательно, лучше понять запросы, потребности воспитанников. На основе информации, полученной в ходе диагностики, совместного анализа работы, классный руководитель определяет первый вариант педагогических и организационно-педагогических задач.

На этом этапе целеполагание осуществляется как *индивидуальная мыслительная деятельность* педагога по выработке целей и задач, определению главных путей их достижения. Для проектирования актуальных целей и задач необходимо собрать информацию по следующей схеме:

- а) общие цели воспитания;
- б) особенности цели воспитания в регионе, данном учреждении, классном коллективе;
- в) какие задачи школа решала в текущем году, успешность их выполнения;
- г) о задачах, поставленных в работе с классом в текущем году, и успешности их решения;
- д) к решению каких задач подошел коллектив на следующем этапе;
- е) о возможностях реализации целей, которые может предоставить школа, микрорайон, район, город и т. д.
- ж) о готовности ученического коллектива к решению ближайших задач.

На третьем этапе сущность взаимодействия участников воспитательного процесса заключается в том, чтобы задачи, стоящие перед педагогом, его замыслы *трансформировались в задачи и замыслы воспитанников*, а проблемы, выражающие интересы детей и актуализированные на первом этапе целеполагания (на этапе диагностики), конкретно и осознанно оформились в общие цели совместной деятельности педагогов и детей. В этом случае используют различные приемы: вместе с детьми вспоминают проблемы, трудности, возникшие в предыдущий период жизнедеятельности коллектива, помогают воспитанникам сформулировать вопросы, подсказанные этими проблемами. Учащиеся быстрее и осознаннее воспринимают цель, присваивают ее, если то, что предлагает педагог, связано с их конкретной жизнью, с возможным результатом, с потребностями подростков скорее стать взрослыми, и выражено серьезно, значимо, доверительно, ярко и эмоционально (В.С. Безрукова).

Четвертый этап целеполагания в определенной мере повторяет второй, но по содержанию и объему работы может существенно отличаться. Здесь педагогу целесообразно проанализировать следующие вопросы: а) организацию взаимодействия педагогов и учащихся в процессе целеполагания; б) согласованность общих и личных целей детей, педагогических и жизненно-практических задач; в) прогнозирование, предварительный учет интересов и потребностей детей; г) удалось ли провести свои педагогические замыслы через школьников.

Выделение этапов целеполагания весьма условно, так как все они взаимосвязаны, в реальной практике пронизывают друг друга. Описание их носит обобщенный характер и может быть применено к различным типам целеполагания. Методика целеполагания при этом будет отличаться временными рамками, набором педагогических приемов и действий детей. В любом случае эффективность целеполагания определяется степенью присвоения общей цели, нахождением и осознанием в ней личностного смысла каждым учеником, а также соответствием целей и достигнутого результата.

10.4. Особенности постановки целей воспитания. Цели образования и воспитания характеризуются социальной обусловленностью и конкретно-историческим характером. Они определяются потребностями и уровнем развития общества, зависят от способа производства, уровня экономического развития, темпов социального и научно-технического прогресса.

Цели образования зависят от характера политического и правового устройства страны, от истории и традиций народа, уровня развития гуманитарных наук, педагогической теории и практики, педагогической культуры общества в целом. В разные исторические эпохи были, например, такие социальные идеалы (эталоны), как «спартанский воин», «добродетельный христианин», «общественник-коллективист», «энергичный предприниматель» и др.

Исторически значимой, выступающей как объективная потребность и идеал воспитания, является цель определяющая *формирование всесторонней и гармонично развитой личности*. В педагогической литературе есть попытки обобщать систему целей воспитания на текущий период и перспективу. В настоящее время идеалом общества является гражданин, патриот своей страны, профессионал-труженик, ответственный семьянин. Обществом востребованы такие качества личности как интеллектуальная культура, профессиональная компетентность и деловитость.

Большинство специалистов в определении целей опираются на аксиологический подход: *цели воспитания должны базироваться на принятых в обществе ценностях*. Цель воспитания как некоторый образ, описание человека и гражданина отражает в себе ценности, принятые в обществе, и определяет суть концепции воспитания.

Процесс формулировки воспитательных целей, как правило, аккумулирует гуманистическое отношение воспитателя (группы или всего общества) к личности воспитуемого.

В качестве критериев оценки воспитанности человека принимают:

- «добро» как поведение на благо другого человека (группы, коллектива, общества в целом);
- «истину» как руководство при оценке действий и поступков;
- «красоту» во всех формах ее проявления и созидания.

Мера воспитанности человека определяется следующими критериями: шириной и высотой восхождения человека к вышеуказанным ценностям; сте-

пенью ориентации в правилах, нормах, идеалах и ценностях общества и мерой руководства ими в поступках и действиях, а также уровнем приобретенных на их основе личностных качеств.

О воспитанности человека можно судить по многочисленным показателям: по облику, речи, манере поведения в целом и характерным отдельным поступкам, по ценностным ориентациям, по отношению к деятельности и стилю общения.

Названные критерии и показатели определяют характер целей воспитания.

В современных нормативно-правовых документах цели и задачи образования, включая воспитание, и цели и задачи воспитания представлены следующим образом.

В «*Конвенции о правах ребенка*» указывается, что образование ребенка должно быть направлено на развитие его талантов, умственных и физических способностей в их самом полном объеме; воспитание уважения к правам человека и основным свободам; воспитание уважения к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает, страны его происхождения и к цивилизациям, отличным от его собственной; подготовку ребенка к сознательной жизни в свободном обществе в духе понимания, мира, терпимости, равноправия мужчин и женщин и дружбы между всеми народами, этническими, национальными и религиозными группами; воспитание уважения к окружающей природе.

В Законе Республики Беларусь «О правах ребенка» указано, что важнейшей политической, социальной и экономической задачей Республики Беларусь является всесторонняя гарантированная защита государством и обществом детства, семье и материнства нынешнего и будущих поколений.

В «*Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь*» и программе по ее реализации цель и задачи трактуются следующим образом:

Целью воспитания является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося.

Достижение цели воспитания в учреждении образования предполагает решение следующих *основных задач*:

- формирование гражданственности, патриотизма и национального самосознания на основе государственной идеологии;
- подготовка к самостоятельной жизни и труду;
- формирование нравственной, эстетической и экологической культуры;
- овладение ценностями и навыками здорового образа жизни;
- формирование культуры семейных отношений;
- создание условий для социализации, саморазвития и самореализации личности.

В «*Кодексе Республики Беларусь об образовании*» раскрыто, что целями образования являются формирование знаний, умений, навыков и интеллектуальное, нравственное, творческое и физическое развитие личности обучающегося.

Лекция 11. Педагогический процесс как система и целостное явление

Основные лекционные вопросы

- 11.1. Общая характеристика педагогического процесса.
- 11.2. Закономерности и принципы педагогического процесса.
- 11.3. Состав и структура педагогического процесса.

11.1. Общая характеристика педагогического процесса. Понимание сущности педагогического процесса отталкивается от значения понятия «процесс», которое трактуется как прохождение, продвижение, продвижение вперёд, изменение.

Существует ряд определений педагогического процесса.

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

Педагогический процесс есть способ организации воспитательных отношений, заключающийся в целенаправленном отборе и использовании внешних факторов развития участников.

Педагогическим процессом называется развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых.

Педагогический процесс – это целенаправленная организация жизнедеятельности детей в соответствии с поставленными целями на основе знания законов воспитания и развития личности.

Педагогический процесс существует как научно обоснованная и развивающаяся система «воспитатель – воспитанник», которая опирается на теорию возрастного развития личности и мастерство педагога.

Педагогический процесс как специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников направлен на решение развивающих и образовательных задач.

Главной характеристикой педагогического процесса является *целостность*.

Целостный педагогический процесс характеризуется высшим уровнем развития, является результатом стимулирующих сознательных действий и деятельности субъектов, функционирующих в нем. Целостному педагогическому процессу присуще внутреннее единство составляющих его компонентов, их гармоническое взаимодействие. В нем непрерывно происходит движение, преодоление противоречий, перегруппировка взаимодействующих сил, образование нового качества.

Целостный педагогический процесс предполагает такую организацию жизнедеятельности воспитанников, которая отвечала бы их жизненным интересам и потребностям и оказывала бы сбалансированное воздействие на все сферы лич-

ности: сознание, чувства и волю. Любая деятельность, наполненная нравственно-эстетическими элементами, вызывающая положительные переживания и стимулирующая мотивационно-ценностное отношение к явлениям окружающей действительности, отвечает требованиям целостного педагогического процесса.

Целостность педагогического процесса обеспечивается единством образовательных, развивающих, воспитательных задач и наличием определенной учебно-воспитательной программы. Составляющими целостного педагогического процесса являются процессы: воспитания, обучения, развития.

Выделяют образовательную, воспитательную, развивающую функции педагогического процесса.

Образовательная функция включает формирование мотивации к учебно-познавательной деятельности, опыт практической и творческой деятельности, освоение научных знаний, умений и навыков, освоение ценностных ориентаций, выстраивание взаимоотношений. Она реализуется, прежде всего, в процессе обучения, во внеклассной работе, в деятельности учреждений дополнительного образования.

Воспитательная функция включает формирование отдельных качеств, свойств и отношений личности реализуется в воспитательном пространстве, в котором происходит взаимодействие педагога и воспитанника и отражается в тех изменениях, которые происходят в личности учащегося. Воспитательную функцию реализуют учебные планы и программы, формы, методы и средства, используемые в учебном и воспитательном процессах.

Развивающая функция определяет формирование и развитие психических процессов, свойств и качеств личности в процессе обучения, воспитания, образования в целом. Например, развитие в процессе воспитания выражается в качественных изменениях психической деятельности человека, в формировании у него новых качеств, новых умений. Данная функция обеспечивает единство остальных функций и процессов, составляющих целостный педагогический процесс.

Обеспечение единства обучения, воспитания и развития на основе целостности и общности составляют главную сущность педагогического процесса.

Педагогический процесс как объединяющая система включает процессы формирования, развития, воспитания и обучения вместе со всеми условиями, формами и методами их протекания. В тоже время педагогический процесс представляет собой не механическое соединение процессов воспитания, обучения, развития, а новое качественное образование, подчиняющееся своим особым закономерностям. Что подчеркнуто в определении педагогического процесса М.А. Данилова, который характеризует *педагогический процесс* как внутренне связанную совокупность многих процессов, суть которых состоит в том, что социальный опыт превращается в качества формируемого человека.

Таким образом, главными характеристиками педагогического процесса, подчеркивающими подчинение всех составляющих его процессов единой цели, являются *целостность, общность, единство.*

Сложная диалектика отношений внутри педагогического процесса заключается:

- в единстве и самостоятельности процессов, его образующих;
- в целостности и соподчиненности входящих в него обособленных систем;
- в наличии общего и сохранении специфического.

Развитие педагогического процесса определяет разрешение противоречий, которые возникают внутри процесса и при его взаимодействии с другими процессами. Своевременное выявление и разрешение наметившегося противоречия есть главная движущая сила совершенствования педагогического процесса. Все педагогические противоречия могут быть поделены на две группы: *социально-педагогические противоречия* между педагогическим и ведущими социальными (экономическим, политическим, духовно-нравственными, бытовым, культурным) процессами, а также *собственно педагогические, внутренние противоречия*, отражающие диалектику самого педагогического процесса.

Внутренние противоречия педагогического процесса являются движущей силой и источником совершенствования воспитательных отношений педагогов и детей. Они могут быть объективными и субъективными.

Объективные противоречия возникают и существуют независимо от воли и сознания отдельных людей. Главным внутренним объективным противоречием педагогического процесса и развития личности в детском возрасте является постоянно возникающее несоответствие между активно-деятельной природной сущностью ребенка и преобразующими ее проявления жизненными условиями.

Субъективные противоречия возникают в результате отставания педагогической науки, ее теорий, концепций, систем, представлений от меняющихся условий и требований общественной жизни к образованию, воспитанности человека.

11.2. Закономерности и принципы педагогического процесса. *Закономерности* отражают объективные, необходимые, существенные, повторяющиеся связи. В педагогическом процессе проявляется большое количество разнообразных связей и зависимостей. Среди *общих закономерностей педагогического процесса* выделяют [40]:

- закономерность динамики педагогического процесса. Величина всех последующих изменений зависит от величины изменений на предыдущем этапе, что означает, что педагогический процесс как развивающееся взаимодействие между педагогами и воспитуемыми имеет постепенный, «ступенчатый» характер; чем выше промежуточные достижения, тем весомее конечный результат. Например, тот ученик будет иметь более высокие общие достижения, у которого были более высокие промежуточные результаты;
- закономерность развития личности в педагогическом процессе. Темпы и достигнутый уровень развития личности зависит от: 1) наследственности;

2) воспитательной и учебной среды; 3) включения в учебно-воспитательную деятельность; 4) применяемых средств и способов педагогического воздействия;

- закономерность управления учебно-воспитательным процессом. Эффективность педагогического воздействия зависит от: 1) интенсивности обратных связей между воспитуемыми и педагогами; 2) величины, характера и обобщенности корректирующих воздействий на воспитуемых;

- закономерность стимулирования. Продуктивность педагогического процесса зависит от: 1) действия внутренних стимулов (мотивов) учебно-воспитательной деятельности; 2) интенсивности, характера и своевременности внешних (общественных, педагогических, моральных, материальных и других) стимулов;

- закономерность единства чувственного, логического и практики в педагогическом процессе. Эффективность учебно-воспитательного процесса зависит от: 1) интенсивности и качества чувственного восприятия; 2) логического осмысления воспринятого; 3) практического применения осмысленного;

- закономерность единства внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности. Эффективность педагогического процесса обуславливается: 1) качеством педагогической деятельности и 2) качеством собственной учебно-воспитательной деятельности воспитуемых;

- закономерность обусловленности педагогического процесса. Течение и результаты учебно-воспитательного процесса обусловлены: 1) потребностями общества и личности; 2) возможностями (материально-техническими, экономическими и другими) общества; 3) условиями протекания процесса (морально-психологическими, санитарно-гигиеническими, эстетическими и др.).

Изложенные закономерностями не исчерпывают всех связей, действующих в педагогическом процессе.

Принцип – это руководящая идея, основное правило, основное требование к деятельности и поведению, вытекающие из установленных наукой закономерностей.

Принципами педагогического процесса называют определенную систему исходных, основных требований к обучению и воспитанию, выполнение которых обеспечивает необходимую эффективность решения задач всестороннего и гармоничного развития личности. Если закономерности выражают существенную, необходимую связь между причиной и следствием, то вытекающие из закономерностей принципы являются основополагающими требованиями, которые определяют общее направление педагогического процесса, его цели, содержание и методику организации. Принципы педагогического отражают специфику составляющих его процессов – обучения и воспитания.

Основными в педагогическом процессе являются принципы:

- целенаправленности педагогического процесса;
- связи педагогического процесса с жизнью;
- научности содержания педагогического процесса;

- доступности, учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
- систематичности и последовательности;
- сознательности, активности, самостоятельности, творчества учащихся в сочетании с педагогическим руководством;
- связи обучения и воспитания с трудом;
- наглядности;
- коллективного характера обучения и воспитания; уважения к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему;
- прочности, осознанности и действенности итогов образования, воспитания и развития;
- выбора оптимальных методов, форм и средств обучения и воспитания;
- комплексного подхода к воспитанию.

Данные принципы дают направления для организации и осуществления педагогического процесса, решения педагогических задач в различных педагогических ситуациях.

11.3. Состав и структура педагогического процесса. Целостному педагогическому процессу присуще внутреннее единство составляющих его компонентов, их гармоническое взаимодействие. Педагогический процесс включает такие компоненты, как педагоги, учащиеся, педагогическое взаимодействие, педагогическая цель и задачи, содержание, педагогические средства, педагогическая диагностика, педагогические условия, результат педагогического взаимодействия.

Ю.К. Бабанский [2] выделял 4 компонента педагогического процесса: целевой компонент, содержательный компонент (смысл), деятельностный компонент (организационно-управленческий) (деятельность педагогов, сотрудничество), результативный.

Данные компоненты характеризуют следующим образом:

- *целевой компонент* процесса включает все многообразие целей и задач педагогической деятельности: от идеальной цели – всестороннего и гармонического развития личности – до конкретных задач формирования отдельных качеств или их элементов;

- *содержательный компонент* отражает смысл, вкладываемый как в общую цель, так и в каждую конкретную задачу;

- *деятельностный* – взаимодействие педагогов и воспитуемых, их сотрудничество, организацию и управление процессом, без которых не может быть достигнут конечный результат. Этот компонент в педагогической литературе называется еще *организационным* или *организационно-управленческим*;

- *результативный компонент* процесса отражает эффективность его протекания, характеризует достигнутые сдвиги в соответствии с поставленной целью.

В каждом из этих компонентов непрерывно происходят движение, преодоление противоречий, перегруппировка взаимодействующих сил, образова-

ние нового личностного качества. Отсутствие одного из компонентов разрушает целостность педагогического процесса как системы.

С. С. Кашлев [23] предложил следующую *структуру педагогического процесса*: педагогическая диагностика, целеполагание, отбор системы педагогических средств, организация непосредственного взаимодействия, результат и анализ результата.

Педагогический процесс начинается с педагогической диагностики, с изучения педагогом уровня развития учащихся, состояния педагогического взаимодействия. По результатам педагогической диагностики определяются педагогические цели и задачи, т. е. осуществляется целеполагание (постановка, формулировка целей и задач развития учащихся). Для реализации поставленных педагогических целей и задач педагог отбирает систему педагогических средств (содержание, виды и формы деятельности, методы и приемы, педагогические технологии др.). Далее педагог непосредственно организует педагогическое взаимодействие с учащимися, создавая комплекс педагогических условий (условий оптимального развития учащихся). Заканчивается педагогический процесс получением определенных результатов состоявшегося педагогического взаимодействия, результатов развития учащихся и педагога. Эти результаты анализируются педагогом для корректировки, уточнения цели и задач на новом этапе педагогического процесса.

Содержание педагогического процесса заключено в ряде документов, регламентирующих развитие системы образования, организацию учебного и воспитательного процессов, а также в специальных программах, отражающих основы человеческого опыта в области социальных отношений, идеологии, духовного и материального производства, труда, науки и культуры.

Лекция 12. Дидактика как педагогическая теория обучения

Основные лекционные вопросы

12.1. *Общее понятие о дидактике. Предмет, задачи, категории дидактики.*

12.2. *Современные дидактические концепции и их характеристика.*

12.3. *Понятие и характеристика парадигмы образования.*

12.1. Общее понятие о дидактике. Предмет, задачи, категории дидактики. Теоретические основы организации процесса обучения, его закономерности, принципы, методы и т. д. изучает важнейшая отрасль педагогики – **дидактика** (с греческого – поучающий, изучающий). Это понятие впервые ввел в научный оборот немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571 – 1635) для обозначения искусства обучения (в курсе лекций «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия»).

Основоположник дидактики чешский педагог Ян Амос Коменский (1592 – 1670) в своем труде «Великая дидактика» (1632) назвал дидактику «всеобщим искусством всех учить всему». Он придал термину «дидактика» широкое значение. Я. А. Коменский полагал, что дидактика представляет собой искусство не только обучения, но и воспитания.

Немецкий педагог и философ Иоганн Фридрих Герbart (1776 – 1841) разработал теоретические основы дидактики, придав ей статус целостной теории воспитывающего обучения. Он считал дидактику частью педагогики, а ее предмет – воспитывающее обучение – трактовал как важнейший фактор воспитания.

Значительный вклад в решение важнейших проблем научной дидактики внес выдающийся русский педагог Константин Дмитриевич Ушинский (1824 – 1870). Глубоко изучив процессы психического развития и воспитания детей, он расширил существенные характеристики и научно-методические основы обучения.

В развитие дидактики как науки внесли существенный вклад И.Г. Песталоцци, Д. Дьюи, П.Ф. Каптерев, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, М.Н. Скаткин, Л.В. Занков и другие ученые.

В настоящее время дидактика концентрирует внимание на разработке проблем теории обучения. Проблемы воспитания в дидактике самостоятельно не рассматриваются, хотя ни обучение, ни образование без воспитания не существуют. Отсюда следует, что *дидактика* – это педагогическая теория обучения, дающая научное обоснование его содержания, методов и организационных форм.

В понятие дидактики некоторые авторы вкладывают более широкий смысл. Андреев В. И. считает, что *дидактика – это наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах и организационных формах.*

Ученый в качестве обоснований отмечает, что и такое определение является недостаточно полным, так как, во-первых, существует не одна, а несколько достаточно обоснованных и эффективных теорий образования и обучения: теории развивающего, проблемного, модульного, дифференцированного, компьютерного и других видов и типов обучения. Во-вторых, в дидактике все более последовательно и обстоятельно проводится мысль, что дидактика не заканчивается теорией образования и обучения, а выходит на уровень технологии обучения. Поэтому более полным, считает автор, будет следующее определение дидактики.

Дидактика – это наука о теориях образования и технологиях обучения.

Из приведенных определений дидактики выделяются две ее понятийные плоскости: *дидактика – научная теория* и *дидактика – наука.*

В дидактике как научной теории, на основе концептуальных положений строится модель обучения. Моделирование педагогических явлений и процессов – ведущий метод любого теоретического исследования. Дидактика изучает особенности обучения применительно к учащимся и педагогам, учебным предметам и педагогическим системам, отдельным образовательным учреждениям и целым социальным общностям.

В дидактике как науке выявляются закономерности обучения, определяются ключевые понятия, устанавливаются принципы обучения, формируется его содержание, предлагаются технологии, формы и методы, позволяющие осуществлять образовательный процесс в целом и в конкретных условиях, контролировать и оценивать его результаты.

Предмет дидактики – закономерности и принципы обучения, его цели, научные основы содержания образования, методы, формы, средства обучения. Дидактика исследует прежде всего процесс обучения, который организуется сознательно, систематически и планомерно как в самом учебном заведении, так и вне его. Наряду с тем предметом дидактики является не только процесс обучения, но и условия, необходимые для его протекания (содержание, средства, методы обучения, коммуникации между педагогом и учениками и др.), а также получаемые результаты, их диагностика и оценка [50; 56].

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

Частные дидактики изучают закономерности протекания процесса, содержание, формы и методы преподавания различных учебных предметов.

Частные дидактики называют *методиками преподавания* (соответствующего учебного предмета).

Как наука дидактика занимается разработкой проблем:

- Для чего учить? (цели образования, обучения).
- Кого учить? (субъекты обучения).
- Какие стратегии обучения наиболее эффективны? (принципы обучения).
- Чему учить? (содержание образования, обучения).
- Как учить? (методы обучения).
- Как организовать обучение? (формы организации обучения).
- Какие необходимы средства обучения? (учебники, учебные пособия, компьютерные программы, дидактический материал и др.).
- Что достигается в результате обучения? (критерии и показатели, характеризующие результаты обучения).
- Как контролировать и оценить результаты обучения? (методы контроля и оценки результатов обучения).

В контексте решения научных проблем дидактика решает следующие задачи:

- отвечает на вопросы «зачем», «чему» и «как» необходимо обучать;
- описывает и объясняет процесс и условия обучения;
- исследует сущность, закономерности и принципы обучения в связи с воспитанием и обучением учащихся, их творческой самореализацией и развитием способностей;

- определяет педагогические основы содержания образования;
- разрабатывает новые обучающие системы, образовательные технологии, формы, методы и приемы обучения;
- конструирует системы диагностики, контроля и оценки образовательных результатов;
- предсказывает и прогнозирует результаты обучения на основе разных концепций образования.

Основными категориями дидактики являются: преподавание, учение, обучение, образование, знания, умения, навыки, а также цель, содержание, организация, виды, формы, методы, средства, результаты (продукты) обучения.

Преподавание – деятельность по организации и управлению усвоением содержания образования.

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

Обучение – совместная деятельность педагога и учащихся, упорядоченное их сотрудничество, направленное на достижение поставленной цели.

Образование – система приобретенных в процессе обучения знаний, умений, навыков, способа мышления.

Знания – отражение познаваемого мира в мысли человека, совокупность идей, в которых выражается теоретическое овладение определенным предметом.

Умения – овладение способами применения усвоенных знаний на практике.

Навыки – умения, доведенные до автоматизма, высокой степени совершенства.

Содержание (обучения, образования) – система научных знаний, практических умений и навыков, способов деятельности и мышления, которыми учащимся необходимо овладеть в процессе обучения.

Метод – способ достижения цели и задач обучения.

Средство – предметная поддержка учебного процесса.

Результаты (продукты обучения) – это то, чего достигает обучение, конечные следствия учебного процесса, степень реализации намеченной цели.

С опорой на базовые понятия, исследователи обобщают определение *дидактики* как науки об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах, организации, достигаемых результатах.

12.2. Дидактические концепции и их характеристика. *Концепция* – совокупность идей, взглядов, принципов, отражающих научно-теоретическую сущность какого-либо явления или процесса; ведущий замысел, определяющий стратегию действий при осуществлении реформ, программ, проектов, планов и др.

Концепция в педагогической науке указывает способ построения системы средств обучения и воспитания на основе целостного понимания сущности этих процессов.

Современные концепции обучения – совокупность обобщенных положений или система взглядов на понимание сущности, содержания, методики и организации учебного процесса, а также особенностей деятельности обучающихся и обучаемых в ходе его осуществления. В практике активно применяются: ассоциативно-рефлекторная концепция обучения, теория поэтапного формирования умственных действий, теория проблемного обучения, концепция проблемно-деятельностного обучения, концепция развивающего обучения, концепция программированного обучения.

Все педагогические концепции, независимо от их содержания и направленности, конечную цель обучения трактуют как овладение обучаемыми системой знаний и практической подготовки, необходимых для успешной практической деятельности. Организационную сторону этого процесса обеспечивает руководитель учебного занятия – педагог. Поэтому ему очень важно знать сущность, содержание и особенности основных концепций обучения, видеть их сильные и слабые стороны и с учетом этого организовывать процесс обучения. Руководствуясь основными положениями той или иной концепции обучения, педагог планирует свою деятельность и деятельность обучаемых по овладению ими учебным материалом. При этом он использует наиболее эффективные формы, средства и методы обучения. Регулярный контроль и анализ результатов учения позволяют оперативно вносить необходимые коррективы как в деятельность обучающего, так и деятельность обучаемых.

Ассоциативно-рефлекторная теория обучения (Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская, Ю.А. Самарин) – психолого-педагогическая теория учения, в соответствии с которой усвоение знаний, умений и навыков осуществляется как процесс образования в сознании различных ассоциаций.

Существуют две разновидности *ассоциативно-рефлекторной теории обучения*.

1) основным простейшим элементом познавательного процесса является ассоциация, а основной задачей педагогических исследований – изучение того, каким образом ассоциации и их системы образуются в условиях обучения. В качестве ведущих процессов познавательной деятельности рассматривают анализ и синтез, абстракцию и обобщение как производные от анализа и синтеза. Ученые указывают, что различный характер мыслительных операций, обуславливающих образование ассоциаций и их систем, отражается на составе ассоциаций, приводит к выработке связей различных видов.

2) ассоциация раскрывает взаимосвязи представлений и понятий, их новые сочетания, и тем самым дает возможность понять сущность процесса мышления.

Этапы процесса усвоения знаний, умений и навыков выделяют в зависимости от видов ассоциаций, которые формируются у учащихся.

Первый этап характеризуется как этап локальных ассоциаций. Они представляют собой изолированное знание, лишенное системности.

На втором этапе образуются частносистемные ассоциации. Они представляют собой систему ассоциаций, но ограниченную параграфом или главой учебника, частным знанием о каком-либо отдельном предмете или явлении.

Третий этап – становление внутрисистемных, или внутрипредметных, ассоциаций. Внутрисистемные ассоциации позволяют человеку отражать объективную реальность в той или иной системе научных или учебных знаний, а также в системе профессионального опыта. Для образования внутрипредметных ассоциаций необходимо в процессе обучения проводить систематизацию изучаемых знаний.

Четвертый этап характеризуется выработкой межсистемных или межпредметных ассоциаций. Эти ассоциации уже выходят за рамки одной учебной дисциплины, охватывая разные системы знаний, умений и навыков и образуя многообразные обобщения этих систем. Межсистемные ассоциации, обобщая опыт многообразных видов деятельности, формируют метод умственного и физического труда.

Концепция поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Тальзина) – учение о сложных многоплановых изменениях, связанных с образованием у человека новых действий, образов и понятий. Эта концепция рассматривает учение как систему определенных видов деятельности, выполнение которых приводит ученика к новым знаниям и умениям.

Центральным звеном данной концепции является действие как единица деятельности учения, как единица любой человеческой деятельности. В *концепции поэтапного формирования умственных действий* выделяется шесть этапов, на которых происходит формирование умственных действий и понятий.

На первом этапе формируется мотивационная основа действия (складывается отношение субъекта к целям и задачам предстоящего действия и к содержанию материала, намеченного для усвоения).

На втором этапе составляется схема ориентировочной основы действия (выделяются системы ориентиров и указания, учет которых необходим для выполнения действия). В ходе освоения действия эта схема постоянно проверяется и уточняется.

Третий этап – формирование действия в материальной или материализованной форме (субъект производит требуемые действия на внешне представленные образцы действия, в частности на схему ориентировочной основы действия).

Четвертый этап – «громкая социализованная речь», когда в результате многократного подкрепления состава действия систематически правильным решением разнообразных задач отпадает необходимость вещественного пользования ориентировочной схемой; ее содержание отражается в речи, которая выступает опорой для становящегося действия.

На пятом этапе (формирование действия во «внешней речи про себя») происходит постепенное исчезновение внешней, звуковой стороны речи.

На заключительном, шестом, этапе речевой процесс «уходит» из сознания, оставляя в нем только конечный результат – предметное содержание действия.

Теория проблемного обучения (В.Т. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В. Оконь и др.) исходит из организованного преподавателем способа активного взаимодействия учащихся проблемно представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их разрешения, учится мыслить, творчески усваивать знания. Проблемное обучение заключается в создании (организации) перед учащимися проблемных ситуаций, осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в процессе совместной деятельности учащихся и учителя при максимальной самостоятельности первых и под общим руководством последнего, направляющего деятельность учащихся.

Проблемное обучение (как и любое другое обучение) может способствовать реализации двух целей:

- 1) сформировать у учащихся необходимую систему умений и навыков;
- 2) достигнуть высокого уровня развития учащихся, развития способности к самообучению, самообразованию.

Обе эти задачи могут быть реализованы с большим успехом именно в процессе проблемного обучения, поскольку усвоение учебного материала происходит в ходе активной поисковой деятельности учащихся, в процессе решения ими системы проблемно-познавательных задач. Важно отметить еще одну из целей проблемного обучения – сформировать особый стиль умственной деятельности, исследовательскую активность и самостоятельность учащихся.

В проблемном обучении принцип проблемности реализуется:

- 1) в содержании учебного предмета – это достигается разработкой системы проблем, отражающих основное содержание учебной дисциплины;
- 2) в ходе развертывания этого содержания в учебном процессе – это достигается построением проблемного обучения по диалогическому типу, где и преподаватель, и учащиеся проявляют интеллектуальную активность и инициативу, заинтересованы в обмене суждениями, обсуждают альтернативные варианты решений.

Средством управления мышлением учащихся служат проблемные ситуации, проблемные задачи, проблемные вопросы.

Концепция проблемно-деятельностного обучения (А.В. Барабанщиков и др.). Достоинствами данной концепции являются: во-первых, сохранение и гармоничное сочетание сильных сторон ассоциативно-рефлекторной теории, проблемного обучения и теории поэтапного формирования умственных действий, а также существенное сглаживание их недостатков; во-вторых, определение взаимосвязанных требований к деятельности как обучающего, так и обучаемых.

Сущность концепции проблемно-деятельностного обучения заключается в том, что в процессе учебных занятий создаются специальные условия, в кото-

рых обучающийся, опираясь на приобретенные знания, самостоятельно обнаруживает и осмысливает учебную профессиональную проблему, мысленно и практически действует в целях поиска и обоснования наиболее оптимальных вариантов ее решения.

В содержательном плане данная концепция включает два принципа, в соответствии с которыми организуется процесс обучения как совместная деятельность обучающихся и обучаемых.

Первый – это принцип активно-деятельностного развития личности обучаемого в процессе обучения. Его основными требованиями являются: четкая ориентация всей системы обучения и воспитания на формирование специалиста с творческим стилем мышления, широкой научной эрудицией, высокой профессиональной компетентностью; воспроизведение в учебно-воспитательном процессе всех современных особенностей социальных отношений: динамизма, многогранности и противоречивости социального развития общества; обеспечение тесной связи всей системы обучения и воспитания обучаемых с их профессиональной деятельностью; основательное вооружение обучаемых продуктивным, исследовательским стилем деятельности, навыками научной организации труда, потребностью в постоянном самосовершенствовании.

Второй принцип – это принцип проблемности. Его основные требования: изучение явлений в их реальном развитии, в широком взаимодействии с другими явлениями. Обучаемые должны быть научены видеть всю многогранность, противоречивость реальных процессов развития общества, природы и человека; обучение на высоком уровне познавательных трудностей, связанных с эмоциональной и эстетической привлекательностью самостоятельного творческого труда. Средством моделирования учебного процесса такого качества выступают проблемные задачи, проблемные ситуации и их решение; развитие диалогических форм учебных занятий. Каждое занятие должно превратиться в совместный поиск знаний обучающим и обучаемым; умелое научное прогнозирование со стороны руководителя занятия и обучаемых, поиск новых путей решения традиционных и нетрадиционных проблем.

Концепция программированного обучения (В.П. Беспалько, Н.А. Кроудер, Б.Ф. Скиннер и др.) определяется как обучение, в процессе которого осуществляется усвоение программированного учебного материала с помощью обучающего устройства (обучающая машина, ЭВМ или программированный учебник). Сущность программированного обучения заключается в разделении учебного материала на определенные взаимосвязанные «дозы» и их последовательное предъявление обучаемым. Причем переход к изучению последующих доз материала осуществляется только после усвоения предыдущих. Основными элементами программированного обучения являются: специальная программа учебного материала, а также логически и психологически обоснованная, сравнительно жесткая последовательность деятельности обучающего и обучаемых. Достоинства программированного обучения: индивидуализация обучения; со-

четание индивидуальных и коллективных форм деятельности обучаемых; большая самостоятельность и активность обучаемых; наличие продуктивной обратной связи между руководителем занятия и обучаемыми.

В настоящее время в русле теории программированного обучения идет активная разработка компьютерных технологий.

Концепция развивающего обучения (Л.С. Выготский, Д.Б. Давыдов, Л.В. Занков и др.) Л.С. Выготский сформулировал один из концептуальных принципов обучения «Обучение не плетется в хвосте развития, а ведет его за собой». Существенным признаком обучения является то, что оно создает зоны ближайшего развития, то есть вызывает ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития. Эти процессы для ребенка возможны только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничестве со сверстниками. Продлевая внутренний ход развития, они становятся внутренним достоянием самого ребенка. Правильно организованное обучение ведет за собой детское умственное развитие, вызывает ряд таких процессов, которые вне обучения вообще были бы невозможными.

Идеи Л.С. Выготского в своих исследованиях продолжили Л.В. Занков (теоретизированное, ускоренное обучение на высоком уровне трудности для всего класса) и Д.Б. Давыдов (обучение, обеспечивающее полноценное усвоение знаний, формирующее учебную деятельность, влияющее тем самым на умственное развитие).

12.3. Понятие и характеристика парадигмы образования. *Педагогическая парадигма* (греч. *Paradeigma* – пример, образец) – устоявшаяся, ставшая привычной точка зрения, модель-стандарт решения определенного класса педагогических задач; совокупность научно-теоретических, методологических и иных установок, принятых научным педагогическим сообществом на определенном этапе развития педагогической науки и практики, которыми руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении педагогических проблем.

В практике образования выделяются: «знаниевая» и «культурологическая», «технократическая» и «гуманистическая», «социетарная» и «человекоориентированная», «педоцентристская» и «детоцентристская» образовательные парадигмы.

В настоящее время в отечественной педагогике происходит замена парадигмы «человека знающего» (т. е. вооруженного системой знаний, умений и навыков) на парадигму «человека, подготовленного к жизнедеятельности», т. е. человека, способного активно и творчески мыслить и действовать, саморазвиваться, интеллектуально, нравственно и физически самосовершенствоваться.

Образовательная парадигма нового времени – гуманистическая, сотворческая модель образования, определяемая следующими функциями:

- 1) открытие проблемности и смыслов в окружающих человека реальностях;

2) создание условий свободного выбора сфер приобщения к социально-культурным ценностям;

3) создание условий сотворческого общения педагога и учащихся для постановки и решения сущностно важных вопросов бытия;

4) культивирование всевозможных форм творческой активности и педагога, и учащихся.

Гуманистическая, сотворческая модель образования предполагает решение следующих задач:

- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные противоречия;
- формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптации и развития социальной и природной сферы;
- овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы и личной автономии;
- создание условий для саморазвития творческой индивидуальности и раскрытия духовного потенциала.

В контексте новой парадигмы образование рассматривается как социокультурный феномен. Главной целью образования выступает развитие творческой, самостоятельной, ответственной личности, способной к освоению и преобразованию мира, созданию новых форм общественной жизни, культуры в целом. Культура и образование тесно связаны друг с другом. Культурный человек – это образованный человек. Образование как обучение, воспитание, формирование является основной культурной формой человеческого существования. В образовательном пространстве осуществляется передача культурных образцов и способов взаимодействия человека с миром.

Образование не только выступает средством трансляции культуры, но и само формирует новую культуру, развивает общество. Посредством образования в обществе утверждается ценностное отношение к детству как неповторимому и самодостаточному периоду в жизни ребенка. В образовательной практике создаются условия для самоопределения, самореализации, самоутверждения каждого ребенка, развития его субъектной позиции. У обучающихся формируется умения рефлексии, критического мышления, системно-ситуативного анализа и других мыследеятельностных способностей, составляющих основу теоретического мышления.

Соответственно, решать данные образовательные задачи должен педагог-профессионал, который является субъектом педагогической деятельности; ориентирован на развитие человеческих способностей, а не только на трансляцию знаний, умений, навыков; умеет практически работать с образовательными процессами, строить развивающие образовательные ситуации, а не просто ставить и решать дидактические задачи. Педагог призван оказать учащимся помощь в познании себя, окружающего мира, в усвоении и приня-

тии общечеловеческих и культурных ценностей и норм, личностном и профессиональном развитии.

Таким образом, ведущими положениями новой образовательной парадигмы выступают:

- установка на детоцентризм как направленность педагогического процесса на утверждение в обществе идеологии самобытности и самооценности детства;
- ориентация учебных планов и программ, содержания обучения на формирование современной функциональной грамотности, развитие умений к поиску новых знаний, их критическому анализу и интеграции;
- ориентация образования на развитие у обучающихся мыслительных способностей (аналитических, рефлексивных, самоопределенческих и др.);
- изменение роли педагога в образовательном процессе: от транслятора знаний, умений, навыков к посреднику между обучающимся и учебным предметом как элементом культуры, к консультанту, помощнику в самостоятельном, активном освоении нового содержания образования.

Лекция 13. Содержание образования в современном мире

Основные лекционные вопросы

- 13.1. *Сущность содержания образования.*
- 13.2. *Теории и концепции формирования содержания образования.*
- 13.3. *Основные компоненты содержания образования.*
- 13.4. *Принципы и критерии отбора содержания образования.*
- 13.5. *Документы, определяющие содержание образования.*

13.1. Сущность содержания образования. Отвечая на вопрос «чему учить», в педагогике переходят к определению содержания образования. Содержание образования – средство обучения и фактор воспитания и развития.

Содержание образования – педагогически адаптированную систему знаний, навыков и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которой призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества (И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин).

Содержание образования, подлежащее усвоению учащимися, определяет развитие личности и является частью социально-культурного опыта, отобранного в соответствии с целями и процессуальными аспектами обучения. Культура как спрессованный опыт тысячелетий, передаваемый и осваиваемый в про-

цессе обучения, включает в себя культуру поведения, общения, чувств, мышления и практической конструктивной деятельности (Б.М. Бим-Бад и А.В. Петровский).

Содержание образования – это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием которого является особым образом организованная деятельность. В этой связи оно выступает как содержание триединого целостного процесса образования личности через усвоение опыта, воспитания и развития (В.С. Леднев).

Содержание образования – система научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения (И.Ф. Харламов).

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 педагогического процесса.

Такой подход к определению содержания образования называется *знаниево-ориентированным*. При таком подходе в центре внимания находятся знания как социальные ценности, накопленные в процессе исторического развития человечества. Знаниево-ориентированное содержание образования способствует социализации личности, вхождению человека в социум. С этой точки зрения содержание образования является жизнеобеспечивающей системой. Однако при знаниево-ориентированном подходе к содержанию образования знания выступают абсолютной ценностью и заслоняют собой самого человека.

В последнее десятилетие в контексте идеи гуманизации образования все более утверждается *личностно ориентированный подход* к выявлению сущности содержания образования. При личностно ориентированном подходе к содержанию образования абсолютной ценностью являются не отчужденные от личности знания, а сам человек. Такой подход обеспечивает свободу выбора содержания образования с целью удовлетворения образовательных, духовных, культурных и жизненных потребностей личности, гуманное отношение к развивающейся личности, становление ее индивидуальности и возможности ее самореализации в культурно-образовательном пространстве. Личностно ориентированное содержание образования направлено на развитие природных особенностей человека (здоровья, способностей мыслить, чувствовать, действовать): его социальных свойств (быть гражданином, семьянином, тружеником) и свойств субъекта культуры (свободы, гуманности, духовности, творчества). При этом развитие природных, социальных и культурных начал осуществляется в контексте общечеловеческих, национальных и региональных ценностей.

Детерминантами содержания образования называются факторы, определяющие его структурные компоненты и их взаимосвязи.

Одной из ведущих детерминант содержания образования является его *цель*, в которой находят концентрированное выражение как интересы общества, так и интересы личности. Цель современного образования – развитие тех свойств личности, которые нужны ей и обществу для включения в социально ценную деятельность. Такая цель образования утверждает отношение к знаниям, умениям и навыкам как средствам, обеспечивающим достижение полноценного гармоничного развития эмоциональной, умственной, ценностной, волевой и физической сторон личности. Знания, умения и навыки необходимы для применения в жизни усваиваемой культуры. Поэтому изучение основ наук и искусства в образовательных учреждениях – не самоцель, а средство усвоения методов поиска и проверки истины, познания и развития прекрасного.

Следующую детерминанту определяют через рассмотрение динамики личности. Динамика личности как процесс ее становления представляет собой изменение во времени свойств и качеств субъекта. И осуществляется оно в процессе деятельности. Таким образом, деятельность имеет одним из своих продуктов развитие самого субъекта, поэтому учение должно являться развивающим видом деятельности. Его влияние на развитие личности возрастает, если оно взаимосвязано с другими видами деятельности (трудовой, игровой, общественной). Исходя из этого, *деятельность личности* также является детерминантой содержания образования. При этом оно выступает как содержание особым образом организованной деятельности учащихся, основу которого составляет опыт личности.

И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин [34; 57] считают, что главная социальная функция образования – передача опыта, накопленного предшествующими поколениями. В связи с этим *опыт* тоже является детерминантой содержания образования.

13.2. Теории и концепции формирования содержания образования. В истории и теории педагогики существуют разнообразные теории содержания образования.

Теория дидактического материализма. Странники теории (их называют «энциклопедистами»). К ним относились чешский педагог Я.А. Коменский, английский поэт и историк Дж. Мильтон, немецкий педагог И.Б. Беседов) утверждали, что основная цель школы – в передаче обучаемым как можно большего объема знаний из различных областей науки. Они считали, что глубина понимания определенного фрагмента деятельности пропорциональна количеству изученного материала. Исходя из этого, стремились включить в программу изучения предметов как можно больше материала. В итоге образование оказывается малоэффективным, потому что большой поток информации может быть усвоен фрагментарно и поверхностно, прежде всего, за счет памяти.

Теория дидактического формализма. Странники данной теории в противоположность представителям энциклопедизма образование и обучение рас-

смагивали только как средство развития способностей и познавательных интересов обучаемых. Соответственно, в содержании образования, например в учебных программах, предлагалось отразить прежде всего инструментальные предметы (языки, математика), не используя богатый запас фактов, которыми располагают предметы обучения (И. Герbart, Г. Спенсер), не учитывая тесной связи между содержанием и формой, между определенными фактами и обусловленными интеллектуальными операциями (Ж. Пиаже).

Теория дидактического утилитаризма. Представители (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер) и сторонники (их называли прогрессивистами) считали, что основным критерием, которым следует руководствоваться при определении содержания образования, является реконструкция социального опыта, разнообразные же практические занятия должны играть роль фактора, активизирующего мышление и деятельность обучаемых. Построение программ образования, по их мнению, должно быть основано на следующих принципах: проблемного подхода, предлагающего представление содержания в виде междисциплинарных систем знаний; формирования практических умений в ходе решения определенных проблем; объединения работы с игрой; активизации деятельности обучаемых, подчеркивающей необходимость самостоятельности получения знаний и умений, когда это представляется возможным и целесообразным с педагогической точки зрения; вовлечения обучаемых в жизнь их социального окружения, частью которых они являются.

Теория гуманистического образования. Основные задачи этой теории таковы:

- воспитание свободной личности, имеющей твердую самоконцепцию и способной к самореализации;
- воспитание человека, который может любить, глубоко чувствовать, творить и продолжать процесс самообразования;
- создание необходимых условий для развития заложенного в человеке потенциала;
- стремления к обучению и саморазвитию.

Рассматривая обучение прежде всего как процесс становления личности, многие представители гуманистического образования (Ф. Блум, А. Комбс, Д. Снуг, С. Паттерсон и др.) считали необходимым более последовательно проводить и развивать принцип индивидуализации, под которым большинство из них понимает выявление индивидуальных возможностей. Исходя из этого принципа, учащийся должен быть вовлечен в деятельность, соответствующую его интересам и способностям. В основе обучения лежит информирование учащегося о целях обучения вообще, задачах того или иного курса, предоставление возможности разработать индивидуальную программу и заниматься по ней, активное участие студента в учебном процессе.

Теория функционального анализа развивала положение об интегральной связи познания с деятельностью. Основным критерием, которым следует руко-

водствоваться при отборе и построении содержания образования, должен быть мировоззренческий подход. Нужно предоставить учащимся возможность использовать приобретенные знания для решения задач практического характера, связанных с преобразованием доступных им фрагментов природной, общественной, культурной и технической действительности.

Теория личностно ориентированного образования направлена на обеспечение условий для самоопределения и самореализации личности. Содержание и процесс образования максимально осмысленны и индивидуально значимы. За участниками образовательного процесса признается право на участие в определении направления образования, его содержания и форм организации. Главной действующей силой является учение, соответственно активности самих учеников. Главный способ познания – на собственном опыте, в результате поиска, экспериментирования, проверки гипотез. Знания появляются у ребенка как ответы на собственные вопросы – и потому знания индивидуальны и ценны для самого человека. Акцент делается не на объективном знании, а на человеческом измерении. Такое познание – познание самого себя, открытие мира в себе и через себя. Равноценность и равноправие взрослого и ребенка в учебном процессе. Основной стратегией выступает стратегия помощи, поддержки и уважения ребенка. Учитель и ученик сотрудничают, совместно осуществляют определенную активность, направленную на общую цель – развитие и личностный рост каждого. Для того чтобы эти отношения формировались, важны три базовые условия личностного роста – конгруэнтность, принятие ребенка и эмпатия. Соответственно готовность к профессиональной деятельности педагога определяется его личностной зрелостью.

Смена подходов к сущности содержанию образования показывает, что оно имеет исторический характер. Определяется целями и задачами образования на том или ином этапе развития общества. Под влиянием требований жизни, производства и уровня развития научного знания меняется и содержание образования.

13.3. Основные компоненты содержания образования.

Основные компоненты содержания образования: когнитивный опыт личности, опыт практической деятельности, опыт творчества и опыт отношений (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин).

Когнитивный опыт личности. Этот компонент включает систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании учащихся научной картины мира, учит диалектическому подходу к познавательной и практической деятельности. Он по праву считается основным, поскольку без знаний невозможно ни одно целенаправленное действие.

Опыт осуществления способов деятельности (практический опыт). Знания о способах осуществления деятельности содержатся уже в первом компоненте содержания общего образования и базовой культуры личности. Но одних знаний недостаточно. Нужно усвоить опыт их применения, то есть умения

и навыки, выработанные человечеством. Внешние (практические) и внутренние (интеллектуальные) умения и навыки могут быть общими для всех учебных предметов (составить план, выделить существенное, сравнить, сделать выводы и т. п.) и специфическими, формирующимися и проявляющимися только в рамках учебных предметов (решение физических или математических задач, постановка опытов по химии и т. п.). К общеинтеллектуальным умениям и навыкам (анализ, синтез, абстрагирование, конкретизация, сравнение, аналогия и др.) вплотную примыкают общеучебные: конспектирование, аннотирование, работа с учебником, словарями, справочниками и т.п.

Таким образом, практический компонент содержания образования составляет система общих интеллектуальных и практических умений и навыков, являющихся основой конкретных видов деятельности и обеспечивающих способность обучающихся к сохранению культуры. К этим видам деятельности относятся познавательная, трудовая, художественная, общественная, ценностно-ориентационная, коммуникативная.

Опыт творческой деятельности. Этот компонент содержания общего образования и базовой культуры личности призван обеспечить готовность школьника к поиску решений новых проблем, к творческому преобразованию действительности. Конкретное содержание опыта творческой деятельности и ее основные черты проявляются в следующем:

- самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию;
- видение новой проблемы в знакомой ситуации;
- видение структуры объекта и его новой функции;
- самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новый;
- нахождение различных способов решения проблемы и альтернативных доказательств;
- построение принципиально нового способа решения проблемы, являющегося комбинацией известных.

Опыт отношений личности – владение системой мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений. Его специфичность состоит в оценочном отношении к миру, к деятельности, к людям. Культура чувств – особый феномен, являющийся следствием социального развития человека. Опыт отношений человека вместе со знаниями и умениями является условием формирования системы ценностей, идеалов, а в конечном итоге и мировоззрения личности.

Все компоненты содержания образования и базовой культуры личности взаимосвязаны.

13.4. Принципы и критерии отбора содержания образования. Общие принципы отбора школьного образования давно служат предметом обсуждения в педагогике (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Ю.К. Бабанский, Б.Т. Лихачев, В.В. Краевский, В.С. Леднев). В содержание образования предлагалось включить:

- основы всех наук, определяющих современную естественнонаучную 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 т. ч. 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.

При отборе содержания образования признавалось необходимым: учитывать возрастные возможности обучающихся и логику их развития; обеспечить социальную и лично ориентированную направленность изучаемого материала.

Вся номенклатура принципов полностью отражается в *трех основных принципах*, определенных В.В. Краевским:

- принципе соответствия содержания образования уровню современной науки, производства и основным требованиям развивающегося демократического общества;
- принципе учета единства содержательной и процессуальной сторон обучения, который предполагает представленность всех видов человеческой деятельности в их взаимосвязи во всех предметах учебного плана;
- принципе структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования с учетом личностного развития и становления школьника, который предполагает взаимную уравновешенность, пропорциональность, и гармоничность компонентов содержания образования.

К названным трем принципам отбора содержания образования В.И. Загвязинский присоединяет *четвертый принцип* – принцип отражения в содержании образования всех ведущих элементов мировой и отечественной культуры, содержащих потенциал личностного развития обучаемых.

Из указанных принципов следуют *критерии отбора содержания образования*, это критерии:

- целостного отражения основных компонентов социального опыта, перспектив его развития, задач всестороннего развития личности;
- выделения главного и существенного в содержании образования, высокой значимости изучаемого;
- соответствия возрастным возможностям учащихся;
- соответствия выделенному на изучение данного предмета времени;
- учета отечественного и международного опыта формирования содержания учебных программ;

- соответствия содержания учебно-материальному и методическому оснащению школы с учетом реальных перспектив ее развития.

При формировании содержания образования указанные принципы и критерии могут иметь общий характер, а ведущим средством его создания выступают государственные образовательные стандарты.

Образовательный стандарт – технический нормативный правовой акт, определяющий содержание образовательной программы посредством установления требований к образовательному процессу и результатам освоения ее содержания [25].

Стандарт образования включает:

- описание содержания образования на каждой из его ступеней, которое должно быть предоставлено обучаемому в объеме необходимой общеобразовательной подготовки;
- требования к минимально необходимой подготовке учащихся в рамках указанного объема содержания;
- максимально допустимый объем учебной нагрузки по годам обучения.

В содержательном аспекте стандарт средней общеобразовательной школы предусматривает:

- владение базовыми понятиями и умениями: а) узнавать и воспроизводить основные понятия изучаемой отрасли знания; б) давать им определения; в) раскрывать содержание понятия, его объем; г) давать практическую интерпретацию понятия;
- знание теорий, концепций, законов и закономерностей основ науки, ее истории, методологии, проблем и прогнозов;
- умение применять научные знания на практике при решении познавательных (теоретических) и практических задач как в стабильной (стандартной), так и в изменяющейся (нестандартной) ситуации;
- сформированность собственных суждений в области теории и практики данной образовательной сферы;
- знание основных проблем современного общества и понимание своей роли в их решении;
- владение технологией непрерывного самообразования по отраслям знаний, наукам и видам деятельности.

Согласно принятому стандарту содержание образования по каждому учебному предмету содержит две основные части:

- неизменяемое инвариантное ядро;
- вариативную часть, постоянно обновляющуюся и изменяющуюся.

Государственный стандарт является базовым документом для создания учебных планов и программ, учебников и учебных пособий.

13.5. Документы, определяющие содержание образования. Содержание образования регламентируется следующими документами: учебными планами, учебными программами по предметам, фиксируется в учебниках, учебных посо-

биях и электронных накопителях информации (видеодисках, видеокассетах, компьютерных программах) и др. Данные документы обеспечивают три основных уровня формирования содержания образования: уровень общего теоретического представления, уровень учебного предмета, уровень учебного материала.

Учебный план – нормативный документ, который определяет состав учебных предметов; порядок (последовательность) их изучения по годам обучения; недельное и годовое количество учебных часов, отводимых на изучение каждого предмета; структуру и продолжительность учебного года.

Учебные планы подразделяются на:

- типовой учебный план общего среднего образования;
- учебные планы учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования;
- экспериментальные учебные планы учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования;
- индивидуальные учебные планы.

Типовой учебный план общего среднего образования является техническим нормативным правовым актом и состоит из типовых учебных планов учреждений общего среднего образования каждого вида.

Типовой учебный план учреждения общего среднего образования соответствующего вида включает в себя перечень обязательных для изучения учебных предметов по классам, устанавливает количество учебных часов на их изучение, количество учебных часов на проведение факультативных, стимулирующих, поддерживающих занятий и консультаций, обязательную и максимальную допустимую учебную нагрузку в неделю на одного учащегося в каждом классе и общее количество учебных часов, финансируемых из республиканского и (или) местных бюджетов на проведение учебных занятий.

Типовой учебный план общего среднего образования разрабатывается и утверждается Министерством образования Республики Беларусь.

Учебный план учреждения образования, реализующего образовательные программы общего среднего образования, разрабатывается учреждением образования ежегодно на основе типового учебного плана учреждения общего среднего образования соответствующего вида и утверждается его руководителем по согласованию с учредителем.

Экспериментальный учебный план учреждения образования, реализующего образовательные программы общего среднего образования, апробируется в учреждении образования, на базе которого осуществляется экспериментальная деятельность. Данный план разрабатывается и утверждается Министерством образования Республики Беларусь.

Индивидуальный учебный план устанавливает особенности получения общего среднего образования одаренными и талантливыми учащимися, а также учащимися, которые по уважительным причинам не могут постоянно или вре-

менно посещать учебные занятия и (или) проходить в установленные сроки аттестацию. Индивидуальные учебные планы разрабатываются учреждениями образования на основе учебного плана учреждения образования, реализующего образовательные программы общего среднего образования, и утверждаются их руководителями.

Содержание образования, представленное на уровне теоретического осмысления в учебных планах, получает свою конкретизацию в учебных предметах или учебных курсах (дисциплинах). *Учебный предмет* – это система научных знаний, практических умений и навыков, которые позволяют учащимся усвоить с определенной глубиной и в соответствии с их возрастными познавательными возможностями основные исходные положения науки или стороны культуры, труда, производства. На уровне учебного предмета проектирование содержания образования предполагает работу над отдельными его элементами, определение их целей и функций в целостном контексте стандарта. На этом же уровне формируется и конкретизируется представление об основных формах реализации содержания учебного предмета в педагогическом процессе, последовательно фиксируемого в соответствующих нормативных документах – учебных программах.

Учебная программа – нормативный документ, раскрывающий содержание знаний, умений и навыков по учебному предмету, логику изучения основных мировоззренческих идей с указанием последовательности тем, вопросов и определением общего времени на их изучение. Она определяет общую научную и духовно-ценностную направленность преподавания предмета, оценок теорий, событий, фактов. В программе обусловлена структура расположения учебного материала по годам обучения и внутри каждого школьного класса. Полнота усвоения программных знаний, умений и навыков учащимися является одним из критериев успешности и эффективности процесса обучения.

Учебные программы могут быть *типовыми, рабочими и авторскими*.

Типовые учебные программы разрабатываются на основе требований государственного образовательного стандарта относительно той или иной образовательной области. В типовой учебной программе аккумулируется историко-педагогический опыт, отражаются требования достижений педагогической и психологической наук. По мере социального, научно-технического прогресса и развития педагогической науки и практики периодически возникает необходимость пересмотра учебных программ. Типовые учебные программы утверждаются Министерством образования Республики Беларусь и имеют рекомендательный характер.

Рабочие учебные программы разрабатываются и утверждаются педагогическим советом школы на основе типовой программы. Они могут быть разработаны непосредственно, исходя из требований государственного стандарта к

образовательным областям. В рабочей программе в отличие от типовой описывается национально-региональный компонент, учитываются возможности методического, информационного, технического обеспечения учебного процесса, уровень подготовленности учащихся.

Авторские учебные программы, учитывая требования государственного стандарта, могут содержать иную логику построения учебного предмета, собственные подходы к рассмотрению тех или иных теорий, свою точку зрения относительно изучаемых явлений и процессов. Такие программы должны иметь внешние рецензии от ученых в данной предметной области, педагогов, психологов, методистов. При их наличии программы утверждаются педагогическим советом школы. Авторские учебные программы наиболее широко используются в преподавании курсов по выбору учащихся (обязательных и факультативных).

Исторически сложились два структурных способа изложения учебного материала в программах: *концентрический* и *линейный*. В последнее время получает распространение *спиральный способ* изложения. Существует также *смешанная* структура изложения учебного материала.

Линейный способ изложения состоит в том, что материал каждой последующей ступени обучения является логическим продолжением того, что изучалось в предыдущие годы.

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

Характерной особенностью *спирального способа* изложения материала является то, что постоянно расширяется и углубляется круг знаний по исходной проблеме. В отличие от концентрической структуры, при которой к исходной проблеме возвращаются порой даже спустя несколько лет, в спиральной структуре таких перерывов нет.

Существует также *смешанный способ* изложения материала, представляющий собой комбинацию вышеуказанных подходов.

Общая структура учебной программы содержит в основном три элемента. *Первый* – *объяснительная записка*, в которой определены основные задачи учебного предмета, его воспитательные и развивающие возможности, ведущие научные идеи, лежащие в основе построения учебного предмета.

Второй – *собственно содержание образования*: тематический план, содержание тем, задачи их изучения, основные понятия, умения и навыки, возможные виды занятий.

Третий – *некоторые методические указания*, касающиеся, главным образом, оценки знаний, умений, навыков.

Специфика каждого учебного предмета по содержанию, характеру применения знаний на практике, по видам деятельности обуславливает вариативность программных структур.

Проектирование содержания образования на уровне учебного материала осуществляется в *учебной литературе*, к которой относятся учебники и учебные пособия. В них находят отражение конкретное содержание учебных программ.

Среди всех видов учебной литературы особое место занимает *школьный учебник*, который по своему содержанию и структуре обязательно соответствует учебной программе по предмету. Учебники, созданные на основе типовых учебных программ, рекомендуются Министерством образования Республики Беларусь для всех школ страны.

Учебник – это книга, излагающая основы научных знаний по определенному учебному предмету.

Д. Д. Зуев [18], исследовавший проблемы школьного учебника, выделил и описал его функции:

- *информационная функция* – обеспечение школьников необходимой и достаточной информацией, формирующей их мировоззрение, дающей пищу для духовного развития и практического освоения мира;

- *трансформационная функция* заключается в том, что материал в учебнике, преобразуясь с учетом возрастных особенностей учащихся и дидактических требований, становится доступным для них, но не исключает проблемности и возможности его творческого освоения;

- *систематизирующая функция* реализует требование обязательного систематического и последовательного изложения материала в логике учебного предмета;

- *функция закрепления материала и осуществления детьми самоконтроля* проявляется в том, что учебник предоставляет возможность повторного изучения, проверки самим учеником правильности сложившихся у него понятий, представлений, образов, точности усвоенных правил, законов, выводов;

- *интегрирующая функция* заключается в том, что учебник помогает ребенку приращивать к изложенным в нем знаниям дополнительную информацию из смежных наук;

- *координирующая функция* способствует привлечению в процессе работы над материалом других средств обучения (карт, иллюстраций, диапозитивов и т.д.);

- *развивающе-воспитательная функция* состоит в духовно-ценностном влиянии содержания учебника на учащихся, формировании в процессе работы над ним таких качеств, как трудолюбие, мыслительная активность, способность к творчеству;

- *обучающая функция* учебника проявляется в том, что работа с ним развивает такие умения и навыки, как конспектирование, обобщение, выделение главного, логическое запоминание, необходимые для самообразования.

Структура учебника включает в себя текст и внетекстовые вспомогательные компоненты. Все тексты разделяются на тексты-описания, тексты-повествования, тексты-рассуждения.

Также выделяют *основные, дополнительные и пояснительные тексты.*

Основной текст, в свою очередь, подразделяется на два компонента: теоретико-познавательный и инструментально-практический. К теоретико-познавательному компоненту относятся: базовые термины; ключевые понятия и их определения; основные факты, явления, процессы, события; опыты; описание законов, теорий, ведущих идей; выводы и т. п.

К инструментально-практическому компоненту относятся характеристики основных методов познания, правил применения знаний, способов усвоения и самостоятельного поиска знаний; описание задач, опытов, упражнений, экспериментов; обзоры, разделы, систематизирующие и интегрирующие учебный материал.

Дополнительный текст включает документы; хрестоматийный материал; обращение к читателям; биографические, народоведческие, статистические сведения; справочные материалы, выходящие за рамки программы.

Пояснительный текст включает предметные введения к учебнику, разделам, главам; примечания, разъяснения; словари; определители; пояснения к картам, схемам, диаграммам; указатели.

К внетекстовым компонентам относятся: аппарат организации усвоения (вопросы и задания, памятки или инструктивные материалы, таблицы и шрифтовые выделения, подписи к иллюстративному материалу и упражнения); собственно иллюстративный материал; аппарат ориентировки, включающий предисловие, примечание, приложения, оглавление, указатели.

Учебный текст (в отличие от текста справочника) служит прежде всего цели разъяснения содержания, а не просто информирования. Кроме того, учебный текст должен оказывать на учащегося определенное эмоциональное воздействие, вызывать интерес к предмету обучения. Учебники содержат изложение основ наук и одновременно организуют самостоятельную учебную деятельность учащихся по усвоению учебного материала.

К учебнику предъявляются *требования*:

- дидактические – учебник должен в единстве отражать логику науки, логику учебной программы и логику учебного предмета; содержать материал высокой степени обобщения и вместе с тем конкретный, оснащенный основными фактологическими сведениями; формулировки основных положений, выводов должны отличаться предельной ясностью и четкостью; представлять собой изложение подлинной науки и одновременно быть доступным для учащихся, учитывать особенности их интересов; развивать познавательный и практический интерес, потребность в знаниях и практической деятельности;
- психологические – учитывать особенности восприятия, мышления, памяти учеников;
- эстетические – учебник должен быть в меру красочен, снабжен необходимыми иллюстрациями в виде картин, карт, схем, диаграмм, фотографий и др.;

– гигиенические – учебник должен быть напечатан на качественной бумаге, оформление должно быть обеспечено экологически чистыми материалами, прочно нанесенными и т.д.

Содержание образования на уровне учебного материала наряду с учебниками раскрывается в различного рода учебных пособиях, расширяющих некоторые стороны учебника и имеющих своей целью решение конкретных задач обучения (информационных, тренировочных, проверочных и др.).

Учебные пособия – специально изготовленные материалы, использующиеся в качестве источника знаний.

Учебные пособия принято классифицировать на печатные, объемные, экранные и звукотехнические.

Учебные пособия бывают различных *типов*: хрестоматии, справочники, задачки, книги для дополнительного чтения, практикумы, сборники текстов, словари, карты, атласы, учебные пособия для учащихся и учителей, учебно-методические комплексы, рабочие тетради и пр.

Фиксируется также содержание учебного материала на *электронных носителях*: видеодисках, видеокассетах, компьютерных программах и др.

Лекция 14. Обучение как способ организации педагогического процесса

Основные лекционные вопросы

14.1. *Сущность и движущие силы процесса обучения.*

14.2. *Функции и структура процесса обучения.*

14.3. *Закономерности процесса обучения.*

14.4. *Дидактические принципы и их характеристика.*

14.1. Сущность и движущие силы процесса обучения. Для понимания сущности процесса обучения важно разобраться в основных понятиях теории обучения: *обучение, процесс обучения, учение, преподавание*. Данные категории имеют ряд определений.

Обучение – это процесс целенаправленный, управляемый, в котором учитель излагает знания, дает задания, учит методам и приемам сознательного приобретения, закрепления и применения знаний, проверяет качество знаний, умений и навыков. При этом он постоянно заботится о развитии познавательных способностей школьников (Б.П. Есипов).

Обучение – планомерная и систематическая работа учителя с учащимися, основанная на осуществлении и закреплении изменений в их знаниях, установках, поведении и в самой личности под влиянием учения, овладения знаниями и ценностями, а также собственной практической деятельности. Обучение являет-

ся целенаправленной деятельностью, это подразумевает намерение учителя стимулировать учение как субъективную деятельность самих учащихся (В. Оконь).

Обучение – целенаправленный процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения, нравственно-эстетических взглядов и убеждений (Е.С. Рапацевич).

Несмотря на различия в формулировках понятия «обучение», в них есть общие признаки. Под *обучением* понимают активную целенаправленную познавательную деятельность ученика под руководством учителя, в результате которой обучающийся приобретает систему научных знаний, умений и навыков, у него формируется интерес к учению, развиваются познавательные и творческие способности и потребности, а также нравственные качества личности.

Наряду с понятием «обучение» используется понятие «процесс обучения».

Процесс обучения – это движение ученика под руководством учителя по пути овладения знаниями (Н.В. Савин).

Процесс обучения представляет собой сложное единство деятельности учителя и деятельности учащихся, направленных к общей цели – вооружению обучающихся знаниями, умениями, навыками, к их развитию и воспитанию (Г.И. Щукина).

Процесс обучения – это целенаправленное взаимодействие преподавателя и учащихся, в ходе которого решаются задачи образования учеников (Ю.К. Бабанский).

Различное понимание процесса обучения свидетельствует, что это достаточно сложное явление. Если обобщить приведенные понятия, то *процесс обучения* можно определить как взаимодействие учителя и учащихся, в котором учащиеся с помощью и под руководством учителя осознают мотивы своей познавательной деятельности, овладевают системой научных знаний об окружающем их мире и формируют научное мировоззрение, всесторонне развивают интеллект и умение учиться, а также нравственные качества и ценностные ориентиры в соответствии с личными и общественными интересами и потребностями.

Для процесса обучения характерны следующие признаки: а) целенаправленность; б) целостность; в) двусторонность; в) совместная деятельность учителя и учащихся; г) управление развитием и воспитанием учащихся; д) организация и управление этим процессом.

Таким образом, педагогические категории «обучение» и «процесс обучения» – не тождественные понятия. Категория «обучение» определяет явление, тогда как понятие «процесс обучения» (или «учебный процесс») – это развитие обучения во времени и пространстве, последовательная смена этапов обучения.

Процесс обучения включает деятельность ученика (учение) и деятельность учителя (преподавание). *Учение* – это целенаправленная, осознанная активная познавательная деятельность ученика, заключающаяся в восприя-

тии и овладении научными знаниями, в обобщении воспринятых фактов, в закреплении и применении полученных знаний в практической деятельности по заданиям учителя или на основе собственных познавательных потребностей. *Преподавание* – это целенаправленная деятельность учителя по формированию у учащихся положительных мотивов учения, организации восприятия, осмыслению излагаемых фактов и явлений, обеспечению умениями пользоваться полученными знаниями и умениями приобретать знания самостоятельно.

Таким образом, *задачами* процесса обучения являются:

- стимулирование учебно-познавательной активности учащихся;
- формирование познавательных потребностей;
- организация познавательной деятельности обучающихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками;
 - развитие познавательных и творческих способностей обучающихся;
 - формирование учебных умений и навыков для последующего самообразования и творческой деятельности;
 - формирование научного мировоззрения и воспитание нравственно-эстетической культуры.

Движущими силами процесса обучения являются внешние и внутренние противоречия.

Внешние противоречия – это противоречия, возникающие между постоянно возрастающими требованиями общества к процессу обучения и актуальным, текущим состоянием этого процесса.

Внутренние противоречия – это противоречия, возникающие внутри самого процесса обучения. К ним относятся:

- противоречия между выдвигаемым ходом обучения теоретическими и практическими задачами и достигнутым уровнем обученности, воспитанности и развитости учащихся;
- противоречия между требованиями педагога и возможностями учащихся;
- противоречия между содержанием сформировавшегося до начала обучения личного опыта учащихся и его недостаточностью для решения теоретических и практических познавательных задач;
- противоречия, возникающие между отдельными аспектами содержания учебного предмета и соответствующей научной дисциплины и др.

Не любое противоречие становится движущей силой, а лишь то, которое на данный момент актуализировано задачами процесса обучения и сформированным уровнем готовности личности к их решению.

14.2. Функции и структура процесса обучения.

Целостный процесс обучения выполняет ряд важных функций.

Образовательная функция состоит в обеспечении учащихся системой научных знаний, умений и навыков. В соответствии с ней главное назначение процесса обучения заключается в том, чтобы:

- обеспечить учащихся системой научных знаний, умений и навыков в соответствии с принятым стандартом образования;

- научить творчески использовать эти знания, умения и навыки в практической деятельности;

- научить самостоятельно приобретать знания;

- расширить общий кругозор для выбора дальнейшего пути получения образования и профессионального самоопределения.

Развивающая функция обеспечивает развитие духовных и психологических качеств учащихся, а именно:

- логического мышления (абстрагирование, конкретизация, сравнение, анализ, обобщение, сопоставление и др.);

- воображения;

- различных видов памяти (слуховой, зрительной, логической, ассоциативной, эмоциональной и т. п.);

- качеств ума (пытливость, гибкость, критичность, креативность, глубина, широта, самостоятельность);

- речи (словарный запас, образность, ясность и точность выражения мысли);

- познавательного интереса и познавательных потребностей;

- сенсорной и двигательной сфер.

Воспитывающая функция обучения заключается в направлении его содержания, методов и средств на достижение целей развития личностного потенциала учащихся, проявляется в обеспечении:

- осознания учеником своей учебной деятельности как социально значимой;

- формирования его нравственно-ценностных ориентиров в процессе овладения знаниями, умениями и навыками;

- воспитания нравственных качеств личности;

- формирования положительных мотивов учения;

- формирования опыта общения между учащимися и сотрудничества с учителями в учебном процессе;

- воспитательного воздействия личности учителя как примера для подражания.

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

Названные функции учебного процесса говорят о его многоаспектности и целостности.

Вместе с тем при всей целостности процесса обучения, он состоит из составных частей, то есть имеет *собственную структуру*. Существуют различные подходы в определении структуры учебного процесса. Одним из таких подходов является соотнесение звеньев учебного процесса с этапами научного

познания. При этом выделяются специфические для учебного процесса звенья: *подготовка к восприятию знаний, восприятие новых знаний, формирование научных понятий, закрепление знаний и выработка на их основе умений и навыков, использование полученных знаний в новой ситуации, контроль за качеством усвоения содержания образования* (М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Н.А. Сорокин, Ю.К. Бабанский, М.И. Махмутов и др.)

Процесс обучения начинается с *подготовки к восприятию новых знаний*. Это звено предполагает актуализацию имеющихся знаний и умений для успешного решения учащимися новой познавательной задачи; развитие учителем интереса к предлагаемому на данном уроке материалу на основе проблемной ситуации, истории вопроса и т. п. и к предмету в целом. В этом же звене идет проверка и корректировка знаний и умений, необходимых для успешного овладения новым материалом.

После создания потребности в знаниях учитель организует *процесс восприятия новых знаний*. Восприятие предполагает целостное отражение всего материала в сознании учащихся, однако уже в процессе восприятия учитель выделяет главное, существенное. Этому способствует план изложения материала; вопросы, написанные на доске, на которые нужно будет ответить после знакомства с новой информацией. Выделение главного, существенного в восприятии создает условия для перехода к следующему звену учебного процесса.

На основе умело организованного восприятия учебного материала учитель *формирует научные понятия*. Понятие – это форма абстрактного мышления, отражающая самые существенные признаки предмета или явления, а также устойчивые объективные внутренние связи между явлениями или предметами, выраженными в законах, закономерностях. Выделение главного облегчает формирование научных понятий. Процесс формирования научного понятия начинается с операции сравнения известного с неизвестным. Учащиеся находят сходные признаки, различия, потом дается определение понятия.

Новое знание пока не стало орудием мышления ученика. Его следует *закрепить*, поэтому учитель использует первичное закрепление, а затем различные виды *повторения*: текущее и обобщающее. Важным условием эффективности повторения являются элементы новизны, позволяющие сделать процесс обучения творческим, осознанным. На основе многократных повторений одних и тех же действий с элементами новизны у учащихся формируются *умения и навыки*. Умения – это знания в действии. Умения можно сформировать только при условии полного понимания изучаемого материала. Скорость формирования умений отражает степень осознанности и понимания учеником изучаемого материала. На основе умений (например, писать или читать) формируются *навыки*, под которыми часто понимают «автоматизированное» умение. Основным содержанием данного звена является система разнообразных упражнений, так как именно они и позволяют сформировать устойчивый динамический стереотип, который называют умениями и навыками.

Обеспечив усвоение материала по изучаемой теме, учитель включает эти новые знания в систему уже имеющихся знаний, умений и навыков. Это звено учебного процесса предполагает *использование изученного в новых ситуациях*, чтобы добиваться гибкости знаний, их критичности и креативности.

Последним звеном учебного процесса является *контроль* как звено обратной связи. В процессе контроля учитель выявляет пробелы в знаниях ученика и оказывает ему помощь в преодолении и предупреждении отставания. Кроме того, учитель контролирует и качество своей работы. С помощью различных форм и видов контроля обеспечивается мотивация и дальнейшая успешная познавательная деятельность обучаемых и деятельность учителя.

Процесс обучения – целостный, поэтому в каждом звене учебного процесса отражаются и все другие звенья. Уже на этапе подготовки к восприятию знаний есть и восприятие, и оперирование понятиями, и закрепление, и контроль. Но, несмотря на это, каждое звено выполняет свою специфичную задачу при всей условности разделения учебного процесса на этапы.

Существуют и другие подходы в характеристике структуры учебного процесса. Одним из них является характеристика процесса обучения с точки зрения *управляемой системы* (П.И. Пидкасистый и др.). В структуру учебного процесса включают содержательный, процессуальный и мотивационный компоненты.

Содержательный компонент отражает систематизированную совокупность научных знаний, умений и навыков, отобранных в соответствии с государственными образовательными стандартами. В систему научных знаний включаются научные понятия, законы, принципы, правила, теории. Научное знание описывает, объясняет, помогает прогнозировать и преобразовывать окружающую действительность и самого человека. Основы научных знаний составляют учебные предметы, содержание которых адаптировано к познавательным возможностям учащихся на каждой ступени обучения, их возрастным особенностям.

Процессуальный компонент включает методы, приемы и средства, позволяющие освоить предлагаемое содержание, а также сформировать умения и навыки у учащихся, которыми они будут пользоваться всю жизнь. К таким умениям относятся обобщенные интеллектуальные умения, общетрудовые умения и навыки, двигательные умения и навыки, умения создавать прекрасное и использовать его в повседневной жизни и досуговой деятельности. Характерным для умений является их обобщенность, они могут переноситься из одной области деятельности в другую.

Мотивационный компонент включает формирование у учащихся положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, которая побуждала бы их к упорной систематической работе. Мотивы придают учебной деятельности значимый смысл и определяют восприятие учения как жизненно важную цель, а не только средство достижения других целей. Положительные мо-

тивы формируются педагогом в ходе целенаправленного развития мотивационной сферы обучаемых.

Результативность участия обучающегося в учебном процессе характеризуется его обучаемостью и обученностью. *Обучаемость* – это приобретенная учащимся (под влиянием обучения и воспитания) внутренняя готовность к различным психологическим перестройкам и преобразованиям в соответствии с новыми программами и целями дальнейшего обучения. То есть общая способность к усвоению знаний. Важнейшим показателем обучаемости является то количество дозированной помощи, которая необходима учащемуся для достижения заданного результата. *Обученность* – это тезаурус, или запас усвоенных понятий и способов деятельности. То есть система знаний, умений и навыков, соответствующая норме (заданному в образовательном стандарте ожидаемому результату).

14.3. Закономерности процесса обучения. Понятия «закон» и «закономерность» употребляются в педагогике как философские категории. *Закон* – это необходимое, существенное, устойчивое, повторяющееся отношение между явлениями. *Педагогический закон* – это категория, обозначающая объективные, существенные, необходимые, общие и устойчиво повторяющиеся связи между явлениями образования, компонентами педагогической системы, отражающие механизмы ее самоорганизации, развития и функционирования. Если же такой характер связи наблюдается при определенных условиях, то эти связи выражают закономерности.

Закономерности обучения – это устойчиво повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения; связи, при которых изменения одних частей, компонентов вызывают определенные изменения других.

Различают *общие и частные (конкретные) закономерности*. Общие закономерности свойственны любому образовательному процессу, они охватывают своим действием всю систему обучения. Действие частных закономерностей распространяется на отдельные стороны системы обучения. Современной науке известно большое количество частных закономерностей процесса обучения.

К *общим закономерностям* относятся:

закономерности цели обучения: цель обучения зависит от уровня и темпов развития общества, уровня развития и возможностей педагогической науки и практики и др.;

закономерности содержания обучения: содержание обучения зависит от возрастных возможностей учащихся, уровня развития теории и практики обучения и др.;

закономерности качества обучения: эффективность каждого нового этапа обучения зависит от продуктивности предыдущего этапа и достигнутых на нем результатов, характера и объема изучаемого материала и др.;

закономерности методов обучения: эффективность дидактических методов зависит от знаний и навыков в применении методов, возраста учащихся и др.;

закономерности управления обучением: продуктивность обучения зависит от интенсивности обратных связей в системе обучения, обоснованности корректирующих воздействий и др.;

закономерности стимулирования обучения: продуктивность обучения зависит от внутренних стимулов (мотивов) обучения, внешних (общественных, экономических, педагогических) стимулов.

К *частным закономерностям* процесса обучения относятся закономерности [48]:

- *собственно дидактические* (результаты обучения зависят от применяемых методов, средств обучения, профессионализма преподавателя и т. д.);
- *гносеологические* (результаты обучения зависят от познавательной активности учащихся, умения и потребности учиться и т. д.);
- *психологические* (результаты обучения зависят от учебных возможностей учащихся, уровня и стойкости внимания, особенностей мышления и т. д.);
- *социологические* (развитие индивида зависит от развития всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении, от уровня интеллектуальной среды, стиля общения учителя с учащимися и т. д.);
- *организационные* (эффективность процесса обучения зависит от организации, от того, насколько он развивает у учащихся потребность учиться, формирует познавательные интересы, приносит удовлетворение, стимулирует познавательную активность и т. д.).

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

14.4. Дидактические принципы и их характеристика.

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

Принципы обучения характеризуют способы использования законов и закономерностей в соответствии с намеченными целями.

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

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

Соблюдение принципов обучения – важнейшее условие эффективности процесса обучения, показатель педагогической культуры преподавателя.

Отдельные стороны применения того или иного принципа обучения раскрывают дидактические правила. Правила вытекают из принципов обучения.

Правила обучения – это конкретные указания учителю, как надо поступать в типичной педагогической ситуации процесса обучения.

Впервые в истории педагогики дидактические принципы сформулировал Я.А. Коменский в книге «Великая дидактика» (1632), это следующие принципы: наглядности, сознательности, систематичности и последовательности, прочности, прочности. В настоящее время этот перечень принципов, при их сохранении, дополняется другими принципами.

Принцип научности обучения предполагает соответствие содержания образования уровню развития современной науки и техники, опыту, накопленному мировой цивилизацией.

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

Принцип сознательности и активности в обучении требует осознанного усвоения знаний в процессе активной познавательной и практической деятельности. Сознательность в обучении – это позитивное отношение обучаемых к обучению, понимание ими сущности изучаемых проблем, убежденность в значимости получаемых знаний.

Принцип наглядности в обучении реализуется путем демонстрации изучаемых объектов, иллюстрации процессов и явлений, наблюдений за происходящими явлениями и процессами в кабинетах и лабораториях, в естественных условиях, в трудовой и производственной деятельности.

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

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

Принцип воспитывающего обучения отражает объективную закономерность процесса обучения. Не может быть обучения вне воспитания. Даже если учитель и не ставит специальной цели оказать воспитательное воздействие на учащихся, он их воспитывает через содержание учебного материала, своим отношением к сообщаемым знаниям, применяемыми методами организации познавательной деятельности учащихся, своими личностными качествами.

Принцип связи теории с практикой предполагает, что изучение научных проблем осуществляется в тесной связи с раскрытием важнейших путей их использования в жизни. В этом случае у обучаемых вырабатывается подлинно научный взгляд на жизненные явления, формируется научное мировоззрение.

Принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям (принцип личностного подхода в обучении) требует, чтобы содержание, формы и методы обучения соответствовали возрастным этапам и индивидуальному развитию обучаемых. Уровень познавательных возможностей и лич-

ностного развития определяет организацию учебной деятельности. Важно учитывать особенности мышления, памяти, устойчивость внимания, темперамент, характер, интересы учащихся.

Лекция 15. Методы и средства процесса обучения

Основные лекционные вопросы

15.1. Понятия «метод», «прием» обучения.

15.2. Различные подходы к классификации методов обучения.

15.3. Характеристика методов обучения.

15.4. Средства обучения, их классификация и характеристика.

15.1. Понятия «метод», «прием» обучения.

Метод (греч. *methodos*) – способ познания, исследования явлений природы и общественной жизни, прием, способ или образ действия; путь продвижения к истине.

Методы обучения – это способы совместной деятельности педагога и учащихся, направленные на достижение ими образовательных целей; это совокупность приемов и способов организации познавательной деятельности учащихся, развития его умственных способностей, обучающего взаимодействия учителя и учащихся, школьников между собой, с природной и общественной средой.

Существуют многие другие определения методов обучения.

Метод – совокупность путей и способов достижения целей, решения задач образования (И.П. Подласый).

Метод – это правила действия, которые стандартны и однозначны; нет стандарта и однозначности – нет правила, а значит нет и метода (П.В. Копнин).

Методы обучения есть способы работы учителя и учащихся, с помощью которых достигается усвоение последними знаний, умений и навыков, а также формирование их мировоззрения и развитие познавательных сил (М.А. Данилов, Б.П. Есипов).

Методы обучения – это способы взаимосвязанной деятельности педагогов и учеников по осуществлению задач образования, воспитания и развития (Ю.К. Бабанский).

Методы обучения – это способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом (И.Ф. Харламов).

Методы обучения – система последовательных, взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования, развитие умственных сил и способностей учащихся, овладение ими средствами самообразования и самообучения (Г.М. Коджаспирова).

Отражая двуединый характер процесса обучения, методы являются одним из механизмов, способов осуществления педагогически целесообразного взаимодействия преподавателя и учащихся. Сущность методов обучения рассматривается как целостная система способов, в комплексе обеспечивающих педагогически целесообразную организацию учебно-познавательной деятельности учащихся. Таким образом, понятие *метода обучения* отражает во взаимосвязи способы и специфику обучающей работы преподавателя и учебной деятельности учащихся по достижению целей обучения.

В дидактике широко распространен также термин «прием обучения». *Прием обучения* – это составная часть или отдельная сторона метода обучения, т. е. частное понятие по отношению к общему понятию «метод». Например, в состав метода упражнения, который применяется для выработки у учащихся практических умений и навыков, входят следующие приемы: показ учителя, как нужно применять изучаемый материал на практике, воспроизведение учащимися показанных учителем действий и последующая тренировка по совершенствованию отрабатываемых умений и навыков.

15.2. Различные подходы к классификации методов обучения. В педагогике предложено множество классификаций методов обучения. Это связано с тем, что разные авторы как основу подразделения методов обучения на группы и подгруппы используют разные признаки, отдельные стороны процесса обучения.

Рассмотрим наиболее распространенные классификации методов обучения. Классификация методов обучения *по уровню активности учащихся* (Е.Я. Голант). Это одна из ранних классификаций методов обучения. Согласно этой классификации методы обучения делятся на пассивные и активные в зависимости от степени включенности учащегося в учебную деятельность. К *пассивным* относятся методы, при которых учащиеся только слушают и смотрят (рассказ, лекция, объяснение, экскурсия, демонстрация, наблюдение), к *активным* – методы, организующие самостоятельную работу учащихся (лабораторный метод, практический метод, работа с книгой).

Классификация методов обучения *по источнику получения знаний* (Н.М. Верзилин, Е.И. Перовский, Д.О. Лордкипандзе).

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

Словесные методы занимают центральное место в системе методов обучения. К ним относятся *рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой*. Вторую группу по этой классификации составляют наглядные методы обучения, при которых усвоение учебного материала находится в существенной зависимости от применяемых наглядных пособий, схем, таблиц, рисунков, моделей, приборов, технических средств. Наглядные методы услов-

но подразделяются на две группы: *метод демонстраций и метод иллюстраций*. Практические методы обучения основаны на практической деятельности учащихся. Главное назначение этой группы методов – формирование практических умений и навыков. К практическим методам относятся *упражнения, практические и лабораторные работы*.

Классификация методов обучения *по дидактической цели* (М.А. Данилов, Б.П. Есипов). В данной классификации выделяют следующие методы обучения: методы приобретения новых знаний; методы формирования умений и навыков; методы применения знаний; методы закрепления и проверки знаний, умений, навыков.

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

Характер познавательной деятельности – это уровень мыслительной активности учащихся. Выделяют следующие методы: объяснительно-иллюстративные (информационно-рецептивные); репродуктивные; проблемного изложения; частично-поисковые (эвристические); исследовательские.

Сущность *объяснительно-иллюстративного метода* состоит в том, что преподаватель разными средствами сообщает готовую информацию, а учащиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти.

Репродуктивный метод предполагает, что преподаватель сообщает, объясняет знания в готовом виде, а учащиеся усваивают их и могут воспроизвести, повторить способ деятельности по заданию преподавателя.

Метод проблемного изложения является переходным от исполнительской к творческой деятельности. Суть метода проблемного изложения заключается в том, что преподаватель ставит проблему и сам ее решает, показывая тем самым ход мысли в процессе познания. Учащиеся при этом следят за логикой изложения, усваивая этапы решения целостных проблем.

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

Исследовательский метод обучения предусматривает творческое усвоение учащимися знаний. Сущность его состоит в следующем: преподаватель вместе с учащимися формулирует проблему; учащиеся самостоятельно ее разрешают; преподаватель оказывает помощь лишь при возникновении затруднений в решении проблемы.

Классификация методов обучения *на основе целостного подхода к процессу обучения* (Ю.К. Бабанский).

Согласно этой классификации методы обучения делятся на три группы:
– методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;

- методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
- методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Первая группа включает следующие методы: перцептивные (передача и восприятие учебной информации посредством чувств); словесные (лекция, рассказ, беседа и др.); наглядные (демонстрация, иллюстрация); практические (опыты, упражнения, выполнение заданий); логические, т. е. организация и осуществление логических операций (индуктивные, дедуктивные, аналогии и др.); гностические (исследовательские, проблемно-поисковые, репродуктивные); самоуправления учебными действиями (самостоятельная работа с книгой, приборами и пр.).

Ко второй группе методов относятся: методы формирования интереса к учению (познавательные игры, учебные дискуссии, создание проблемных ситуаций и др.); методы формирования долга и ответственности в учении (поощрение, одобрение, порицание и др.).

К третьей группе отнесены различные методы устной, письменной и машинной проверки знаний, умений и навыков, а также методы самоконтроля за эффективностью собственной учебно-познавательной деятельности.

Бинарная классификация методов обучения, основанная на сочетании способов деятельности преподавателя и учащихся (М.И. Махмутов).

В основу бинарных и полинарных классификаций методов обучения положены два или более общих признака. Бинарная классификация методов обучения М.И. Махмутова включает две группы методов:

- 1) методы преподавания (информационно-сообщающие; объяснительные; инструктивно-практические; объяснительно-побуждающие; побуждающие);
- 2) методы учения (исполнительные; репродуктивные; продуктивно-практические; частично-поисковые; поисковые).

Классификацию, основанную на четырех признаках (логико-содержательном, источниквом, процессуальном и организационно-управленческом), предложил С.Г. Шаповаленко.

15.3. Характеристика методов обучения. Наиболее часто используемые методы характеризуются следующим образом.

Рассказ. Это монологическое, последовательное изложение материала в описательной или повествовательной форме. Рассказ используется для сообщения фактических сведений, требующих образности и последовательности изложения. Применяется рассказ на всех этапах обучения, меняются лишь задачи изложения, стиль и объем рассказа.

По целям выделяют:

- *рассказ-вступление*, назначение которого состоит в том, чтобы подготовить учащихся к изучению нового материала;
- *рассказ-повествование* – используется для изложения намеченного содержания;

- *рассказ-заключение* – подводит итоги по изученному материалу.

К рассказу как методу обучения предъявляются определенные требования: рассказ должен обеспечить достижение дидактических целей; содержать достоверные факты; иметь четкую логику; изложение должно быть доказательным, образным, эмоциональным, учитывающим возрастные особенности обучающихся. В процессе обучения рассказ используется в сочетании с другими методами – иллюстрацией, обсуждением, беседой.

Объяснение – это истолкование закономерностей, существенных свойств изучаемого объекта, отдельных понятий, явлений. Для объяснения характерна доказательная форма изложения, основанная на использовании логически связанных умозаключений, устанавливающих основы истинности данного суждения. К объяснению чаще всего прибегают при изучении теоретического материала различных наук. Как метод обучения объяснение широко используется в работе с людьми разных возрастных групп.

К объяснению предъявляются определенные требования: точная и четкая формулировка сути проблемы; последовательное раскрытие причинно-следственных связей, аргументации и доказательств; использование сравнения, аналогии, сопоставления; безукоризненная логика изложения. Данный метод сочетается с наблюдениями, с вопросами, задаваемыми как обучающим, так и обучаемыми, и может перерасти в беседу.

Беседа – диалогический метод обучения, при котором педагог путем постановки системы вопросов подводит учащихся к пониманию нового материала или проверяет усвоение ими уже изученного. Беседа как метод обучения может быть применена для решения любой дидактической задачи. Различают *индивидуальные беседы* (вопросы адресованы одному ученику), *групповые беседы* (вопросы адресованы определенной группе) и *фронтальные* (вопросы адресованы всем). В зависимости от задач, которые ставит педагог в процессе обучения, содержания учебного материала, уровня творческой познавательной деятельности учащихся, места беседы в дидактическом процессе выделяют различные виды бесед:

- *вводные, или вступительные, беседы* – проводятся перед изучением нового материала для актуализации ранее усвоенных знаний и выяснения степени готовности учащихся к познанию, включению в предстоящую учебно-познавательную деятельность;

- *беседы – сообщения новых знаний* – бывают катехизическими (воспроизведение ответов в той формулировке, которая была дана в учебнике или учителем); сократическими (предполагающими размышления) и эвристическими (включение учащихся в процесс активного поиска новых знаний, формулирования выводов);

- *синтезирующие, или закрепляющие, беседы* – служат для обобщения и систематизации имеющихся у учащихся знаний и способов их применения в нестандартных ситуациях;

- *контрольно-коррекционные беседы* – применяются в диагностических целях, а также для уточнения, дополнения новыми сведениями имеющихся у учащихся знаний.

Одной из разновидностей беседы является *собеседование*, которое может проводиться с отдельным человеком или группой людей.

При проведении беседы важно правильно формулировать и задавать вопросы. Они должны быть краткими, четкими, содержательными; иметь логическую связь между собой; раскрывать в совокупности сущность изучаемого вопроса; способствовать усвоению знаний в системе. По содержанию и форме вопросы должны соответствовать уровню развития обучаемых (слишком легкие и очень трудные вопросы не стимулируют активной познавательной деятельности, серьезного отношения к познанию). Не следует задавать двойные, подсказывающие вопросы, содержащие готовые ответы; формулировать альтернативные вопросы, допускающие ответы типа «да» или «нет».

Лекция – это монологический способ изложения объемного материала. От других словесных методов изложения материала отличается более строгой структурой; обилием сообщаемой информации; логикой изложения материала; системным характером освещения знаний. Различают лекции *научно-популярные* (используются для популяризации знаний) и *академические* (посвящаются крупным и принципиально важным разделам учебной программы, для обобщения, повторения изучаемого материала). Лекции различаются по своему построению, приемам изложения материала. Например, на *традиционной лекции* материал для запоминания передается в готовом виде; на *проблемной лекции* или *лекции проблемного характера* излагается научная или практическая проблема (история возникновения проблемы, направления ее развития и перспективы решения, варианты, решения, прогнозируемые последствия); *лекция-беседа* или *разговорная лекция* проводится, когда слушатели уже владеют определенной информацией по проблеме или готовы включиться в её обсуждение.

Логическим центром лекции является теоретическое обобщение. Лекционный материал характеризуется целостностью и завершенностью. Конкретные факты, составляющие основу беседы или рассказа, в лекции служат лишь иллюстрацией или отправной точкой. Лекция позволяет за относительно короткий промежуток времени изучать новый материал по нескольким темам или крупным разделам.

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

Данный метод целесообразно использовать, если учащиеся имеют необходимые знания по теме предстоящей дискуссии, обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности мышления, умеют аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения. Поэтому к дискуссии надо предварительно готовить учащихся как в содержательном, так и в формальном отношении. Содержательная подготовка заключается в накоплении необходимых знаний по теме предстоящей дискуссии, а формальная – в выборе формы изложения этих знаний. Без знаний дискуссия становится беспредметной, бессодержательной, а без умения выразить мысли, убедить оппонентов – лишённой привлекательности, противоречивой.

Работа с учебником и книгой – один из важнейших и многофункциональных методов обучения, обеспечивающий возможность для ученика в доступном для него темпе и в удобное время многократно обращаться к учебной информации.

Работа с книгой может быть организована под непосредственным руководством обучающего (учителя) и в форме самостоятельной работы учащегося с текстом. Этот метод реализует две задачи: учащиеся усваивают учебный материал и накапливают опыт работы с текстами, овладевают различными приемами работы с печатными источниками. Среди приемов самостоятельной работы с текстами следующие:

- *конспектирование* – краткая запись, краткое изложение содержания прочитанного. Различают сплошное, выборочное, полное, краткое конспектирование. Конспектировать материал можно от первого (от себя) или третьего лица; Конспектирование от первого лица лучше развивает самостоятельность мышления;
- *тезирование* – краткое изложение основных идей в определенной последовательности;
- *реферирование* – обзор ряда источников по теме с собственной оценкой их содержания, формы;
- *цитирование* – дословная выдержка из текста. Цитировать следует корректно, не искажая смысла с точным указанием выходных данных (автор, название работы, место издания, издательство, год издания, страница);
- *аннотирование* – краткое, свернутое изложение содержания прочитанного без потери существенного смысла;
- *рецензирование* – написание краткого отзыва (рецензии) с выражением своего отношения к прочитанному;
- *составление плана текста* – разделение после прочтения текста на части, каждую из которых надо озаглавить. Данные заголовки и являются планом текста. В зависимости от краткости или развернутости плана, он может быть простой и сложный;
- *составление справки* – сведений о чем-либо, полученных после поисков. Справки бывают биографическими, статистическими, географическими, терминологическими и др.;

- *составление формально-логической модели* – словесно-схематическое изображение прочитанного;
- *составление тематического тезауруса* – упорядоченного комплекса базовых понятий по теме, разделу, всей дисциплине;
- *составление матрицы идей* – оформление в форме таблицы сравнительных характеристик однородных предметов, явлений в трудах разных авторов;
- *пиктографическая запись* – бессловесное изображение в виде знаков, символов.

Владение разнообразными приемами работы с текстами позволяет выполнить больший объем работы за меньшее время.

Демонстрация – показ опытов, технических установок, телепередач, видеофильмов, компьютерных программ и пр. Метод служит для раскрытия динамики изучаемых явлений, используется для ознакомления с внешним видом предмета, его внутренним устройством. Метод наиболее эффективен при изучении учащимися предметов, процессов и явлений, выполнении нужных измерений, установлении зависимостей, благодаря чему осуществляется активный познавательный процесс, расширяется кругозор, создается чувственно-эмпирическая основа познания. Для этого важно правильно подбирать объекты для демонстрации, умело направлять внимание учащихся на существенные стороны демонстрируемых явлений.

Иллюстрация – показ предметов, процессов и явлений в их символическом изображении с помощью плакатов, карт, портретов, фотографий, рисунков, схем, репродукций, альбомов, атласов, графиков, диаграмм, изображения информации на доске и пр.

Методы демонстрации и иллюстрации тесно взаимосвязаны. *Демонстрация*, как правило, используется тогда, когда процесс или явление учащиеся должны воспринять в целом. Когда же требуется осознать сущность явления, взаимосвязи между его компонентами, прибегают к *иллюстрациям*.

Практические методы – это методы обучения, направленные на применение полученных знаний в решении практических задач. Они обеспечивают углубление, закрепление и конкретизацию приобретенных знаний, направлены на комплексное и интегрированное усвоение умений и навыков, способствуют их контролю и коррекции при использовании в учебном процессе. К практическим методам относятся упражнения, лабораторные, графические и практические работы.

Упражнение – многократное (повторное) выполнение учебных действий (умственных или практических) с целью овладения ими или повышения их качества. Различают *устные, письменные, графические и учебно-трудовые упражнения*.

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

Письменные упражнения способствуют закреплению знаний, выработке необходимых умений и навыков их применения.

Графические упражнения – составление графиков, чертежей, схем, технологических карт, зарисовок и др., которые помогают лучше воспринимать, осмысливать и запоминать учебный материал, способствуют развитию пространственного воображения.

Учебно-трудовые упражнения определяют применение теоретических знаний в трудовой деятельности, способствуют овладению навыками обращения с орудиями труда, лабораторным оборудованием (приборами, измерительной аппаратурой), развивают конструкторско-технические умения.

Любые упражнения в зависимости от степени самостоятельности учащихся могут носить *воспроизводящий, тренировочный или творческий характер*. Для активизации учебного процесса, сознательного выполнения учебных заданий используются *комментированные упражнения* – комментирование учащимися выполняемых действий, вследствие чего они лучше осознаются и усваиваются.

Требования к упражнениям: сознательный подход учащихся к выполнению упражнений; знание правил выполнения действий; соблюдение дидактической последовательности в выполнении упражнений; учет достигнутых результатов; распределение повторений во времени.

Лабораторный метод основан на самостоятельном проведении учащимися экспериментов, опытов с использованием приборов, инструментов, то есть с применением специального оборудования. Работа может проводиться индивидуально или в группах и требует активности и самостоятельности учащихся.

Лабораторный метод используется для прочного усвоения теоретических знаний, приобретения исследовательских умений и навыков, развивает творческие способности учеников, способствует их включению в поиск научного знания.

Активные и интенсивные методы отражают степень активизации учащихся в процессе обучения, их разнообразную самостоятельность в выполнении учебных действий.

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

Интенсивные методы обучения используются для организации обучения в короткие сроки с длительными одноразовыми сеансами («метод погружения»).

Метод дидактических игр вбирает в себя элементы наглядных, словесных, практических методов и имеет свои специфические особенности – отображение человеческой деятельности в игровой учебной деятельности.

Дидактическая игра – это коллективная, целенаправленная учебная деятельность, в которой каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на результат (достижение цели).

Дидактическая игра позволяет моделировать изучаемые явления, процессы, системы. В игре моделируются операции участников, имитирующих реальные действия. Дидактические игры как метод обучения содержат в себе большие потенциальные возможности активизации процесса обучения.

Мозговая атака (брейншторминг) – метод обучения, направленный на активизацию мыслительных процессов путем совместного поиска решения трудной проблемы, выдвижение учащимися своих идей, предложений по проблеме. Все идеи, даже самые неожиданные, принимаются и проходят групповую экспертизу, подвергаются обсуждению. Этот метод учит культуре совместного обсуждения идей, преодолению стереотипов и шаблонов в мышлении; раскрывает творческий потенциал человека.

Обучение по алгоритму понимается как указание по выполнению строго последовательных действий с учебным материалом, что гарантирует решение учебных задач на высоком уровне и используется в технологии программированного обучения.

Методы обучения применяются в единстве с определенными средствами обучения.

15.4. Средства обучения, их классификация и характеристика.

Средство – способ действия для достижения чего-либо; орудие (предмет, совокупность приспособлений) для осуществления какой-либо деятельности [12].

Средства обучения (дидактические средства) – это источники получения знаний, формирования умений.

Средства обучения – это совокупность предметов и произведений духовной и материальной культуры, привлекаемых для педагогической работы (наглядные пособия, историческая, художественная и научно-популярная литература, произведения изобразительного и музыкального искусства, технические приспособления, учебное и учебно-производственное оборудование, средства массовой коммуникации и др.) [46].

Понятие «средства обучения» употребляется в *широком* и *узком смысле*. При употреблении этого понятия в *узком смысле* под средствами обучения понимают учебные и наглядные пособия, демонстрационные устройства, технические средства и др. *Широкий смысл* предполагает, что под средствами обучения понимают все то, что способствует достижению целей образования, т. е. всю совокупность методов, форм, содержания, а также специальных средств обучения.

Функции современных средств обучения:

- информационная – средства обучения являются источником информации;
- дидактическая – средства обучения в доступном виде способствуют передаче учебной информации, формированию умений и навыков;
- мотивационная – средства обучения способствуют активизации учебно-познавательной деятельности учащихся;

– контрольная – средства обучения позволяют оптимизировать педагогическую диагностику.

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

Для классификации дидактических средств также используется чувственная модальность. В этом случае дидактические средства подразделяются на: *визуальные (зрительные)*, к которым относятся таблицы, карты, натуральные объекты и т. п.; *аудиальные (слуховые)* – радио, магнитофоны, музыкальные инструменты и т. п.; *аудиовизуальные (зрительно-слуховые)* – звуковой фильм, телевидение и т. п.

Классификация средств обучения по источнику информации, предложенная А.А. Гримотем, включает *слово – живое* (речь учителя, звукозапись) и *печатное* (учебники, книги, периодические издания и др.); *образ – наглядность* (натуральные объекты, макеты, картины и др.) и *личность педагога* (внешний вид, внутренний мир, общекультурный уровень и др.); *действие – труд* (познание, общение, игра, организационная деятельность учителя).

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

Простые средства: словесные (учебники и другие тексты); визуальные (реальные предметы, модели, картины и пр.). *Сложные средства*: механические визуальные приборы (диаскоп, микроскоп и пр.); аудиальные средства (проигрыватель, магнитофон, радио); аудиовизуальные (звуковой фильм, телевидение, видео); средства, автоматизирующие процесс обучения (лингвистические кабинеты, компьютеры, информационные системы, телекоммуникационные сети).

В современных условиях средства обучения классифицируют по содержанию, характеру изображаемого и форме представления (по видам наглядности) – *изобразительная наглядность* (учебные рисунки, аппликации. Фотопортреты и др.), *условно-графическая наглядность* (таблицы, схемы, чертежи и др.), *мультимедийная наглядность* (аудиофрагменты, видеоролики, анимация и др.)

Дидактические средства оправдывают свою ценность и эффективность, если используются в тесной связи с остальными компонентами этого процесса.

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

- закономерностей и вытекающих из них принципов обучения;
- общих целей обучения, воспитания и развития человека;

- конкретных образовательно-воспитательных задач;
- уровня мотивации обучения;
- особенностей методики преподавания конкретной учебной дисциплины;
- содержания материала;
- времени, отведенного на изучение того или иного материала;
- количества и сложности учебного материала;
- уровня подготовленности учащихся;
- возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
- сформированности у учащихся учебных навыков;
- типа и структуры занятия;
- количества учащихся;
- интереса учащихся;
- взаимоотношений между преподавателем и учащимися, которые сложились в процессе учебного труда (сотрудничество или авторитарность);
- материально-технического обеспечения, наличия оборудования, наглядных пособий, технических средств;
- особенностей личности педагога, его квалификации.

С учетом комплекса названных обстоятельств и условий педагог принимает решение о выборе конкретных методов и средств обучения и их сочетания для проведения занятия.

Лекция 16. Формы организации обучения в современной школе

Основные лекционные вопросы

- 16.1. Понятие о формах организации обучения.
- 16.2. Возникновение и развитие систем обучения.
- 16.3. Урок как основная форма обучения в школе.
- 16.4. Типы и структура уроков.

16.1. Понятие о формах организации обучения. По отношению к обучению понятие «форма» употребляется в двух значениях, как: а) *форма обучения*; б) *форма организации обучения*.

Форма обучения как дидактическая категория означает внешнюю сторону организации учебного процесса, которая связана с количеством обучаемых учащихся, временем и местом обучения, а также порядком его осуществления. Она зависит от целей, содержания, методов и средств обучения, материальных условий, состава участников образовательного процесса и других его элементов.

Существуют различные формы обучения, которые подразделяются по разным основаниям: по количеству обучающихся, времени и месту обучения, по

ряду его осуществления. Выделяют *индивидуальные, групповые, фронтальные, коллективные, парные, аудиторные и внеаудиторные, классные и внеклассные, школьные и внешкольные* формы обучения. Это подразделение не является строго научной классификацией, но позволяет несколько упорядочить разнообразие форм обучения.

Формы организации обучения отражают особенности объединения учащихся для организуемых учителем занятий, в процессе которых и совершается учебно-познавательная деятельность. Форма обучения как дидактическая категория обозначает внешнюю сторону организации учебного процесса.

Форма организации обучения – это конструкция отдельного звена процесса обучения, определенный вид занятия (урок, лекция, семинар, экскурсия, факультативное занятие, экзамен и т. д.).

Классификация форм организации обучения проводится учеными по разным основаниям. В.И. Андреев в основу классификации форм организации обучения кладет структурное взаимодействие элементов по доминирующей цели обучения и выделяет следующие формы организации обучения: *вводное занятие, занятие по углублению знаний, практическое занятие, занятие по систематизации и обобщению знаний, занятие по контролю знаний, умений и навыков, комбинированные формы занятий.*

В.А. Онищук подразделяет формы организации обучения по дидактическим целям на *теоретические, практические, трудовые, комбинированные.*

А.В. Хуторской выделяет три группы форм организации обучения: *индивидуальные занятия; коллективно-групповые занятия; индивидуально-коллективные занятия.*

К индивидуальным занятиям относятся: репетиторство, тьюторство, менторство, гувернерство, семейное обучение, самообучение.

Коллективно-групповые занятия включают уроки, лекции, семинары, конференции, олимпиады, экскурсии, деловые игры.

Индивидуально-коллективные занятия: погружения, творческие недели, научные недели, проекты.

16.2. Возникновение и развитие систем обучения. Возникновение, развитие, смена форм обучения зависит от уровня развития общества, производства, науки. Истории мировой образовательной практики известны различные системы обучения, в которых преимущество отдавалось тем или иным формам.

Еще в первобытном обществе сложилась *система индивидуального обучения* как передача опыта от одного человека к другому, от старшего к младшему. Эта система использовалась в античное время, в период Средневековья, а в некоторых странах применялась и в более поздний период.

Система индивидуального обучения определялась проведением индивидуальных занятий в доме учителя или ученика. Однако таким путем можно было обучить незначительное число учащихся. Развитие общества требовало больше грамотных людей. Поэтому на смену индивидуальному обучению при-

ходят другие формы его организации, а именно *система индивидуально-группового обучения*. Данная система характерна для школ средневековья. При индивидуально-групповом обучении учитель занимался с целой группой детей, однако учебная работа по-прежнему носила индивидуальный характер. Учитель обучал 10–15 детей разного возраста, уровень подготовки которых был различным. Он поочередно спрашивал у каждого ученика пройденный материал, также в отдельности каждому объяснял новый учебный материал, давал индивидуальные задания. Закончив работу с последним учеником, учитель возвращался к первому, проверял выполнение задания, излагал новый материал, давал задание и так до тех пор, пока ученик, по оценке учителя, не освоит науку, ремесло или искусство. Начало и окончание занятий для каждого ученика, а также сроки обучения тоже были индивидуализированы. Это позволяло учащимся приходить в школу в разное время года и в любое время дня.

В период средневековья с увеличением количества обучающихся наметился переход к одновременному обучению всех детей в группе, которая стала включать детей приблизительно одинакового возраста и способностей. Это привело к появлению *классно-урочной системы обучения*. Теоретически данная система обоснована в XVII в. Яном Амосом Коменским и описана им в книге «Великая дидактика» (1632). *Классной* эта система называется потому, что учитель проводит занятия с группой учащихся определенного возраста, имеющей твердый состав и называемой классом. *Урочной* – потому что учебный процесс проводится в строго определенные отрезки времени – уроки.

Разработка теории урока была продолжена К. Д. Ушинским. Он дал глубоко научное обоснование многих вопросов организации урока, уделял большое внимание развитию мышления, памяти детей, рекомендовал строить уроки разнообразно, включать в них вступительную беседу учителя, первоначальное и повторное чтение нового, нахождение главного, сопоставление фактов, формулирование правил и выводов.

Постепенно классно-урочная форма обучения оформилась в стройную систему, для которой характерно следующее:

- учащиеся примерно одного возраста и уровня образовательной подготовки объединены практически на весь период обучения в группу постоянного состава – класс;
- класс обучается по единому учебному плану и единым учебным программам;
- урок по конкретному учебному предмету, встроенный в расписание занятий, является основной формой организации учебного процесса;
- продолжительность урока регламентируется уставом образовательного учреждения с учетом гигиенических норм;
- работой учащихся на уроке руководит учитель.

Классно-урочная система получила распространение во всех странах и в своих основных чертах остается неизменной около четырехсот лет.

Наряду с классно-урочной системой обучения продолжались поиски альтернативных организационных форм обучения. В конце XVIII – начале XIX в. английский священник А. Белл и учитель Дж. Ланкастер обосновали *белл-ланкастерскую систему взаимного обучения*. Сущность ее заключалась в том, что старшие ученики сначала под руководством учителя сами изучали материал, а затем, получив соответствующие инструкции, обучали младших учеников, что в итоге позволяло при малом количестве учителей осуществлять массовое обучение детей. Но само качество обучения оказывалось невысоким, и поэтому белл-ланкастерская система не получила широкого распространения.

В конце XIX в. появились формы избирательного обучения – *батовская система* в США и *мангеймская* в Западной Европе. Сущность батовской системы состояла в том, что время учителя делилось на две части: первая отводилась на коллективную работу с классом, а вторая – на индивидуальные занятия с теми учащимися, которые в таких занятиях нуждались. С учениками, которые изъявляли желание углубить знания, работал сам учитель, с учащимися менее способными – его помощник. Мангеймская система, характеризуется тем, что при сохранении классно-урочной системы обучения учащиеся в зависимости от способностей, уровня интеллектуального развития и степени подготовки распределялись по разным классам, которых выделили четыре типа: классы для наиболее способных, основные классы для детей со средними способностями, классы для малоспособных, вспомогательные классы для умственно отсталых. Отбор в такие классы происходил на основе психометрических замеров, характеристик учителей и экзаменов. Й. Зиккингер, основатель системы, полагал, что учащиеся смогут переходить из одного ряда классов в другой, но на практике это оказалось невозможным из-за значительных различий в программах обучения. Мангеймская система обучения имела много сторонников в Германии, Франции, США, России и других странах мира. Элементы этой системы и сегодня сохранились в практике работы английской, американской и других школ.

В 1905 г. возникла *система индивидуализированного обучения*, впервые примененная учительницей Еленой Паркхерст в городе Дальтон (США) и названная *Дальтон-план*. Эту систему нередко именуют еще *лабораторной*, или *системой мастерских*. Цель данной системы состояла в том, чтобы дать ученику возможность учиться с оптимальной для него скоростью и в темпе, соответствующем его способностям. Учащиеся по каждому предмету получали задания на год и отчитывались по ним в установленные сроки. Традиционные занятия в форме уроков отменялись, единого для всех расписания занятий не было. Для успешной работы учащиеся снабжались всеми необходимыми учебными пособиями, инструкциями, в которых содержались методические указания. Коллективная работа велась один час в день, остальное время учащиеся проводили в предметных мастерских и лабораториях, где занимались индивидуально. Однако опыт работы показал, что большинству учащихся было трудно без помощи учителя самостоятельно учиться.

Дальтон-план послужил прототипом для разработки в СССР *бригадно-лабораторной системы обучения*. В отличие от Дальтон-плана бригадно-лабораторная система обучения предполагала сочетание коллективной работы всего класса с бригадной (звеньевой) и индивидуальной работой каждого ученика. На общих занятиях планировалась работа, обсуждались задания, учитель объяснял трудные вопросы темы и подводил итоги общей деятельности. Определяя задание бригаде, учитель устанавливал сроки его выполнения и обязательный минимум работы для каждого ученика, при необходимости индивидуализируя задания. На итоговых конференциях бригадир от имени бригады отчитывался о выполнении задания. Отметки выставлялись одинаковые всем членам бригады. Переоценка учебных возможностей учащихся и метода самостоятельного добывания знаний привели к значительному снижению успеваемости, отсутствию системы в знаниях и несформированности важнейших общеучебных умений. В 1932 г. обучение по этой системе прекратилось.

В 20-е гг. XX в. в отечественных школах начал применяться *метод проектов (проектная система обучения)*, заимствованный из американской школы, где его разработал У. Килпатрик. Он считал, что основу школьных программ должна составлять опытная деятельность ребенка, связанная с окружающей его реальностью и основанная на его интересах и создаваться учебная программа должна детьми совместно с учителями в процессе обучения. Учащиеся сами выбирали тему разработки проекта, которые должны были обеспечить ребенка инструментарием для решения проблем, поиска и исследований в жизненных ситуациях. В зависимости от специализации (уклона) учебной группы тема проекта должна была отражать общественно-политическую, хозяйственно-производственную или культурно-бытовую сторону окружающей реальности. Однако универсализация данного метода, отказ от систематического изучения учебных предметов привели к снижению уровня общеобразовательной подготовки детей. Эта система тоже не нашла широкого распространения.

В 60-е гг. большую известность получил *план Трампа*, названный так по имени его разработчика американского профессора педагогики Л. Трампа. Эта форма организации обучения предполагала сочетание занятий в больших аудиториях (100–150 человек) с занятиями в группах по 10–15 человек и индивидуальную работу учащихся. На общие лекции с применением разнообразных технических средств отводилось 40% времени, на обсуждение лекционного материала, углубленное изучение отдельных разделов и отработку умений и навыков (семинары) – 20%, а остальное время учащиеся работали самостоятельно под руководством педагога или его помощников из сильных учащихся. Классы при этой системе отменялись, состав малых групп был непостоянный. В настоящее время по плану Трампа работают лишь некоторые частные школы, а в массовых – закрепились только отдельные элементы: преподавание бригадой педагогов одного предмета (один читает лекции, другие проводят семинары); привлечение помощников, не имеющих спе-

циального образования, к проведению занятий с большой группой учащихся; организация самостоятельной работы в малых группах.

В современной практике существуют и развиваются и другие формы организации обучения.

16.3. Урок как основная форма обучения в школе, классификации уроков. Существуют разнообразные формы организации учебного процесса: *урок, лекция, семинар, конференция, лабораторно-практическое занятие, практикум, факультатив, экскурсия, производственная практика, домашняя самостоятельная работа, консультация, экзамен, зачет, предметный кружок, мастерская, студия, научное общество, олимпиада, курсовое проектирование, дипломное проектирование* и др.

В современной отечественной школе урок остается основной формой организации обучения. В форме урока возможна эффективная организация не только учебно-познавательной, но и других развивающих видов деятельности учащихся.

Урок – это такая форма организации учебного процесса, при которой педагог в течение точно установленного времени организует познавательную и иную деятельность постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя виды, средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в процессе обучения, а также для воспитания и развития познавательных и творческих способностей, духовных сил обучающихся.

В каждом уроке можно выделить его основные *компоненты* (объяснение нового материала; закрепление; повторение; проверка знаний, умений, навыков), которые характеризуют различные виды деятельности учителя и учащихся. Эти компоненты могут выступать в различных сочетаниях и определять построение урока, взаимосвязь между этапами урока, то есть его структуру.

Под *структурой урока* понимают соотношение компонентов урока в их определенной последовательности и взаимосвязи между собой. Структура урока зависит от дидактической цели, содержания учебного материала, возрастных особенностей учащихся и особенностей класса как коллектива. Многообразие структур уроков предполагает разнообразие их типов. *Тип урока* понятие, связанное с варьированием структуры урока, его содержательных элементов.

Общепринятой классификации *типов уроков* в современной дидактике нет. Это объясняется целым рядом обстоятельств, прежде всего сложностью и многосторонностью процесса взаимодействия учителя и учащихся, протекающего на уроке.

Существуют следующие *классификации типов уроков*.

1. *Классификация уроков по двум критериям: содержанию и способу проведения* (И.Н. Казанцев). По первому критерию (содержанию) уроки математики, например, подразделяются на уроки арифметики, алгебры, геометрии

и тригонометрии, а внутри них – в зависимости от содержания преподаваемых тем. По способу проведения учебных занятий уроки делятся на уроки-экскурсии, киноуроки, уроки самостоятельной работы и т. д.

2. *Классификация уроков по логическому содержанию работы и основным этапам учебного процесса* (С.В. Иванов):

- вводный урок;
- урок первичного ознакомления с материалом;
- урок усвоения новых знаний;
- урок применения полученных знаний на практике;
- урок закрепления, повторения и обобщения;
- контрольный урок;
- смешанный, или комбинированный урок.

3. *Классификация уроков по цели организации, содержанию изучаемого материала и уровню обученности учащихся* (М.И. Махмутов). В соответствии с этим подходом выделяются пять типов уроков:

- уроки изучения нового учебного материала;
- уроки совершенствования знаний, умений и навыков;
- уроки обобщения и систематизации;
- комбинированные уроки;
- уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков.

4. *Классификация уроков по преобладающему компоненту урока* (В.И. Журавлев). По этой классификации уроки подразделяются на смешанные (комбинированные) и специальные. Комбинированные в своей структуре содержат все компоненты урока. В структуре специальных уроков преобладает один компонент. К специальным урокам относятся:

- урок усвоения нового материала;
- урок закрепления;
- урок повторения;
- урок контроля, проверки знаний.

5. *Классификация уроков по дидактической цели* (Б.П. Есипов, И.Т. Огородников, Г.И. Щукина и др.):

- урок ознакомления учащихся с новым материалом или сообщения (изучения) новых знаний;
- урок закрепления знаний;
- урок выработки и закрепления умений и навыков;
- обобщающий урок;
- урок проверки знаний, умений и навыков (контрольный урок).

6. *Классификация уроков на основе различных форм и методов* (С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина):

- уроки с измененными способами организации: урок-лекция, лекция вдвоем, защита знаний, урок-встреча.

- уроки, опирающиеся на фантазию: урок-сказка, урок-проект, урок-бенефис, урок портрет, урок-творческий отчет, урок-выставка.
- уроки, имитирующие какие-либо занятия или виды работ: экскурсия, гостиная, путешествие, урок-экспедиция.
- уроки с игровой состязательной основой: урок в форме игры «Лото», урок-деловая игра, урок типа КВН, урок «Что?», «Где?», «Когда?», урок эстафета, урок-викторина и т. д.
- уроки, предусматривающие трансформацию стандартных способов организации: парный опрос, урок зачет, урок консультация, урок практикум, урок семинар, урок общественный смотр знаний, урок конференция.

Данная классификация включает нестандартные уроки, которые в образовательной практике дополняются новыми типами нестандартных уроков:

- уроки, основанные на оригинальной организации учебного материала: урок взаимообучения, урок-размышление, урок-монолог, урок-диалог, урок открытых мыслей, урок осмысления жанра эссе и др.;
- уроки по аналогии с организационными событиями: урок-аукцион, урок-ярмарка, урок-конференция, урок-посвящение и др.;
- уроки по аналогии с известными формами и видами деятельности: урок-исследование, урок-интервью, урок-экспертиза, урок-«мозговая атака» и др.;
- компьютерные уроки: уроки-презентации.

16.4. Типы и структура уроков. В зависимости от типа урока определяется его дидактическая задача и структура.

Урок ознакомления учащихся с новым материалом или сообщения (изучения) новых знаний. Это такой урок, содержанием которого является новый, неизвестный учащимся материал, включающий в себя относительно широкий круг вопросов и требующий значительного времени на его изучение. На таких уроках в зависимости от их содержания, конкретной дидактической цели и подготовки учащихся к самостоятельной работе учитель сам излагает новый материал или проводится самостоятельная работа учащихся под его руководством.

Структура урока ознакомления с новым материалом: повторение предыдущего материала, являющегося основой для изучения нового; объяснение учителем нового материала и работа с учебником; проверка понимания и первичное закрепление знаний; задание на дом.

Урок закрепления знаний. Основным содержанием учебной работы на этом уроке является повторное осмысление ранее приобретенных знаний с целью их более прочного усвоения. На уроках данного типа учащиеся: осуществляют осмысление и углубление своих знаний по новым источникам; решают новые задачи на известные им правила; устно и письменно воспроизводят ранее при-

обретенные знания; делают сообщения по отдельным вопросам из пройденного с целью более глубокого и прочного их усвоения и т. п. На уроке может выполняться только один или несколько видов работы. Структурно такие уроки предполагают прохождение следующих этапов: проверка домашнего задания; выполнение устных и письменных упражнений; проверка выполнения заданий; задание на дом.

С уроками закрепления знаний тесно связаны *уроки выработки и закрепления умений и навыков*. Процесс закрепления умений и навыков идет на нескольких уроках подряд. От урока к уроку материал должен усложняться, чтобы действительно было видно, что учащиеся все успешнее справляются с данной учебной задачей.

На *обобщающих уроках* (обобщения и систематизации знаний) систематизируются и воспроизводятся наиболее существенные вопросы 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. Их обязательными элементами являются вступление и заключение учителя. Повторение и обобщение на уроке может проводиться в форме рассказа, кратких сообщений, чтения отдельных мест из учебника или беседы учителя с учащимися.

Уроки проверки знаний, умений и навыков (контрольные) позволяют учителю выявить уровень обученности учащихся в определенной области; установить недостатки в овладении материалом; наметить пути дальнейшей работы.

Контрольные уроки требуют от учащегося применения всех его знаний, умений и навыков по изученной теме. Проверка может осуществляться как в устной, так и в письменной форме.

В практике работы школы наибольшее распространение получили уроки, на которых решаются сразу несколько дидактических задач. Такой тип урока называется *комбинированным*, или *смешанным*. Комбинированный урок объединяет несколько дидактических задач и может состоять из следующих этапов:

1. *Организационный* – дидактическая задача – подготовка учащихся к работе на уроке.

2. *Проверка выполнения домашнего задания* – дидактическая задача – проверка правильности выполнения домашнего задания, выявление пробелов в знаниях и их устранение.

3. *Подготовка к активной учебно-познавательной деятельности* – дидактическая задача – подготовка учащихся к тому виду деятельности, который будет преобладать на основном этапе урока; на этом этапе осуществляется целеполагание, актуализация прежних знаний, умений и навыков, мотивация.

4. *Усвоение новых знаний* – дидактическая задача – формирование у учащихся конкретных представлений об изучаемых фактах, понятиях, явлениях, их сущности и взаимосвязях.

5. *Первичная проверка понимания* учащимися нового материала – дидактическая задача – установление специфики осознанности усвоения нового материала.

6. *Закрепление знаний* – дидактическая задача – организация деятельности учащихся по применению новых знаний.

7. *Обобщение и систематизация знаний* – дидактическая задача – обеспечение усвоения системы знаний и установление межпредметных связей.

8. *Контроль и самоконтроль знаний* – дидактическая задача – проверка знаний и стимуляция учащихся на самоконтроль и самообразование.

9. *Подведение итогов* – дидактическая задача – анализ успешности образовательной деятельности и определение способов решения проблем в обучении.

10. *Информация о домашнем задании* – дидактическая задача – подготовка к выполнению рекомендаций учителя.

Обязательными элементами всех охарактеризованных выше уроков являются *организационный момент* и *подведение итогов урока*. Организационный момент предполагает постановку целей и обеспечение их принятия учащимися, создание рабочей обстановки, актуализацию мотивов учебной деятельности и установок на восприятие, осмысление, запоминание материала. На этапе подведения итогов данного урока важно зафиксировать достижение целей, меру участия в их достижении всех учащихся и каждого в отдельности, оценивание работы учащихся и определение перспективы дальнейшей работы.

К любому типу урока предъявляются *определенные требования*, наиболее общими из которых являются следующие:

- единство образовательной, воспитательной и развивающей целей урока;
- использование новейших достижений науки, передовой педагогической практики;
- реализация на уроке в оптимальном соотношении дидактических принципов и правил;
- организационная четкость урока;
- целесообразный отбор учебного материала в соответствии с требованиями стандарта и учебной программы по предмету, а также целями урока, с учетом возраста и уровня подготовки учащихся;
- выбор наиболее рациональных методов, приемов и средств обучения, обеспечивающих разнообразную деятельность учащихся;
- формирование у учащихся на основе приобретенных знаний научного мировоззрения, высоких моральных качеств и эстетических вкусов;
- развитие психологических особенностей учащихся (мышления, памяти, внимания, воображения, эмоций и др.);
- формирование познавательных интересов, положительных мотивов учебной деятельности, умений и навыков самостоятельного овладения знаниями;
- развитие творческой инициативы и активности учащихся.

Лекция 17. Контроль в процессе обучения

Основные лекционные вопросы

17.1. Понятие дидактического диагностирования.

17.2. Сущность, функции, виды и методы контроля в обучении.

17.3. Оценка и учет результатов учебной деятельности.

17.1. Понятие дидактического диагностирования. Неотъемлемым компонентом образовательного процесса является диагностика, с помощью которой определяется достижение поставленных целей. Без диагностики невозможно эффективное управление дидактическим процессом.

Диагностика – это точное определение результатов дидактического процесса.

В понятие «диагностика» вкладывается более широкий и глубокий смысл, чем в понятие «проверка знаний, умений и навыков» обучаемых. Проверка знаний, умений и навыков лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Тогда как диагностирование рассматривает результаты с учетом способов их достижения, выявляет тенденции, динамику дидактического процесса. Диагностика включает контроль, проверку, оценивание; накопление статистических данных, их анализ; прогнозирование, выявление динамики, тенденций дидактического процесса.

Современная школьная диагностика представлена совокупностью методов и методик, позволяющих всесторонне исследовать ученика в системе педагогических отношений.

Диагностика – изучение состояния развития ребенка на определенном временном и возрастном этапе.

Диагностика – это выяснение всех обстоятельств протекания дидактического процесса, точнее, определение его результатов.

Целью дидактического диагностирования является своевременное выявление, оценивание и анализ течения учебного процесса.

В диагностику вкладывается более глубокий смысл, чем в традиционную проверку знаний и умений обучаемых, данная процедура рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику продуктов обучения.

Важнейшими *принципами диагностирования* и контролирования обученности (успеваемости) учащихся являются *объективность, систематичность, наглядность* (гласность).

Объективность заключается в научно обоснованном содержании диагностических тестов (заданий, вопросов), диагностических процедур, равном, дружеском отношении педагога ко всем обучаемым, точных, адекватных, установленных критериях оценки знаний, умений.

Систематичность определяет необходимость проведения диагностического контролирования на всех этапах дидактического процесса (от начального

восприятия знаний и до их практического применения); регулярное диагностирование всех обучаемых в течение всего срока обучения в учебном заведении; использование различных форм, методов и средств контролирования, проверки, оценивания в тесной взаимосвязи и единстве с подчинением одной цели.

Наглядность заключается в проведении открытых испытаний всех обучаемых по одним и тем же критериям; рейтинг каждого учащегося, устанавливаемый в процессе диагностирования, носит наглядный, сравнимый характер; объявление результатов диагностических срезов, их обсуждение и анализ с участием заинтересованных людей, составление перспективных планов ликвидации пробелов. *Способов диагностики обучения* достаточно много:

- наблюдение за повседневной работой учащихся;
- проверка выполнения домашнего задания;
- наблюдение за выполнением заданий в классе;
- контрольные и самостоятельные работы, экскурсии в целях проверки знаний;
- творческие работы;
- тестирование обученности и воспитанности школьников;
- исследование потенциальных возможностей (обучаемости) учеников;
- проектирование индивидуального и лично ориентированного образовательного процесса и др.

Таким образом, диагностика выходит на первый план как общий способ получения информации о протекании и результатах учебного процесса и использует контроль и оценку как дополнительные способы получения необходимой информации.

17.2. Сущность, функции, виды и методы контроля в обучении. Важным компонентом диагностирования является контроль. *Контроль* – это наблюдение за процессом усвоения знаний, умений и навыков, их выявление, измерение, оценивание; это способ получения учителем информации о качественном состоянии учебного процесса. Контроль проводится в целях проверки и выявления причин отклонений от заданной цели. Он выполняет функцию управления, устанавливающую степень соответствия принятых решений фактическому состоянию дел.

Составной частью контроля является проверка. *Проверка* – система действий и операций для контроля за усвоением знаний, умений и навыков, их выявление и измерение. Проверка является составным компонентом контроля, и обеспечивает обратную связь между учителем и учеником, получение объективной информации о степени освоения учебного материала.

Контроль выполняет следующие *функции*:

- 1) *контролирующая* – установление обратной связи, учет результатов контроля;
- 2) *обучающая* – активизация работы учащихся по усвоению знаний, корректировка, совершенствование, систематизация знаний;

3) *воспитывающая* – приучение учащихся к систематической работе в формировании нравственных качеств, самооценки;

4) *развивающая* – развитие памяти, внимания, интереса к предмету, творчества;

5) *мотивационная* – развитие мотива и потребности в учебе;

6) *диагностирующая и прогнозирующая* – реализация целей контроля, определение новых направлений развития образовательного процесса.

Контроль бывает разных видов и форм, а также может осуществляться с помощью разнообразных методов. В педагогической практике применяется несколько **видов контроля**: *предварительный контроль, текущий контроль, периодический контроль, тематический контроль, итоговый контроль и отсроченный контроль.*

Предварительный контроль проводится с целью выявления имеющихся знаний, умений и навыков учащихся к началу обучения. Применяется он обычно в начале учебного года или перед изучением новой темы. Предварительный контроль позволяет обучающему находить наиболее эффективные методы и формы работы.

Текущий контроль осуществляется по ходу обучения и позволяет определить степень сформированности знаний, умений, навыков, а также их глубину и прочность. Этот контроль дает возможность своевременно выявить пробелы в знаниях учащихся и оказать им помощь в усвоении программного материала. Текущий контроль стимулирует ответственность ученика за подготовку к каждому занятию.

Периодический контроль подводит итоги работы за определенный период времени. Он осуществляется в конце четверти, полугодия.

Тематический контроль осуществляется после изучения темы, раздела и имеет целью систематизацию знаний обучаемых.

Итоговый контроль призван определить конечные результаты обучения. Он охватывает всю систему знаний, умений и навыков по предмету.

Отсроченный контроль – контроль остаточных знаний и умений спустя какое-то время после изучения темы, раздела, курса (этот срок может колебаться от 3 месяцев до полугодия и более). Отсроченный контроль как вид контроля соответствует требованию судить об эффективности процесса по конечному результату.

Контроль осуществляется в различных *формах*. По форме контроль подразделяется на *индивидуальный, групповой и фронтальный.*

При контроле используются различные методы.

Методы контроля – это способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности обучаемых и педагогической работы обучающихся.

Ю.К. Бабанский *метод контроля* определяет как способ, с помощью которого выявляется состояние знаний, умений и навыков обучаемых в данный момент времени. Методы контроля можно представить следующим образом:

Метод наблюдения – это систематическое получение данных о знаниях и развитии ученика, ежедневное изучение учащихся в процессе обучения. Результаты наблюдения не фиксируются в официальных документах, а учитываются учителем при работе и общей оценке ученика.

Методы устного контроля осуществляются в процессе устного опроса обучаемых, в их основе лежит вопросно-ответная форма (ответы учеников на вопросы учителя на уроках, зачетах, экзаменах) или монологический ответ учащегося. Методами устного контроля являются опрос, чтение текста, технологической карты, схемы, сообщение об опыте, зачет, устный экзамен и др. Устный контроль позволяет выявить знания обучаемых, проследить логику изложения ими материала, умение использовать знания для описания или объяснения процессов и происходящих событий, для выражения и доказательства своей точки зрения, для опровержения неверного мнения и т. д.

Методы письменного контроля предполагают выполнение письменных заданий, позволяют глубоко и объективно проверять знания учащихся. В письменной работе ученик показывает и теоретические знания, и умения применять их для решения конкретных задач. К этим методам относятся: упражнения, контрольные работы, проверочные работы, изложения, сочинения, диктанты, рефераты, отчеты и др.

Методы практического контроля применяется для выявления сформированности умений и навыков практической работы, проверяют способность применять знания при решении конкретных задач. Они представляют собой проведение лабораторных опытов, составление таблиц, схем, карт, чертежей, изготовление приборов, создание изделий, монтаж аппарата, ситуационную деловую игру, имитацию. Эти методы удовлетворяют требования принципа связи обучения с практикой, ориентируют учеников на применение знаний.

Метод машинного контроля применяется с использованием машин, с установлением единых требований к измерению и оцениванию знаний. Результаты контроля легко поддаются статистической обработке. Устраняется субъективизм учителя при оценивании знаний.

Применение контролирующих машин позволяет успешно осуществлять *самоконтроль*. Самоконтроль возможен и без применения машин. Но для этого необходимо обучаемых учить самостоятельно находить ошибки, анализировать причины неправильного решения познавательных задач, искать способы их устранения.

Сочетание различных методов контроля называется *комбинированным (уплотненным) контролем*. Обычно это сочетание устного и письменного опроса.

К контролю в процессе обучения предъявляются определенные *педагогические требования*:

- индивидуальный характер контроля (осуществляется за работой каждого ученика, за его личной учебной деятельностью); нельзя допускать подмены результатов учения отдельных учащихся итогами работы коллектива, и наоборот;

- систематичность, регулярность проведения контроля на всех этапах процесса обучения;
- разнообразие форм проведения контроля (обеспечивает выполнение обучающей, развивающей и воспитывающей функций контроля);
- всесторонность контроля (обеспечивает проверку теоретических знаний, интеллектуальных и практических умений и навыков учащихся);
- объективность контроля (дает возможность исключить субъективные и ошибочные суждения и выводы);
- дифференцированный подход (необходимо учитывать индивидуальные личностные качества обучаемых);
- единство требований со стороны обучающихся.

В настоящее время все большее распространение получает *тестовый контроль*. Основным инструментом такого контроля является *тест*. *Дидактические тесты* – набор стандартизированных заданий по определенному материалу, устанавливающий степень его усвоения учениками. Это серия вопросов, к каждому из которых надо выбрать правильный из предложенных 3–5 ответов; или это утверждения, в которые надо вставить пропущенные слова, незаконченные предложения, которые надо закончить. Преимущества дидактических тестов – объективность, быстрота обработки результатов, оперативность, экономия времени.

В зависимости от предмета измерения выделяются тесты *педагогические, психологические, социологические, социально-психологические, культурологические* и др.

Тесты, применяемые для контроля в процессе обучения, представляют собой систему тестовых заданий стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов, по которым судят о знаниях, умениях и навыках испытуемых.

Наиболее распространенными являются следующие формы тестовых заданий:

- *закрытая форма тестовых заданий* – к заданию даются готовые ответы, один (или несколько) из которых правильный;
- *открытая форма тестовых заданий* не содержит готовых ответов, позволяя их сформулировать в свободной форме, что дает возможность выявить логику мышления тестируемого, его способность формулировать и аргументировать ответ;
- *задания «на соответствие»*, суть которых заключается в необходимости установить соответствие элементов одного множества элементам другого;
- *задания на «установление правильной последовательности»*. Они позволяют проверить понимание последовательности действий, процессов, суждений, вычислений. Эти задания используются главным образом для оценки уровня профессиональной подготовки, а также для контроля знаний основных понятий и законов изучаемой учебной дисциплины.

Существуют и другие формы тестовых заданий.

Педагогическое тестирование как один из методов контроля усвоения обучаемыми знаний, умений и навыков обладает определенными *преимуществами*

перед традиционными методами контроля: *объективность контроля*, исключение влияния субъективных факторов (взаимоотношения между учеником и преподавателем, строгость или либерализм последнего и др.); *дифференцированность оценки* (дифференцированные шкалы, содержащие больше градаций оценки, более высокая точность измерений учебных достижений); *высокая эффективность контроля* (тестирование одновременно проводится в больших группах, легче и быстрее обрабатываются полученные результаты).

При всех достоинствах тестирование как метод контроля имеет и *негативные стороны*: трудно проверить глубину понимания вопроса, логику мышления; существует вероятность случайности, особенно при использовании закрытых форм тестовых заданий. Тестовые задания не позволяют проверить творческое применение усвоенных знаний в новой ситуации.

17.3. Оценка и учет результатов учебной деятельности. Результаты контроля учебно-познавательной деятельности учащихся выражаются в ее оценке. *Оценивание* выступает как процесс проверки, а оценка – как результат проверки и проявляется в оценочных суждениях. *Оценка* – это определение степени усвоенности знаний, умений и навыков. Качественной характеристикой достижений ученика. Количественным выражением оценки является отметка. *Отметка* – это условное выражение количественной оценки знаний, умений и навыков обучаемых в цифрах или баллах. Оцениваться результаты обучения могут не только отметкой, но и другими средствами. Например, это может быть словесное одобрение и неодобрение, вынесение благодарности, награждение грамотами и медалями и т. д.

Большое значение имеет объективная оценка, единый подход к определению качества знаний. Высокая оценка знаний может и воодушевлять обучающегося к учению, но может и расхолаживать его в работе. Еще сильнее воздействует неудовлетворительная оценка: она может и побуждать к усилению учебной работы, и убивать охоту к учению. Система оценивания учебного труда учащихся должна учитывать как результативность всех видов учебной деятельности ученика и процессуальную сторону усвоения учебного материала, так и проявление индивидуальных качеств и личностных свойств. Применительно к учебно-познавательной деятельности оценить – значит определить степень выполнения (решения) учащимися задач, поставленных перед ними в процессе обучения на основании сопоставления реальных результатов с планируемыми целями, заданными требованиями образовательных стандартов и учебных программ. Таким образом, оценке подлежат как объем, системность и обобщенность усвоенных знаний, так и уровень развития специальных предметных, общеучебных и интеллектуальных умений и навыков, универсальных компетенций, включая индивидуальные образовательные параметры и личностные компоненты ведущих сфер человека, в совокупности отражающие и характеризующие достижения ученика в учебной деятельности.

С 2002 г. в школах, гимназиях, лицеях и профессионально-технических училищах, а затем и в высших учебных заведениях введена десятибалльная система оценки результатов учебной деятельности обучающихся.

Ведущими целями введения 10-балльной системы оценивания являются:

1) повышение объективности оценки и качества учебно-познавательной деятельности учащихся и ее результатов;

2) обеспечение социальной защищенности личности учащегося;

3) реализация интегративного подхода в оценке учебных достижений учащихся в единстве знаний, умений, навыков с учетом индивидуальных свойств личности (индивидуальности) и личностных качеств;

4) создание условий для стимулирования учебно-познавательной деятельности учащихся и достижения более высоких результатов на основе введения инвариантной оценочной шкалы, применимой к разноуровневому обучению;

5) обеспечение условий для формирования адекватной самооценки личности и реализации принципа социальной справедливости в оценивании учебных достижений учащихся и др.

Основными критериями оценки знаний являются их полнота, обобщенность и системность. На основе обозначенных и других признаков выделяются ступени в овладении учебным материалом или уровни учебной деятельности (усвоения учебного материала).

Первый уровень – действия на узнавание, распознавание понятий (объекта), различение и установление подобия.

Второй уровень – действия по воспроизведению учебного материала (объекта изучения) на уровне памяти.

Третий уровень – действия по воспроизведению учебного материала (объекта изучения) на уровне понимания (осознанное воспроизведение), описание и анализ действия с объектом изучения.

Четвертый уровень – действия по применению знаний в знакомой ситуации по образцу, выполнение действий с четко обозначенными правилами, применение знаний на основе обобщенного алгоритма, а также для решения новой учебной задачи.

Пятый уровень – применение знаний (умений) в незнакомой ситуации, для решения нового круга задач, творческий перенос знаний (самостоятельное использование ранее усвоенных знаний в новой ситуации, для решения проблемы; видение проблемы и способов ее решения и т. п.).

Правильно организованный контроль и объективность оценки повышают интерес учащихся к учению, стимулируют их к проявлению познавательной активности как в процессе учебной работы в классе, так и в процессе самостоятельной домашней и внеклассной работы.

Лекция 18. Сущность и содержание процесса воспитания

Основные лекционные вопросы

- 18.1. Процесс воспитания и его структура.
- 18.2. Содержание воспитательного процесса.
- 18.3. Закономерности и принципы воспитания.

18.1. Процесс воспитания и его структура.

Воспитание – конкретно-историческое явление, тесно связанное с социально-экономическим, политическим, культурным развитием общества и государства на каждом историческом этапе.

Воспитание в широком социальном смысле – совокупность формирующих воздействий всех общественных институтов, обеспечивающих передачу из поколения в поколение социально-культурного опыта, норм и ценностей.

Воспитание в широком педагогическом смысле – целенаправленный процесс формирования личности в рамках организованной воспитательной системы, как совокупность влияний, взаимоотношений, взаимодействий людей в разных сферах жизни (в семье, в системе образования, в различных социальных группах, объединениях).

Воспитание в узком педагогическом смысле – специально организованная деятельность, направленная на формирование определенных качеств человека, осуществляемая во взаимодействии педагогов и воспитанников в рамках воспитательной системы.

Сущность воспитания заключается в таком взаимодействии, что воспитатель намеренно стремится повлиять на воспитуемого: «чем человек как человек может и должен быть» (К.Д. Ушинский). То есть *воспитание* является одним из видов деятельности по преобразованию человека или группы людей. Это практико-преобразующая деятельность, направленная на изменение мировоззрения и сознания, знания и способа деятельности, личности и ценностных ориентации воспитуемого. Свою специфику воспитание обнаруживает в определении цели и позиции воспитателя по отношению к воспитаннику. При этом воспитатель учитывает единство природной, генетической, психологической и социальной сути воспитуемого, а также его возраст и условия жизни.

Процесс воспитания (как педагогический) – целенаправленная, организованная деятельность по формированию и развитию человека, характеризующаяся взаимодействием воспитателей и воспитанников и осуществляемая в рамках педагогической системы (учреждения).

Воспитание является составной частью образования. Его назначение состоит в формировании личности путем приобщения к ценностям культуры. Воспитательный процесс является частью целостного педагогического процесса, который объединяет обучение и воспитание. Современная педагогическая теория считает, что воспитание состоит не в прямом воздействии, а в социальном

взаимодействии педагога и воспитанника. Процесс воспитания реализуется через организацию деятельности детей, результат действий педагога выражается в качественных изменениях в сознании и поведении школьника. Современную отечественную концепцию воспитания характеризуют понятия: взаимодействие, сотрудничество, воспитательные отношения, педагогическая ситуация, социальная ситуация развития.

Приоритеты воспитания в учреждениях образования: целенаправленное и активное содействие личностному становлению профессионала-труженика, ответственного семьянина, гражданина и патриота своей страны.

Целью воспитания является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося.

Достижение цели воспитания в учреждении образования предполагает решение следующих основных *задач*:

- формирование гражданственности, патриотизма и национального самосознания на основе государственной идеологии;
- подготовка к самостоятельной жизни и труду;
- формирование нравственной, эстетической и экологической культуры;
- овладение ценностями и навыками здорового образа жизни;
- формирование культуры семейных отношений;
- создание условий для социализации, саморазвития и самореализации личности.

Сегодня главная цель средней общеобразовательной школы – способствовать умственному, нравственному, эмоциональному и физическому развитию личности, всемерно раскрывать ее творческие возможности, формировать гуманистические отношения, обеспечивать разнообразные условия для расцвета индивидуальности ребенка с учетом его возрастных особенностей.

Процесс воспитания имеет свои *особенности*:

– Процесс воспитания целенаправленный и комплексный (единство целей, задач, содержания, форм и методов воспитания; цели должны быть понятны учащимся).

– Процесс воспитания имеет многофакторный характер (на становление личности влияет семья, школа, микросреда, общественные организации, СМИ, искусство, социально-экономическая ситуация и др.).

– Воспитание имеет комплексный и целостный характер (единство целей, задач, содержания, форм и методов воспитательного процесса).

– В процессе воспитания одновременно существует позиция ребенка как объекта воздействия педагога, и как субъекта многообразной деятельности.

– В процессе воспитания возможна неопределенность его результатов, их зависимость от воспитателя, воспитанника закономерна, но не всегда предсказуема; возможно появление «сопротивления воспитанию».

– Результаты процесса воспитания носят отсроченный и неодинаковый для всех характер.

– Воспитание является долговременным, непрерывным процессом, переходящим в самовоспитание.

– Воспитание носит двусторонний характер: субъекты воспитания – воспитатель (организатор, руководитель) и воспитанник (соавтор, активный участник). От воспитателя к воспитаннику (прямая связь), и от воспитанника к воспитателю (обратная связь).

– Процесс воспитания противоречивый: могут быть противоречивыми логика и позиции субъектов воспитания в зависимости от личностной и педагогической позиции; противоречия могут происходить и от понимания воспитания на научном и житейско-обыденном уровне и т. д.

– Различия в концепциях воспитания у разных педагогов, а следовательно, и разные методики обучения и воспитания в подходе к одному ребенку.

Структура воспитательного процесса представляет собой взаимосвязь основных элементов: целей и содержания, методов и средств, а также достигнутых результатов. Компоненты воспитательного процесса с точки зрения культурологического подхода следующие:

Первый этап – диагностика (изучение) воспитанников и определение целей и задач воспитания: определяются *цели и задачи воспитания; принципы* процесса воспитания (руководящие идеи, основные требования к деятельности, поведению).

Второй этап – проектирование, планирование воспитательной деятельности:

- разработка содержания (системы знаний, убеждений, навыков, качеств и черт личности, устойчивых привычек поведения, которыми должны овладеть учащиеся в соответствии с поставленными целями и задачами);

- разработка методов (способов воздействия на сознание, волю, чувства, поведение воспитанников, с целью выработки у них заданных целью воспитательных качеств);

- разработка средств (относительно независимых источников формирования личности);

- разработка форм (внешнего выражения процесса воспитания).

Третий этап – организация педагогического взаимодействия (реализация планов).

Четвертый этап – проверка, оценка, анализ результатов.

Данные этапы повторяются в следующем цикле воспитательной работы.

Есть еще один компонент деятельности – *коммуникативный*, он отражает наличие в воспитательной системе субъекта и объекта, субъекта и субъекта воспитания, т. е. воспитателя и воспитанника, взрослого и ребенка и означает общение, взаимодействие их в процессе воспитания.

Можно выделить также внутреннюю структуру воспитательного процесса:

- осознание воспитанниками требуемых норм и правил поведения (знания);

- переход знаний в убеждения;
- воспитание чувств;
- практическую деятельность, которая определяет эффективность воспитания и пронизывает предыдущие этапы.

Результативности воспитания отражают такие *показатели*: сформированность у учащихся основ мировоззрения, умение оценивать события происходящие в нашей стране и мире; усвоение ими норм морали, знаний и соблюдение законов, в том числе правил для учащихся; общественная активность, коллективизм, участие в ученическом самоуправлении; инициатива и самостоятельность воспитанников; эстетическое и физическое развитие и др.

Основные требования к организации воспитания обучающихся:

- обеспечение качества воспитания;
- соответствие содержания, форм и методов цели и задачам воспитания;
- системность и единство педагогических требований;
- реализация личностно ориентированного подхода;
- создание условий для развития творческих способностей обучающихся, включение их в различные виды социально значимой деятельности;
- преемственность и непрерывность, предполагающие последовательность реализации содержания воспитания с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся;
- профилактика противоправного поведения, поддержка детей, находящихся в социально опасном положении;
- педагогическая поддержка детских и молодежных общественных объединений, развитие их инициатив.

18.2. Содержание воспитательного процесса.

Содержание воспитания – это совокупность знаний, норм поведения, ценностей, идей и идеалов, элементов материальной и духовной культуры общества, которые подлежат усвоению, интериоризации, превращению в индивидуальный внутренний мир личности. По существу, это вся культура, в процессе вхождения в которую человек становится личностью и членом общества. В тоже время существуют различия в определении ведущих характеристик содержания воспитания:

- во-первых, это культурные социальные ценности, опыт и нормы поведения людей, всего человечества;
- во-вторых, содержание воспитания раскрывают с позиции личностного подхода как совокупность индивидуальных качеств, опыта, потребностей, социально одобряемых и индивидуально принимаемых свойств человека, его культуры и системы ценностей;
- в-третьих, под содержанием воспитания понимают воспитательную деятельность учреждения: определение целей и задач работы, видов и форм деятельности воспитателей и воспитуемых.

Для организации и проведения воспитательной работы в школе, семье и обществе многие ученые считают необходимым включение в содержание воспитания элементов культуры, усвоение которых служит формированию личности. Содержание воспитания необходимо также структурировать, оформлять конструктивно, чтобы облегчить составление программ воспитания и определить пути и средства реализации этих программ.

В настоящее время в отечественной педагогике есть несколько подходов к определению, описанию и структуризации содержания воспитания.

Традиционный подход, который сложился в период советской школы: содержание воспитания определялось целью воспитания – всестороннее и гармоническое развитие личности – и конкретизировалось в ряде задач, направлений: умственное, идейно-политическое, нравственное, трудовое, физическое, эстетическое воспитание. При данном подходе содержание воспитания ориентировалось на интересы государства, описывалось, представлялось с позиций, в которых человек рассматривался как часть государственной системы, отсутствовала направленность на формирование индивидуальности, установки на интересы, потребности, своеобразие личности.

Второй подход сложился в 90-е гг. XX в. Ученые предложили содержание воспитания описывать как элементы, составляющие базовую культуру личности (О.С. Газман и др.). Воспитание, направленное на формирование *базовой культуры личности*, определяют как *систему норм, убеждений, ценностей, стиля жизни, поведения*. Базовая культура личности, по мнению О. Газмана, является основой для определения и описания содержания воспитания и включает в себя совокупность «культур», а именно: культуру жизненного, учебного и профессионального самоопределения, политическую и правовую культуру, экономическую и трудовую культуру, интеллектуальную, нравственную, художественную, физическую, а также культуру семейных отношений и общения. Ученый считает, что культура жизненного самоопределения – это такие качества личности, которые определяют человека как субъекта собственной жизни. Соответственно, вся совокупность качеств, составляющих базовую культуру личности, определяет и содержание воспитания: интеллектуальная, трудовая, физическая, политическая и другие культуры.

Третий подход развивает Н.Е. Щуркова, определяя, что содержанием воспитания являются *ценностные отношения*, которые автор называет *отношениями личности к наиболее важным, жизненно значимым явлениям*. Личностные ценности являются результатом процесса воспитания и самовоспитания, процесса усвоения ценностей, принятых в обществе. *Ценностями воспитания* называют объекты, явления, общие абстрактные идеи, которые воплощают в себе общественные идеалы и выступают в качестве норм. Эти нормы описаны как цели, ценности, обуславливающие содержание воспитания в системе образования.

Приведенные три подхода к описанию и структурированию содержания воспитания – по ценностным отношениям, по базовой культуре и по направле-

ниям, основным воспитательным задачам – не отрицают, а дополняют друг друга. Названные подходы, отличаясь исходными позициями, определяют усваивание, принятие информации о культуре, ее эталонах и требованиях растущим человеком и благодаря этому становление его личности.

В Республике Беларусь содержание воспитательного процесса описывается как деятельность по формированию базовой культуры личности, по формированию ценностных отношений посредством взаимосвязанных направлений, составляющих воспитание. Содержание воспитания основывается на общечеловеческих, гуманистических ценностях, культурных и духовных традициях белорусского народа, государственной идеологии, отражает интересы личности, общества и государства. Общие требования к содержанию воспитания определяются также целями, задачами и принципами государственной политики в сфере образования.

В соответствии с Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь [29] основными составляющими воспитания являются:

- идеологическое воспитание, направленное на формирование знания мировоззренческих основ идеологии белорусского государства, привитие подрастающему поколению основополагающих ценностей, идей, убеждений, отражающих сущность белорусской государственности;
- гражданское и патриотическое воспитание, направленное на формирование активной гражданской позиции, патриотизма, правовой и политической, информационной культуры обучающегося;
- нравственное воспитание, направленное на приобщение к общечеловеческим и национальным ценностям; формирование этической, эстетической культуры;
- воспитание культуры самопознания и саморегуляции личности, направленное на формирование потребности в саморазвитии и социальном взаимодействии, психологической культуры;
- воспитание культуры здорового образа жизни, направленное на осознание значимости своего здоровья и здоровья других людей как ценности, формирование навыков здорового образа жизни;
- гендерное воспитание, направленное на формирование у обучающихся представлений о роли и жизненном предназначении мужчин и женщин в современном обществе;
- семейное воспитание, направленное на формирование ценностного отношения к семье и воспитанию детей;
- трудовое и профессиональное воспитание, направленное на понимание труда как личностной и социальной ценности, осознание профессионального выбора, социальной значимости профессиональной деятельности;
- экологическое воспитание, направленное на формирование ценностного отношения к природе;

- воспитание культуры безопасной жизнедеятельности, направленное на формирование безопасного поведения в социальной и профессиональной деятельности, повседневной жизни;
- воспитание культуры быта и досуга, направленное на духовное и физическое совершенствование личности обучающихся, формирование у них ценностного отношения к материальному окружению, умения целесообразно и эффективно использовать свободное время.

Содержательные характеристики перечисленных направлений воспитания раскрыты с учетом возрастных особенностей дошкольников, школьников и студентов в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (2006).

18.3. Закономерности и принципы воспитания. Существенные стороны процесса воспитания раскрываются при анализе закономерностей воспитания. *Закономерности воспитания* – объективно существующие связи и отношения между основными компонентами процесса воспитания.

Общие закономерности процесса воспитания (И.Ф. Харламов):

- воспитание личности происходит только в процессе включения ее в деятельность;
- воспитание есть стимулирование активности формируемой личности в организуемой деятельности;
- в процессе воспитания необходимо проявлять гуманность и уважение к личности в сочетании с высокой требовательностью;
- в процессе воспитания необходимо открывать перед учащимися перспективы их роста, помогать им добиваться радости от успехов;
- в процессе воспитания необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся;
- воспитание должно осуществляться в коллективе и через коллектив;
- в процессе воспитания необходимо добиваться единства и согласованности педагогических усилий учителей, семьи и общественных организаций.

Частные закономерности процесса воспитания: эффективность процесса воспитания личности зависит от макро- и микросреды, эффективность процесса воспитания зависит от эффективности процесса обучения, уровень воспитанности зависит от уровня образованности, воспитание неразрывно связано с самовоспитанием и др.

На основе закономерностей формируются принципы воспитания. *Принцип воспитания* – это основополагающее требования к сущности и содержанию, формам и методам воспитания; это ведущая идея, определяющая действия педагога, предписывающая, рекомендуящая следовать некоторым правилам, условиям и т. д. Принцип связывает, таким образом, теорию, объяснение, описание процесса с практикой, указанием, чему и как следовать, чтобы получить нужные результаты.

Поэтому среди всего множества принципов выделяют три основные группы.

Принципы первой группы – это *содержательно-целевые, или ценностно-содержательные принципы*. К ним относятся: принцип гуманистической направленности воспитания на развитие личности; принцип направленности воспитания на освоение культуры, ценностей общества, норм поведения; принцип связи воспитания с жизнью и трудом.

Вторая группа принципов – это *собственно педагогические, или методические, технологические принципы*. К ним относятся: принцип воспитания в деятельности; принцип воспитания с опорой на активность личности; принцип воспитания в коллективе и через коллектив; принцип сочетания педагогического руководства с инициативой и самостоятельностью воспитуемых; принцип уважения к воспитуемому в сочетании с требовательностью к нему; принцип воспитания с опорой на положительные качества человека.

Третья группа принципов – *социопсихологические*. К ним относятся: принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей; принцип единства требований (школы, семьи и общественности).

Основные принципы, определяющие эффективность процесса воспитания, характеризуются следующим образом:

Принцип гуманистической направленности воспитания на развитие личности: принятие ребенка как главной ценности воспитания; раскрытие и развитие его способностей; организация развивающей работы с каждым учеником; изучение и разработка проблем развития человека.

Принцип связи воспитания с жизнью, социокультурной средой: знакомство школьников с жизнью, трудом взрослых; вовлечение учащихся в деятельность, значимую, нужную людям, обществу; развитие самостоятельности учащихся в любой деятельности, их полной ответственности за выполняемое дело; приобретение учащимися жизненного опыта; развитие творческих способностей воспитанников при выполнении видов деятельности; постоянное обновление содержания воспитания.

Принцип комплексности, целостности, единства всех компонентов воспитательного процесса: организация многостороннего воспитательного влияния на личность через систему целей, содержания и средств воспитания; учет всех факторов и сторон воспитательного процесса; единство цели, задач, содержания воспитания, методов, организационных форм; постоянное усложнение средств педагогического воздействия и содержания воспитания.

Принцип сочетания педагогического руководства и самостоятельной деятельности и активности школьников: воспитание через активную самостоятельную деятельность; организация различных видов деятельности школьников; стимуляция активности воспитанников, их творчества через педагогическое руководство воспитательным процессом.

Принцип гуманизма, уважения к личности ребенка в сочетании с требовательностью к нему: отношения педагогов и воспитанников строятся на до-

верии, взаимном уважении, авторитете учителя, сотрудничестве, доброжелательности; создание благоприятного психологического климата, положительного эмоционального фона и условий для роста и совершенствования ребенка; сочетание высокой требовательности к воспитанникам, разумной строгости с доброжелательностью и доверием к ним; устранение из системы воспитательных средств излишней опеки, придирок, грубости, оскорбительных кличек; исключение неразумной снисходительности, потакания детским слабостям.

Принцип опоры на положительное в личности ребенка: воспитательный оптимизм, вера в лучшие качества ребенка, положительные результаты воспитания; опора на лучшие качества ребенка, развитие их; опора на стремление ученика быть лучше, поддержка и развитие этого стремления.

Принцип воспитания в коллективе и через коллектив:

– воспитание отношений взаимной ответственности и зависимости; воспитание деловых отношений и отношений организаторов и исполнителей; воспитание между воспитанниками отношений симпатии, товарищества, дружбы; формирование в коллективе гармонии общих и личных целей и интересов, где личные интересы подчиняются общественным, но в то же время раскрываются и удовлетворяются в коллективе.

Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей школьников: отбор содержания воспитательной работы в соответствии с возрастом, силами и возможностями учащихся; изменение методов и форм организации воспитательного процесса в соответствии с возрастом школьников; изменение характера педагогического руководства воспитательной работой учащихся разного возраста; учет индивидуальных особенностей воспитанников (тип нервной системы, умственные способности, интересы, увлечения, мотивы поступков и т. д.).

Принцип единства действий и требований школы, семьи и общественности: обеспечение единых и согласованных действий всех участников воспитательного процесса; школа и педагогический коллектив являются при этом руководящим и направляющим фактором.

Кроме охарактеризованных принципов, в современных воспитательных условиях приобретает значимость *принцип научности* как опора в воспитательном процессе на психологические и половозрастные особенности детей и учащейся молодежи, использование воспитателем достижений педагогической, психологической и других наук о человеке.

Лекция 19. Методы и формы организации воспитательного процесса

Основные лекционные вопросы

19.1. Понятие о методах и приемах воспитания.

19.2. Методы формирования сознания личности.

19.3. Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения.

19.4. Методы стимулирования поведения и деятельности.

19.5. Средства воспитания, их характеристика.

19.6. Формы организации воспитательного процесса.

19.1. Понятие о методах и приемах воспитания.

Методами воспитания современная наука называет:

- способ достижения поставленной цели воспитания;
- способ педагогического воздействия на ребенка;
- способы взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитанников, направленной на решение задач воспитания (Н.И. Болдырев);
- это совокупность способов и приемов воспитательной работы для развития потребностно-мотивационной сферы и сознания учащихся, для выработки привычек поведения, его корректировки и совершенствования (И.Ф. Харламов).

Прием воспитания – составная часть метода, подчиненная ему, входящая в его структуру и употребляемая в конкретной ситуации.

Классификация методов воспитания:

1. По специфике способа воспитания, выделяют две группы методов воздействия:

- общие (основные) методы (убеждение, упражнение).
- специальные (дополнительные) (поощрение, наказание).

2. По характеру воспитательных задач:

- тактические методы (упражнения, требования, доверие), способствующие оперативному решению возникающих задач;
- стратегические методы (убеждение, личный пример, поощрение, наказание), способствующие решению задач, требующих длительного воздействия.

3. По цели воспитания выделяют три группы методов:

- методы формирования сознания личности (рассказ, беседа, лекция, дискуссия, диспут, метод примера);
- методы организации деятельности, формирование опыта общественно-го поведения (упражнение, приучение, поручение, требование, создание воспитывающих ситуаций);
- методы стимулирования деятельности и поведения (соревнование, поощрение, наказание).

К этим группам в современной литературе добавляют группу методов контроля, самоконтроля и самооценки: наблюдение, опросные методы (беседа, анкетирование), тестирование, анализ результатов деятельности. Данные методы направлены на анализ и оценку результатов воспитания, диагностику личности.

19.2. Методы формирования сознания личности.

Основная функция данной группы методов – просвещение, формирование знаний в области социально-нравственных отношений, норм, правил поведения людей, формирование взглядов, ценностей. Основным инструментом, источником убеждения – слово, сообщение, информация и обсуждение информации.

Лекция, рассказ, объяснение – это словесные методы, обеспечивающие сообщение и анализ информации, имеющей воспитательное содержание и значение. Данные методы требуют информативности, доступности и эмоциональности, убедительности. Темы могут быть разные: социальная жизнь, нравственные, эстетические проблемы, вопросы общения, самовоспитания, разрешения конфликтов и др.

Беседа как обсуждение, *дискуссия* и *диспут* – методы, используемые при интеллектуальной и эмоциональной активности самих школьников. Воспитательная *беседа*, *дискуссия* состоят, обычно, из краткого вступления воспитателя и постановки вопросов для обсуждения преимущественно проблемного характера. *Диспут* предполагает обязательное изложение противоположных мнений. В ряде случаев данные методы могут проводиться в связи с фактами, наблюдаемыми в классе или в школе, при обсуждении произведений художественной литературы, высказываний педагогов, ученых, статей из газет, журналов и др. Для проведения *диспута* требуется сформулировать тему-название, вопросы для обсуждения, выбрать ведущего (если это не учитель), ознакомить участников с правилами, провести предварительную работу: подготовить некоторых выступающих, наглядные материалы, помещение. Результатом обсуждения должно быть не обязательное согласие всех, а получение и осмысление информации, самостоятельное размышление и выбор.

Пример – рассказ, показ, обсуждение, анализ образца, литературного и/или жизненного факта, личности. Одно из значений метода примера – обсуждение эталона, другое – демонстрация образца поведения собственным поведением взрослого, учителя, родителей, членов общества. Действие первого – иллюстрация, конкретизация общих проблем, активизация их самоосмысления. Действие второго основано на свойстве личности к подражанию. Подражание образцам свойственно всем, люди в поведении ориентируются на референтное лицо, чье мнение имеет для них значение, определяет оценки и поведение.

Внушение – это воздействие на личность с помощью эмоциональных, иррациональных приемов при сниженной критичности личности, при известном доверии к внушающему. В воспитании внушение выражается в создании эмоционального фона для совместных переживаний с помощью музыки, поэзии. Сильные совместные и положительные эмоции являются воспитывающей силой. Используются также элементы тренинга для создания эмоционального состояния, атмосферы доверия, чувства безопасности.

19.3. Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения.

Положительный опыт поведения создается путем педагогически правильно организованной деятельности воспитуемых, которая является источником воспитания в этой группе методов. Их функция – создать условия для сознательной активной деятельности, в которой проверяются сложившиеся и формируются новые нормы поведения, ценности.

Педагогическое требование понимается как предъявление требований к выполнению определенных норм поведения, правил, законов, традиций, принятых в обществе и в его группах. Требование может выражаться как совокупность правил общественного поведения, как реальная задача, как конкретное указание о выполнении какого-либо действия, как просьба, совет, инструкция. По форме требования бывают *прямые и косвенные*. Первые имеют вид приказа, указания, инструкции, отличаются решительным тоном, особенно на начальном этапе воспитания. Косвенные требования предъявляются в виде просьбы, совета, намёка, они апеллируют к переживаниям, мотивам, интересам воспитанников. В развитом коллективе предпочтительны косвенные требования. Среди наиболее употребительных форм косвенного требования выделяют *требование-совет и требование-игру*.

Требование-совет – это обращение к сознанию воспитанника, убеждение его в целесообразности, полезности, необходимости рекомендуемых педагогом действий. Совет будет принят, когда воспитанник видит в педагоге опытного человека, авторитет которого признан и мнением которого он дорожит.

Требование-игра – это требование в игровом оформлении. Опытные педагоги используют присущее детям стремление к игре для предъявления самых разнообразных требований. Это наиболее гуманная и эффективная форма предъявления требования, вместе с тем предполагающая высокий уровень профессионального мастерства. Педагогические требования разделяются на побуждение к действию (в зависимости от степени категоричности – просьба, задание, приказ) и запрещающие действовать (указание, соответствующий приказ, наказание).

От правильности и объективности предъявляемых требований в конечном счете зависит не только общая организация воспитательного процесса, но и формирование межличностных отношений между учителем и учащимися. Требования вызывают положительную, отрицательную или нейтральную (безразличную) реакцию воспитанников, в связи с чем выделяются *позитивные и негативные требования*. Прямые приказания большей частью негативны, так как почти всегда вызывают отрицательную реакцию воспитанников. К негативным косвенным требованиям относятся осуждения и угрозы. Они формируют внешнюю покорность при внутреннем сопротивлении. Позитивные требования, высказанные в форме просьбы, совета, спокойным, доброжелательным тоном располагают к их выполнению и эффективному течению воспитательного процесса.

По способу предъявления различают *непосредственное и опосредованное требование*. Непосредственным является требование, с помощью которого вос-

питатель сам добивается от воспитанника нужного поведения. Опосредованные требования – это требования воспитанников друг к другу, «организованные» воспитателем.

Требования заключены в правилах поведения учащихся, в уставе школы, в распорядке, режиме дня образовательного учреждения. Школьники должны учиться подчиняться требованиям, они упорядочивают, дисциплинируют, учат ответственности и пр. При педагогически грамотном их предъявлении всегда результативны.

Общественное мнение – это выражение группового требования. Оно используется в развитых коллективах при оценке поступков и выражается в нормах, ценностях, взглядах на жизнь всех членов группы, класса. Педагог стремится формировать здоровое общественное мнение, стимулируя выступления учащихся с оценкой их деятельности, обсуждая факты из жизни класса. Общественное мнение проявляется в виде обсуждения и принятия коллективного решения, выражается через школьную печать и радио и др. Общественное мнение учитывает взгляды и позиции каждого ученика и определяет значимость совместных решений также для выполнения каждым.

Приучение – это организация регулярного выполнения воспитанниками действий с целью их превращения в привычные формы поведения. Привычки становятся устойчивыми свойствами и отражают сознательные установки личности, поэтому их нужно формировать. Педагог объясняет воспитанникам, что, как и зачем нужно делать. Приучение предполагает и проверку выполнения действий. Проводятся приучения и с целью преодоления недостатков в поведении учащихся. В школе детей приучают организовать свое рабочее место, распределить время, общаться с учителем и другими детьми и т. д.

Упражнение – многократное повторение и совершенствование способов действий как устойчивой основы поведения. В широком смысле это такая организация жизни и деятельности воспитанников, которая создает условия для поступков в соответствии с общественными нормами. Например, режимные упражнения приучают школьников к организованному поведению, закрепляют положительные действия, правила поведения. Упражнение как метод реализуется, когда педагог организует различные дела воспитанников и вовлекает их в активное исполнение. Упражнение опирается на приучение, тесно с ним связано и реализуется через поручение, выполнение роли в общей деятельности.

Поручение как метод воспитания – это исполнение учеником какого-либо дела. Участие в коллективных делах на всех стадиях (планирование, исполнение, оценка) развивает способности и формирует качества личности.

Приучение, упражнение, поручение эффективны, если опираются на положительные мотивы деятельности и в свою очередь формируют их. Упражнение может иметь специально организованный характер, тогда оно переходит в воспитывающую ситуацию.

Воспитывающие ситуации – это обстоятельства затруднения, выбора, толчка к действию, они могут быть специально организованы воспитателем. Они определяют создание условий для сознательной активной деятельности, в которой проверяются сложившиеся и формируются новые нормы поведения, ценности.

19.4. Методы стимулирования поведения и деятельности.

Сущность действия этой группы методов состоит в побуждении к социально одобряемому поведению или к торможению, сдерживанию нежелательного поступка. Побудителем к поступку и средством закрепления привычки выступает поощрение, т. е. одобрение. Сдерживающим средством является наказание, осуждение поступка воспитуемого. Психологической основой этих методов является переживание, самооценка воспитанника, осмысление поступка, вызванные оценкой учителя и/или сверстников.

Поощрение – это выражение положительной оценки, одобрения, признания качеств, поступков, поведения воспитанника или группы. Приемы поощрения: одобрение, ободрение, похвала, благодарность, доверие, поручение выполнения почетных обязанностей, премирование, награждение книгами и/или другие материальные награды и др. Поощрение вызывает чувство удовлетворения, уверенности в своих силах, положительную самооценку, стимулирует воспитанника к улучшению его поведения. Методика поощрения рекомендует одобрять не только результат, но мотив и способ деятельности, приучать воспитанников ценить сам факт благодарности, а не его материальную сторону. Поощрение стимулирует самоутверждение ребенка в положительных поступках, уверенность в собственных возможностях.

При использовании поощрений необходимо соблюдать ряд педагогических требований:

- поощрять детей лишь за действительные успехи;
- поощрения должны быть справедливыми, заслуженными;
- не следует поощрять учащихся очень часто, так как поощрения перестают играть роль стимула;
- поощрение педагога должно совпадать с мнением коллектива учащихся;
- важно обеспечивать гласность поощрений (на классном собрании, в торжественной обстановке и др.);
- при выборе видов поощрений надо учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся;
- больше поощрять детей неуверенных в своих силах, робких, застенчивых, нерешительных и др.

Наказание – это выражение отрицательной оценки, осуждения действий и поступков, противоречащих нормам поведения. Приемы наказания: замечание, предупреждение, выговор, вызов на педсовет, перевод в другой класс, школу, исключение из школы. Педагогически грамотное применение наказания вызывает чувство стыда, неудовлетворенность, корректирует поведение ученика, дает

ученику возможность понять свою ошибку. Метод наказания требует обдуманных действий, анализа причин проступка и выбора такой формы, которая не унижает достоинства личности. Частным случаем наказания является метод естественных последствий: насорил – убери, нагрубил – извинись.

Наказания применяются в следующих случаях:

- когда учащийся умышленно или по небрежности нарушает установленные правила;
- не выполняет требования педагогов и ученического коллектива.

В ряде случаев за нарушение правил поведения учащиеся не наказываются. К ним относятся: неумение учащихся; ранее сформированные привычки (осуществляются методы перевоспитания); осознание учеником своей вины и желание исправиться.

Во всех случаях не применяются физические наказания, а также наказания, оскорбляющие достоинство школьников.

При осуществлении наказания необходимо соблюдать следующие условия:

- сочетание требовательности с уважением к ученику;
- справедливость в применении наказаний;
- учет психологического состояния наказуемого, мотивы его поведения;
- соблюдение педагогического такта;
- поддержка педагога коллективом класса, органами ученического самоуправления;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся при выборе мер наказания.

Соревнование – это метод и средство воспитания учащихся и повышения эффективности их деятельности. Основано оно на присущей детям борьбе за первенство в силе, ловкости, организованности, предрасположенности к состязанию. Соревнование придает деятельности школьников игровой характер. К соревнованию педагог прибегает в тех случаях, когда нужно нацелить классный коллектив на решение определенной воспитательной задачи. Соревнование позволяет эффективно решать задачу дальнейшего сплочения воспитательного коллектива, включить его в деловые отношения с другими коллективами, а также способствует развитию таких социально ценных и лично значимых качеств, как творческая активность, ответственность, инициативность, самостоятельность, решительность и др.

Педагогически правильно организованное соревнование предполагает:

- выбор цели соревнования;
- выбор объекта (по каким путям пойдет соревнование);
- они должны быть достаточно трудными, чтобы развивать волю и организаторские способности ребят;
- увлекательными;
- конкретными, чтобы результаты их выполнения можно было видеть и сравнивать;

– соревнование не должно перерождаться в конкуренцию, толкающую ребят на применение недопустимых средств с целью обогнать «соперника».

В процессе внеурочной работы используются такие формы соревнования, как олимпиады, предметные викторины, творческие конкурсы, выставки технического творчества, круглые столы, эстафеты, смотры художественной самодельности, выставки творческих работ и т. д. Важным стимулом организации соревнования является поощрение победителей.

Наряду с охарактеризованными традиционными группами методов, в современном воспитательном процессе выделена группа *методов контроля, самоконтроля и самооценки*.

Данные методы направлены на анализ и оценку результатов воспитания. К ним относят *наблюдение, опросные методы* (беседы, анкетирование), тестирование, анализ результатов деятельности. По своей сути это методы диагностики личности. Воспитательная функция методов контроля является в большей степени не основной, а сопутствующей. Основная функция методов контроля – оценка степени достижения целей воспитательного процесса, т. е. оценка его эффективности по результатам воспитания. По этим же результатам оценивают и профессионализм учителя. Полученные этими методами данные о воспитанности учеников можно в какой-либо возможной форме сообщать ученикам, чтобы обсудить с ними развитие, проблемы, проконсультировать, оказать психолого-педагогическую помощь, поддержку и т. п.

Выбор методов воспитания зависит от многих факторов: цели, содержания воспитания, степени воспитанности учеников, уровня развития межличностных отношений, авторитета и опыта педагога, возрастных и индивидуальных особенностей школьников. В группах со здоровым общественным мнением и традициями уместны советы, индивидуальные беседы.

Абсолютно «правильных» методов на все педагогические ситуации не существует. Воспитатель обычно пользуется для достижения целей комплексом методов. При этом он создает стратегию воздействия, рассчитанную на определенное время. Педагог-мастер владеет разными методами и находит оптимальное их сочетание для конкретной ситуации. Под техникой применения методов понимаются речевые умения, жесты, мимика, приемы внешней выразительности педагога в моменты педагогического общения. Наряду с педагогической техникой учитель должен владеть педагогической технологией: знать алгоритм действий, формы воспитания, уметь осуществлять все операции по реализации любого метода воспитания.

19.5. Средства воспитания, их характеристика.

К **средствам воспитания** относят сравнительно независимые источники формирования личности: виды воспитывающей и развивающей деятельности (учение, труд, игра, спорт), предметы, вещи, устройства (игрушки, компьютер), процессы, произведения и явления духовной и материальной культуры (искусство, общественная жизнь), природа. К средствам относят также конк-

ретные мероприятия и формы воспитательной работы (вечера, собрания, праздники). Некоторые специалисты считают, что средства – более широкое понятие, включающее в себя методы, формы и собственно средства.

В очень широком толковании средствами воспитания являются все социальное, культурное и природное окружение, все социальные институты и здания цивилизации.

С педагогической точки зрения средством воспитания называют предметы, вещи окружающей среды, преднамеренно, специально включенные в процесс воспитания. Причем эти предметы могут быть обычными бытовыми предметами общего пользования и специально созданными для педагогических целей: пособия, игры и игрушки, в том числе сложные технические приборы, компьютеры и пр.

Средствами воспитания являются также различные виды деятельности и, следовательно, вместе с ними и орудия труда, предметы культуры, включенные в деятельность.

Выделяют следующие *виды внеурочной деятельности как средства воспитания*: познавательная деятельность, ценностно-ориентационная, общественная, эстетическая, досуговая.

Познавательная деятельность служит развитию познавательных интересов, накоплению знаний, формированию умственных способностей и пр. Организуется она в таких формах внеурочной работы, как экскурсии, обзоры литературы, олимпиады, конкурсы, лектории, научные конференции, аукционы знаний и т. д.

Ценностно-ориентационная деятельность направлена на формирование отношений к миру, формирование убеждений, взглядов, усвоение нравственных и других норм жизни людей, всего того, что называют ценностями. Классный руководитель использует возможности стимулировать выработку школьниками отношений, взглядов на жизнь в различных формах внеурочной деятельности: беседы по социально-нравственной проблематике, классные собрания, дискуссии. Кроме того, усвоение школьниками социальных ценностей происходит и во всех других формах и видах деятельности, а также по мере расширения жизненного опыта.

Общественная деятельность предполагает участие школьников в органах управления школой, в работе ученического самоуправления, в различных ученических и молодежных объединениях в школе и вне ее, участие в различных акциях и кампаниях. Это происходит в таких формах, как работа по самообслуживанию, уборка школы, школьные собрания, заседания, выборы ученических органов управления, вечера, праздники и пр.

Эстетическая деятельность развивает художественные вкусы, интересы, культуру, способности детей. Большое значение имеют эстетические занятия учащихся, которые могут быть организованы в специальных учреждениях. В школе педагоги имеют возможность проводить эту работу в таких формах: инсценировки, конкурсы, школьные театры, концерты, фестивали, экскурсии в музеи, посещение театра и многое другое.

Досуговая деятельность обозначает содержательный, развивающий отдых, свободное общение, в котором инициатива должна принадлежать ученикам, однако учитель должен помнить о своих функциях воспитывающего взрослого, не стороннего наблюдателя. Сюда же можно отнести и спортивно-оздоровительную деятельность, техническое творчество и др. Свободное общение, досуг учеников может проходить в самых разных формах: игры, праздники, вечера отдыха, коллективные дни рождения, соревнования, совместные прогулки, походы и пр.

Эти и другие виды досуговой деятельности им предлагают, наряду со школой, учреждения системы дополнительного образования.

19.6. Формы организации воспитательного процесса.

Форма воспитательной работы – это организационная структура, педагогическое действие, мероприятие, в котором реализуются задачи, содержание и методы конкретного воспитательного процесса.

Формы воспитательной работы – это способы организации воспитательного процесса, способы целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности учащихся.

Чаще всего используют термины «воспитательное мероприятие», «организационные формы воспитания» и др. *Воспитательное мероприятие* – организованное действие коллектива, направленное на достижение каких-либо воспитательных целей.

Выделяются следующие функции форм воспитательной работы.

Организаторская функция: любая форма воспитательной работы предполагает решение организаторской задачи; организация дела отражает определенную логику действий, взаимодействия участников.

Регулирующая функция: использование различных форм воспитательной работы позволяет регулировать как отношения между педагогами и учащимися, так и между детьми; в формах воспитательной работы через взаимодействие происходит формирование норм социальных отношений.

Информативная функция: сообщение учащимся информации, знаний, актуализация уже имеющихся у них знаний, обращение к их опыту.

Исходя из функционального подхода, *форму воспитательной работы* определяют как регулирующий отношения педагогов и учащихся основной компонент организации педагогического процесса.

Формы определяют организационную сторону: кто, где, как, когда и в каких условиях ведет конкретную воспитательную работу с воспитанниками. Форма как часть процесса воспитания зависит от целей, содержания, методов и одновременно обуславливает их осуществление, воплощение в конкретном деле. Поэтому формы воспитания зависят от конкретных педагогических ситуаций, и поэтому они так разнообразны, носят творческий характер и порой индивидуально неповторимы.

Выделены различные типы форм воспитательной работы *по количеству участников*:

- индивидуальные – беседы, занятия воспитателя с одним воспитанником;

- групповые – несколько участников (кружок, временная группа, класс) находятся в непосредственном контакте;
- массовые – несколько классов, школа, район, вся страна проводят праздники, конференции, слеты, шествия и тому подобные мероприятия.

Выделены также формы работы *по основному виду деятельности*: формы познавательной деятельности, трудовой, общественно полезной, эстетической, физкультурно-оздоровительной, ценностно-ориентационной деятельности (Н.Е. Щуркова).

В свое время Н.И. Болдырев выделил формы воспитательной работы *в зависимости от метода воспитательного воздействия*:

- словесные – собрания, сборы, линейки, лекции, конференции, встречи, устные газеты, радиожурналы;
- практические – походы, экскурсии, спартакиады, олимпиады, конкурсы, субботники, тимуровская работа и др.;
- наглядные – музеи, выставки, витрины, стенды, стенные газеты и пр.

Формы внеурочной воспитательной работы в школе *по воспитательной задаче* делят на три группы:

1) формы управления и самоуправления школьной жизнью – собрания, линейки, митинги, часы классных руководителей, совещания органов самоуправления и др.;

2) познавательные формы – экскурсии, походы, фестивали, устные журналы, информационное зеркало, газеты, тематические вечера, студии, секции, выставки и др.;

3) развлекательные формы – утренники и вечера, «капустники» и др.

Обобщая результаты научно-методического поиска, можно выделить типы форм воспитательной работы *по преимущественному компоненту, методу воздействия* в одноразовом или многократном действии (мероприятии) педагога. Методами педагогического воздействия являются: слово, переживание, работа, игра, психологическое упражнение. Отсюда пять типов форм воспитательной работы со школьниками:

- словесно-логические (беседы, дискуссии, собрания, конференции, лекции и др.);
- образно-художественные (выставки, спектакли и др.);
- трудовые (трудовой десант, общественно полезная деятельность);
- игровые (спортивные игры, познавательные, конкурсные и др.);
- психологические (тренинг, психологические упражнения, консультации и др.).

В учебно-методической литературе изложен порядок действий педагога-воспитателя при организации воспитательного дела:

- определение темы, задач, формы мероприятия;
- предварительный сбор материала, если того требует содержание дела;
- планирование, т. е. определение содержания и последовательности дел;

- подготовка участников, например, объявление, стенд, предварительная беседа и др.;
- проведение дела, с уделением внимания композиции, оформлению помещения, роли гостей, окончанию дела;
- анализ и самоанализ проведенного дела учениками и педагогом.

Для успеха воспитательной деятельности, использования разных форм работы с воспитанниками педагог-воспитатель должен осознавать их скрытые возможности и на этой основе наиболее оптимально их организовывать.

Лекция 20. Формирование научного мировоззрения у школьников

Основные лекционные вопросы

20.1. Понятие и структура мировоззрения.

20.2. Назначение, функции и виды мировоззрения.

20.3. Основные пути и формы формирования научного мировоззрения школьников.

20.1. Понятие и структура мировоззрения.

Мировоззрение – совокупность (система) устойчивых взглядов, принципов, оценок и убеждений, определяющая отношение к окружающей действительности и характеризующая видение мира в целом и место человека в этом мире.

Мировоззрение – система философских, научных, социально-политических, нравственных, эстетических взглядов и убеждений, которые отражают в сознании человека общую картину мира и определяют направленность его деятельности.

Мировоззрение как личностная характеристика человека – специфическая форма сознания человека, которая включает в себя обобщенную систему его знаний, взглядов, убеждений и идеалов, в которых проявляется его отношение к развитию природы и общества и которые определяют его общественно-политическую и морально-эстетическую позиции и поведение в разных сферах жизни.

Мировоззрение является обобщенным и высшим уровнем отношения личности к окружающему миру и действенным внутренним регулятором ее поведения и деятельности. Оно интегрирует в себе социальные, нравственные и эстетические отношения и выступает в качестве определяющего фактора личностного развития и формирования человека. Мировоззрение помогает проявлять стойкость и самоотверженность в различных жизненных обстоятельствах, преодолевать встречающиеся невзгоды и трудности, сохранять твердость, достоинство и непреклонность в отстаивании своих взглядов и убеждений.

Структура мировоззрения включает: *объективные* (система знаний) и *субъективные* (взгляды, убеждения, идеалы человека) компоненты.

Знания как объективный компонент мировоззрения представляют собой систему научных истин, которые имеют форму описательно-констатирующего предположения (мысли) личности. Знания – основа для выработки научного мировоззрения. Чтобы знания способствовали формированию и развитию личности, они должны приобрести для человека субъективный смысл или перейти в его взгляды и убеждения.

Взгляды – суждения, субъективный вывод человека, который связан с объяснением тех или иных природных и общественных явлений, определение человеком своих отношений к этим явлениям. Взгляды оказывают значимое влияние на деятельность, поведение и развитие человека.

Убеждения – совокупность глубоко осознанных и эмоционально пережитых идей, которые относятся к идеологии, политике, морали, искусству и которые определяют прочность жизненной позиции личности, характер ее деятельности и поведение. Убеждения – это то, что человек глубоко осознал и эмоционально пережил и что он готов отстаивать и защищать в различных условиях. Изменение убеждений – это изменение установок и направленности личности. Благодаря убеждениям, человек ощущает себя индивидуальностью и целостной личностью. Органическим свойством убеждений являются чувства. Особенно значительны такие интеллектуальные чувства, как радость познания, социальный оптимизм, целеустремленность.

Идеал – это осознанное и эмоциональное принятие высшего совершенства в чем-нибудь. Идеал – это то, что становится целью деятельности, жизненным устремлением личности; предугадывание того, каким человек хочет и может стать. Идеалы олицетворяют лучшие человеческие черты, которые, отражаясь в конкретном поведении и деятельности, становятся стимулом и регулятором развития и формирования личности. Обычно в качестве идеалов выступают примеры знаменитых и выдающихся людей.

20.2. Назначение, функции и виды мировоззрения. Функциональный комплекс мировоззрения достаточно широк. И.Ф. Харламов выделяет следующие функции мировоззрения:

- *информационно-отражающая* – связана с определенным восприятием явлений и событий окружающего мира и их отражением в сознании человека в соответствии с его мировоззрением;
- *ориентационно-регулятивная* – связана с тем, что поведение и деятельность человека определяются его взглядами и убеждениями;
- *оценочная* – связана с тем, что все явления окружающей жизни человек оценивает, исходя из своих взглядов и убеждений.

Б.Т. Лихачев выделяет следующие функции мировоззрения:

Просветительная функция состоит в том, что научное мировоззрение делает для человека понятным мир природы и общества, формирует просвещенное сознание, обогащает человека системой духовно-ценностных ориентаций.

Воспитательная функция мировоззрения реализуется в результате того, что принятые взгляды и убеждения требуют от человека формирования у себя определенных морально-волевых качеств и эстетического отношения к действительности. Эти нравственные качества воспитываются в единстве с чувствами гуманизма, ответственности, долга, эстетическими идеалами общественной и личной жизни.

Развивающая функция заключается в том, что внутренняя духовная работа по усвоению содержания мировоззрения включает в активную деятельность мышление. Развивается способность к новым обобщениям, к творческому осмыслению явлений природы и общества.

Организационная функция мировоззрения проявляется в том, что оно является исходной позицией в практической деятельности людей.

Прогностическая функция научного мировоззрения, основывающегося на знании законов общественного развития, проявляется в выдвижении идей по созиданию будущего в настоящем.

В зависимости от научной подготовки человека, его опыта, выделяют следующие *виды мировоззрения*: научное, религиозное, житейское (обыденное) мировоззрение.

Научное мировоззрение опирается на научную картину мира, на выводы и обобщения, сделанные путем научного анализа и теоретического осознания причинно-следственных связей, которые характеризуют развитие природных и общественных явлений. Научное мировоззрение создает основу для правильного предвидения возможностей развития того или иного явления, процесса, события. Научное мировоззрение позволяет человеку правильно воспринимать и осмысливать факты и явления окружающего мира, давать им правильную научную оценку.

Религиозное мировоззрение – опирается на интуитивно-эмоциональный опыт личности. В его основе лежит вера человека в существование Бога или других сверхъестественных сил, в бессмертие души и т. д.

Житейское мировоззрение – формируется под воздействием непосредственных условий жизни людей и передается от поколения к поколению в форме духовного опыта, стихийных и не всегда систематизированных представлений о мире. Житейское мировоззрение опирается на жизненные познания человека, которые обычно отражают внешние, не всегда существенные признаки вещей, событий, явлений.

Мировоззрение включает в себя понятия о справедливом и несправедливом, о прекрасном и безобразном, о добре и зле и целый ряд других понятий, в которых выражается оценочное отношение человека к миру. Гуманистическое мировоззрение представляет собой совокупность идей, в которых содержится не только анализ отношения субъекта, то есть человека или общества, к противостоянию добра и зла, но, что важно, признание необходимости человеческой активности в утверждении добрых начал жизни.

20.3. Основные пути и формы формирования научного мировоззрения школьников. В современной школе формируется научное мировоззрение.

Основными задачами по формированию научного мировоззрения у школьников являются:

- обеспечение научно-материалистического понимания закономерностей развития природы, общества и сознания людей;
- убеждение учащихся в материальности мира и познаваемости его закономерностей, в решающей роли человека в развитии производительных сил общества, в преобразующей роли сознания человека;
- выработка у школьников стремления, мотивов и умений совершать поступки в соответствии с научным мировоззрением путем участия в созидательной, трудовой и общественной деятельности;
- обучение школьников оценивать явления природы, общества с научных позиций, активно выступать против антинаучных взглядов, ряда пережитков прошлого в сознании людей и др.

Изучая систематические курсы основ наук, подростки и старшеклассники совершают более глубокий анализ предметов и явлений реальной действительности, находят в них черты сходства и различия, взаимной связи и причинной обусловленности, устанавливают закономерности и движущие силы исторического процесса, приходят к самостоятельным мировоззренческим выводам и обобщениям. В юношеском возрасте школьники достигают физической и духовной зрелости, определяющей их готовность к усвоению научного мировоззрения во всем его объеме и полноте.

С определенных мировоззренческих позиций осуществляется и профессиональное самоопределение, включающее в себя организацию активной борьбы сил, первоначальное принятие и усвоение личностью системы ценностей, целей, эталонов, норм и стандартов, характеризующих ту или иную профессиональную группу, формирование морально-психологической и трудовой готовности следовать своему общественному и гражданскому долгу.

Характер мировоззрения во многом зависит от того, насколько самостоятелен человек в осмысливании своих жизненных позиций, насколько разумен он в выборе жизненных приоритетов, насколько ответственен он в своих решениях.

Научное мировоззрение формируется:

- на всех учебных занятиях;
- во время общения и взаимодействия;
- в процессе разнообразной деятельности школьников;
- во внеклассной и внешкольной работе;
- под воздействием СМИ, телевидения, радио;
- в процессе самообразования и самовоспитания и др.

Формирование научного мировоззрения не завершается на каком-то определенном школьном этапе, потому что не все учащиеся и выпускники имеют достаточно устойчивые взгляды и убеждения. Это происходит по разным причинам: определенное количество учащихся завершает школьное образование со слабыми знаниями; не всегда школа может обеспечить выработку у учащихся достаточ-

ного жизненного опыта, без чего невозможно сформировать устойчивые взгляды и убеждения. Вместе с тем именно в период школьного обучения при надлежащей организации учебно-воспитательной работы закладываются интеллектуальные и эмоционально-чувственные основы научного мировоззрения, что создает предпосылки для его дальнейшего развития и укрепления в течение всей сознательной жизни человека.

Лекция 21. Формирование политической культуры и гражданственности у школьников

Основные лекционные вопросы

- 21.1. *Формирование гражданственности и патриотизма личности.*
- 21.2. *Формирование политической культуры личности.*
- 21.3. *Формирование правовой культуры личности.*

21.1. Формирование гражданственности и патриотизма личности.

Гражданское воспитание – это система воспитательной работы по формированию качеств, необходимых члену государства, а именно: политической культуры, правовой культуры, а также патриотизма и культуры межнациональных отношений.

Гражданственность – интегративное качество личности, основными элементами которой являются нравственная, правовая и политическая культура. *Патриотизм* – чувство любви к своему Отечеству и готовность защищать его интересы. *Патриотизм* – это нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к Отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы Родины.

В структуре гражданской культуры выделяют три элемента: знания, оценки-отношения, поведение, которые включают знания в области политики и права, взгляды и убеждения, сознательное отношение к общественной и политической жизни страны, стремление участвовать в политической жизни, занимать активную гражданскую позицию, быть законопослушным гражданином, соблюдать законы страны. Данному содержанию соответствуют задачи формирования гражданской культуры школьников.

Одной из основных задач формирования патриотизма в школе является разъяснение сути патриотизма, патриотических чувств и поведения. Решение задач обеспечивается содержанием целостного образовательного процесса.

Изложим содержательные характеристики формирования гражданственности и патриотизма, раскрытые в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь [29] (далее по тексту Концепции).

Содержание воспитательной работы по формированию гражданственности и патриотизма личности ориентировано на усвоение общечеловеческих гуманистических ценностей, культурных и духовных традиций белорусского народа и идеологии белорусского государства, формирование готовности к исполнению гражданского долга.

Условия воспитания гражданственности и патриотизма личности:

- осознание обучающимися сущности гражданственности, патриотизма, привитие уважения к историко-культурному наследию белорусского народа;
- воспитание уважительного отношения к государственным символам (гербу, флагу, гимну Республики Беларусь); органам государственной власти страны;
- формирование у обучающихся морально-психологической и физической готовности к выполнению ими конституционной обязанности по защите Родины, уважения к защитнику Отечества, воину; воспитание на примере подвига советского народа в Великой Отечественной войне;
- повышение воспитательного потенциала учебных дисциплин;
- пропаганда социально-экономических достижений белорусского государства;
- формирование культуры мира, неприятия экстремизма, национальной и религиозной нетерпимости;
- развитие социально значимой деятельности обучающихся, педагогическая поддержка детских и молодежных общественных объединений, ученического (студенческого) самоуправления.

Учет возрастных особенностей по воспитанию гражданственности и патриотизма личности.

Воспитанники учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования: приобретение первоначальных знаний о своей семье, родном крае, стране, государственных символах, известных людях.

Обучающиеся на I ступени общего среднего образования: формирование первичных знаний об идеологии белорусского государства, о родном крае; гордости за историю своего города, села, региона, страны и ее знаменитых людей.

Обучающиеся на II ступени общего среднего образования: формирование гражданских и нравственных идеалов; участие в различных формах общественно-полезной, туристско-краеведческой деятельности; осознание гражданской ответственности как нормы общественного поведения.

Обучающиеся на III ступени общего среднего образования, в учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического и среднего специального образования: формирование гражданской зрелости и готовности к службе в Вооруженных Силах Республики Беларусь; участие в общественной жизни учреждения образования; осознание социальной действительности и своего положения в обществе.

Обучающиеся в учреждениях, обеспечивающих получение высшего образования: реализуется готовность исполнить свой профессиональный, гражданский и патриотический долг в различных сферах жизнедеятельности.

21.2. Формирование политической культуры личности.

Политика – сфера деятельности, регулирующая отношения власти и групп людей, отдельного человека, искусство управления государством, в том числе с помощью свода законов, т. е. права.

В соответствии с Концепцией *политическая культура* – одна из основных форм проявления общественного сознания в виде конкретных мировоззренческих ценностей, оказывающих влияние на социальный выбор личности. *Политическая культура* зависит от степени понимания личностью процессов, происходящих в обществе и государстве.

Содержание воспитательной работы по формированию политической культуры личности определяется необходимостью обретения обучающимися социального и политического опыта, накопленного обществом, и предполагает усвоение политических знаний, формирование политических ценностей и идеалов белорусского государства и общества, особенностей государственного устройства Республики Беларусь, опыта общественной деятельности, понимание сложности социально-политических процессов, умения делать выбор и нести за него ответственность.

Условия формирования политической культуры личности:

- ознакомление обучающихся с основами политических знаний, выработка политических ценностей и идеалов в контексте государственной идеологии;
- изучение истории, обычаев и традиций белорусского народа и народов других стран;
- формирование у обучающихся умений жить в поликультурном мире, противостоять политическому и религиозному экстремизму;
- проведение информационных часов, работа информационно-пропагандистских групп в учреждениях образования;
- вовлечение обучающихся в социально и общественно значимую деятельность с учетом индивидуальных особенностей; педагогическая поддержка социальных инициатив обучающихся.

Учет возрастных особенностей по формированию политической культуры личности.

Воспитанники учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования: формирование начальных представлений об институтах государственной власти.

Обучающиеся на I ступени общего среднего образования: расширение представлений обучающихся о символах государства, институтах государственной власти; интерес к участию в детских общественных организациях, к общественно-политическим мероприятиям в учреждениях образования.

Обучающиеся на II ступени общего среднего образования: проявление интереса к политике и накопление знаний о политических процессах в стране и мире, институтах государственной власти; формирование личностного отношения к явлениям политической жизни; участие в деятельности детских и молодежных общественных объединений и организаций позитивной направленности, общественно значимых мероприятиях.

Обучающиеся на III ступени общего среднего образования, в учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического и среднего специального образования: систематизация знаний о политических процессах в стране и мире, институтах государственной власти; усвоение основ политической культуры; выработка способности противостоять чуждому идеологическому влиянию и воздействию деструктивных групп и организаций.

Обучающиеся в учреждениях, обеспечивающих получение высшего образования: устойчивость политических ценностей; осознание сущности политических процессов в стране и мире.

21.3. Формирование правовой культуры личности.

Правовая культура личности – совокупность правовых знаний и способность их полной и правильной реализации в различных видах деятельности. *Правовая культура* – это знания о правовой системе страны, основных юридических норм, стремление соблюдать правовые нормы, быть законопослушным гражданином Отечества. *Правовая культура* предполагает сочетание правовых знаний с нравственными идеалами и ценностными ориентациями личности.

Основной задачей правового воспитания является формирование правовой грамотности подростков и молодежи: они должны знать, что существуют законы и правовые нормы и что нарушение этих норм ведет к юридической ответственности. Поэтому в семье, в школе, в средствах массовой информации подросток следует знакомить не только вообще с законами, но обязательно с теми правовыми нормами, в нарушение которых они могут быть вовлечены.

Школа, другие образовательные учреждения дают необходимые правовые знания молодежи на уроках и во внеурочной работе с детьми. Учащиеся по мере взросления приучаются выполнять правила поведения в обществе, свои обязанности в классе, учатся подчиняться школьным правилам, требованиям устава школы. Это развивает в них привычку к дисциплине, к самоконтролю.

В соответствии с Концепцией *содержание воспитательной работы по формированию правовой культуры личности* направлено на усвоение систематизированных знаний о праве, основах законодательства Республики Беларусь, формирование законопослушного поведения, понимание обучающимся ответственности за противоправные действия. Формирование адекватной самооценки личности обучающегося и поведения, которое проявляется в реализации своих прав

и свобод, ответственном отношении к выполнению своих обязанностей как гражданина Республики Беларусь, в готовности в различных жизненных ситуациях действовать юридически грамотно, целесообразно, ориентируясь на существующие законы.

Условия воспитания правовой культуры личности:

- совершенствование системы защиты прав и интересов обучающихся; организация правового просвещения педагогов, родителей и обучающихся; профилактика противоправных действий;
- создание в учреждении образования атмосферы взаимоуважения, взаимной ответственности, разнообразие содержания применяемых методов, приемов и средств правового воспитания;
- контроль за соблюдением прав и обязанностей обучающихся;
- взаимодействие учреждений образования, семьи, органов управления образованием, органов государственной, исполнительной и судебной власти, правоохранительных органов, общественных объединений и организаций, других заинтересованных в правовом воспитании обучающихся.

Учет возрастных особенностей в процессе формирования политической культуры личности.

Воспитанники учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования: знакомство с основными понятиями «права», «обязанности» и др.; приобретение навыков поведения, соответствующего нормам нравственности.

Обучающиеся на I ступени общего среднего образования: знакомство с основными положениями Конституции Республики Беларусь, своими правами и обязанностями; приобретение навыков поведения, соответствующих правовым нормам.

Обучающиеся на II ступени общего среднего образования: умение строить отношения со сверстниками и взрослыми с учетом принятых нравственных и правовых норм и норм законодательства Республики Беларусь.

Обучающиеся на III ступени общего среднего образования, в учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического и среднего специального образования: формирование представления о себе как субъекте правовой культуры общества; самостоятельный выбор решения в различных жизненных ситуациях в соответствии с нравственными и правовыми нормами; самореализация обучающихся в общественно значимой деятельности.

Обучающиеся в учреждениях, обеспечивающих получение высшего образования: развитие чувства самоуважения, гражданской ответственности; реализация своих гражданских прав; понимание прав человека как ценности правовой культуры личности; сознательный выбор поведения, соответствующего правовым нормам.

Лекция 22. Формирование нравственной культуры и эстетическое воспитание школьников

Основные лекционные вопросы

22.1. Формирование нравственной культуры личности.

22.2. Формирование эстетической культуры личности.

22.1. Формирование нравственной культуры личности.

Нравственное воспитание – это педагогическая деятельность по формированию у воспитанников системы нравственных знаний, чувств и оценок, правильного поведения.

Основными задачами нравственного воспитания являются формирование нравственного сознания, воспитание и развитие нравственных чувств, выработка умений и привычек нравственного поведения.

Нравственное сознание определяют знания, представления о моральных нормах общества, положительная их оценка, принятие их и стремление им следовать, выполнение этих норм в личном поведении, поступках, жизни. Нравственные чувства отражают устойчиво позитивные состояния восприятия окружающей действительности. Нравственное поведение обеспечивают общественно значимые и социально одобряемые действия и поступки. Все компоненты нравственного сознания, чувств и поведения формируются методами этической беседы, личного примера, внушения, приучения, упражнения и других и представляют психолого-педагогический, личностный аспект содержания нравственного воспитания.

Социальным аспектом содержания нравственного воспитания являются нормы и принципы морали, принятые в обществе. *Мораль* – это совокупность правил, норм, принципов, которые определяют поведение людей по отношению к обществу, его институтам и друг другу.

В современных условиях востребованы *нормы гуманистической морали*. Высшими ее ценностями в применении к процессу воспитания являются следующие:

1) гуманность как сущностное, характеристическое качество человека, как интегральная характеристика личности. Она раскрывается в уважении к человеку, в признании его высшей ценностью, в терпимости, дружелюбии, готовности понять, помочь, поддержать;

2) вера в человека, в гуманистические идеалы, наличие гуманистических ценностей и целей в жизни, служение этим идеалам;

3) воля к выполнению своих обязанностей, умение добиваться целей и одновременно быть требовательным к себе, умение подчиняться требованиям общества, быть дисциплинированным;

4) ответственность за свои поступки, умение признать и исправить ошибки, отвечать делом за последствия своего поведения;

5) уважение ко всему живому на земле, к природе, природоохранное, экологическое сознание и поведение;

6) честность, принципиальность, справедливость, требовательность к себе и другим в сочетании с терпимостью, тактом;

7) умеренность и чувство ответственности за свое половое поведение, правильное поведение в семье, понимание своей роли в семье, способность создать и жить в семье.

В соответствии с Концепцией *нравственная культура* характеризует степень освоения обучающимся морального опыта общества, меру воплощения этого опыта в поведении и в отношении с другими людьми. *Воспитание нравственной культуры* предполагает приобщение обучающихся к общечеловеческим и национальным моральным ценностям, потребность в нравственном самосовершенствовании.

Содержание воспитательной работы по формированию нравственной культуры личности включает в себя создание у обучающихся представления и понимания нравственных основ общества, развитие нравственных чувств (совестливости, сопереживания, честности), воспитание высоких моральных качеств (доброты, милосердия и др.), формирование норм поведения (вежливости, тактичности, соблюдение правил этикета и др.).

Условия воспитания нравственной культуры личности:

- наличие нравственно-этической культуры педагога;
- нравственно благоприятная среда в учреждении образования, позитивное взаимодействие между педагогом и обучающимся;
- актуализация нравственного потенциала личности;
- педагогическая поддержка потребности в нравственном самосовершенствовании; наличие нравственного идеала;
- реализация нравственного потенциала всех видов деятельности.

Учет возрастных особенностей в процессе формирования нравственной культуры личности.

Воспитанники учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования: формирование основ нравственных представлений, накопление форм нравственного поведения; обогащение эмоциональной сферы посредством усвоения нравственно-этических норм: совестливость, благодарность, бескорыстие и т.д.

Обучающиеся на I ступени общего среднего образования: освоение правил культуры поведения в отношениях с родителями, сверстниками, сотрудниками учреждения образования; освоение нравственного отношения к природе, заботы о других, культуры ненасилия; формирование ценностного отношения к труду.

Обучающиеся на II ступени общего среднего образования: приобщение к общечеловеческим ценностям: милосердию, дружбе, товариществу; нравственное самосовершенствование.

Обучающиеся на III ступени общего среднего образования, в учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического и среднего специального образования: освоение системы нравственных ценностей: труд, творчество, любовь, милосердие, ответственное отношение к себе и другим.

Обучающиеся в учреждениях, обеспечивающих получение высшего образования: расширение представлений о системе нравственных ценностей. Реализация нравственного потенциала личности в жизненных ситуациях.

22.2. Формирование эстетической культуры личности.

Эстетическое воспитание – процесс формирования способностей восприятия и понимания прекрасного в искусстве и жизни, выработки эстетических знаний и вкусов, развития задатков и способностей в области искусства.

Цель эстетического воспитания – формирование эстетической культуры личности, которая включает в себя такие компоненты:

- *эстетическое восприятие* – способность выделять в искусстве и жизни эстетические свойства, образы и испытывать эстетические чувства;
- *эстетические чувства* – эмоциональные состояния, вызванные оценочным отношением человека к явлениям действительности и искусства;
- *эстетические потребности* – нужда в общении с художественно-эстетическими ценностями, в эстетических переживаниях;
- *эстетические вкусы* – способность оценивать произведения искусства, эстетические явления с позиций эстетических знаний и идеалов;
- *эстетические идеалы* – социально- и индивидуально-психологически обусловленные представления о совершенной красоте в природе, обществе, человеке, искусстве.

Объем понятия «эстетическая культура» определяет задачи и содержание эстетического воспитания учащихся: формирование эстетических вкусов, чувств, потребностей, знаний, идеалов, выработка художественно-эстетических умений, творческих способностей. Задачи эстетического воспитания тесно связаны с нравственным и другими видами воспитания, формированием доброты, гуманизма, гражданственности и пр.

Методами и формами эстетического воспитания являются беседы, лекции, тематические вечера, экскурсии, выставки, студии и мн. др. Эстетическое воспитание осуществляется комплексом средств. Оно реализуется прежде всего в процессе обучения: на уроках литературы, музыки, изобразительного искусства. Природа, труд, техническая эстетика тоже являются средством эстетического развития детей, равно как и совместный досуг, деловое и дружеское общение детей с взрослыми, подростковые движения и объединения. Огромную роль в эстетическом воспитании детей играют музеи, театры и учреждения дополнительного образования, обеспечивающие кружковую деятельность по интересам. Эстетическое воспитание плодотворно сочетается с использованием

информационных технологий, в частности применением компьютера. Используя Интернет-сеть, можно видеть шедевры музеев мира, использовать образовательные, развивающие компьютерные пособия, энциклопедии (диски, программы в разных форматах), служащие удовлетворению и развитию художественных потребностей и способностей.

Показателями эстетической воспитанности являются желание человека читать художественную литературу, ходить в музеи и на выставки, слушать серьезную музыку (И.С. Баха, П.И. Чайковского, Р. Шедрина и др.). Эстетически воспитанный человек обычно и сам занимается каким-либо видом искусства, творчеством, создает новое, развивая лучшие традиции прошлого.

В соответствии с Концепцией *эстетическая культура* – элемент культуры человечества, способствующий преобразованию высших эстетических ценностей (красоты, совершенства, гармонии, созидания, творчества, эстетического наслаждения) в субъективные потребности личности обучающегося.

Содержание воспитательной работы по формированию эстетической культуры личности включает усвоение художественных и искусствоведческих знаний, воспитание эстетического отношения к природе и искусству, развитие эмоциональной сферы личности художественными средствами, приобщение обучающихся к отечественной и мировой художественной культуре, развитие и реализацию творческого потенциала детей и учащейся молодежи.

Условия воспитания эстетической культуры личности:

- создание условий для реализации эстетической потребности личности в преобразовании окружающей действительности; эстетизация среды жизнедеятельности;
- соблюдение единства эстетического и нравственного воспитания;
- эстетика общения: красота поступка, речи, уважение достоинства, личности, культура выражения чувств;
- формирование ценностного отношения к народному искусству, историко-культурным традициям своей страны; стремления к их творческому освоению и сохранению.

Учет возрастных особенностей в процессе формирования эстетической культуры личности.

Воспитанники учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования: формирование элементов эстетического отношения к окружающему миру через самовыражение в художественном творчестве.

Обучающиеся на I ступени общего среднего образования: развитие фантазии и образного мышления учащихся средствами различных видов искусства; освоение языка искусства через практическую творческую деятельность; развитие эстетического отношения к общечеловеческим нравственным ценностям.

Обучающиеся на II ступени общего среднего образования: пополнение художественных знаний для полноценного восприятия искусства; развитие эмоциональной сферы, творческого потенциала средствами искусства; формирование эстетического отношения к своему внешнему виду, межличностным отношениям, окружающей природной и социальной среде.

Обучающиеся на III ступени общего среднего образования, в учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического и среднего специального образования: формирование эстетического компонента мировоззрения; развитие эмоционально-чувственной сферы, навыков восприятия эстетики бытия на осознанном уровне; формирование умения дать правильную эстетическую оценку личностным проявлениям, произведениям искусства, литературы; формирование эстетического отношения к профессиональной деятельности.

Обучающиеся в учреждениях, обеспечивающих получение высшего образования: формирование у молодых людей убеждений в том, что они являются субъектами и творцами собственной жизни, национальной культуры, созидаателями красоты в мире; формирование эстетического отношения к выбранной профессии; воспитание потребности в культурно организованном досуге; создание условий для осознания молодыми людьми значимости эстетического вкуса и стремления к самосовершенствованию.

Лекция 23. Трудовое воспитание и профессиональное самоопределение школьников

Основные лекционные вопросы

- 23.1. Воспитание культуры трудовой деятельности.*
- 23.2. Воспитание культуры умственного труда.*
- 23.3. Профессиональное становление личности.*

23.1. Воспитание культуры трудовой деятельности. Трудовое воспитание в школе, семье, в обществе – это система формирования работника, человека, который понимает необходимость труда, уважает труд и людей труда, умеет работать в избранной специальности. Трудовое воспитание – это процесс формирования трудовых навыков и нравственных качеств: трудолюбия, добросовестности, инициативы и др.

Задача школы, семьи и общества – подготовить каждого выпускника к успешной адаптации, к тому, чтобы он нашел свое место в жизни, в том числе благодаря труду, который доставит ему моральное и материальное удовлетворение. Необходимо раскрыть для ученика соотношение: учение – труд – профессия. Современная педагогика итогом обучения в школе считает жизненное и профессиональное самоопределение.

Трудовое воспитание представлено различными *видами труда учащихся*: труд по самообслуживанию (бытовой труд), общественно полезный труд, производительный труд. Основной труд школьника умственный, учебный труд. Задачами трудового воспитания является формирование положительного отношения к труду, высоких социальных мотивов трудовой деятельности, развитие потребности в творческом труде, воспитание высоких моральных качеств: трудолюбия, долга, ответственности и др., формирование трудовых умений и навыков, культуры умственного и физического труда. Решению данных задач способствует применение разнообразных методов и форм: встречи со знаменитыми людьми, производственные экскурсии и, в первую очередь, все виды трудовой деятельности.

В настоящее время в условиях рыночной экономики система образования, школа осуществляют и *экономическое воспитание учащихся*, которое тесно связано с трудовым. *Экономическое воспитание* – это систематическое, целенаправленное, воздействие общества на человека в интересах формирования знаний, умений, навыков, потребностей, интересов, образа мышления и деятельности в выработке определенных черт экономически воспитанной личности.

Уже в школе нужно учить умению рационально решать вопросы о доходах и расходах, об экономике семьи школьника; учить умению рассчитывать экономическую сторону его ближайшей и будущей жизни, сознательно выбирать нужный для этого образовательный и профессиональный путь, делать карьеру. Необходимо давать знания о сущности и динамике экономических процессов в стране и мире.

Экономические знания и поведение человека связаны с социальным, нравственным развитием, поэтому задачей экономического воспитания является формирование у школьников стремления активно участвовать в трудовой и экономической жизни своей страны.

В соответствии с Концепцией *труд* – целесообразная деятельность человека, направленная на преобразование действительности, овладение природными и социальными явлениями, производство материальных ценностей в условиях удовлетворения потребностей людей. Посредством трудовой деятельности человек выражает свое отношение к миру, познает действительность, себя, других людей. В основе трудового процесса лежит умственная и физическая активность человека, которая определяется целью, предметом, средствами и результатами деятельности.

Содержание воспитательной работы по формированию культуры трудовой деятельности в современных условиях направлено на поэтапное развитие у обучающихся трудовых умений и навыков, на осознание ими трудовой активности как условия социальной и личностной успешности.

Трудовое воспитание предусматривает личностное развитие, становление качеств трудолюбия, конкурентоспособности, бережливости, готовности к длительному напряженному труду и разумному сочетанию труда и отдыха; формирование трудовых умений и навыков, готовности к целенаправленной деятельности по созданию общественно полезного продукта; эстетизацию труда, воспроизводство природных ресурсов и охрану окружающей среды.

Условия воспитания культуры трудовой деятельности:

- оптимальное сочетание различных видов трудовой активности обучающегося (в семье, социуме, учреждении образования, на производстве);
- сочетание индивидуальных и коллективных форм трудовой деятельности;
- развитие творческого подхода к профессиональной деятельности;
- взаимодействие учреждений образования с учреждениями производственной, социокультурной сферы по развитию трудовой активности обучающихся;
- планирование результатов трудовой деятельности, направленных на формирование профессионального и личностного развития;
- формирование у обучающихся основ экономического мышления.

Учет возрастных особенностей в процессе формирования культуры трудовой деятельности.

Воспитанники учреждений, обеспечивающих дошкольное образование: трудовая деятельность связана с освоением основных бытовых умений и навыков; проявлением активности в быту, самообслуживании, уходе за растениями и животными, заботе о близких.

Обучающиеся на I ступени общего среднего образования: формирование стремления трудиться в коллективе; бережного отношения к материальным ценностям (вещам); формирование ответственного отношения к учебе как основному виду деятельности.

Обучающиеся на II ступени общего среднего образования: формирование творческого отношения к труду; самоутверждение в процессе трудовой деятельности, создание общественно-полезных продуктов.

Обучающиеся на III ступени общего среднего образования, в учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического и среднего специального образования; формирование профессиональных трудовых умений.

Обучающиеся в учреждениях, обеспечивающих получение высшего образования: профессиональное обучение; теоретическая и практическая подготовка к будущей профессиональной деятельности.

23.2. Воспитание культуры умственного труда.

В соответствии с Концепцией *культура умственного труда личности* – духовная культура человечества, включающая в себя процесс и результаты познания, осмысления и преобразование мира и себя. Выступая как общественное явление, культура умственного труда воспринимается, осваивается и воспроизводится каждой личностью индивидуально.

Содержание воспитательной работы по формированию культуры умственного труда личности включает воспитание таких базовых компонентов, как потребность и способность человека к непрерывному самовоспитанию и самообразованию, развитию речи, памяти, воображения, интуиции и других качеств мышления как деятельности.

Содержание воспитательной работы по формированию культуры умственного труда личности направлено на реализацию познавательных потребностей и интересов личности обучающегося с учетом способностей и ведущих видов деятельности; самосовершенствования; самоорганизацию и саморегуляцию учебной деятельности; развитие продуктивных (креативных) способностей мышления.

Условия воспитания культуры умственного труда личности:

- непрерывный характер учебной деятельности;
- создание обучающимися интеллектуального продукта, эквивалентного изменениям в личностном развитии;
- педагогическая поддержка обучающихся в их стремлении к самопознанию, самовоспитанию, самореализации.

Учет возрастных особенностей в процессе формирования культуры умственного труда личности.

Воспитанники учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования: развитие речи и сенсомоторного интеллекта.

Обучающиеся на I ступени общего среднего образования: формирование и развитие познавательных интересов.

Обучающиеся на II ступени общего среднего образования: ведущей является учебно-познавательная деятельность.

Обучающиеся на III ступени общего среднего образования, в учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического и среднего специального образования: возрастание роли самообразования и самовоспитания; развитие интеллектуальной культуры личности в процессе учебно-познавательной деятельности.

Обучающиеся в учреждениях, обеспечивающих получение высшего образования: участие в научно-исследовательской работе; устойчивая потребность постоянного обновления фонда имеющихся знаний, гибкость ума, умение усваивать новую информацию, используя ее для принятия решений; готовность и способность к самообразованию и самовоспитанию в течение всей жизни.

23.3. Профессиональное становление личности. Составной частью трудового и экономического воспитания является *профессиональная ориентация* – процесс оказания помощи учащимся в выборе профессии в соответствии со способностями, склонностями и рынком труда. Система профориентации включает в себя следующие компоненты:

- *профессиональное просвещение* – ознакомление учащихся с миром труда, профессий, с проблемами профессионального самоопределения;

- *профессиональная диагностика* – изучение учащихся с целью выработки рекомендаций в выборе профессии. Диагностика может быть медицинской, социально-психологической, педагогической;

- *профессиональная консультация* – выдача рекомендаций и советов по профессиональному самоопределению;

- *профессиональный отбор* – выбор кандидатов на освоение какой-либо профессии;

• *профессиональная адаптация* – процесс приспособления молодых людей к требованиям профессии и условиям производства.

В школе по профориентации реализуют три направления: ознакомление учащихся с особенностями различных профессий и специальностей и с требованиями по подготовке к овладению выбранной профессии; приобщение учащихся к посильному труду в сфере промышленного и сельскохозяйственного производства, показ привлекательности труда, связанного с созданием материальных ценностей; организация трудового допрофессионального или начального профессионального обучения учащихся.

Ознакомление с миром профессий проходит в форме бесед, экскурсий, встреч, конференций, конкурсов и пр. Развитию интересов и способностей служит работа кружков, клубов, детских центров. Для профессиональной диагностики имеются различные методики: тесты, опросники, деловые игры.

Результатом профессиональной ориентации является *профессиональное самоопределение учащихся*, понимаемое полностью как состояние готовности выпускника к реальному и осознанному выбору профессии.

Показатели готовности к выбору профессии: наличие профессионального выбора, знание о профессии и ее требованиях к личности, знание своих индивидуальных особенностей, учебная и практическая работа по выбираемой специальности, наличие общих трудовых навыков.

В соответствии с Концепцией *профессиональное становление личности* представляет собой поэтапное углубление профессиональных компетентностей обучающихся в процессе учебно-профессиональной деятельности.

Содержание воспитательной работы по профессиональному становлению личности направлено на самореализацию личности в учебно-профессиональной деятельности, развитие стремления к осознанному выбору профессии, отвечающей способностям, интересам обучающихся и включает формирование у них представлений о рынке труда, востребованности и перспективах профессии, качествах современного профессионала и его ключевых квалификациях; профессиональную компетентность и разностороннее развитие (значение иностранного языка, современных информационных технологий, основ экономики и менеджмента, ориентация на здоровый образ жизни и физическое развитие). Формирование лидерских качеств, развитие организаторских способностей.

Условия профессионального становления личности:

- направленность образования на решение задач профессионального самоопределения и воспитания;
- профессиональная ориентация обучающихся (построение позитивных жизненных и профессиональных планов и др.);
- создание ситуации выбора на каждом этапе предпрофессионального и профессионального образования обучающихся;
- дифференциация целей, задач и содержания профессионального воспитания с учетом индивидуальных особенностей учащихся;

- обеспечение взаимодействия в процессе профессионального становления обучающихся учреждений образования с семьей, производственными, сельскохозяйственными подшефными и другими предприятиями и организациями;
- популяризация профессиональных достижений обучающихся.

Учет возрастных особенностей в процессе профессионального становления личности.

Воспитанники учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования: получение первоначальных представлений о профессиях.

Обучающиеся на I ступени общего среднего образования: проявление интереса к определенным профессиям.

Обучающиеся на II ступени общего среднего образования: формирование профессиональных интересов и готовности к выбору профессии.

Обучающиеся на III ступени общего среднего образования, в учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического и среднего специального образования: начальная профессиональная подготовка.

Обучающиеся в учреждениях, обеспечивающих получение высшего образования: совершенствование профессиональных трудовых умений и навыков.

Лекция 24. Воспитание физической культуры и здорового образа жизни у школьников

Основные лекционные вопросы

24.1. Физическое воспитание школьников.

24.2. Формирование здорового образа жизни школьников.

24.1. Физическое воспитание школьников.

Физическое воспитание – это процесс организации оздоровительной и познавательной деятельности, направленной на развитие физических сил и здоровья, выработку гигиенических навыков и здорового образа жизни.

Физическая культура – одна из ценностей общества, комплекс представлений об идеале, гармонически развитом человеке, знание о единстве тела и духа и система деятельности по сохранению здоровья, развитию духовных и физических сил.

Здоровье понимается не как отсутствие болезни, а как способность активно жить, как состояние благополучия, которое только изначально и отчасти дается природой, но в основном достигается правильным образом жизни. Таким образом, можно видеть связь физической культуры, развития организма, здоровья и образа жизни, поведения человека.

К задачам и содержанию физического воспитания в школе относятся:

- развитие основных двигательных качеств, умений и навыков;

- обеспечение правильного физического развития, укрепление здоровья, закаливание, повышение работоспособности;
- воспитание устойчивого интереса и потребности в систематических занятиях физическими упражнениями, спортом;
- формирование взглядов и нравственных качеств, ведущих к пониманию значения физкультуры и пробуждающих стремление к здоровому образу жизни;
- формирование знаний в области здоровья, гигиены, спорта.

Систему физического воспитания в школе составляют физические упражнения, а также знания, приобретаемые в учебном процессе, на уроках физкультуры, биологии и некоторых других, во внеурочной деятельности. Исторически сложившиеся средства физического воспитания включают гимнастику, игры, туризм, спорт. К ним относятся также природные силы (солнце, воздух и вода), санитарно-гигиенические факторы (режим труда и отдыха, питание, одежда, санитарные нормы в устройстве помещений).

Основными методами физического воспитания являются физические упражнения, тренировки наряду с убеждением, инструкциями, положительным примером взрослых. С помощью последних у учащихся формируются знания, потребности, личные качества, способствующие их правильному физическому и общему развитию. Стимулирующее значение имеют одобрение, соревнование и контроль за выполнением режима дня в школе и дома. На уроках физической культуры целесообразно активное использование подвижных, народных и спортивных игр. Большие возможности для физического развития и просвещения детей в области физического самосовершенствования имеет внеучебная работа: ежемесячные дни здоровья для всей школы, кружки, секции, соревнования, туристические походы, прогулки, игры на воздухе и др.

Как результат физического воспитания выступает *физическое развитие*. Физическое развитие выражается в тех качественных изменениях, которые происходят в человеке при укреплении его физических сил и здоровья под влиянием благоприятной природной среды, собственной работы над собой и специально организованного воспитания.

К *критериям физической воспитанности* относятся соответствующие возрастным возможностям детей показатели физического развития: двигательные качества, умения и навыки, выносливость, ловкость, способность выдерживать нагрузки в беге, подтягивании, упражнениях, закаленность организма, здоровье, владение умениями и навыками, необходимыми для активного участия в спортивных играх.

24.2. Формирование здорового образа жизни школьников. Физическое воспитание тесно связано с *формированием здорового образа жизни школьников* – предупреждении, профилактике вредных привычек и поведения, которые оказывают разрушительное воздействие на физическо-физиологическое здоровье и имеют серьезные морально-психологические и социальные последствия. К этим привыч-

кам и поведению относятся: курение, употребление алкоголя, наркотиков, ранняя половая жизнь и неразборчивое сексуальное поведение, сексуальная распущенность. Следовательно, задача школы и общества по формированию здорового образа жизни – это привитие резко негативного отношения к такому поведению и образу жизни, его категорического неприятия и одновременно утверждение в сознании молодежи социально одобряемых ценностей и поведения, не вредящего здоровью.

Основой формирования здорового образа жизни в деятельности учителей должны быть глубокие мировоззренческие, культурологические идеи о смысле человеческой жизни, идеалах, морали. Оно должно быть построено на утверждении идеала и норм здоровой, гармонической и счастливой жизни каждого. Учителя должны использовать все средства просвещения и пропаганды: лекции, объяснения, наглядные пособия, аудиовизуальные материалы, дискуссии, игры, личное влияние, пример и др. Школьные психологи и учителя могут проводить тренинги по выработке поведения, сохраняющего здоровье и способствующего личностному росту.

Во внеурочной работе школы должны создаваться условия для альтернативного поведения, свободного от вредных увлечений, от зависимостей. Вовлечь в социально значимую деятельность, организовать интересную и содержательную жизнь детей и подростков, предоставить возможности для разнообразных занятий: познавательных, исследовательских, художественных, технических, спортивных и др. Данное направление работы требует тесного сотрудничества с общественными организациями и государственными учреждениями, а также привлечение родителей.

В соответствии с Концепцией *здоровый образ жизни* проявляется в отношении к своему здоровью и здоровью окружающих как к ценности и осознании своей ответственности не только за свое здоровье, но и за здоровье будущих поколений; умении противостоять разрушительным для здоровья формам поведения; сформированности навыков личной гигиены; наличии умений и навыков сохранения и укрепление здоровья.

Содержание воспитательной работы по формированию здорового образа жизни направлено на усвоение обучающимися многогранности понятия «здоровье», восприятие его как общечеловеческой и личностной ценности; воспитание бережного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих; приобщение к занятиям в спортивных кружках и секциях; формирование культуры питания, труда и отдыха; предупреждение вредных зависимостей.

Условия воспитания здорового образа жизни:

- сотрудничество учреждений образования с семьей, учреждениями, подведомственными Министерством здравоохранения, спорта и туризма Республики Беларусь, другими заинтересованными;
- формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни и его пропаганда; педагогический коллектив как эталон здорового образа жизни;
- внедрение здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательный процесс, противодействие распространению вредных зависимостей;

- систематические занятия обучающихся физической культурой, спортом и туризмом;
- организация воспитания в процессе оздоровительного отдыха.

Учет возрастных особенностей в процессе формирования здорового образа жизни.

Воспитанники учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования: формирование навыков личной гигиены, приобщение к занятиям физической культурой.

Обучающиеся на I ступени общего среднего образования: формирование представлений об основных способах и методах сохранения и укрепления здоровья; занятия в спортивных кружках и секциях; участие в спортивных соревнованиях и праздниках, формирование культуры здорового питания.

Обучающиеся на II ступени общего среднего образования: освоение основных способов и методов сохранения и укрепления здоровья; занятия в спортивных кружках и секциях с учетом особенностей растущего организма; неприятие табакокурения, употребления алкоголесодержащих веществ.

Обучающиеся на III ступени общего среднего образования, в учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического и среднего специального образования: осознание здоровья как ценности; формирование положительных установок здорового образа жизни, неприятие табакокурения, употребления алкоголесодержащих, психоактивных веществ и т.п.; совершенствование физических умений и навыков; профессиональный выбор в сфере физической культуры и спорта; умение сохранять здоровье в процессе профессиональной деятельности; осознание важности сохранения физического и психического здоровья для полноценной и качественной жизни.

Обучающиеся в учреждениях, обеспечивающих получение высшего образования: выбор и реализация приемлемых для личности здоровьесберегающих технологий; осознание важности сохранения репродуктивного здоровья для создания полноценной семьи.

Лекция 25. Социальное пространство воспитательного процесса

Основные лекционные вопросы

25.1. Коллектив как фактор воспитания школьников.

25.2. Семья как социальный институт развития личности.

25.1. Коллектив как фактор воспитания школьников.

Коллектив – это социальная общность людей, объединенных на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения.

Коллектив – цель и средство воспитания; вольная группа трудящихся, объединенных единой социально значимой целью, едиными действиями, имеющая органы управления, дисциплину и ответственность (А.С. Макаренко).

Воспитательный коллектив – это научно организованная система нравственно воспитывающей детской жизни, включающей многообразие видов форм общественно полезной деятельности и общения (И.Ф. Козлов).

Воспитательный коллектив – жизнь и деятельность воспитанников на основе целей и задач, а также формирование межличностных отношений в работе органов самоуправления, которые характеризуются высокой организованностью, ответственной зависимостью, стремлением к общему успеху и богатством духовных устремлений и интересов (В.Ф. Харламов).

Детский воспитательный коллектив – это объединение школьников, имеющих общие социально значимые цели, организующих разнообразную совместную деятельность, имеющих органы управления и связанных коллективистскими отношениями.

Воспитательная значимость коллектива обусловлена его функциями, которые можно условно отнести к трем основным группам:

- *организационная* (включение в различные виды деятельности, их координация, формирование деловых отношений, взаимодействие с членами различных коллективов в школе и вне ее: кружки, клубы, спортивные секции и т. д.);
- *воспитательная* (формирование нравственности школьников, их отношения к миру и к самим себе, выработка ценностей, привычек, воли, характера);
- *стимулирующая* (создание благоприятных условий для содержательного социально значимого общения и потребности в нем, формирование потребности в самовоспитании учащихся, корректировка их поведения).

Наукой выделены *виды и структура* коллективов. Среди них по количеству, составу членов — первичный и вторичный коллективы. *Первичный коллектив* – это группа детей, находящихся в непосредственном общении, в деловом, бытовом, эмоциональном контакте. Обычно это класс, кружок и т. п. Во *вторичный коллектив* входят малые, первичные коллективы, непосредственный контакт в больших коллективах бывает не всегда, вторичные коллективы могут объединять разнообразные по составу, направлению работы малые группы.

Теорию формирования коллектива разработал в 30-е гг. XX в. А.С. Макаренко [36]. На основе такого признака, как *требование педагога к воспитаннику*. В развитии воспитательного коллектива он считал закономерным переход от категорического требования педагога до свободного требования каждой личности к себе на фоне требований коллектива. А.С. Макаренко дал подробную характеристику *трем стадиям развития коллектива*.

На *первой стадии* развития коллектива педагог предъявляет четкие требования, ему как организатору и руководителю отдается приоритет в постановке целей, выборе форм коллективной деятельности и оценке результатов. На *второй стадии* осуществляется процесс формирования актива и лидеров.

которые становятся основным проводником требований педагога, им частично отдается управление в коллективе. *На третьей стадии* – требования предъявляются самим коллективом ко всем его членам, они наделены реальными полномочиями, переданными педагогом, знают свои обязанности, самоуправление становится главным звеном управления всей работой. При этом усиливается значимость общественного мнения в целях воспитания каждого его члена и ослабляется ведущая роль воспитателя.

К основным условиям и педагогическим мерам А.С. Макаренко относил следующие:

- движение коллектива вперед – наличие планов, дальнейших целей;
- система перспективных линий – близкие, средние, дальние цели;
- закон параллельного действия: требует педагог и актив – педагог предъявляет требования к активу, он – к другим воспитанникам;
- необходимая организационная структура коллектива и органы самоуправления;
- наличие традиций в коллективе;
- разнообразие форм работы и видов деятельности воспитанников;
- соединение трудового и умственного воспитания;
- игровое и эстетическое оформление всей жизни группы;
- наличие единых для всех, в том числе для педагогов, норм жизни, правил, режима, дисциплины.

25.2. Семья как социальный институт развития личности.

Проблематика семьи активно исследуется в современных условиях, значимый вклад в ее разработку внесли Е.И. Сермяжко, В.В. Чечет и др.

Обратимся к основным положениям педагогики семейного воспитания [70].

Семья – это основанная на браке и(или) кровном родстве малая социальная группа, члены которой объединены совместным проживанием и ведением домашнего хозяйства, эмоциональной связью и взаимными обязанностями по отношению друг к другу.

Семья – социальный институт, характеризующийся устойчивой формой взаимоотношений между людьми, в рамках которого осуществляется основная часть повседневной жизни людей: деторождение и первичная социализация детей, значительная часть бытового ухода, образовательного и медицинского обслуживания и т. д.

Выделяют различные функции семьи, среди них:

– *репродуктивная функция* (с латинского самовоспроизведение, размножение, производство потомства) обусловлена необходимостью продолжения человеческого рода.

– *экономическая и хозяйственно-бытовая функция* определена решением бытовых вопросов, ведением домашнего хозяйства, накоплением имущества, обеспечением членов семьи всем необходимым для жизнедеятельности т. д.;

– *функция первичной социализации* – в семье переплетаются естественно-биологические и социальные связи родителей и детей, которые определяют осо-

бенности психики и первичную социализацию детей на самом раннем этапе их развития; семья постепенно вводит ребенка в общество, чтобы его развитие шло сообразно природе человека и культуре страны, в которой он проживает;

– *воспитательная функция* – родители – первые воспитатели ребенка, а воспитание детей в семье – сложный социально-педагогический процесс, который включает влияние всей атмосферы и микроклимата семьи на формирование личности ребенка; родители воспитывают разумной опекой, сознательной заботой, вниманием, лаской, защитой от жизненных невзгод и трудностей. обоснованным требованием, убеждением, личным примером как важнейшим средством влияния на воспитание детей;

– *рекреационная и психотерапевтическая функции* – смысл их заключается в том, что семья должна быть той нишей, где человек мог бы чувствовать себя абсолютно защищенным, быть абсолютно принятым, несмотря на его статус, внешность, жизненные успехи, финансовое положение и т. д.

В психолого-педагогической литературе выделяются различные *типы семей*: по количеству детей семьи делятся на многодетные, малодетные, одноплетные и бездетные; по своему составу они могут быть однопоколенные (только супруги), двухпоколенные (родители и дети), межпоколенные (дети, их родители и родители родителей); по признаку полноты семьи – полная (мама и папа), неполная (один родитель, или родители не состоящие в браке); по характеру взаимоотношений выделяют идеальную, среднюю, негативную или скандально-раздражительную семью; по устойчивости семейных отношений бывают гармоничная, распадающаяся, распавшаяся, неполная семья; по уровню благополучия – благополучная, псевдоблагополучная, неблагополучная семья.

Семейное воспитание определяют в широком и узком смыслах. В.В. Четвертинский определил *семейное воспитание* в широком смысле слова как одну из наиболее древних изначальных форм социализации и воспитания детей, органически соединяющую объективное влияние культуры, традиций, обычаев, нравов народа, семейно-бытовых условий и взаимодействие родителей с детьми, в процессе которого происходит полноценное развитие и становление их личности. Под *семейным воспитанием* в узком смысле слова (воспитательной деятельностью родителей) понимается взаимодействие родителей с детьми, основанное на родственной интимно-эмоциональной близости, любви, заботе, уважении и защищенности ребенка и содействующее созданию благоприятных условий для удовлетворения потребностей в полноценном развитии и саморазвитии его личности.

Семейное воспитание – сложная система. На него влияют наследственность и биологическое здоровье детей и родителей, материально-экономическая обеспеченность, социальное положение, уклад жизни, количество членов семьи, отношение к ребенку. Все это органично переплетается и в каждом конкретном случае проявляется по-разному.

Основные *принципы* семейного воспитания следующие:

- 1) гуманность и милосердие к ребенку;

2) вовлечение детей в жизнедеятельность семьи как ее равноправных участников;

3) открытость и доверительность отношений с детьми;

4) оптимистичность взаимоотношений в семье;

5) последовательность и согласованность родителей в своих требованиях;

6) оказание помощи ребенку, готовность отвечать на его вопросы;

7) социальная направленность (нельзя воспитывать ребенка, не погружая его в реальные проблемы жизни).

Содержание семейного воспитания охватывает все сферы жизнедеятельности человека: духовную (мировоззренческое воспитание, самовоспитание, эстетическое воспитание); гуманитарную (нравственное воспитание; воспитание культуры речи; подготовка к семейной и супружеской жизни); организационную (правовая и политическая культура личности, ее активная жизненная позиция); материальную (трудовое воспитание, экологическое, воспитание культуры здорового образа жизни).

Основная литература по разделу:

1. **Бордовская, Н.В.** Педагогика : учеб. пособие для студентов вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб. : Питер, 2007. – 304 с.
2. **Виненко, В.Г.** Общие основы педагогики : учеб. пособие / В.Г. Виненко. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. – 300 с.
3. **Голованова, Н.Ф.** Общая педагогика : учеб. пособие для вузов / Н.Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2005. – 318 с.
4. **Гребешок, О.С.** Теория обучения : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / О.С. Гребешок, Т.Б. Гребешок. – М. : Изд-во «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2003. – 384 с.
5. **Капанова, В.А.** Основы школьной дидактики : учеб. пособие для студ. пед. специальностей высш. учеб. заведений / В.А. Капанова, И.Г. Тихонова. – Минск : БГПУ, 2002. – 150 с.
6. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – № 8, 15/613.
7. **Краевский, В.В.** Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.В. Краевский. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
8. **Кукушкин, В.С.** Общие основы педагогики : учебное пособие для студентов педагогических вузов / В.С. Кукушкин. – Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2002. – 224 с.
9. Методика воспитательной работы : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.А. Байкова [и др.] ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 144 с.
10. Основы педагогики : учебное пособие / А.И. Жук [и др.] ; под общ. ред. А.И. Жука. – Минск : Аверсэв, 2003. – 349 с.
11. Педагогика : учеб. пособие для пед. вузов / В.В. Краевский [и др.] ; под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Пед. общество России, 2006. – 608 с.

12. Педагогика современной школы : Основы педагогики. Дидактика : учеб.-метод. пособие / И.И. Цыркун [и др.] ; под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Минск : БГПУ, 2012. – 516 с.
13. **Подласый, И.П.** Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. высш. учеб. заведений : в 2 кн. / И.П. Подласый. – М. : Гуманитар, издательский центр «ВЛАДОС», 2004. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 574 с.
14. **Подласый, И.П.** Педагогика: Новый курс : учеб. для студ. высш. учеб. заведений : в 2 кн. / И.П. Подласый. – М. : Гуманит. издательский центр «ВЛАДОС», 2003. – Кн. 2 : Процесс воспитания. – 256 с.
15. **Прокопьев, И.И.** Педагогика : учеб. пособие, для студентов пед. специальностей вузов / И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. – Минск : Тетра Системе, 2002. – 544 с.
16. **Пуйман, С.А.** Педагогика современной школы : ответы на экзаменационные вопросы / С. А. Пуйман. – Минск : ТетраСистемс, 2011. – 224 с.
17. Педагогика : учеб. пособие для студентов. – 5-е изд. / В.А. Сластенин [и др.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 568 с.
18. **Степаненков, Н.К.** Педагогика школы : учеб. пособие / Н.К. Степаненков. – Минск : Изд-во «Адукацыя і выхаванне», 2007. – 496 с.
19. **Харламов, И.Ф.** Педагогика : учеб. для вузов. – 7-е изд. / И.Ф. Харламов. – Минск : Университетское, 2002. – 560 с.
20. **Хуторской, А.В.** Современная дидактика : учеб. для вузов / А.В. Хуторской. – М. : Изд-во «Высшая школа», 2007. – 639 с.

Дополнительная литература по разделу:

21. **Артеменко, З.В.** Азбука форм воспитательной работы : справ. / З.В. Артеменко, Ж.Е. Завадская. – Минск : Изд-во «Новое знание», 2001. – 316 с.
22. **Башаркина, Е.А.** Гуманистическое воспитание подростков : монография / Е.А. Башаркина. – Могилев : УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2010. – 200 с.
23. **Башаркина, Е.А.** Общая педагогика : методические рекомендации / Е.А. Башаркина. – Могилев : УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 2011. – 164 с.
24. **Богословская, В.С.** Школа и семья: Конструктивный диалог : учеб. метод. пособие / В.С. Богословская. – Минск : Ушверстгэцаке, 1998. – 88 с.
25. **Вольнкин, В.И.** Педагогика в схемах : учеб. пособие / В.И. Вольнкин. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 283 с.
26. Воспитательный процесс: изучение эффективности : метод. рекомендации / авт. сост.: Е.Н. Степанов [и др.] ; под ред. Е.Н. Степанова. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 123 с.
27. **Голуб, Б.А.** Основы общей дидактики : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Б.А. Голуб. – М. : Изд-во «ВЛАДОС», 1999. – 96 с.
28. **Гликман, И.З.** Теория и методика воспитания : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.З. Гликман. – М. : Изд-во «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2002. – 176 с.
29. **Глякова, М. Д.** Педагогика : опорные карточки и задания по курсу : учебно-методическое пособие / М. Д. Глякова, З. В. Веракса. – Могилев : УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2000. – 76 с.
30. **Гребенюк, О.С.** Общие основы педагогики : учеб. для студентов вузов / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. – М. : Изд-во «ВЛАДОС», 2003. – 160 с.
31. Духовность человека: педагогика развития : учеб. пособие для студентов пед. специальностей вузов / под ред. Н.В. Михалковича. – Минск : Изв-до «Тесей», 2006. – 400 с.
32. **Ильин, М.В.** Изучаем педагогику : учеб. пособие. – Изд. 2-е, перераб. и доп. / М.В. Ильин. – Минск : РИПО, 2002. – 126 с.

33. **Катович, Н.К.** Модели воспитания школьников : пособие для руководителей учреждений образования, педагогов, воспитателей / Н.К. Катович. – Минск : НМ Центр, 2000. – 120 с.
34. **Каплев, С.С.** Педагогика: теория и практика педагогического процесса : учеб. пособие : в 3 ч. – Ч. 1 / С.С. Каплев. – Минск : Изд-во «Зорны верасень», 2005. – 124 с.
35. **Казимирская, И.И.** Организация и стимулирование самостоятельной работы студентов по педагогике : учеб. пособие / И.И. Казимирская, А.В. Торхова. – Минск : БГПУ, 2006. – 340 с.
36. Классному руководителю : учеб.-метод. пособие / под ред. М.И. Рожкова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 280 с.
37. **Коджаспирова, Г.М.** Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
38. **Кукушин, В.С.** Дидактика (теория обучения) : учеб. пособие для студ. пед. специальностей вузов / В.С. Кукушин. – М. ; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ». 2003. – 368 с.
39. **Кукушин, В.С.** Теория и методика воспитательной работы : учеб. пособие / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2002. – 316 с.
40. **Куликова, Т.А.** Семейная педагогика и домашнее воспитание : учебник для студентов пед. вузов. – 2-е изд., испр. и доп. / Т.А. Куликова. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.
41. Культура современного урока. – М. : Изд-во «Российское педагогическое агентство», 1997. – 92 с.
42. **Лихачев, Б.Т.** Педагогика : курс лекций : учеб. пособие для студентов вузов и слушателей ин-тов и фак. повышения квалификации и переподготовки научн. пед. кадров. – 4-е изд., перераб. и доп. / Б.Т. Лихачев. – М. : Изд-во «Юрайт», 1999. – 523 с.
43. **Максимов, В.Г.** Педагогическая диагностика в школе : учеб. пособие для студентов вузов / В.Г. Максимов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
44. **Мудрик, А.В.** Социализация человека : учебное пособие для студентов вузов / А.В. Мудрик. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2006. – 304 с. – (Высшее профессиональное образование)
45. **Подласый, И.П.** Педагогика : учебник / И.П. Подласый. – М. : Высшее образование, 2008. – 540 с.
46. **Прокофьева О.О.** Педагогика: практикум с использованием методов и приемов технологии развития критического мышления : учеб.-метод. пособие для студентов специальности «Социальная работа» / О.О. Прокофьева, Е.И. Снопкова. – Могилев : УО «МГУ имени А.А. Кулешова», 2009. – 240 с.
47. **Рапацевич, Е.С.** Педагогика. Современная энциклопедия / Е.С. Рапацевич ; под общ. ред. А.П. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010. – 720 с.
48. **Сермяжко, Е.И.** Педагогика в вопросах и ответах : учебное пособие для студентов педвузов / Е.И. Сермяжко. – Могилев : УО «МГУ имени А.А. Кулешова», 1999. – 124 с.
49. **Снопкова, Е.И.** Педагогика современной школы: теоретический аспект / Е.И. Снопкова. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2006. – 98 с.
50. Экзамен по педагогике в вопросах и ответах / сост. Н.Н. Литовчик. – 2-е изд. – Мозырь : Содействие, 2006. – 156 с.

Тематика контрольных работ по разделу «Педагогика современной школы»

1. Педагогика в системе наук о человеке.
2. Основные категории педагогики.
3. Отрасли педагогических знаний.
4. Методология педагогики.
5. Методы педагогических исследований.
6. Развитие личности как педагогическая проблема.
7. Факторы развития личности.
8. Социализация в структуре процесса формирования личности.
9. Социально-педагогические цели и задачи воспитания.
10. Сущностные характеристики педагогического процесса.
11. Педагогический процесс как система.
12. Дидактика как педагогическая теория обучения.
13. Современные дидактические концепции.
14. Содержание образования в современной школе.
15. Документы, определяющие содержание образования.
16. Сущностные характеристики процесса обучения.
17. Закономерности процесса обучения.
18. Принципы процесса обучения.
19. Методы обучения, их классификация и характеристика.
20. Средства обучения, их классификация и характеристика.
21. Формы организации учебного процесса.
22. Урок как основная форма обучения.
23. Типология и структура уроков.
24. Контроль и оценка знаний и умений учащихся.
25. Воспитание как педагогический процесс.
26. Закономерности процесса воспитания.
27. Принципы воспитательного процесса.
28. Методы воспитания, их классификация и характеристика.
29. Средства воспитания, их классификация и характеристика.
30. Методы и приемы самовоспитания.
31. Формы организации воспитательного процесса.
32. Формирование научного мировоззрения у школьников.
33. Формирование политической культуры и гражданственности у школьников.
34. Формирование нравственной культуры и эстетическое воспитание школьников.
35. Трудовое воспитание и профессиональное определение школьников.
36. Воспитание физической и здорового образа жизни у школьников.
37. Коллектив как фактор воспитания школьников.
38. Воспитание ребенка в современной семье.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Альтшуллер, Г.С.** Как стать гением. Жизнь, стратегия творческой личности / Г.С. Альтшуллер, И.С. Верткин. – Минск : Беларусь, 1994. – 479 с.
2. **Бабанский, Ю.К.** Избранные педагогические труды / сост. М.Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
3. **Белкин, А.С.** Основы возрастной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.С. Белкин. – М. : Академия, 2000. – 192 с.
4. **Белухин, Д.А.** Личностно ориентированная педагогика : учебное пособие / Д.А. Белухин. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 448 с.
5. **Беспалько, В.П.** Программированное обучение (дидактические основы) / В.П. Беспалько. – М. : Высшая школа, 1970. – 300 с.
6. **Битянова, Н.Р.** Психология личностного роста / Н.Р. Битянова. – М. : Междунар. пед. акад., 1995. – 64 с.
7. Введение в педагогическую деятельность : учебное пособие для студентов педагогических вузов / под ред. А.С. Роботова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2004. – 208 с.
8. **Выготский, Л.С.** Педагогическая психология /Л.С. Выготский. – М. : АСТ, 2010. – 671 с.
9. **Гершунский, Б.С.** Философия образования: статус, проблемы, перспективы / Б.С. Гершунский. – М., 1998. – 608 с.
10. **Глякова, М.Д.** Педагогика : опорные карточки и задания по курсу : учебно-методическое пособие / М.Д. Глякова, З.В. Веракса. – Могилев : УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2000. – 76 с.
11. **Громыко, Ю.В.** Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю.В. Громыко. – Минск : Технопринт, 2000. – 376 с.
12. **Грымаць, А.А.** Агульныя асновы дыдактыкі : вучэб. дапам. / А.А. Грымаць, А.Л. Карповіч, П.П. Шоцкі. – Мінск : БДПУ, 1998. – 240 с.
13. **Гузев, В.В.** Методы и организационные формы обучения / В.В. Гузев. – М. : Народное образование, 2001. – 128 с.
14. Детская одаренность / под ред. А.И. Савенкова. – М. : МГЭУ, 2000. – 163 с.
15. Дидактика средней школы / под ред. М.Н. Скаткина. – 2-е изд. – М., 1982. – 324 с.
16. **Жук, О.Л.** Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О.Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
17. **Зимняя И.А.** Компетентность человека – новое качество результата образования / Проблемы качества образования: материалы XIII Всероссийского совещания. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – С. 4–15.
18. **Зуев, Д.Д.** Школьный учебник / Д.Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.
19. **Ильин, В.В.** Аксиология / В.В. Ильин. – М. : Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 2005. – 216 с.

20. **Исаев, И.Ф.** Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
21. **Кабуш, В.Т.** Система гуманистического воспитания школьников : пособие для педагогов / В.Т. Кабуш. – Минск : Польшя, 2000. – 208 с.
22. **Казимирская, И.И.** Общие основы педагогической профессии / И.И. Казимирская, А.В. Торхова. – Молодечно : УП «Типография «Победа», 2002. – 82 с.
23. **Кашлев, С.С.** Педагогика: теория и практика педагогического процесса : учеб. пособие : в 3 ч. / С.С. Кашлев. – Минск : Изд-во «Зорны верасень», 2005. – Ч. 1. – 124 с.
24. **Климов, Е.А.** Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – 3-е изд. – М. : Академия, 2007. – 304 с.
25. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
26. **Коломинский, Я.Л.** Беседы о тайнах психики / Я.Л. Коломинский. – Минск : Юнацтва, 1990. – 192 с.
27. Великая дидактика / Я.А. Коменский [и др.] // Педагогическое наследие ; сост.: В.М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1989. – С. 11–106.
28. Конвенция ООН о правах ребенка // Народное образование. – 1993. – № 5. – С. 2–21.
29. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – № 8, 15/613.
30. **Краевский, В.В.** Общие основы педагогики : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.В. Краевский. – М. : Академия, 2008. – 256 с.
31. **Кульневич, С.В.** Воспитательная работа в современной школе. Воспитание: от формирования к развитию : учеб.-метод. пособие для учителей, студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина. – М. ; Ростов н/Д : Творческий центр «Учитель», 2000. – 192 с.
32. **Леднев, В.С.** Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. – М., 1991. – 225 с.
33. **Леонтьев, А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
34. **Лернер, И.Я.** Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М., 1980. – 96 с.
35. **Лихачев, Б.Т.** Педагогика : курс лекций : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачев. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 1999. – 523 с.
36. **Макаренко, А.С.** Педагогическая поэма / А.С. Макаренко. – М. : ИТРК, 2003. – 763 с.
37. **Махмутов, М.И.** Проблемное обучение / М.И. Махмутов. – М., 1975. – 383 с.
38. **Мудрик, А.В.** Социализация человека : учебное пособие для студентов вузов / А.В. Мудрик. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2006. – 304 с.
39. **Новиков, А.М.** Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новикова. – М. : Синтез, 2007. – 668 с.
40. О правах ребенка : Закон Респ. Беларусь от 19 ноября 1993 г. № 2570-XII // Народная газета. – 1993. – 14 декабря. – С. 2.

41. **Оконь, В.** Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М. : Высш. шк., 1998. – 383 с.
42. Онтологические и методологические основы развития педагогической науки в современных условиях : учеб. пособие / П.Д. Кухарчик [и др.]. – Минск : БГПУ, 2005. – 141 с.
43. Основы педагогики : учебное пособие / А.И. Жук [и др.] ; под общ. ред. А.И. Жука. – Минск : Аверсэв, 2003. – 349 с.
44. Основы педагогического мастерства : учебное пособие для педагогических специальностей вузов / И.А. Зязюн [и др.] ; под ред. И.А. Зязюна. – М. : Просвещение, 1989. – 301 с.
45. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Пед. об-во России, 2002. – 640 с.
46. **Сластенин, В.А.** Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М. : Академия, 2011. – 496 с.
47. Педагогика современной школы: Основы педагогики. Дидактика : учеб.-метод. пособие / И.И. Цыркун [и др.] ; под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Минск : БГПУ, 2012. – 516 с.
48. **Подласый, И.П.** Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И.П. Подласый. – М. : ВЛADOC, 1999. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.; Кн. 2 : Процесс воспитания. – 256 с.
49. **Прокопьев, И.И.** Педагогика. Основы общей педагогики : учеб. пособие / И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. – Минск : ТетраСистемс, 2002.
50. **Пуйман, С.А.** Педагогика современной школы: ответы на экзаменационные вопросы / С.А. Пуйман. – Минск : ТетраСистемс, 2011. – 224 с.
51. **Рапацевич, Е.С.** Педагогика. Современная энциклопедия / Е.С. Рапацевич; под общ. ред. А.П. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010. – 720 с.
52. **Рубинштейн, М.М.** Проблема учителя : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.М. Рубинштейн ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Академия, 2004. – 176 с.
53. **Сермяжко, Е.И.** Основы учительской профессии : методическое пособие / Е.И. Сермяжко, Г.А. Баранов, З.В. Веракса. – Могилев : УО «МГУ им. А.А. Кулепова», 1998. – 97 с.
54. **Сермяжко, Е.И.** Педагогика в вопросах и ответах : учебное пособие для студентов педвузов / Е.И. Сермяжко. – Могилев : УО «МГУ им. А.А. Кулепова», 1999. – 124 с.
55. **Сидоров, Н.Р.** Философия образования. Введение. – СПб. : Питер, 2007. – 304 с.
56. **Ситаров, В.А.** Дидактика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Ситаров ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 368 с.
57. **Скаткин, М.Н.** Содержание общего среднего образования: проблемы и перспективы / М.Н. Скаткин, В.В. Краевский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
58. **Сластенин, В.А.** Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие / В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
59. **Сманцер, А.П.** Гуманизация педагогического процесса / А.П. Сманцер. – Минск : Бест-принт, 2005. – 362 с.
60. Современная дидактика: теория и практика / под ред. И.Я. Лернера, В.И. Журавлева. – М. : РАО, 1993.
61. **Станчиц, М.А.** Уроки нравственности / М.А. Станчиц. – Минск : Народная асвета, 1997. – 112 с.

62. **Степаненков, Н.К.** Педагогика школы : учеб. пособие / Н.К. Степаненков. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2007. – 496 с.
63. **Сухомлинский, В.А.** Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – 288 с.
64. **Ушинский, К.Д.** Проблемы педагогики / К.Д. Ушинский // Избранные труды : в 4 кн. – М. : Дрофа, 2005. – Кн. 1. – 638 с.
65. **Харламов, И.Ф.** Педагогика : учебное пособие для студентов вузов педагогических специальностей / И.Ф. Харламов. – 3-е изд. – Минск : Вышэйшая школа, 2005. – 272 с.
66. **Хуторской, А.В.** Современная дидактика : учеб. для вузов / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001.
67. **Цыркун, И.И.** Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству / И.И. Цыркун, Е.И. Карпович. – Минск : БИТУ, 2006. – 311 с.
68. **Цыркун, И.И.** Лидеры педагогической профессии: сценарии эффективной педагогической деятельности : учеб.-метод. пособие / И.И. Цыркун, Л.А. Козинец : под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Минск : БГПУ, 2010. – 256 с.
69. **Цыркун, И.И.** Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И.И. Цыркун. – Минск : Тэхналогія, 2000. – 326 с.
70. **Чечет, В.В.** Педагогика семейного воспитания : учебное пособие / В.В. Чечет. – Минск : Пачатковая школа, 2007. – 184 с.
71. **Щуркова, Н.Е.** Новое воспитание / Н.Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.
72. Экзамен по педагогике в вопросах и ответах / сост. Н.Н. Литовчик. – 2-е изд. – Мозырь : Содействие, 2006. – 156 с.

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| Раздел 1. ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ | 5 |
| Лекция 1. Образование как особая сфера социализации личности | 5 |
| Лекция 2. Система образования Республики Беларусь | 13 |
| Лекция 3. Самообразование и самовоспитание в системе непрерывного профессионального образования педагога | 18 |
| Лекция 4. Педагогическая профессия и ее особенности | 26 |
| Лекция 5. Профессиональная деятельность: сущность и специфика | 35 |
| Лекция 6. Профессионализм как условие успешной деятельности педагога | 46 |
| Основная литература по разделу | 58 |
| Тематика контрольных работ по разделу «Введение в педагогическую деятельность» | 61 |
| Раздел 2. ПЕДАГОГИКА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ | 62 |
| Лекция 7. Педагогика как наука и учебный предмет | 62 |
| Лекция 8. Методология педагогики и методы педагогического исследования | 74 |
| Лекция 9. Развитие, социализация и воспитание личности | 89 |
| Лекция 10. Социально-педагогические цели и задачи воспитания | 98 |
| Лекция 11. Педагогический процесс как система и целостное явление ... | 105 |
| Лекция 12. Дидактика как педагогическая теория обучения | 110 |
| Лекция 13. Содержание образования в современном мире | 120 |
| Лекция 14. Обучение как способ организации педагогического процесса | 133 |
| Лекция 15. Методы и средства процесса обучения | 142 |
| Лекция 16. Формы организации обучения | 153 |
| Лекция 17. Контроль в процессе обучения | 153 |
| Лекция 17. Контроль в процессе обучения | 163 |
| Лекция 18. Сущность и содержание процесса воспитания | 170 |
| Лекция 19. Методы и формы организации воспитательного процесса | 178 |
| Лекция 20. Формирование научного мировоззрения у школьников | 189 |

| | |
|---|-----|
| Лекция 21. Формирование политической культуры и гражданственности у школьников | 193 |
| Лекция 22. Формирование нравственной культуры и эстетическое воспитание школьников | 198 |
| Лекция 23. Трудовое воспитание и профессиональное самоопределение школьников | 202 |
| Лекция 24. Воспитание физической культуры и здорового образа жизни у школьников | 207 |
| Лекция 25. Социальное пространство воспитательного процесса | 210 |
| Основная литература по разделу | 214 |
| Тематика контрольных работ по разделу «Педагогика современной школы» | 217 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ | 218 |

Электронный архив библиотеки МГУ имени А.А. Кулецова

Учебное издание

Башаркина Елена Александровна

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Курс лекций

В двух частях

Часть 1

Введение в педагогическую деятельность.
Педагогика современной школы

Технический редактор *А.Л. Позняков*

Компьютерная верстка *А.Л. Позняков*

Корректор *И.Г. Коржова*

Подписано в печать .2013.

Формат 60x84/16. Гарнитура Times New Roman Cyr.

Усл.-печ. л. 13,0. Уч.-изд. л. 14,1. Тираж 82 экз. Заказ №

Учреждение образования “Могилевский государственный университет
имени А.А. Кулешова”, 212022, Могилев, Космонавтов, 1
ЛИ № 02330/278 от 30.04.2004 г.

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии
МГУ имени А.А. Кулешова. 212022, Могилев, Космонавтов, 1