

74.2 з 73

Т 80

О.О. Прокофьева
Е.И. Снопкова

ПЕДАГОГИКА

*Практикум с использованием
методов и приемов
технологии развития
критического мышления*



Могилев 2009

74.2.2.73
П 80

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

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

О.О. Прокофьева, Е.И. Снопкова

ПЕДАГОГИКА

Практикум с использованием методов и приемов
технологии развития критического мышления

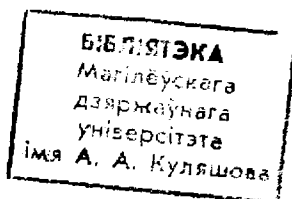
*Рекомендовано учебно-методическим объединением
высших учебных заведений Республики Беларусь
по гуманитарному образованию
в качестве учебно-методического пособия
для студентов высших учебных заведений,*

обучающихся по специальностям 1-86 01 01-01 05 «Социальная работа»

У- 6451(187597)



Могилев 2009



УДК 371: [159.955]. (075.8)

ББК 74.2 я 73

П80

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
УО «МГУ им. А.А. Кулешова»*

Рецензенты:

доктор педагогических наук профессор *Н.К. Степаненков*;

кандидат педагогических наук профессор *В.М. Минаева*

Прокофьева, О.О.

П80 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 им. А.А. Кулешова», 2009. – 240 с.

ISBN 978-985-480-556-6.

Данное учебно-методическое пособие является частью комплекса по курсу «Педагогика» для студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа».

Материалы представляемого учебно-методического пособия предназначены как для студентов, изучающих данный курс, так и для преподавателей, организующих самостоятельную деятельность студентов в процессе аудиторной и внеаудиторной работы. Для каждой темы семинарских занятий разработана и представлена система заданий для самостоятельной работы студентов, путеводитель по литературе, технология проведения занятия, методическое обеспечение в форме научных и учебных текстов.

Семинарские занятия построены на принципах технологии развития критического мышления через чтение и письмо с целью активизации учебной деятельности студентов и развития их педагогических способностей.

УДК 371: [159.955]. (075.8)

ББК 74.2 я 73

© Прокофьева О.О., Снопкова Е.И., 2009

© Оформление.

УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2009

ISBN 978-985-480-556-6

ВВЕДЕНИЕ

Изучение курса «Педагогика» в высших учебных заведениях студентами, обучающимися по специальности «Социальная работа», имеет важное значение для развития профессионального сознания будущих социальных работников, является необходимой частью системы подготовки к профессиональной деятельности. Педагогика и социальная работа как отрасли научного знания и виды профессиональной деятельности имеют много точек соприкосновения. Данный курс имеет своей целью развитие ценностного отношения к педагогической деятельности, которая является составной частью любой социально направленной деятельности. В процессе изучения курса формируется и развивается педагогическое мышление студентов. Эффективному развитию мыслительных способностей студентов, навыков социальной коммуникации, умений высказывать собственные оценочные суждения, действовать в проблемной ситуации, анализировать различные подходы и концепции в педагогическом знании, с нашей точки зрения, будет способствовать и организация семинарских занятий с активным использованием различных приемов технологии развития критического мышления. Освоение данной технологии авторами пособия осуществлялось как путем самообразования и накопления собственного педагогического опыта организации эффективных учебных занятий, так и путем специального обучения на семинарах-тренингах в общественном объединении «Белорусская лига родителей и педагогов «Шаг за Шагом».

В соответствии с квалификационной характеристикой и требованиями к знаниям и умениям специалистов по педагогике, представленными в образовательном стандарте специальности «Социальная работа», студенты должны:

знать:

- место педагогической науки в системе наук о человеке, ее функции, задачи, роль, основные категории педагогики, методы педагогического исследования и возможности их использования;

- факторы, движущие силы и закономерности, возрастные и индивидуальные особенности развития личности;
- тенденции развития образовательных систем и образования, их роль в развитии личности и общества в целом;
- принципы, содержание, методы и средства семейного воспитания;
- основы структурирования и осуществления процесса обучения как условия развития творческого потенциала личности;
- сущность воспитательного процесса, его планирования, организации и осуществления в современных социокультурных условиях;
- особенности педагогической техники и общения.

уметь:

- генерировать продуктивные педагогические идеи в профессиональной деятельности;
- учитывать возрастные и индивидуальные особенности личности в процессе осуществления профессиональной деятельности и общения;
- эффективно организовывать свою профессиональную деятельность с использованием педагогических знаний (прогнозировать, планировать, осуществлять, анализировать, корректировать), решать задачи профессионального совершенствования;
- использовать педагогические знания в решении профессиональных задач.

Пособие написано в соответствии с образовательным стандартом специальности «Социальная работа», утвержденным и введенным в действие постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 12.06.2008 г.

Систематическое обучение студентов педагогике посредством методов и приемов технологии развития критического мышления будет способствовать полному усвоению учебного материала.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН КУРСА

№ п/п	Наименование раздела, темы	Количество часов	
		Лекции	Семинары
	Раздел 1. Общие основы педагогики		
1.	Педагогика как наука	4	2
2.	Этапы становления воспитательной практики (в древности)	2	2
3.	Этапы становления воспитательной практики (античный период)	2	2
4.	Этапы развития педагогической мысли	4	2
5.	Методология педагогики	2	2
6.	Методы педагогического исследования	2	2
7.	Факторы, движущие силы и закономерности развития личности	4	2
8.	Образование как социокультурный феномен	2	2
	Раздел 2. Теоретические и методические основы обучения		
9.	Дидактика как теория обучения	2	2
10.	Процесс обучения как целостная система	2	2
11.	Содержание образования	2	2
12.	Закономерности и принципы процесса обучения	2	2
13.	Методы и средства процесса обучения	2	2
14.	Формы организации обучения	2	2
15.	Активные формы и методы обучения	2	2
16.	Современные технологии обучения	4	2
	Раздел 3. Теоретико-методические основы воспитания		
17.	Сущность, закономерности и принципы процесса воспитания	4	2
18.	Содержание процесса воспитания	4	2
19.	Методы, средства и формы процесса воспитания	4	2
20.	Технологии воспитания	2	2
21.	Ученический коллектив и его роль в развитии личности	2	2
22.	Основы семейного воспитания	4	2
	Итого:	60	44

Раздел I. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Тема 1. Педагогика как наука

I блок. Технология подготовки студентов к занятию

Вопросы для изучения

1. Объект и предмет педагогики как отрасли научного знания.
2. Основные категории педагогики.
3. Структура педагогической науки, ее основные отрасли.
4. Связь педагогики с другими науками.

Учебно-исследовательские задания

1. Используя разнообразные источники, составьте микротезаурус основных категорий педагогики («образование», «воспитание», «обучение», «развитие»).
2. Покажите на конкретных примерах:
 - значимость дифференциации педагогики на отдельные научные отрасли;
 - формы связи педагогики с другими науками (выполненное задание представьте в виде структурно-логической схемы (СЛС)).
3. Составьте СЛС «Структура педагогической науки и ее основные отрасли».

Путеводитель по литературе для самостоятельной работы

1. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук, И.И. Казимирская, О.Л. Жук, Е.А. Коновальчик; под общ. ред. А.И. Жука. – Мн.: Аверсэв, 2003. – 349 с. (Раздел I. Общие основы педагогики).
2. Подласый И.П. Педагогика: в 3 кн. Кн. 1.: Общие основы: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подг. и специальностям в обл. «Образование и педагогика». – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 527 с. (Тема 3. Педагогика – наука о воспитании).
3. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого – 3-е изд.; доп. и перераб. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с. (Глава I. Педагогика как наука).

4. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студ. высш. и ср. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; под ред. С.А. Смирнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 512 с. (Раздел I. Основы общей педагогики).
5. Прокопьев И.И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика: учеб. пособие. – Мн.: ТетраСистемс, 2002. – 544 с. (Тема 1. Педагогика: предмет, основные понятия и категории).
6. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: учебное пособие для студ. высших учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина: в 2 ч. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – 288 с. (Глава 1. Педагогика как наука).
7. Степаненков Н.К. Педагогика: учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – Мн.: Изд. Скакун В.М., 2001. – 448 с. (Раздел I. Педагогика как наука и искусство воспитания учащихся).

II блок. Технология проведения занятия

1. Вызов

Метод «Мозговой штурм»

Алгоритм реализации метода

1. Педагог задает студентам вопрос: «Что вы знаете о педагогике как науке, ее объекте и предмете?»
2. Работа над вопросом индивидуально.
3. Работа над вопросом в парах, группе.
4. Далее педагог поочередно предлагает каждой группе дать свои ответы на поставленный вопрос, по ходу фиксируя на доске все неповторяющиеся идеи.
5. Затем преподаватель обобщает и систематизирует высказанные идеи, расширяя при необходимости представления студентов и осуществляя совместное целеполагание учебного занятия.

2. Осмысление

Метод «ИНСЕРТ» (Интерактивная система пометок для эффективного чтения и размышления)

Алгоритм реализации метода

1. Чтение текста В.В. Краевского «Объект и предмет педагогической науки» (Методическое обеспечение (МО) 1.1) с маркировкой:
«V» – знаю;
«+» – новое;

«-» – информация противоречит имеющемуся личному опыту (или содержит противоречие в тексте);

«?» – информация вызывает вопрос, сомнение или несогласие.

2. Обсуждение результатов самостоятельного изучения текста в парах, а затем в группе.

3. Соотнесение результатов общего списка первоначальных идей, высказанных в процессе реализации метода «Мозговой штурм», и их критическое переосмысление.

4. Составление обобщающей таблицы «Объект и предмет педагогической науки» (табл. 1.1).

Таблица 1.1

Объект и предмет педагогической науки

«V» – знаю	«+» – новое	«-» – информация противоречит моему опыту	«?» – информация вызывает вопрос, сомнение

Методический прием «Думай – Делись на пары – Делись мнениями»

Алгоритм реализации методического приема

1. Студенты получают задание, используя свои микротезаурусы, выделить существенные признаки образования, обучения и воспитания как основных категорий педагогической науки (работа индивидуальная, в парах, фронтально в группе).

2. Соотнесение своего понимания основных категорий педагогики с идеями текста В.В. Краевского «Объект и предмет педагогической науки» (МО 1.1), работа над вопросом: «Как эти категории соотносятся с объектом педагогической науки?»

3. Сопоставление основных категорий педагогической науки по степени абстрактности и широты.

Методический прием «Визуализация результатов работы»

Алгоритм реализации методического приема

1. Работа над проблемой «Структура педагогической науки», демонстрация и обсуждение выполненных СЛС (учебно-исследовательское задание № 3).

2. Составление на доске общей схемы «Структура педагогической науки».

Методический прием «Перекрестная ассоциация»

Алгоритм реализации методического приема

Студентам предлагается актуализировать свои представления по проблеме «Связь педагогики с другими науками», называя слова-ассоциации, ключевые характеристики, возникающие в связи с выполнением задания, и оформляя их в следующей графической форме с установлением смысловых связей (рис. 1).

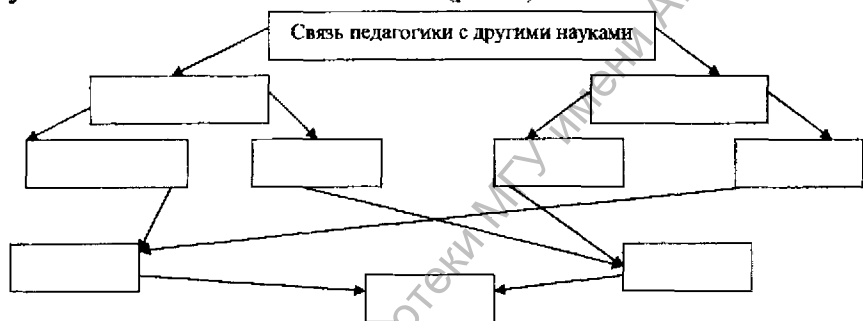


Рис. 1. Перекрестная ассоциация по проблеме «Связь педагогики с другими науками»

Метод работы с текстами (МРТ), методический прием «Конспектирование»

Алгоритм реализации методического приема

Преподаватель предлагает студентам задание для работы с текстом В.В. Краевского «Связь педагогики с другими науками» (МО 1.2): законспектируйте формы связи педагогики с другими науками.

3. Рефлексия

Методический прием «Кластер»

Алгоритм реализации методического приема

1. Студенты вписывают посередине страницы название темы «Педагогика как наука».

2. Осуществляют графическое оформление и смысловое структурирование изученного учебного материала.

3. Представляют свои кластеры и анализируют полученные результаты.

III блок. Методическое обеспечение учебных занятий

МО 1.1.

Текст В.В. Краевского «Объект и предмет педагогической науки» (Краевский В.В. Общие основы педагогики: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – С. 7-11).

Что такое педагогика? Слово «педагогика» имеет несколько значений. Во-первых, это педагогическая наука. Во-вторых, существует мнение, что педагогика – это искусство, и тем самым она как бы приравнивается к практике. Иногда под педагогикой понимают систему деятельности, которая проектируется в учебных материалах, методиках, рекомендациях, установках. Такая неоднозначность нередко приводит к путанице, порождает неясность. Этим словом стали обозначать представление о тех или иных подходах к обучению, о его методах и организационных формах.

В последнее время появились десятки новых «педагогик». Среди них: «гуманная педагогика», «педагогика самоопределения», «педагогика модальности», «библейская педагогика», «педагогика отождествления», «интегральная педагогика», «театральная педагогика», «библиотечная педагогика», «неопедагогика», «педагогика развития», «педагогика мира», «педагогика среды», «эмбриональная педагогика» (педагогика еще не родившегося ребенка), «музейная педагогика», «педагогика художественного музея» и т.д. Но если педагогик слишком много, теряется смысл самого термина, его категориальность.

Непреложное правило гласит: основные понятия, утверждения должны быть четко определены. Двусмысленность в трактовке терминов мешает ясному их пониманию и научному изложению. Чтобы не уклоняться в сторону при объяснении сложных педагогических проблем, примем однозначную трактовку: педагогика — это педагогическая наука, и только в этом смысле будем употреблять данное слово.

Что такое наука? Чтобы ответить на вопрос, что представляет собой наука и что она изучает, посмотрим, что вообще понимается

под наукой. Есть много определений этого понятия. Утверждать, что правильно только одно из них, было бы необоснованной претензией. Нужно выбирать, а выбор подходящего определения, как гласит одно из правил логики, опирается на специфику задачи, которая решается с помощью данного определения.

Например, в одной из работ, задачей которой было выявление различий между религией и наукой, последняя определяется как «область институционализации сомнения». Институционализация — значит, перевод из области личного в сферу общественного. Защита диссертации, например, есть не что иное, как способ преодоления сомнений научного сообщества относительно компетентности соискателя. И сам соискатель подвергает сомнению некоторые устоявшиеся в науке представления. В этом случае сомнение перестает быть личным достоянием каждого и становится обобщенной характеристикой научного познания. Религия же сомнение исключает. Верующий именно верит, а не сомневается. Автор, таким образом, подчеркнул различие между двумя сферами духовного освоения мира — наукой и верой, — выделив главную черту науки: в отличие от религии наука ничего не принимает на веру и при этом является одним из социальных институтов.

Наша задача другая. Она связана с анализом структуры, методов и логики научного познания в одной из сфер человеческой деятельности — образовании, а для этого приведенное выше правильное, но слишком узкое определение не подходит.

Наиболее общим образом науку определяют как сферу человеческой деятельности, в которой происходит выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности. Важно то, что наука не сводится к знаниям. Это не просто система знаний, как иногда утверждают, а именно *деятельность*, работа, имеющая целью получение знаний.

Образное определение деятельностного аспекта науки дает А.И. Ракитов: «Наука — это не только арсенал готового оружия, но и в гораздо большей степени кузница, где куется новое». Аналогичным образом трактуется наука в других работах: «Наука — это не только сумма знаний, так сказать, совокупность плодов древа познания, но и само древо, на котором они произрастают»; «Наука — это не только знание, и тем более не только готовое знание, но и деятельность, направленная на достижение знания». И.А. Майзель отмечает, что знание отнюдь не таит в себе источник своего собственного

существования, но представляет собой запечатленный срез безостановочного познавательного процесса, идеальный ступок познавательных усилий людей.

Научная деятельность генерирует знание, точнее, особый тип знания, именуемый научным знанием. Благодаря ей наука представляет собой динамичный функционирующий организм, существующий в той мере, в какой имеет место порождение знания, его созидание, производство. Иначе говоря, в науке следует видеть особую отрасль духовного производства — производство научного знания.

В этих определениях отражается единство духовной и материальной деятельности, результата и процесса, знания и способов его получения. Главной частью самосознания науки стало представление о характере деятельности, направленной на формирование и развитие научного знания, а научное знание всегда есть результат деятельности познающего субъекта.

Объект и предмет науки. Принято различать объект и предмет науки. Объект — это область действительности, которую исследует данная наука, предмет — способ видения объекта с позиций этой науки. Э.Г. Юдин выделяет следующие компоненты содержания понятия «предмет науки»: объект исследования как область действительности, на которую направлена деятельность исследователя; эмпирическая область, т.е. совокупность различных эмпирических описаний свойств и характеристик объекта, накопленных наукой к данному времени; задача исследования; познавательные средства.

Ни один из этих компонентов сам по себе не создает предмета. Как научная реальность он формируется только целостностью всех компонентов и характеризует специфику данной научной дисциплины. Взятый в целом предмет выступает как посредник между субъектом и объектом исследования: именно в рамках предмета субъект имеет дело с объектом.

Можно сказать проще: предмет науки — это как бы очки, сквозь которые мы смотрим на действительность, выделяя в ней определенные стороны в свете задачи, которую мы ставим, используя понятия, свойственные нашей науке для описания области действительности, избранной в качестве объекта изучения.

В некоторых трудах по гносеологии и методологии науки различают три понятия: «объект действительности», «объект науки» и «предмет науки». Можно показать это различие на таких примерах.

Рентгеновские лучи как объект действительности существовали не только до рождения ученого, чьим именем они были названы, но и задолго до появления на Земле человека. Рентген сделал их достоянием науки, объектом научного изучения. Но по мере того как они попадали в поле зрения разных наук, появилась необходимость выделить специфические для каждой из них стороны этого объекта в соответствии с определенными задачами. Так, медицина и физика смотрят на рентгеновские лучи по-разному, каждый из них выделяет свой предмет. Для медицины они — средство диагностики заболеваний, для физики — один из многих видов излучения. Ясно, что и понятийный состав, и средства изучения и применения этого объекта в разных науках не совпадают.

На урок к учителю физики могут прийти представители разных научных дисциплин. Но каждый из них увидит разное и опишет происходящее иначе, чем его коллега — специалист из другой отрасли знания. Методист будет думать о том, насколько соответствуют содержание и методы, применяемые учителем, целям преподавания данного учебного предмета в школе; физик — о правильности изложения материала своей науки; специалист по дидактике — о соответствии общего хода урока общедидактическим принципам; психолог заинтересуется преимущественно особенностями усвоения материала учащимися; для специалиста по кибернетике обучение — это система управления с прямой и обратной связью.

Объект и предмет педагогической науки. Прежде чем давать краткое определение этих общенаучных категорий применительно к нашей научной дисциплине, попробуем разобраться, что, собственно, изучает исследователь-педагог? Какая часть многообразной и многослойной действительности, нас окружающей, лежит в сфере его научных интересов?

Ход рассуждений, приводящих к ответу на эти вопросы и к определению объекта педагогики, следующий.

Педагогика изучает особый вид деятельности. Эта деятельность целенаправленная, потому что педагог не может не ставить перед собой определенную цель: научить тому-то, воспитать такие-то качества личности (гуманность, нравственность, самостоятельность, способность к творчеству и т.д.). Когда он идет в школу и потом входит в класс, он думает о том, с какой целью он это делает. Это не прогулка, а работа.

Если же посмотреть на дело более широко, выходя за рамки отдельных педагогических действий, можно сказать, что это деятельность по выполнению извечно существующей функции человеческого общества — передавать новым поколениям ранее накопленный социальный опыт. Иногда это называют «трансляцией культуры». Можно назвать и по-другому, не забывая при этом, что главное — не слово, а то, что за ним стоит, что происходит в действительности.

В действительности изучается особый вид деятельности, для которой характерны педагогическое целеполагание и педагогическое руководство. Такая деятельность называется образовательной. Это социальный аспект того, что изучает педагогика. Но исходным и главным является ее направленность на благо не только всех, но и каждого. Деятельность, о которой идет речь, должна быть, как теперь говорят, личностно ориентированной, т.е. иметь своей конечной целью развитие личности человека (школьника, студента), вовлеченного в нее.

На этом основании можно предложить следующую трактовку объекта педагогической науки, отражающую сущность того, что она исследует. Объектом педагогики является образование как особая, социально и личностно детерминированная, характеризующаяся педагогическим целеполаганием и педагогическим руководством деятельность по приобщению человека к жизни в обществе. Определение предмета науки зависит от ее теоретического статуса. Если признается наличие у педагогики теоретического уровня, ее предмет можно сформулировать так: это система отношений, возникающих в образовательной деятельности, являющейся объектом педагогической науки. Например, в системе отношений, возникающих в обучении как объекте одной из педагогических научных дисциплин — дидактики, ученик предстанет как объект преподавания и субъект учения.

МО 1.2

Фрагмент текста В.В. Краевского «Связь педагогики с другими науками» (Краевский В.В. Общие основы педагогики: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. — М.: Изд. центр «Академия», 2003. — С. 99-113).

Раскрыть механизм связи педагогики с другими научными дисциплинами нельзя путем простого сопоставления готовых педагогических знаний с такими же знаниями из смежных научных областей.

Это можно сделать только на основе анализа целей и способов использования результатов наук в процессе педагогических исследований разного типа по теории воспитания, дидактике, методикам, школоведению и т.д. Только в контексте исследовательской деятельности можно выявить и формы связи педагогики с другими науками.

Четыре источника обогащения педагогики. Выделяют четыре формы такой связи... Наиболее важная из них – *использование педагогикой основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов других наук.*

К числу ориентиров этого рода прежде всего относятся философия и социологическая теория. Их влияние на педагогику можно показать на примере разных подходов к научному определению и построению содержания образования, о чем мы уже говорили, или на примере положения о единстве науки и практики, учет которого был одним из общих ориентиров в анализе проблем связи педагогической науки и практики.

Вторая форма связи педагогики с другими науками – *использование методов исследования, применяемых в этих науках.* Фактически любой метод теоретического или эмпирического исследования может найти применение в научной работе по педагогике, поскольку в условиях интеграции наук методы исследования очень быстро становятся общенаучными. Специфическим для педагогики может быть сочетание методов, последовательность их применения в конкретных исследованиях в соответствии с логикой педагогического исследования и задачами, которые ставит перед собой ученый.

Третьей формой связи педагогики с другими отраслями знания является *использование данных некоторых наук, конкретных результатов их исследований:* психологии, медицины, физиологии высшей нервной деятельности и т.д. ...

Все большее распространение приобретает четвертая форма взаимодействия педагогики с другими науками – *комплексные исследования,* которые уже упоминались в этом разделе. В организации таких исследований действуют все формы взаимосвязи разных наук.

Комплексность – объективное свойство современной науки. Его проявлению и развитию предшествуют и способствуют такие внутринаучные процессы, как взаимосвязь, взаимодействие, взаимообусловленность различных научных дисциплин, направлений, дифференциация и интеграция наук как две стороны единого процесса.

Присущая в наше время всем областям науки тенденция к интеграции делает проблему выявления специфики этих наук еще более актуальной.

В силу ряда особенностей образования – массовости, многофакторности, универсальной общественной значимости как средства социальной наследственности – необходимость комплексного охвата явлений особенно ясно проявляется именно в этой сфере.

В комплексном исследовании каждый его участник выделяет собственный предмет – определенный аспект избранного, общего для всех объекта, относительно которого он должен получить новое знание. Важно разработать соответствующую поставленной задаче программу исследования, в которой сумма результатов, полученных отдельными его участниками, была бы необходимой и достаточной для решения проблемы в целом. Этого, однако, недостаточно. Подлинное научное знание должно быть целостным, системным. Следовательно, требуется некое системообразующее начало, которое соединяло бы в единое целое фрагменты общей картины объекта, полученные представителями разных научных дисциплин.

Системообразующую функцию по отношению к организации таких исследований в области образования и их результатам должна выполнять педагогика, которая, как отмечалось, — единственная специальная наука об образовании.

Различают два вида комплексных исследований: монодисциплинарное изучение проблем, сходных по своей сущности, осуществляемое рядом специалистов одной и той же науки, и междисциплинарное комплексное исследование одного и того же объекта с позиций разных наук.

Тема 2. Этапы становления воспитательной практики в древности

1 блок. Технология подготовки студентов к занятию

Вопросы для изучения

1. Происхождение воспитания, зарождение приемов и организационных форм воспитания в первобытном обществе.
2. Генезис школы и воспитания в странах Древнего Востока.

Учебно-исследовательские задания

Выберите любую цивилизацию Древнего Востока (Древний Египет, Древняя Индия, Древний Китай, Междуречье) и подготовьте рассказ об особенностях обучения и воспитания в данной цивилизации.

Путеводитель по литературе для самостоятельной работы

1. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: учебное пособие. – М.: Издат. группа «Форум» – «ИНФРА-М», 1998. – 272 с. (Глава 1. Воспитание и обучение в условиях цивилизаций Древнего Востока).
2. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца 20 века: учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. академика РАО А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 512 с. (Глава 2. Воспитание и обучение в древнейших государствах Ближнего и Дальнего Востока).
3. Кулінковіч К.А., Грымаць А.А. Гісторыя педагогікі. – Мн.: Выд. Скакун, 2000. – 256 с. (Глава 1. Выхаванне ў старажытнасці і ўзнікненне школы).
4. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабеева М.Ф. История педагогики: Учебник для студентов пединститутов. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с. (Глава 2. Воспитание, школа и зарождение педагогической мысли в рабовладельческом обществе).
5. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А.И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.
6. Хрестоматия по истории педагогики / Сост. И.Е. Лакин и др. – Мн.: Вышэйшая школа, 1971. – 608 с.

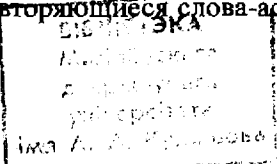
II блок. Технологии проведения занятия

1. Вызов

Метод «Ассоциации»

Алгоритм реализации метода

1. Преподаватель предлагает перечислить не более 2-3 ассоциаций, которые возникают в связи с формулировкой первого вопроса семинарского занятия «Происхождение воспитания, зарождение приемов и организационных форм воспитания в первобытном обществе». Все участники педагогического взаимодействия по кругу называют свои ассоциации.
2. Преподаватель фиксирует все неповторяющиеся слова-ассоциации на доске или на листе ватмана.



3. На основе слов-ассоциаций всем участникам взаимодействия предлагается написать мини-эссе «Воспитание в первобытном обществе».

4. Работа в четверках – озвучивание своих эссе друг другу и знакомство всей группы с некоторыми эссе (по желанию).

Метод «Вызов по ключевым словам»

- школа и воспитание в Древнем Египте
- школа и воспитание в Междуречье
- школа и воспитание в Древней Индии
- школа и воспитание в Древнем Китае

Алгоритм реализации метода

1. Студентам предлагается перечислить цивилизации Древнего Востока, которые и будут играть роль ключевых слов.

2. Преподаватель предлагает по желанию прочитать свой рассказ об особенностях воспитания и обучения в странах Древнего Востока (учебно-исследовательское задание № 1).

3. Преподаватель фиксирует на доске (или на листе ватмана) список ключевых характеристик процесса воспитания в той или иной стране Древнего Востока, которые прозвучали в рассказах студентов.

4. Организация совместного целеполагания. Определение задачи следующего этапа учебного занятия, которая будет состоять в том, чтобы в процессе работы над фрагментами художественных текстов, исторических источников, учебных пособий расширить собственные представления о воспитательных практиках Древнего Востока.

2. Осмысление

Метод «Зигзаг»

Алгоритм реализации метода

1. Преподаватель предлагает студентам создать 4 экспертные группы (или по желанию, или в зависимости от выполненного учебно-исследовательского задания № 1 по теме), которые будут работать над следующими проблемами:

- школа и воспитание в Древнем Египте
- школа и воспитание в Междуречье
- школа и воспитание в Древней Индии

– школа и воспитание в Древнем Китае

(Материалы для работы в группах: МО 2.1 – 2.7).

2. Студенты вновь образуют новые группы, в составе которых присутствуют эксперты по всем 4 проблемам и работают в режиме **взаимообучения**. Установка рабочим группам: все члены группы должны расширить свои представления по всем изучаемым проблемам.

3. Рефлексия

Метод «Итоговая рефлексивная беседа»

Алгоритм реализации метода

Рефлексия состоит в том, чтобы возвратиться к тем ключевым характеристикам воспитательных практик в странах Древнего Востока, которые были выделены на этапе вызова, и проанализировать прирост собственных представлений после работы в экспертных и рабочих группах.

III блок. Методическое обеспечение учебных занятий

МО 2.1

Фрагмент текста Конфуция из «Бесед и суждений»

(Переломов Л.С. Конфуций: «Лунь Юй». – М., 2000.)

I, 1. Учитель сказал:

– Учиться и своевременно претворять в жизнь – разве не в этом радость? Вот друг пришел издалека – разве это не удовольствие? Люди его не знают, а он не хмурится, – это ли не благородный муж?

I, 6. Учитель сказал:

– Молодые люди, находясь дома, должны проявлять почтительность к родителям, выйдя за ворота – быть уважительными к старшим, в делах осторожными, а словах – правдивыми, безгранично любить людей и особенно сближаться с теми, кто обладает человеколюбием. Если у них после осуществления всего этого еще останутся силы, то потратить их надо на изучение вэнь-культуры.

II, 11. Учитель сказал:

– Тот, кто, повторяя старое, способен найти новое, может стать наставником.

II, 15. Учитель сказал:

– Учиться и не размышлять – бесполезно, размышлять и не учиться – подвергать [себя] опасности.

IV, 9. Учитель сказал:

– С ши-книжником, который желает познать Дао-Путь, но стыдится плохой еды и бедной одежды, и говорить не стоит.

VI, 18. Учитель сказал:

– Когда в человеке одерживает верх чжи (свойства самой натуры), получается дикарство (е); когда же одерживает верх вэнь (образованность), получается одна ученость (ши). Только соединение свойств самой натуры и образованности дает благородного мужа.

VII, 2. Учитель сказал:

– [Много не говорить], а лишь запоминать и хранить в сердце; усиленно учиться, не зная пресыщения; наставлять других, не ведая усталости, – что из этого я претворяю?

УП, 20. Учитель сказал:

– Я обладаю знаниями не от рождения. Я приобрел их лишь благодаря любви к древности и настойчивости.

VII, 24. Учитель сказал:

– Вы, ученики, полагаете, что я что-то скрываю от вас? Я ничего не скрываю от вас. Я ничего не делаю без вас. Таков я.

IX, 8. Учитель сказал:

– Обладаю ли я знаниями? Нет, (я знаю мало). Если простой человек обратиться ко мне с вопросом, то я, не зная [сути], расспрошу его, в чем причина и каковы последствия, [уясню суть] и подробно все ему объясню.

XIV, 24. Учитель сказал:

– В древности учились, чтобы [совершенствовать] себя; ныне же учатся, чтобы [хвастаться] перед другими.

XV, 29. Учитель сказал:

– Человек может возвеличить Дао-Путь, но Дао-Путь не может возвеличить человека.

XV, 39. Учитель сказал:

– В обучении не может быть различий по происхождению.

XVII, 2. Учитель сказал:

– Природные качества сближают людей, а приобретённые привычки – отдаляют.

XVII, 3. Учитель сказал:

– Не меняются никогда лишь высшая мудрость и низшая глупость».

Фрагмент текста из книги О. Гурьян «Повесть о Великой стене»

(История древнего мира в художественно-исторических образах. Хрестоматия. Пособие для учителей / Сост. О.В. Волобуев, А.В. Шестаков. – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1978. – С. 111-112).

В сельской школе

Ю Ши начал учить детей шести искусствам – лю и, – будто всех их готовил в сановники и советники. Эти шесть искусств – музыка, правила поведения, стрельба из лука, управление лошадьми, чистописание и математика. Их знание является законом для каждого образованного человека, но едва ли кому-нибудь пришло бы в голову учить им деревенских ребятишек. Однако Ю Ши, сам в детстве ходивший в соломенной накидке и водивший буйвола на водопой, всех мальчишек считал своими племянниками и не скупился, делясь с ними своими знаниями.

Когда Хо Чжи, неся в руке узелок, вошел в пещеру, его чуть не оглушила пронзительная песня. Ребята, старательно открывая рты, все разом нараспев выкрикивали правила поведения:

Ли жу сун,
Цзо жу чжун,
Во жу гун,
Цзоу жу фын!

Ю Ши объяснял им мудрое значение этих слов:

– Ли жу сунн – стоять подобно сосне. Честный человек стоит прямо, высоко поднимая голову. Лишь тот, кто боится смотреть людям в глаза, стоит, согнув спину, опустив голову, пряча лицо...

– Цзо жу чжун – сидеть подобно колоколу. Не развальясь, не откинувшись, лениво и праздно, подобно бездельникам, а расправив плечи, выставив грудь, выпрямив шею...

– Во жу гунн – лежать подобно луку, изогнувшись дугой. Непрстойно вытягиваться подобно мертвому телу. И во сне сохраняйте движение жизни, чтобы, если понадобится, мгновенно вскочить как стрела, сорвавшаяся с тетивы, – тут Ю Ши поднял руку, останавливая тех, кто слишком рьяно выгибался, подражая вытянутому луку. – Цзоу жу фын – идти подобно ветру, стремительно и изящно.

Среди шума, будто в самом деле взвыл ветер, Хо Чжи подошел к учителю, став на колени, поклонился ему в ноги и протянул связку сушеного мяса, нарезанного узкими полосками.

– Это почтительный дар, проговорил он, в точности как учила его Хо Нюй. – Моя мать посылает это и говорит, что ее сын глуп и непонятлив. Она умоляет знаменитого учителя, чтобы поучил меня мудрости. – Он еще раз поклонился, а затем встал, скромно спрятав руки в рукава.

МО 2.3

Фрагмент текста из книги М. Матье «День египетского мальчика»

(История древнего мира в художественно-исторических образах. Хрестоматия. Пособие для учителей / Сост. О.В. Волобуев, А. В. Шестаков. – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1978. – С. 72-73).

Школа

Комната, в которую вбежал Сети, большая и светлая. Здесь уже не одна, а целых четыре колонны поддерживают потолок. Пол устлан циновками; на них и сидят, поджав ноги, во время занятий ученики.

В комнате много мальчиков. Они стоят, сидят, перебегают друг к другу, то весело болтая, то торопливо спрашивая о неясном в заданных уроках.

Сети быстро пробирается на свое место – во втором ряду у стенки – и еще издали машет рукой своему соседу и закадычному другу Ини, круглолицему черноголовоу мальчику. Ини тоже машет ему рукой...

...Сейчас Сети, раскладывая на циновке принесенные с собой вещи, спрашивает Ини, что тот делал вчера вечером. Оказывается, Ини катался с отцом по Нилу и удил рыбу. Ини очень хочется рассказать другу, какую замечательную рыбу ему удалось поймать. Но шум в комнате внезапно стихает, все мальчики вскакивают и сгибаются в низком поклоне: в комнату входит учитель, писец Шедсу.

Это невысокий человек лет сорока пяти, с равнодушным лицом и холодным взглядом серых глаз, которые, кажется, сразу видят все, что происходит в комнате. На голове учителя пышный завитой парик, в одной руке он держит длинный посох, на который опирается при ходьбе, в другой – плетъ. За ним раб несет письменный прибор и два ящика с рукописями.

Учитель кивает головой детям и садится в резное кресло черного дерева. Кресло стоит посередине, перед первым рядом учеников. Под ноги учителя раб подвигает низенькую скамеечку и ставит ящики с рукописями.

Старший ученик Яхмес подходит к учителю и, поклонившись, ждет приказаний.

— Сначала будем читать, говорит учитель. — Яхмес, открой этот ящик и раздай свитки, по одному на двоих.

Яхмес быстро и ловко выполняет приказание. Мальчики получают свитки и садятся попарно поближе друг к другу.

Сети и Ини бережно берут доставшуюся им рукопись и осторожно начинают ее разворачивать.

Рукопись написана на папирусе крупным четким почерком...

...Слышится легкий шелест разворачиваемых свитков. Мальчики с интересом всматриваются в новый для них текст. Первые две строки написаны красной краской, дальше — черной. Они хорошо знают, что красным пишут не только начальные строки рукописи, но и начало каждой ее главы, а иногда и просто новой части рассказа. Это очень помогает при чтении: ведь между словами египтяне не оставляют промежутков, и без таких красных строк было бы трудно находить нужное место в рукописи...

...Ох, как трудно было... запомнить все эти знаки, каждый из которых казался... сначала просто интересной картинкой, а никак не знаком для чтения!

Ведь здесь были разные птицы, звери, рыбы. Были и люди — мужчина, женщина, ребенок с пальцем у рта, воин с луком и стрелой, фараон в короне, боги с жезлами, танцующий человек, бегущий, упавший...

А потом — растения, звезды, вода, земля, постройки, инструменты, корабли, сосуды... Да чего только здесь не было! К тому же один знак изображал целое слово, другой — слог, третий — отдельный звук.

И вместо того, чтобы запомнить, как надо читать каждый из этих знаков (а их было свыше семисот!), маленький Сети придумывал про них разные истории и рисовал поэтому знаки не в том порядке, в каком их следовало изобразить, чтобы получилось слово, а так, как придумывался рассказ: за знаком воина он ставил колесницу — это значило, что воин поехал на войну; потом он рисовал бегущего человека — это бежал враг; потом упавшего — это врага убили.

Но учитель никогда не хотел слушать объяснений Сета, а просто бил его плеткой и заставлял снова и снова учить знаки...

Пример наставления нерадивого ученика в древнеегипетской школе

(История педагогики / Пискунов А.И., Кларин В.М., Джуринский А.Н. и др.: учеб. пособие для пед. ун-тов. Ч. 1. – М.: Кн.-жур. изв. «Школа», 1995. – С. 46).

В школах занятия шли с раннего утра до позднего вечера. Нерадивых сурово наказывали. Пример наставления нерадивого ученика: «Вставай на свое место. Книги уже лежат перед твоими товарищами. Читай прилежно книгу. Не проводи дня праздно, иначе горе твоему телу. Пиши своей рукой, читай твоим ртом, спрашивай совета того, кто знает больше тебя. Мне говорят, что ты забрасываешь ученье, ты предаешься удовольствию, ты бродишь из улицы в улицу, где пахнет пивом. А пиво совращает твою душу. Ты похож на моленную без бога, на дом без хлеба. Тебя учат петь под флейту. Ты сидишь перед девушкой и ты умащен благовониями. Твой венок из цветов висит на твоей шее. Я свяжу твои ноги, если ты будешь бродить по улицам, и ты будешь избит гиппопотамовой плетью».

МО 2.5

Нравственные поучения из книги Н.П. Гуля
«Дидактическая афористика Древнего Египта»

(История древнего мира в художественно-исторических образах. Хрестоматия. Пособие для учителей / Сост. О.В. Волобуев, А.В. Шестаков. – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1978. – С. 77).

Люби людей, чтобы люди тебя любили.

Лучше делать добро, чем золото.

Не безмолвствуй, когда говорят плохое.

Друзья – это те сокровища, которые украшают человека.

Лучше четвертак, заработанный личным трудом, чем пять тысяч, нажитых нечестно.

Жалок тот, кто жаден из-за своего чрева, кто проводит время в невежестве: брюхо хозяйствует в его доме.

Если умный человек не обучен, то его разум бесполезен.

Пиши целый день пальцами твоими и читай ночью.

МО 2.6

Фрагмент учебника «История Древнего мира».

Глава 4. Шумеро-Вавилонская культура, п. 2. Письменность

(Редер Д.Г. История Древнего мира: в 2 ч. Ч. 1: Первобытное общество и Древний Восток: учеб. пособие для студентов ист. фак. пед. ин-тов – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – С. 135-136).

Система письма, употреблявшаяся народами, жившими в бассейне Тигра и Евфрата, и распространившаяся впоследствии за ее пределами, получила название клинописи. Это условное наименование было дано по характерному облику письменных знаков, напоминающих порой беспорядочное нагромождение клиньев.

Однако эта своеобразная графическая система, резко отличавшаяся от египетской или китайской иероглифики... не была изначальной.

Древнейшее письмо в Двуречье, как и всюду, было рисуночным. При этом очень часто один и тот же рисунок... имел целый ряд различных значений.

Например, изображение глаза означало не только этот орган, но и производные понятия («лицо», «перед», «передний», «прежний»). Два вертикальных штриха... символизирующие струйки воды, обозначали не только «вода». Но и «сын». На этом дело не остановилось. Поскольку слово «вода» по-шумерски звучало «а», данный знак стал передавать эту гласную в словах, не имеющих никакого отношения к воде, и превратился в обыкновенную букву...

Такая многозначность вызывала огромные затруднения. Чтение текста превращалось иной раз в настоящее решение ребуса, и только опытный и внимательный писец после многолетнего обучения мог читать и писать без ошибок.

Внешний вид знаков все более и более упрощался, и к концу III тыс. до н. э. уже трудно было узнать в них прежние рисунки. Поскольку основным материалом для письма служила мягкая глина, которой придавали форму пластинок, призм, шаров и т. д., то писец, выдавливая очертания схематического рисунка, невольно ослаблял нажим руки, и прямая линия превращалась в клин... Округлые линии невольно при быстром письме выпрямлялись, и, например, круг, обозначавший солнце, стал напоминать ромб, а позднее превратился в три клина...

Грамотность в Месопотамии, как и в других странах Древнего Востока, была привилегией незначительного меньшинства. Обучались только дети жрецов, управляющих, чиновников, капита-

нов кораблей и других высокопоставленных лиц. Школы находились при храмах и дворцах, поскольку для храмового хозяйства и государственных ведомств требовались грамотные люди. За обучение вносилась плата, не считая добавочных подарков. Недостаточно способных и прилежных учеников подвергали наказаниям, для чего при школе имелся особый надзиратель – «владеющий хлыстом».

До нас дошли сотни тысяч клинописных текстов, главным образом на глиняных пластинках (таблетках), но отчасти вырезанных на каменных плитах и металлических предметах...

МО 2.7

Панчатантра

(Хрестоматия по истории Древнего мира: пособие для учителя / Сост. Е.А. Черкасова. – М.: Просвещение, 1991. – С. 92-93).

«Панчатантра» (буквальное значение слова – «пять книг») – сборник рассказов. Каждая отдельная книга «Панчатантры» – самостоятельное повествование, соответствующее названию книги: 1) «Разъединение друзей», 2) «Приобретение друзей», 3) «О воронах и совах», 4) «Утрата приобретенного», 5) «Безрассудные поступки». Первый вариант книги возник в IV в. н. э., когда рассказы были объединены в один сборник. Рассказы возникли намного раньше. Они передавались из уста в уста, из поколения в поколение. В сборнике сочетается проза со стихом. Сжато и афористично эти стихи говорят о мудрости и глупости, богатстве и бедности, добре и зле. Они поучают, хвалят, клеймят. Книга содержит афоризмы-двустишия, притчи в несколько строк, повести, волшебные сказки, бытовые новеллы. Индийская традиция относит «Панчатантру» к разделу наставлений в мудрости, к учебникам для царевичей.

Никто еще могучей силой
Не стал велик и не бывал унижен.
Ведь в этом мире лишь дела людские
Несут почет или ведут к презрению.

Груз в гору подымать куда как тяжело!
А под гору – покатится.
Нас медленно заслуги кверху тащат,
Толкают вниз провинности.

Лишь тот, кто в силах страсти обуздать,
Кто помнит лишь добро, забывши зло,
Готов за друга жизнь свою отдать,
Когда и вправду горе подошло!

Где беспричинно кто-нибудь тебе выравнивает путь,
Тебя заботой окружив, — о бдительности не забудь!

Кто чист, в несчастье сбережет
Свои достоинства от зла.
Пусть пламя раковину жжет,
Она по-прежнему бела.

Когда советники на взятки не польстятся,
Разумны, преданны, стране своей верны, —
Владыке незачем тогда врагов бояться:
Он победитель даже без войны!

Как в стаде тысячном коров
Всегда теленок мать найдет —
Так дело сотворенное
За тем, что сотворил идет!

Наш собственный усердный труд
Нам пропитанье достает, —
И, если руки не возьмут,
Крупинка в рот не попадет!

Задуманного человек добьется
Отвагой и борьбой неукротимой.
И то, что на земле судьбой зовется,
В душе людей заложено незримо.

Тема 3. Этапы становления воспитательной практики в древности (античный период)

I блок. Технология подготовки студентов к занятию

Вопросы для изучения

1. Афинская и спартанская системы воспитания.
2. Воспитание и школа в Древнем Риме.

Учебно-исследовательские задания

Осуществите сравнительный анализ педагогических систем Спарты, Афин и Древнего Рима (критерии сравнения сформулируйте самостоятельно).

Путеводитель по литературе для самостоятельной работы

1. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: учебное пособие – М.: Издат. группа «Форум» – «ИНФРА-М», 1998. – 272 с. (Глава 2. Воспитание и школа в античном мире Средиземноморья).
2. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца 20 века: учебное пособие для педагогических учебных заведений/ Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 512 с. (Глава 3. Воспитание и педагогическая мысль в античном мире).
3. Кулінкович К.А., Грымаць А.А. Історія педагогіки. – Мн.: Вyd. Скакун, 2000. – 256 с. (Глава 1. Выхаванне ў старажытнасці і ўзнікненне школы).
4. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаетва М.Ф. История педагогики: учебник для студентов пединститутов. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с. (Глава 2. Воспитание, школа и зарождение педагогической мысли в рабовладельческом обществе).
5. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А.И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.
6. Хрестоматия по истории педагогики / Сост. И.Е. Лакин и др. – Мн.: Вышэйшая школа, 1971. – 608 с.

II блок. Технология проведения занятия

1. Вызов

Метод «Концептуальная таблица»

Алгоритм реализации метода

1. Преподаватель предлагает студентам сформулировать критерии сравнения педагогических систем Спарты, Афин и Древнего Рима.

2: На доске фиксируется концептуальная таблица (табл. 3.1).

Таблица 3.1

**Концептуальная таблица «Педагогические системы
Спарты, Афин и Древнего Рима»**

Линии сравнения	Спарта	Афины	Древний Рим

3. Выполнение сравнительного анализа по предложенным группой критериям в микрогруппах, заполнение табл. 3.1.

4. Представление результатов работы над концептуальными таблицами.

2. Осмысление

Метод «ИНСЕРТ»

Алгоритм реализации метода

Работа с текстами (МО 3.1 – 3.3) *методом ИНСЕРТ*, чтение с пометками: «V» – знаю; «+» – новое; «-» – информация противоречит имеющемуся личному опыту (или содержит противоречие в тексте); «?» – информация вызывает вопрос, сомнение или несогласие.

Расширение представлений и дополнение концептуальной таблицы (работа индивидуальная, в парах и фронтальная).

3. Рефлексия

Метод «Заверши предложение»

Алгоритм реализации метода

Каждый участник педагогического взаимодействия анализирует собственный прирост в расширении знаний по изучаемой теме, завершая следующее предложение: «После работы с предложенными текстами я узнал (а) новое...»

III блок. Методическое обеспечение учебных занятий

МО 3.1

Плутарх. «Избранные жизнеописания. Ликург»

(Плутарх. Избранные жизнеописания: в 2 т.; пер. с др.-греч. / Сост., вступ. ст., прим. М. Томашевской. – М.: Изд-во «Правда», 1987. – 592 с. – Т. 1).

XIV. СЧИТАЯ воспитание высшею и лучшею задачей для законодателя, он приступил к осуществлению своих планов издалека и прежде всего обратил внимание на брак и рождение детей. Аристотель ошибается, говоря, что он желал дать разумное воспитание и женщинам, но отказался от этого, оказавшись не в состоянии бороться с слишком большою волей, которую забрали женщины, и их властью над мужьями. Последним приходилось, вследствие частых походов, оставлять на их руки весь дом и на этом основании слушаться их, переходя всякую меру, и даже называть их «госпожами». Но Ликург оказал должное внимание и женскому полу. Девушки должны были для укрепления тела бегать, бороться, бросать диск, кидать копья, чтобы их будущие дети были крепки телом в самом чреве их здоровой матери, чтобы их развитие было правильным и чтобы сами матери могли разрешиться от бремени удачно и легко благодаря крепости своего тела. Он запретил им баловать себя, сидеть дома и вести изнеженный образ жизни. Они, как и мальчики, должны были являться во времена торжественных процессий без платья и плясать и петь на некоторых праздниках в присутствии и на виду у молодых людей. Они имели право смеяться над кем угодно, ловко пользуясь его ошибкой, с другой стороны прославлять в песнях тех, кто того заслуживал, и возбуждать у молодежи горячее соревнование и честолюбие. Кого они хвалили за его нравственные качества, кого прославляли девушки, тот уходил домой в восторге от похвал, зато насмешки, хотя бы и высказанные в шутливой, неоскорбительной форме, являли его так же больно, как строгий выговор, так как на праздниках вместе с простыми гражданами присутствовали цари и старейшины. В наготу девушек не было ничего неприличного. Они были по-прежнему стыдливы и далеки от соблазна, напротив, этим они приучались к простоте, заботам о своем теле. Кроме того, женщине внушался благородный образ мыслей, сознание, что и она может приобщиться к доблести и почету. Вот почему они могли говорить и думать так, как то рассказывают о жене Леонида, Горго. Одна женщина, вероятно иностранка, сказала ей: «Одни вы, спартанки, делаете, что хотите со своими мужьями». «Но ведь одни мы и рожаем мужей» — отвечала царица.

XVI. ВОСПИТАНИЕ ребенка не зависело от воли отца, — он приносил его в «лесху», место, где сидели старшие члены филы, которые осматривали ребенка. Если он оказывался крепким и здоровым,

его отдавали кормить отцу, выделив при этом один из девяти земельных участков, но слабых и уродливых детей кидали в «апотеты», пропасть возле Тайгета. В их глазах жизнь новорожденного была так же бесполезна ему самому, как и государству, если он был слаб, хил телом при самом рождении, вследствие чего женщины для испытания здоровья новорожденного мыли его не в воде, а в вине, — говорят, эпилептики и вообще болезненные дети от крепкого вина погибают, здоровые же становятся от него более крепкими и сильными. Кормилицы ходили за ними очень внимательно и знали свое дело. Они не пеленали детей, давали полную свободу их членам и всему вообще телу, приучали их не есть много, не быть разборчивыми в пище, не бояться в темноте или не пугаться, оставшись одни, не капризничать и не плакать. На этом основании даже иностранцы выписывали для своих детей спартанских кормилиц... Все дети, которым исполнилось семь лет, собирались вместе и делились на отряды, «агелы». Они жили и ели вместе и приучались играть и проводить время друг с другом. Начальником «агелы» становился тот, кто оказывался понятливее других и более смелым в гимнастических упражнениях. Остальным следовало брать с него пример, исполнять его приказания и беспрекословно подвергаться от него наказанию, так что школа эта была школой послушания. Старики смотрели за играми детей и нередко нарочно доводили до драки, ссорили их, причем прекрасно узнавали характер каждого — храбр ли он и не побежит ли с поля битвы. Чтению и письму они учились, но по необходимости, остальное же их воспитание преследовало одну цель: беспрекословное послушание, выносливость и науку побеждать. С летами их воспитание становилось суровее: им наголо стригли волосы, приучали ходить босыми и играть вместе, обыкновенно без одежды. На тринадцатом году они снимали с себя хитон и получали на год по одному плащу. Их кожа была загорелой и грубой. Они не брали теплых ванн и никогда не умащались; только несколько дней в году позволялась им эта роскошь. Спали они вместе по «илам», отделениям и «агелам» на постелях, сделанным из тростника, который собирали на берегах Эвроты, причем рвали его руками, без помощи ножа. Зимой клалась под низ подстилка из «ежовой ноги». Это растение примешивалось и в постель, так как считалось согревающим.

XVII. В ЭТОМ возрасте начинают являться у наиболее достойных юношей так называемые «поклонники». Старики обращали на

них больше внимания, чаще ходили в школы для гимнастических упражнений, смотрели, если они дрались или смеялись один над другим, причем делали это мимоходом, — все они считали себя отцами, учителями и наставниками молодых людей, так что провинившийся молодой человек не мог нигде ни на минуту укрыться от выговора или наказания. Кроме того, к ним приставлялся еще другой воспитатель, «педоном», из числа лучших, достойнейших граждан, сами же они выбирали из каждой агелы всегда самого умного и смелого в так называемые «ирены». «Иренами» назывались те, кто уже более года вышел из детского возраста... Двадцатилетний ирен начальствовал своими подчиненными в примерных сражениях и распоряжался приготовлениями к обеду. Взрослым они приказывали собирать дрова, маленьким — овощи. Все, что они приносили, было ворованным. Одни отправлялись для этого в сады, другие прокрадывались в сисситии, стараясь выказать вполне свою хитрость и осторожность. Попадавшегося без пощады били плетью как плохого, неловкого вора. Если представлялся случай, они крали и кушанья, причем учились нападать на спавших и на плохих сторожей. Кого ловили в воровстве, того били и заставляли голодать: пища спартанцев была очень скудная, для того чтобы заставить их собственными силами бороться с лишениями и сделать из них людей смелых и хитрых. Из-за этого им главным образом и давали мало есть. Но, кроме того, им желали дать высокий рост: когда жизненный дух не находится долго на одном месте и в бездействии, большое количество пищи давит его и заставляет уходить в глубину и ширину; если же наоборот, он благодаря своей легкости может уйти вверх, то тело растет свободно, без принуждения...

XVIII... После обеда ирен, не выходя из-за стола, приказывал одному из детей петь, другому задавал какой-нибудь вопрос, на который ответить можно было не сразу, например: какой человек самый лучший? Или: что следует думать о том или другом поступке? Таким образом, их с малых лет приучали отличать хорошее от дурного и судить о поведении граждан, потому что тот, кто терялся при вопросах «Кто хороший гражданин?» или «Кто не заслуживает уважения?» считался умственно неразвитым и неспособным совершенствоваться нравственно. В ответе должна быть заключаться и причина, и доказательство, но в краткой, сжатой форме...

XIX. ДЕТЕЙ приучали, кроме того, выражаться колко, но в изящной форме и в немногих словах — многое. Ликург, как сказано выше,

дал железной монете при ее огромном весе незначительную ценность; совершенно иначе поступил он с «монетой слов», — он хотел, чтобы немного простых слов заключали в себе много глубокого смысла. Заставляя детей подолгу молчать, он приучал их давать меткие, глубокомысленные ответы; не знающая меры болтливость делает разговор пустым и глупым...

XXI. На ХОРОВОЕ пение обращалось столько же внимания, как и на точность и ясность речи. В самих спартанских песнях было что-то воспламенявшее мужество, возбуждавшее порыв к действию и призывавшее на подвиги. Слова их были просты, безыскусственны, но содержание серьезно и поучительно. То были большею частью хвалебные песни, прославлявшие павших за Спарту или порицавшие трусов, которые живут теперь «жалкими и несчастными»...

XXIV. ВОСПИТАНИЕ продолжалось до зрелого возраста. Никто не имел права жить так, как он хотел, напротив, город походил на лагерь, где был установлен строго определенный образ жизни и занятия, которые имели в виду лишь благо всех. Вообще спартанцы считали себя принадлежащим не себе лично, но отечеству...

МО 3.2

Афинская система воспитания

Фрагмент текста из «Политики» Аристотеля

(Аристотель. Политика // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А.И. Пискунов. — М.: Просвещение, 1971. — С. 36)

В настоящее время обычными предметами обучения являются следующие четыре: грамматика, гимнастика, музыка и иногда рисование. Из них грамматика и рисование изучаются как предметы. Полезные в житейском обиходе и часто имеющие практическое применение; гимнастикой занимаются потому, что она способствует развитию мужества. Что касается музыки, то может, пожалуй, возникнуть сомнение [в пользу ее изучения], так как теперь большею частью занимаются музыкой только ради удовольствия. Но предки наши поместили музыку в число общеобразовательных предметов потому, что сама природа, как на это было указываемо неоднократно, стремится доставить нам возможность не только правильно направлять нашу деятельность, но и прекрасно пользоваться нашим досугом. А последний — мы снова подчеркиваем это — служит основным принципом нашей деятельности.

Афинская система воспитания
Фрагмент текста Платона «Протагор»

(Платон. Протагор // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А.И. Пискунов. — М.: Просвещение, 1971. — С. 20-21).

Воспитание и наставление начинаются с самых первых лет существования и продолжаются до конца жизни. Мать и кормилица, отец и дядька («педагог»), лишь только ребенок начинает понимать их, только и хлопочут о его усовершенствовании. Он не может ничего сказать или сделать без того, чтобы они не указали, что вот это справедливо, а то не справедливо, что это похвально, а то постыдно, что это свято, а то нечестиво, что это делай, а того не делай. И если дитя охотно повинуется, то это хорошо; если же не повинуется, то его исправляют при помощи угроз и ударов, как искривившееся дерево. Затем позже посылают детей в школу и убедительно просят учителей заботиться больше об их благонравии, чем о чтении и музыке, и учителя поступают согласно этому желанию. И как только мальчик научится буквам и начнет понимать написанное, подобно тому, как он прежде понимал устную речь, учителя дают ему произведения великих поэтов, которые он и читает в школе. В этих произведениях содержится много поучительного, многое рассказывается о древних знаменитых людях, прославляются и восхваляются их подвиги. Все это мальчик должен заучить наизусть, чтобы подражать им и желать сделаться таким же, как они. К этой цели стремятся и учителя музыки (игре на лире), стараясь сделать своих учеников более сдержанными и предохранить их от шалостей. Выучивши ребенка игре на лире, учителя знакомят его с поэмами других выдающихся представителей лирической поэзии. Эти произведения они поют под звуки инструмента и приучают свои души к ритму и гармонии, благодаря чему они научатся быть более благородными, гармоничными и ритмичными и более пригодными для слова и дела, ибо вся жизнь человеческая нуждается в гармонии и ритме. Потом они посылают их (детей) к учителю гимнастики, чтобы таким образом лучше приспособить их тела к мужественной жизни и чтобы благодаря телесной слабости у них не появлялось малодушия во время войны или каких-либо других случаях. И таким образом поступают те, которые имеют средства, а имеют средства те, кто богаты. Их дети раньше всех начинают свое образование и заканчивают его последними. Когда дети оставляют школу, государство заставляет их учить

законы и жить по тем образцам, которые содержатся в законах, а не по собственной фантазии. Подобно тому, как при обучении письму учителя начертывают палочкой буквы, дают мальчику дощечку и заставляют его выводить фигуры их, так и государство начертывает законы, являющиеся изобретением добродетельных законодателей древнего времени. Эти законы даются юноше, чтобы руководиться ими в положении и управляющего, и управляемого. И тот, кто нарушает закон, подлежит наказанию или привлекается к ответственности, и это соблюдается не только в нашей стране, но и во многих других странах.

Тема 4. Этапы развития педагогической мысли

I блок. Технология подготовки студентов к занятию

Вопросы для изучения

1. Философско-педагогическая мысль античного мира.
2. Эпоха Возрождения и новые идеи в воспитании.
3. Педагогика нового времени. Ян Амос Коменский и становление педагогики как отрасли научного знания.

Учебно-исследовательские задания

1. Составьте конспект первоисточников по проблеме «Педагогические идеи эпохи Возрождения». Выполненное задание представьте в форме следующей таблицы (табл. 4.1).

Таблица 4.1

Педагогические идеи эпохи Возрождения

Автор, страна	Источник	Основные педагогические идеи	Цитаты, тезисы, фрагменты авторских текстов

2. Подготовьте сообщение «Основные этапы жизни и педагогической деятельности Я.А. Коменского».

Путеводитель по литературе для самостоятельной работы

1. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: учебное пособие. – М.: Издат. группа «Форум» – «ИНФРА-М», 1998. – 272 с. (Глава 2. §2.2. Философы Древней Греции о воспитании, Глава 4. §4.1. Педагогическая мысль эпохи Возрождения и Реформации).

2. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца 20 века: учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 512 с. (Глава 3. Воспитание и педагогическая мысль в античном мире. Глава 5. Воспитание, школа и педагогическая мысль в Западной Европе в средние века и эпоху Возрождения. Глава 8. Школа и педагогика в странах Западной Европы и Северной Америки в 17 – 18 вв.).
3. Коменский Я.А. О воспитании: Золотой фонд педагогики / Сост. Н.М. Матвеева. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 192 с.
4. Корнетов Г.Б. Пандеция Яна Амоса Коменского // Школьные технологии. – 2008. – № 1. – С. 27-31.
5. Кулінкович К.А., Грымаць А.А. Гісторыя педагогікі. – Мн.: Выд. Скакун, 2000. – 256 с. (Глава 3. Школьная практыка і тэорыя выхавання ў эпоху Адраджэння, Глава 4. Развіццё школы. Тэорыя і практыка выхавання ў эпоху Асветніцтва (17 – 18 стст.).
6. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаетова М.Ф. История педагогики: учебник для студентов пединститутов. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с. (Глава 4. Педагогическая теория Я.А. Коменского).
7. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А.И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1971. – 560 с.
8. Хрестоматия по истории педагогики / Сост. И.Е. Лакин и др. – Мн.: Вышэйшая школа, 1971. – 608 с.

II блок. Технология проведения занятия

1. Вызов

Методический прием «Кластер»

Алгоритм реализации методического приема

1. Студентам предлагается осуществить графическое структурирование своих знаний по проблеме «Философско-педагогическая мысль античного мира». Работа индивидуальная, затем обсуждение и дополнение кластеров в парах.

2. Характеристика обсуждаемой проблемы с использованием кластера информации.

2. Осмысление

Продолжение работы с текстами (МО 4.1 – 4.2) с использованием методического приема упорядочивания изучаемой информации «Кластер».

Работа с текстами представителей философской мысли античного мира, расширение представлений об их педагогических взглядах и дополнение своих кластеров (маркером другого цвета).

Заполнение таблицы «Философско-педагогическая мысль античного мира» (табл. 4.2).

Таблица 4.2

Философско-педагогическая мысль античного мира

Автор, страна	Источник	Основные педагогические идеи	Цитаты, тезисы, фрагменты авторских текстов

3. Рефлексия

Методический прием «Сравнение»

Алгоритм реализации методического приема

Преподаватель организует коллективную мыследеятельность по сравнению педагогических идей античности и эпохи Возрождения (учебно-исследовательские задания № 1, табл. 4.1).

1. Вызов

Методический прием «Свободное сочинение».

Алгоритм реализации методического приема

Студенты высказывают в письменной форме свои мысли о роли Я.А. Коменского в истории педагогической теории и практики.

Сообщения студентов об основных этапах жизни и педагогической деятельности Я. А. Коменского.

2. Осмысление

Метод «Перекрестная дискуссия»

Алгоритм реализации метода

1. Индивидуальная работа с текстами Я.А. Коменского (МО 4.3 – 4.6), составление тезисного конспекта «Основные положения научно-педагогической системы Я.А. Коменского».

2. Преподаватель просит студентов разбиться на пары и начертить следующую таблицу (табл. 4.3).

Форма таблицы для перекрестной дискуссии

Аргументы «за»	Вопрос для дискуссии	Аргументы «против»
	Согласны ли вы, что идеи Я.А. Коменского актуальны и не потеряли своей прогностической значимости в области педагогики?	

3. Студентам предлагается заполнить таблицу. Они работают в парах, затем в четверках (в зависимости от количества студентов в группе можно продолжить объединение в восьмерки).

4. Затем группы представляют результаты своей работы, комментируют сделанные записи, подтверждают аргументы цитатами из текстов Я.А. Коменского.

3. Рефлексия

Метод «Последнее слово за мной»

Алгоритм реализации метода

1. Студенты выписывают любую понравившуюся цитату из любого текста Я.А. Коменского на одной стороне карточки и комментариев к ней – на другой.

2. Отрывок из текста (цитату) комментируют все студенты, однако «последнее слово» остается за тем, кто заполнил карточку.

III блок. Методическое обеспечение учебных занятий

МО 4.1

Фрагмент текста из «Политики» Аристотеля

(Аристотель. Политика // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А.И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1971. – С. 35-39).

1

1. Вряд ли кто будет сомневаться в том, что законодатель должен отнестись с исключительным вниманием к воспитанию молодежи, так как в тех государствах, где этот предмет находится в пренебрежении, и самый государственный строй терпит от того ущерб. Ведь для каждой формы государственного строя соответственное воспитание – предмет первой необходимости: каждая форма государствен-

ного строя отличается присущим ей характером, который обыкновенно и служит к сохранению самого строя и определяет его изначала, как, например, демократический характер строя — демократию, олигархический — олигархию. И всегда наилучший характер государственного строя обуславливает собой и более высокую его форму.

2. Далее, все (прирожденные) способности (человека), всякое практическое применение их для соответственной каждой из них работы нуждаются в предварительном воспитании и в предварительном принаравливании. Очевидно, все это необходимо и для проявления деятельности в духе добродетели. А так как все государство в его целом имеет в виду одну конечную цель, то, ясно, для всех граждан нужно тождественное воспитание, и забота об этом воспитании должна быть заботою государственною, а не делом частной инициативы. Теперь всякий печется о воспитании своих детей по-своему, каждый учит их по-своему, как ему вздумается. На деле же то, что имеет в виду общий интерес, должно быть и делается сообща. Не следует, сверх того, думать, будто каждый гражданин — сам по себе; нет, все граждане принадлежат государству, потому что каждый из них является частицей государства. А забота о каждой частице, естественно, должна иметь в виду попечение о всем целом, вместе взятом.

3. В этом отношении можно одобрить лакедемонян: они прилагают очень большие заботы о воспитании детей, и оно носит у них общегосударственный характер. Итак, ясно, должны существовать узаконения, касающиеся воспитания, и последнее должно быть общим. Но нельзя оставить без внимания и того, что вообще представляет собой воспитание и как оно должно быть организовано. В настоящее время на этот счет существуют различные точки зрения: не все согласны в том, нужно ли вести обучение молодых людей в целях воспитать в них добродетель, или же [вести это воспитание так], чтобы молодые люди могли достигнуть наибольшего счастья; не выяснено также и то, на что нужно обращать при воспитании преимущественное внимание, на развитие ли интеллектуальных способностей, или на развитие нравственных качеств.

4. Вследствие такой неустойчивости во взглядах на современное воспитание и обсуждение (связанных с ним вопросов) является сумбурным, и остается совершенно невыясненным, нужно ли развивать

в детях те их душевные свойства, которые им не пригодятся в практической жизни, или те, которые имеют в виду добродетель, или, наконец, те, что ведут к высшему отвлеченному знанию. Каждый из приведенных здесь взглядов имеет своих защитников. Не пришли также ни к какому соглашению и насчет того, что же ведет к добродетели. Так как далеко не все ценят одну и ту же добродетель, то — логическое отсюда следствие — разногласия и в вопросе, касающемся ее применения на практике.

2

1. Совершенно очевидно, что из числа полезных (в житейском обиходе) предметов должны быть изучаемы те, которые действительно необходимы, но не все без исключения. Так как все занятия разделяются на такие, которые приличны для свободнорожденных людей, и на такие, которые свойственны несвободным, то, очевидно, из первого рода занятий должно участвовать лишь в тех, которые не обратят человека, занимающегося ими, в ремесленника. Ремесленными же нужно считать такие занятия, такие искусства и такие предметы обучения, которые делают физические, психические и интеллектуальные силы свободнорожденных людей непригодными для применения их к добродетели и для связанной с нею деятельностью. Оттого-то мы и называем ремесленными такие искусства и занятия, которыми ослабляются физические силы. Это те работы, которые исполняются за плату; они отнимают досуг для развития интеллектуальных сил человека и принижают их.

2. И из числа «свободных» наук свободнорожденному человеку можно изучать некоторые только до известных пределов; чрезмерно же налегать на них, с тем, чтобы изучить их во всех деталях, причиняет указанный выше вред. Большая разница существует в том, для какой цели всякий что-нибудь делает или изучает. Если это совершается в личных интересах, или в интересах друзей, или, наконец, в интересах добродетели, то оно достойно свободнорожденного человека; но поступать точно таким же образом в интересах чужих зачистую может оказаться поведением, свойственным наемнику и рабу. Распространенные ныне предметы обучения, как уже замечено выше, носят двойственный характер.

3

4. ...Вообще, искать повсюду лишь одной пользы всего менее приличествует людям высоких душевных качеств и свободнорожденным.

Ясно, что в деле воспитания развитие навыков должно предшествовать развитию ума и что физическое воспитание должно предшествовать воспитанию интеллектуальному. Отсюда следует, что мальчиков должно (прежде всего) отдавать в руки учителей гимнастики и педотрибов: первые приведут в надлежащее состояние их организм, а вторые будут направлять соответствующим образом их занятия гимнастикой.

5. Среди греческих государств, которые, по общепринятому мнению, в настоящее время прилагают всего более забот о воспитании молодежи, почти все стремятся придать ему «атлетическое» направление и тем самым калечат фигуру детей и мешают их естественному росту. Лакедемоняне в такую ошибку не впали, зато постоянными тяжелыми упражнениями они обращают детей в своего рода диких животных; поступают они так в том расчете, будто бы это всего более полезно для развития мужества. Однако, как на это часто было указываемо, не следует обращать все свои заботы на эту одну цель, не следует преимущественно ее иметь в виду. Далее, если бы и стремиться только к ее достижению, все равно этим ничего не достигнешь. Ведь ни у животных, ни у варварских племен мы не замечаем того, чтобы храбрость непременно отличала самых храбрых из них; напротив, она скорее свойственна бывает животным, отличающимся более кротким нравом, похожим на нрав львов.

6. Отсюда следует, что в воспитании первую роль должно играть прекрасное, а не дико-животное. Ведь ни волк, ни какой-либо другой дикий зверь не стал бы бороться с той опасностью, цель которой – прекрасное; на такую опасность скорее рискнет мужественный человек. Но те люди, которые при воспитании храбрости в детях допускают чрезмерную ретивость, которые оставляют их невоспитанными по части всего того, что им необходимо для жизни, делают из детей, по всей справедливости ремесленников. Они делают детей полезными только для разрешения одной из задач, связанных с ролью человека в государстве, но и в этом отношении, как показывают наши соображения, они поступают хуже других. Судить о всем этом нужно не по фактам прошлого, а по фактам настоящего: теперь у лакедемонян есть соперники по части гимнастического воспитания, а ранее у них таких соперников не было.

Фрагмент текста Марка Фабия Квинтилиана
«О воспитании оратора»

(Квинтилиан М. Ф. О воспитании оратора // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А. И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1971. – С. 40–46).

Книга первая

Глава 1

Первоначальное воспитание детей до поступления их в школу

Как только родится сын, отец должен с того же самого времени возложить на него самые лучшие надежды. Это делает его более заботливым с самого начала. Ведь мы несправедливо жалуемся, будто бы природа весьма немногим людям дала способность к наукам и как будто бы большинство, по своему тупоумию, напрасно тратит труд и время. Напротив, мы найдем не малое число людей восприимчивых и способных к учению. Это заключается в природе человека: как от природы дано птицам летать, коням бегать, диким зверям быть свирепыми, так нам достались в особенный удел разум и понятливость; это заставляет думать, что наша душа небесного происхождения. Тупые и не поддающиеся учению умы появляются столько же против законов природы, как и всякие другие уроды и чудовища в физической природе, но таких бывает очень мало. Доказательством этого служит то, что дети подают иногда блестящие надежды, которые потом, с годами, исчезают; следовательно не природа виновата, а недостаток воспитания служит тому причиной. Я согласен, что один имеет больше ума, чем другой; это доказывает только, что один может сделать больше другого, однако не найдешь никого, кто бы не достиг чего-нибудь прилежанием...

Некоторые думают, что не следует начинать учить детей раньше семилетнего возраста, так как, по их мнению, до этого времени ни способности, ни физические силы детей не позволяют еще заниматься учением... Но мне кажется, что те, которые в данном случае не согласны со мной, жалели труда не столько учащихся, сколько учащихся. Кроме того, чем же лучше заниматься ребенку, как только он начнет говорить? А упражнение, какое бы то ни было, ему необходимо. Зачем же, в ожидании семилетнего возраста, пренебрегать выгодой, какова бы она ни была? Правда, в таком раннем возрасте он немного-

му научиться, однако чему-нибудь все больше научиться в тот год, когда ему следовало учиться и этому немногому. Таким образом, он год от года будет приобретать познания и достигнет желаемого успеха; и сколько времени выиграет в детстве, столько сбережется для юношества. То же самое следует сказать и о последующих годах: что нужно знать, тому не хорошо поздно учиться. Итак, не станем напрасно терять времени, тем более что для начала высокой науки нужна одна память, которою дети одарены в самой высокой степени.

И я также принимаю во внимание возраст: не хочу, чтобы ребенка принуждали к учению, не требую от него полного прилежания. Советую еще всего более остерегаться, чтобы ребенок не возненавидел учения, которое полюбить еще не имел времени, и чтобы, испытав однажды горечь, не страшился ее и в зрелом возрасте. Учение должно быть для него забавою; надо поощрять его то просьбами, то похвалами, доводить его до того, чтобы он радовался, когда что-нибудь выучит и завидовал, когда станут учить другого, если сам вздумает полениться; чтобы соперничал в успехах со своими сверстниками и часто считал себя победителем; для этого не лишни и награды, которые для этого возраста бывают заманчивы.

Я не могу одобрить обыкновения заставлять детей заучивать названия и порядок букв, не показав им прежде начертания или вида их. Это мешает успеху, потому что, зная наизусть буквы, они меньше внимания обращают на вид их, чем на то, что уже у них в памяти; по этой причине учащие должны не всегда показывать им буквы в обыкновенном, но иногда и в обратном, различном порядке, пока учащиеся не станут различать их по виду, а не по порядку, подобно тому как различают людей и по лицу и по имени. Но в отношении слогов и складов надо поступать иначе.

Я не осуждаю известного способа заохочивать детей к учению, т.е. давать им вместо игрушки буквы, сделанные из слоновой кости, или что-нибудь другое, чем бы ребенок мог заняться с удовольствием...

Глава 3

Как распознавать способности детей и как обходиться с ними

Благоразумный наставник, прежде всего должен узнать свойства ума и характера поручаемого ему ученика. Особенный признак ума в малолетстве есть память; ее действие двойное: скоро понимать и не забывать, что поняли. К этому следует прибавить подражание, которое также указывает на способности ребенка, но надо смотреть, что-

бы он обращал этот дар на то, чему его учат, а не на то, чтобы живо представлять собою лица, в которых заметит какие-нибудь недостатки. Я не могу быть хорошего мнения о том ребенке, который старается только смешить таким подражанием. Переимчивое дитя должно быть вместе с тем и добрым, а иначе пусть останется лучше с медленным, чем со злым, умом. Но я здесь под именем доброго отнюдь не имею в виду ребенка неразвязного и вялого во всем. Тот, кого я в данном случае представляю себе, без труда должен понимать учение, обращаться иногда и с вопросами, но чаще следовать за учителем, чем предупреждать его. Скороспелые умы, как преждевременные плоды, почти никогда не созревают. Их можно узнать по той легкости, с которой они исполняют незначительные труды; они смелы и на первых же порах обнаруживают то, к чему способны. Но силы их не обширны: они, например, при чтении легче разбирают слова, произносят их смело и без запинки. Они делают мало, но скоро; тут нет настоящей силы, нет прочного основания; их можно сравнить с брошенными на самой поверхности семенами, которые скоро пускают ростки, но зато дают только похожую на хлеб и пожелтевшую еще до жатвы траву с пустыми колосьями. Правда, такое раннее развитие пленяет нас в детях, но успех их на этом и останавливается, и наше удивление скоро исчезает.

После таких наблюдений над способностями учащихся учитель замечает, как лучше обходиться ему с учениками. Одни требуют поощрения, другой не терпит строгих приказаний; некоторых сдерживает страх, у других же он отнимает бодрость; иной успевает от постоянного прилежания, другой действует порывами. Я желал бы иметь такого ученика, которого бы поощрял я и похвалы, который был бы чувствителен к славе, и даже плакал бы, когда отстанет от товарищей. Я не опасюсь лености и нерадения со стороны того, на кого порицание и почет одинаково хорошо действуют.

Детям, каких бы свойств они ни были, следует давать некоторый отдых не только потому, что нет ничего, что могло бы выдержать непрерывный труд и что даже неодушевленные предметы сохраняют свои силы не иначе, как оставаясь на некоторое время в покое, но и потому, что прилежание зависит от доброй воли, на которую нельзя действовать принуждением. Таким образом, дети после отдыха охотнее принимаются за учение; ум, которому свойственна свобода, становится бодрее. Я не осуждаю также в детях и любви к играм; это

служит проявлением их живости. Напротив, я еще не могу надеяться, что тот задумчивый и всегда угрюмый мальчик, который вял в играх, наиболее свойственных его возрасту, будет усердно заниматься. Однако при таких роздыхах надо соблюдать меры или середину, чтобы от недостатка их не возникла ненависть к учению, а от излишества – привычка к праздности. Для упражнения детского ума существуют разные забавы: не бесполезно, например, обращаться к ученикам с разными вопросами, на которые бы они старались давать лучшие друг перед другом ответы. Во время игры всего легче распознавать характер детей; нет возраста, в котором бы так скоро перенималось хорошее и худое; тогда-то и нужно заботиться об исправлении всего дурного, так как дети притворяться еще не умеют и легко поддаются убеждениям. Скорее можно передомить, чем исправить старое дерево. Итак, нужно приучать ребенка к тому, чтобы он не делал ничего по прихоти, по злости или небрежно, и всегда помнить, что привычка, приобретенная в детстве, есть великое дело, как говорил Вергилий.

Я не одобряю обычая подвергать детей телесному наказанию, хотя это почти всеми принято и не отвергается и Хризиппом. Такое наказание мне кажется низким и свойственным только рабам и справедливо считается жестоким оскорблением для всякого другого возраста. Затем дурной ребенок, которого не исправляют выговоры, привыкнет к побоям и будет терпеть их с рабским упрямством. Наконец, не было бы и нужды прибегать к этому наказанию, если бы заботливый наставник требовал от ученика строгого отчета в его занятиях. В настоящее время проступки детей, которые происходят от небрежности педагогов, исправляются, по-видимому, не тем, что детей заставляют поступать правильно, а только тем, что наказывают за то, что они этого не исполнили. Притом же, если вы думаете розгою, как единственным средством, принудить ребенка к учению, то как вы поступите с юношей, которому вы не можете грозить этим наказанием, а между тем должны учить его гораздо большему.

МО 4.3

Фрагмент текста Я.А. Коменского «Материнская школа»

(Коменский Я.А. Материнская школа, или О заботливом воспитании юношества в первые шесть лет // Коменский Я.А. О воспитании: Золотой фонд педагогики / Сост. Н.М. Матвеева. – М.: Школьная Пресса, 2003. – С. 27-44).

Глава II

Для каких целей Бог дает детей

и к чему следует стремиться при их воспитании

2. Люди приучают вола к пахоте, собаку к охоте, коня к верховой езде и к перевозке тяжестей, потому что они созданы для таких целей и их нельзя приспособить для других целей. Человек – более высокое создание, чем все эти животные, – должен быть приведен к самым высоким целям.

3. Поэтому родители недостаточно исполняют свой долг, если научают своих детей есть, пить, ходить, говорить, украшаться одеждой, ибо все это служит только для тела, которое не есть человек, а служит хижинной для человека. Хозяин этой хижины (разумная душа) обитает внутри; о нем и следует заботиться больше, чем о внешней этой оболочке.

7. Родителям нужно заботиться о том, чтобы, кроме упражнения в вере и благочестии, давать своим детям возможность приобретать изящные культурные навыки и обучаться свободным искусствам и всему, необходимому для жизни.

8. Словом, должна быть твердо установлена троякая цель воспитания юношества: 1) вера и благочестие. 2) Добрые нравы. 3) Знание языков и наук. И все это в том самом порядке, в котором предлагается здесь, а не наоборот.

Глава IV

В каких занятиях постепенно должны упражняться дети с самого рождения, чтобы на шестом году своей жизни они оказались усвоившими эти упражнения

3. Поэтому родители не должны откладывать воспитание до обучения своих детей учителями. Они сами должны изучить способы обращения со своими сокровищами, согласно с их ценностью, чтобы под их собственным руководством дети начинали возрастать в мудрости и любви у людей. С этим согласна и известная пословица: «Занятия молодости – наслаждение старости».

7. А что касается нравов и добрых качеств, то дети должны отличаться следующими:

(1) Умеренностью; их нужно научить есть и пить сообразно с требованиями природы; не объедаться и не переполняться пищей и питьем сверх необходимости.

(2) Опрятностью, чтобы они научились соблюдать приличие при еде, в одежде и в попечении о теле.

(3) Почтительностью к старшим, чтобы они научились относиться с уважением к их действиям, словам и взглядам.

(4) Предупредительностью, чтобы они по знаку и слову старших готовы были немедленно выполнить все.

(5) Крайне необходимо, чтобы они научились говорить правду: что есть – то есть, чего нет – того нет.

(6) Также нужно приучать их к справедливости, чтобы они не касались ничего чужого, не трогали, не брали тайно, не прятали и не причиняли кому-либо вреда.

(7) Нужно также внушать им благотворительность; быть приятным для других, чтобы они были щедрыми, а не скупыми и не завистливыми.

(8) Чрезвычайно полезно приучать их к труду, чтобы они привыкли избегать ленивого досуга.

(9) Их нужно приучать не только говорить, но и молчать, где это необходимо.

(10) Нужно приучать их к терпению, чтобы они не думали, что все должно являться к ним по их мановению; с раннего возраста постепенно они должны приучаться обуздывать страсти.

(11) Так как деликатность (гуманность) и готовность служить старшим является особенным украшением юношества, то будет уместным, чтобы и к этому также приучались они с детства.

(12) Пусть они научатся также тому, что развивает изящество манер, чтобы к каждому проявлять деликатность, уметь приветствовать, подавать руку, наклонять колено, благодарить за одолжение и пр.

(13) А чтобы здесь не оказалось некоторого легкомыслия или грубости, они должны... приучаться держать себя с достоинством, во всем вести себя сдержанно и скромно.

8. Что касается свободных искусств, то они делятся на три разряда. Ведь мы учимся одно – знать, другое – делать, третье – говорить, или лучше – всему (знать, действовать, говорить), кроме дурного.

Глава IX

Каким образом нужно упражнять детей в нравственности и добродетелях

1. Если бы кто-либо спросил, каким образом в столь нежном возрасте можно приучить детей к этим серьезным вещам, я отвечу: молодые деревья легче заставить расти так или иначе, чем взрослое

дерево; таким же образом гораздо скорее можно направлять ко всему доброму юношество в первые годы жизни, чем впоследствии, пользуясь при этом только научными средствами.

2. Необходимо постоянно показывать детям хороший пример. Поэтому в том доме, где есть дети, нужна величайшая осмотрительность, чтобы не произошло чего-либо противного добродетели, но чтобы все соблюдали умеренность, опрятность, уважение друг к другу, взаимное послушание, правдивость и пр. Если это будет происходить постоянно, не нужны будут ни множество слов для наставления, ни побои, ни принуждения. Но так как часто сами взрослые нарушают правила нравственности, то не удивительно, что и дети также подражают тому, что видят у других, да... и наша природа сама по себе склонна ко злу.

3. Однако к этому свойству нужно будет присоединить своевременные и разумные наставления. Уместно будет учить детей словами тогда, когда мы видим, что примеры действуют на них не достаточно, или когда, желая подражать примеру других, они делают это недостаточно умело. Здесь-то и будет полезно дать им наставление, чтобы они вели себя так, а не иначе: вот смотри, как делаю я, как делает отец и мать. Брось это! Стыдись! Ты не станешь прекрасным юношей, если будешь вести себя таким образом. Так поступают бродяги... и т.п. Прибегать к слишком длинным увещаниям или говорить длинные речи еще не время, да и ни к чему...

4. Чтобы дети более обращали внимание на примеры добродетелей и на увещания, иногда нужно также наказание. Есть две ступени наказания. Первая ступень – окрик на мальчика, если он в чем-либо ведет себя неприлично. Однако это нужно делать разумно, чтобы он не был потрясен и чтобы в то же время почувствовал страх и следил за собой.

Иногда могут последовать за этим более сильное порицание и обращение к его совести с последующим увещанием и угрозой, чтобы он этого более не допускал. Если будет заметно исправление, то будет полезно немедленно или немного позже снова его похвалить. Ведь разумной похвалой и порицанием достигается многое не только у детей, но даже у взрослых. Если эта первая ступень наказания остается недейственной, тогда применяется и другая – наказывать розгами или побить рукой с той целью, чтобы ребенок опомнился и более следил бы за своим поведением.

5. ...Не могу воздержаться от того, чтобы не выразить сурового порицания ослиной любви со стороны некоторых родителей по отношению к детям. Закрывая на все глаза, такие родители позволяют детям расти без всякой дисциплины и без всякого наказания. В таких случаях детям разрешается совершать какой угодно негодный поступок, бегать туда и сюда, кричать, вопить, без причины плакать, грубо отвечать старшим, приходить в гнев, показывать язык, позволять себе какое угодно своеволие – все это родители терпят и извиняют. «Ребенок! – говорят они. – Не нужно его раздражать. Он еще этого не понимает». Но ты сам – глупый ребенок! Если ты замечаешь у ребенка недостаток понимания, то почему не пробуждаешь его? Ведь не для того он рожден, чтобы остаться теленком или осленком, но чтобы стать разумным существом. Не думай, что ребенок не понимает. Если он понимает, что значит предаваться своеволию и гневу, беситься, злиться, надувать губы, бранить другого и пр., то... он поймет также, что такое розга и для чего она служит. Не у ребенка не хватает здравого смысла, но у тебя, глупый человек: ты не понимаешь и не желаешь понять, что будет служить на пользу и отраду и тебе, и твоему ребенку. Ведь большая часть детей впоследствии становятся неуступчивыми по отношению к родителям и всячески их огорчают, если не потому, что не привыкли их уважать.

6. ...Кто будет расти без дисциплины, состарится без добродетелей. Ибо должно исполняться Писание, которое утверждает, что розга и наказание приносят мудрость, а своевольный ребенок покрывает свою мать стыдом. Если родители не повинуются этому совету, то получают от детей своих не наслаждение и покой, а позор, укоризну, огорчение и беспокойство. Часто приходится слышать от родителей такие жалобы: у меня плохие и безнравственные дети, один – безбожник, другой – расточитель, а тот – человек безрассудный. И что удивительного, мой друг, если ты жнешь то, что посеял? Ты посеял в их сердце своеволие и хочешь собрать плоды дисциплины? Это было бы похоже на чудо: дикое дерево не может приносить плоды привитого. Пока деревцо было нежным, нужно было приложить старание, чтобы оно было привито, согнуто или выпрямлено, а не выросло бы так уродливо.

12. О персах мы читаем, что в воспитании детей они с величайшим старанием стремились приучать их к воздержанию и правдивости. И не без основания, так как лживость и лицемерие делают чело-

века ненавистным для людей. Ложь есть порок рабов, и все люди должны питать к нему отвращение, говорит Плутарх.

Итак, следует требовать от детей, чтобы они не отрицали сделанного, если допустили порчу, но скромно сознались и, с другой стороны, не говорили того, чего не было. А потому и не знаю, как можно оправдать то, что некоторые имеют обыкновение делать. Они учат детей за сделанный проступок перекалывать вину на других, если дети сумеют это сделать, то учителя обращают это в шутку и забаву. Но кому от этого величайший вред, как не ребенку? Если он приучится подменять ложь шуткой, то он научится лгать.

15. Наши предки имели обыкновение говорить, что праздность — подушка сатаны. Итак, благоразумно уже с нежного возраста не оставлять человека праздным, но постоянно занимать его трудами, так как таким образом заграждается дорога злейшему искустителю. Лучше играть, чем пребывать в праздности, ибо во время игры ум все-таки чем-либо напряженно занят и часто даже изощряется. Таким образом, без всякого затруднения дети весьма легко могут упражняться в подготовке к деятельной жизни, так как сама природа заставляет их что-либо делать.

МО 4.4

Фрагмент текста Я.А. Коменского «Великая дидактика»

(Коменский Я.А. Великая дидактика, содержащая универсальное искусство учить всех всему // Коменский Я.А. О воспитании: Золотой фонд педагогики / Сост. Н.М. Матвеева. — М.: Школьная Пресса, 2003. — С. 45-54)

Польза дидактического искусства.

Правильно построенная дидактика важна:

1. Для родителей, которые до сих пор по большей частью были не осведомлены, чего им ждать от своих детей. Они нанимали учителей, обращались к ним с просьбами, задабривали их подарками, даже меняли их так же напрасно, как и с некоторой пользой. Но если метод воспитания доведен до безошибочной верности, то результат, на который не всегда надеются, не может с божьей помощью не последовать.

2. Для учителей, большинство которых совершенно не знали, как надо учить, и вследствие этого, желая выполнить свой долг, мучили себя и истощали свои силы трудолюбием и старательностью; стремясь достигнуть успеха то тем, то другим способом, они меняли метод не без тягостной потери времени и трудов.

3. Для учеников, чтобы можно было довести их до вершин наук без трудности, скуки, окриков и побоев, а как бы играя и шутя.

4. Для школ, которые при правильном методе, не только можно будет сохранять в цветущем состоянии, но и без конца умножать. Ведь они будут поистине местами игр, домами наслаждения и удовольствий. И тогда (вследствие непогрешимости метода) из какого угодно ученика выйдет ученый (в большей или меньшей степени), никогда не будет недостатка в хороших руководителях школ, а научные занятия всегда будут процветать...

Глава XXIII

Метод нравственного воспитания

Все предшествующее не так существенно по сравнению с главным – нравственностью и благочестием.

1. До сих пор достаточно говорилось о том, как быстрее обучать наукам, искусствам, языкам. Обо всех этих предметах с полным правом здесь можно припомнить известное выражение Сенеки: «Мы должны всему этому не только учиться, а выучиться». В чем же будет состоять настоящая работа? В изучении мудрости, которая делает нас возвышенными, мужественными и великодушными.

Это нужно обратить в искусство.

2. Итак, следует как можно более заботиться о том, чтобы искусство внедрять настоящим образом, нравственность и истинное благочестие было поставлено надлежащим образом в школах, чтобы школы вполне стали, как их называют, «мастерской людей».

Шестнадцать правил искусства развивать нравственность.

I. Добродетели должны быть внедряемы юношеству все без исключения.

II. И прежде всего основные, или, как их называют, «кардинальные» добродетели: мудрость, умеренность, мужество и справедливость.

III. Мудрость юноши должны почерпать из хорошего наставления, изучая истинные различия вещей и их достоинство.

Прекрасно об этом говорит Вивес: «Истинная мудрость заключается в том, чтобы судить о вещах справедливо, чтобы считать каждую вещь только такою, какая она есть, не стремиться к пустому, как будто бы оно было драгоценным, или не отбрасывать драгоценного, принимая его за пустое, не порицать того, что заслуживает похвалы, и не восхвалять заслуживающего порицания».

IV. Умеренности пусть обучается на протяжении всего времени обучения, привыкая соблюдать умеренность в пище и питье, в сне и бодрственном состоянии, в работе и в играх, в разговоре и молчании.

V. Мужеству пусть они учатся, преодолевая себя, сдерживая свое влечение к излишней беготне или игре вне или за пределами положенного времени, в обуздывании нетерпеливости, ропота, гнева...

VI. Справедливости учатся, никого не оскорбляя, воздавая каждому свое, избегая лжи и обмана, проявляя исполнительность и любезность.

VII. Особенно необходимые юношеству виды мужества: благородное прямодушие и выносливость в труде.

Так как жизнь придется проводить в общении с людьми и в деятельности, то нужно научить детей не бояться человеческого лица и переносить всякий честный труд, чтобы они не стали нелюдимыми мизантропами, тунеядцами, бесполезным бременем земли. Добродетель развивается посредством дел, а не посредством болтовни.

VIII. Благородное прямодушие достигается частым общением с благородными людьми и исполнением на их глазах всевозможных поручений...

IX. Привычку к труду юноши приобретут в том случае, если постоянно будут заняты каким-либо серьезным или занимательным делом...

X. Особенно необходимо внушить детям родственную справедливости добродетель — готовность услужить другим и охоту к этому.

Поэтому нужно старательно внушать юношеству назначение нашей жизни, а именно: что мы рождаемся не только для самих себя, но и для ближнего, т.е. для всего человеческого рода; исходя из этого убеждения, каждый уже с детства пусть привыкает делать и старается оказывать пользу своими услугами возможно большему числу людей.

XI. Развитие добродетелей нужно начинать с самых юных лет, прежде чем порок овладеет душой.

Ведь если ты не засеешь поля добрыми семенами, оно будет производить травы, но какие? Плевелы и всякие сорняки. Если у тебя есть намерение обрабатывать землю как следует, то легче всего ты справишься с этим делом и с большей надеждой будешь ожидать жатвы, если вспашешь, засеешь и заборонишь землю весной как можно раньше.

ХII. Добродетелям учатся, постоянно осуществляя честное. Дети легко учатся бегать, бегая; говорить – занимаясь разговором; писать – упражняясь в письме. И пр., – лишь бы только не было недостатка в тех, кто словом и делом показывал бы пример.

ХIII. Пусть постоянно сияют перед нами примеры порядочной жизни родителей, кормилиц, учителей, сотоварищей...

ХIV. Однако нужно примеры сопровождать наставлениями и правилами жизни для того, чтобы исправлять, дополнять и укреплять подражание...

ХV. И самым тщательным образом нужно оберегать детей от общества испорченных людей, чтобы они не заразились от них.

Ведь вследствие испорченности нашей природы зло распространяется легче и держится упорнее. Поэтому всячески нужно предохранять молодежь от всех поводов к нравственной испорченности, как, например, дурных товарищей, развращенных речей, пустых и бессодержательных книг (ибо примеры пороков, воспринятые глазами или ушами, есть яд для души) и, наконец, безделья, чтобы дети от безделья не научились делать дурное или не оступели умственно. Лучше, чтобы они всегда были чем-нибудь заняты, серьезным ли делом, или развлечением, только бы не предавались праздности.

ХVI. И так как едва ли удастся... быть настолько зорким, чтобы к детям не могло проникнуть какое-либо зло, то для противодействия дурным нравам... необходима дисциплина.

При совершении проступка всегда нужно тотчас же подавить зреющий порок при первом же его проявлении или, лучше, если это возможно, вырвать его с корнем. Итак, дисциплина должна царить в школах не столько ради преподавания наук, сколько ради нравов.

МО 4.5

Фрагмент текста Я.А. Коменского «Пансофическая школа,
то есть школа всеобщей мудрости»

(Коменский Я.А. Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости // Коменский Я.А. О воспитании: Золотой фонд педагогики / Сост. Н.М. Матвеева. – М.: Школьная Пресса, 2003. – С. 83-98).

Начертание Пансофической школы

Что такое школа вообще

1. ...Под словом «школа» понимают как здание, так и собрание, в котором обучаются для приобретения познания вещей, понимания и умения применять всякого рода искусства.

Хотя человек рождается способным ко всему, но на самом деле он ничего не знает, кроме того, чему он научен благодаря руководству других людей и часто повторяемому опыту, а потому его необходимо учить всему и для этого посылать в мастерскую, где это делается. Оттого-то у высокообразованных наций есть столько же школ, сколько искусств; есть даже гимнастические (атлетические) школы, где юношество обучается употреблению оружия и т.п.

Какова должна быть мастерская гуманности, школа ума

3. Истинными школами подобного рода, *мастерскими гуманности*, должны быть все учебные заведения, предназначенные для обучения юношества. Но большинство школ, увы! Слишком уклонились от своей цели и занимаются только тем, что играют науками, или, скорей, тоскливо мучаются над ними. Они не делают ничего, что бы соответствовало нуждам всей жизни, занимая умы лишь отдельными крохами наук, вещами совершенно посторонними для действительной жизни. И вполне справедливо говорят: «Они не знают необходимого, потому что изучают не необходимое».

Что такое школа всеобщей мудрости

4. Мы желаем иметь школу мудрости, и притом *всеобщей мудрости, пансофическую школу, т.е. мастерскую, где к образованию допускаются все, где обучаются всем предметам, нужным для настоящей и будущей жизни, и притом в совершенной полноте*. И все это должно вестись столь надежным путем, чтобы из обучавшихся в ней не нашлось никого, кто бы совершенно ничего не знал о вещах, ничего бы не понимал в них и не в состоянии был бы сделать истинного и должного применения и, наконец, не был бы в состоянии удачно выражаться.

Что значит, что все должны быть обучаемы

5. Мы желаем, чтобы все получили такое образование, чтобы всякий, кто родился человеком, — был предохранен от опасностей и метаний в различные стороны, а также не погиб навеки, сбившись на пути к пристанищу вечного покоя. Ибо в этом — все важное для каждого человека.

Что значит, что все должны быть обучаемы всему

6. Мы желаем, чтобы новички мудрости были обучаемы всему. А именно, во-первых, чтобы умы наполнялись светом познания того, незнание чего было бы вредно; даже руки вместе с другими способностями должны быть подготовлены ко всякому хорошему делу; язык должен быть вооружен приличествующей плавной речью.

Познание вещей

7. Мы желаем, чтобы умам внедрена была вся совокупность лучшего из всей области знания. А именно, чтобы ничего не существовало, чего бы основательно не постигли юные кандидаты мудрости; чтобы они все знали необходимое, понимали причины всего, знали истинное и спасительное применение всего...

Искусность в действиях

8. К познанию вещей нужно прибавить практическую деятельность: *...чтобы никто из обучающихся в пансофической школе не был выпускаем, прежде чем он не будет самым лучшим образом напрактикован в тех видах деятельности, которые требуют особенной предусмотрительности, чтобы наши ученики в этом месте обучения учились не для школы, а для жизни. И пусть отсюда выходят юноши деятельные, на все годные, искусные, прилежные, – такие, которым со временем можно будет без опасения доверить всякое житейское дело.*

Изящество речи

9. Последнее, к чему стремится пансофическая школа, это – усовершенствовать язык всех настолько, чтобы довести его до приятной речистости...

МО 4.6

Фрагмент текста Я.А. Коменского

«Законы хорошо организованной школы»

(Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы // Коменский Я.А. О воспитании: Золотой фонд педагогики / Сост. Н.М. Матвеева. – М.: Школьная Пресса, 2003. – С. 114-128).

XV. Законы для учеников

1. Никто, допущенный в эту школу, не должен иметь другого намерения, кроме одного, – преуспевать в полезных науках, добрых нравах и истинном благочестии.

2. Каждый должен искренно любить своего учителя как второго отца, тщательно и с готовностью подчиняться во всем его указаниям. Подобное почтение должен он проявлять также и по отношению к учителям других классов.

3. Он должен жить в дружбе со всеми своими сотоварищами и никого не обижать рукой или словом, так, чтобы ссоры и несогласия были далеки от нашей школы.

4. Если кто-либо по неотложной причине принужден отсутствовать, то он должен о своем отсутствии и причине отсутствия оповес-

тить дежурного (сам через другого, или письменно), чтобы дежурный дал знать об этом учителю.

5. Когда учитель что-либо говорит, показывает, объясняет, то все должны слушать с напряженным вниманием, и если им прикажут подражать этому, то они должны подражать возможно скорее.

6. Затем, если он что-либо спрашивает, то все в одинаковой мере должны направлять свое внимание, чтобы каждый, от кого он требует ответа, был готов тотчас дать его.

7. Все должны привыкнуть читать, писать, говорить, даже размышлять и действовать отчетливо, внятно и без всякого замешательства.

8. К ежедневному экзамену каждый должен явиться хорошо подготовленным, чтобы заслужить похвалу, а не порицание.

9. В уходе за телом все должны соблюдать чистоту. Каждый, кто явится в школу нечесаным, немытым или неприлично одетым, получает значок по поведению.

10. Все должны приучаться к пристойности в движениях; тот, кто выказывает нескромность, легкомыслие, необдуманность и грубость, подвергается строгому выговору и получает значок за [плохое] поведение.

11. Находясь вне школы, идя по улицам, разговаривая с людьми, все должны помнить правила скромности и добродетели.

XXI. Законы для учителей

1. Учителями должны быть люди набожные, честные, деятельные и трудолюбивые; не только для вида, но и на самом деле они должны быть живыми образцами добродетелей, которые они должны привить другим.

2. Чтобы быть в состоянии бодро выполнять обязанности своей профессии и предохранить себя от скуки и отвращения, они должны, во-первых, остерегаться слишком низко ценить себя и относиться к самим себе с презрением. Кто сам считает постыдным быть учителем и остается им только ради денег, конечно, бежит оттуда, как с жерновой мельницы, лишь только найдут другой род занятий, обеспечивающий большее вознаграждение. Но наши полагают, что они поставлены на высоко почетном месте, что им вручена превосходная должность, выше которой ничего не может быть под солнцем.

3. Но так как учителя получают не таких лиц, которых они тотчас же должны вести к небу, но таких, которым предназначено пер-

воначально вести среди людей, здесь, под небом, человеческую и богоугодную жизнь, — они должны приучать вверенных им также и к требуемому от каждого человеческого образованию и к доброму повиновению законам человеческого общества, и опять-таки прежде всего и лучше всего примерами, нежели предписаниями. Подобным образом учителя должны заботиться о том, чтобы быть для учеников в пище и одежде образцом простоты, в деятельности — примером бодрости и трудолюбия, в поведении — скромности и благонравия, в речах — искусства разговора и молчания, словом, быть образцом благоразумия в частной и общественной жизни.

4. Наконец, так как успехи в благочестии и нравственности идут лучше, когда ум, оснащенный светом познания, умеет сделать лучший выбор среди вещей, а познание вещей почерпывается из наук, то пусть учителя помнят, что их питомцы и в этом должны быть осведомлены. А поэтому учителя должны знать, хотеть и уметь сделать умы своих учеников мудрыми, языки — красноречивыми, руки — искусными для письма и других действий, и опять-таки при помощи постоянных примеров, наставлений и практики.

5. Итак, показывай им так, чтобы они что-нибудь видели, объясняй так, чтобы они понимали, заставляй их подражать, чтобы и они также могли выражать то, что ты можешь. И как только у них появиться надежда, что они могут это сделать, заставляй их повторять до тех пор, пока они не будут в состоянии делать это правильно и быстро. Итак, пусть хорошие учителя полагают, что (заметь хорошенько) самые маловажные обязанности — диктовать что-либо, гораздо же более важные — наблюдать, внимательны ли ученики, частым спрашиванием возбуждать силу ума, чтобы они понимали, и в процессе исправления, когда ученики сбиваются, искусно исправлять.

6. Чтобы быть в состоянии выполнить все это без скуки, необходимо относиться к ученикам по-отечески, с серьезным страстным желанием им успехов, как будто бы учителя являются родителями духовного развития учащихся. При этом они должны все делать более добродушно, нежели строго.

7. Хороший учитель не пропускает ни одного удобного случая, чтобы научить чему-либо полезному.

8. Они должны прежде всего учить самому необходимому: благочестию, затем добродетели в обращении с людьми и, наконец, внешнему украшению жизни — наукам.

9. Из числа нравственных добродетелей особенно настойчиво должен он рекомендовать и внедрять путем упражнений способность переносить труды, больше того, стремление к ним; ибо, достигнув этого, они будут иметь великое сокровище для жизни.

10. Каждый учитель должен в особенности иметь перед глазами цель и задачи своего класса, чтобы, хорошо зная, чего он должен достигнуть, все направлять сообразно с этим; он добьется похвалы, если всех своих учеников доведет до этой цели, заслужит позор, если допустит, чтобы кто-либо не достиг ее.

Тема 5. Методология педагогики

I блок. Технология подготовки студентов к занятию

Вопросы для изучения

1. Понятие «Методология педагогической науки».
2. Философский уровень методологии педагогики.
3. Общенаучный уровень методологии педагогики.
4. Конкретно научный уровень методологии педагогики.

Учебно-исследовательские задания

1. На основе материалов лекции и учебной литературы постройте структурно-логическую схему «Методология педагогики».
2. Подготовьте сообщение на одну из предложенных тем:
 - Понятие о методологической культуре педагога.
 - Философские основания педагогики.
 - Общенаучные подходы и принципы педагогики.
 - Аксиологический подход в педагогической науке.
 - Личностно ориентированный подход в педагогике.

Путеводитель по литературе для самостоятельной работы

1. *Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д.* Педагогика и психология: учебное пособие. – М.: Гардарики, 2001. – 480 с. (Глава 1. Методология и методы педагогической науки).
2. *Краевский В.В.* Общие основы педагогики: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 256 с. (Глава 4. Методология педагогики и методы педагогических исследований).

3. Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко [и др.]; Под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2007. – 423 с. (Глава 4. Методология педагогики и методы педагогических исследований).
4. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студ. высш. и ср. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; под ред. С.А. Смирнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 512 с. (Раздел I. Основы общей педагогики).
5. Прокопьев И.И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика: учеб. пособие.. – Мн.: ТетраСистемс, 2002. – 544 с. (Тема 2. Методология педагогики).
6. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: учебное пособие для студ. высших учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина: в 2 ч. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002 – Ч. 1. – 288 с. (Глава 2. Методология и организация педагогического исследования).

II блок. Технологии проведения занятия

1. Вызов

Метод «Знаю – хочу знать – узнал» (З – Х – У)

Алгоритм реализации метода

1. Работа над вопросом: «Что вы знаете о методологии педагогической науки?» (индивидуально, в парах, в группе).
2. Заполнение первой графы таблицы «Методология педагогической науки» (табл. 5.1).

Таблица 5.1

Методология педагогической науки

Знаю	Хочу узнать	Узнал

3. Параллельно заполнение второй графы таблицы (при работе в группе).

2. Осмысление

Метод «Знаю—хочу знать—узнал» (З—Х—У)

4. Продолжение работы с таблицей 5.1. Знакомство с текстом В.И. Андреева (МО 5.1.) и заполнение третьей графы таблицы. Если возникают новые вопросы, то они вносятся во вторую графу.

5. Обсуждение результатов работы над таблицей в парах, в группах.

Метод «Перекрестная дискуссия»

Алгоритм реализации метода

1. Постановка проблемного вопроса «Нуждается ли педагогическая наука в философских основаниях?»

2. Работа над Т-схемой и заполнение таблицы 5.2. (индивидуально), формулировка аргументов.

Таблица 5.2

Философские основания педагогической науки

Да	Нет

3. Работа в парах (обсуждение записей в Т-схеме).

4. Запись выводов по результатам размышления над Т-схемой.

5. Выработка правил ведения дискуссии (в группе).

6. Занятие позиции – «За», «Против», «Середина» (сомневающиеся).

7. Обсуждение в состоявшихся малых группах самых веских аргументов в защиту своей позиции.

8. Проведение дискуссии: одна из сторон высказывает свою позицию и один из аргументов. Противоположная сторона выслушивает аргумент, повторяя его, перефразируя, и готовит контраргумент, который она выдвигает противоположной стороне. После этого сообщает свой аргумент в защиту своей позиции. И так поочередно высказывается каждая из сторон. «Середина» задает вопросы обеим сторонам, проясняя позицию. Для этого время от времени ведущий дискуссии обращается к «середине»: не возникло ли у них вопросов. Периодически задается вопрос: «Кто хотел бы поменять позицию?» Желющие могут ее изменить.

3. Рефлексия

Метод «Эссе»

Алгоритм реализации метода

1. Студентам предлагается написать эссе, в котором представляется личная позиция по обсуждаемой проблеме «Нуждается ли педа-

гогическая наука в философских основаниях?», сформировавшаяся в процессе дискуссии и чтения текста.

2. Представление написанных эссе по собственному желанию.

1. Вызов

Методический прием «Бортовой журнал»

Алгоритм реализации приема

1. Перед участниками взаимодействия ставится проблема «Теория деятельности как общенаучный уровень методологии педагогики».

2. Студентам предлагается заполнить левую колонку бортового журнала «Что мне известно по данной проблеме?» (работа индивидуальная, в паре, в четверке) (табл. 5.3).

Таблица 5.3

Что мне известно по данной проблеме?	Что нового я узнал (а)

2. Осмысление

Методический прием «Бортовой журнал»

Алгоритм реализации методического приема

На этапе осмысления продолжается работа с правой колонкой таблицы 5.3. Студентам предлагается прочитать тексты (МО 5.2 и МО 5.3) и заполнить правую колонку таблицы.

3. Рефлексия

Методический прием «Заверши предложение»

Алгоритм реализации методического приема

Всем участникам педагогического взаимодействия предлагается завершить следующие предложения (работа осуществляется индивидуально, в паре, четверке):

– Если рассматривать процесс учения (обучения, воспитания, самовоспитания) как деятельность, то...

Если рассматривать процесс учения (обучения, воспитания, самовоспитания) как систему, то...

Затем озвучиваются предложения от каждой четверки, происходит их обсуждение и дополнение.

Текст В.И. Андреева

(Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань, 2000. – С. 39-45).

На протяжении многих веков педагоги с неизбежностью выходили на философское осмысление целей, ценностей, методологических принципов исследования проблем в сфере образования, воспитания и саморазвития личности. И это не случайно. Философское осмысление многих современных проблем обучения и воспитания исключительно важно не только для разработки философско-методологических основ педагогики. Оно не менее значительно и для учителя, для его профессионального становления и философского осмысления своей воспитательной миссии...

Вместе с тем очень часто, особенно в среде современных ученых-педагогов, автору этих строк приходилось слышать рассуждения о том, что педагогика как наука, имеющая собственный предмет исследования, не нуждается ни в каких философских психологических основаниях, кроме как педагогических. Ограниченность этого рассуждения, как и отсутствие во многих отечественных учебниках педагогики разделов «философские основы педагогики», «философия образования», можно объяснить тем, что мы не можем не выйти на сопредельные территории, чтобы поднять до уровня философского обобщения наиболее-сложные и глобальные проблемы. Вместе с тем, как писал один из глубоко и масштабно мыслящих педагогов XX века С.И. Гессен, «...даже частные и конкретные вопросы педагогики возводятся в последних своих основах к чисто философским проблемам... борьба различных педагогических течений между собой есть только отражение более глубоких философских противоположностей...».

Приступая к философскому обоснованию современной педагогики, которую мы видим как «Педагогику» для творческого саморазвития, нам хотелось бы убедить читателя в том, что «мощь философско-методологических принципов, то есть метопринципов, позволяет выйти на принципиально новый уровень глобально-философский, с позиции педагога-исследователя увидеть и осмыслить современные проблемы педагогики.

К философско-педагогическим стратегиям-метопринципам... мы относим аксиологический, культурологический, антропологичес-

кий... гуманистический, синергетический и герменевтический методпринципы...

Перечисленные... методпринципы позволят... не только философски осмыслить многие педагогические проблемы, но и по-новому выстроить, существенно скорректировать профессионально-личностную философию творческого саморазвития и творческой самореализации современного учителя.

Аксиологический принцип. Понятие «аксиология» введено в научный оборот в 1902 году французским философом П. Лани, а уже в 1908 году его активно использовал в своих работах немецкий ученый Э. Гартман. В настоящее время в философских словарях аксиология определяется как наука о ценностях. В рамках же этого параграфа речь пойдет лишь об аксиологическом методпринципе как о методологическом подходе к анализу приоритетных педагогических ценностей в образовании, воспитании и саморазвитии человека.

<...> Понятие «ценность», используемое в философии, психологии, социологии и педагогике, применяется для обозначения свойств объектов и явлений, а также теорий и идей, служащих эталоном качества и идеалом должного в соответствии с социально-обусловленными приоритетами развития культуры.

Понятие «ценность», его содержание было предметом специального исследования американского философа Р.Б. Перри, который выделил четыре главные градации ценностей: правильность, интенсивность, предпочтительность и включенность. Эти градации, а по существу критерии, вполне применимы и для оценки ценности – качества образовательных систем...

... в обществе все более отчетливо осознается, что нам нужно не любое образование, а образование высокого качества, образование, отвечающее высоким государственным и мировым образовательным стандартам: мировое сообщество на пороге XXI века подошло к пониманию того, что своеобразным мостом от техногенной цивилизации к антропогенной может быть только такое по качеству образование и воспитание человека, которое формировало бы у него планетарное мышление, направленное на решение проблем, связанных с такими приоритетными ценностями, как, например, качество жизни человека, проблем, решение которых не причинило бы вреда нашей планете Земля, а значит, и самому человеку.

Размышления о человеке, о смысле и ценности человеческой жизни и человеческой деятельности были ключевыми для многих философов. Наиболее значимые результаты исследований в этом направлении можно найти в работе В. Франкла «Человек в поисках смысла». В этой работе доказывается, что «стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни является врожденной мотивацией, присущей всем людям, и является основным двигателем поколения и развития личности».

В. Франкл вводит представление о ценностях – смысловых универсалах, кристаллизовавшихся в результате обобщения различных ситуаций, с которыми обществу или человечеству пришлось сталкиваться в истории. Это позволяет обобщить возможные пути, посредством которых человек может сделать жизнь осмысленной: во-первых, с помощью того, что мы даем (в смысле нашей творческой работы); во-вторых, с помощью того, что мы берем от мира (в смысле переживания ценностей); и, в-третьих, посредством нашей позиции по отношению к судьбе, которую мы не в состоянии изменить. Соответственно этому членению выделяются три группы ценностей: ценности творчества, ценности переживания и ценности отношения.

Применительно к образованию и воспитанию человека философский анализ ценностей, предложенный В. Франклом, позволяет выделить творчество во всех его видах и уровнях как одну из универсальных ценностей для развития и саморазвития человека. Но эта ценность останется ценностью лишь для учителя, если она не будет осознана и принята как ценность для ученика не только на стадии его учения, но и в повседневной жизнедеятельности.

По мнению В. Франкла, не менее значимой ценностью для человека является Любовь. Любовь как состояние взаимоотношений на уровне духовного, смыслового измерения переживаний в его неповторимости и уникальности.

Философское осмысление любви – любви к своей профессии, любви к своим ученикам и любви учеников к своему учителю – все это должно стать не просто предметом педагогического размышления, а наряду с творчеством, важнейшим смыслом и важнейшей ценностью профессионально-педагогической деятельности.

Следующей ценностью для совершенствования современных образовательно-воспитательных систем и саморазвития человека, на которую следует обратить внимание, является совесть. В координа-

тах цели, ценности и смысла жизни совесть человека играет особую роль.

В. Франкл сравнивал и соотносил понятие «совесть» с введенным им понятием «подсознательный бог». Совесть помогает человеку всякий раз даже на уровне подсознательного и интуитивного выйти к истинным ценностям и смыслам на основе своего внутреннего морального выбора...

В современных учебниках по культурологии можно встретить такое определение этого понятия: «Совесть – это способность личности осуществлять нравственный самоконтроль, самостоятельно брать на себя моральные обязательства, требовать от себя их выполнения и рефлексировать по поводу нравственной стороны совершаемых действий». Следовательно, совесть проявляется как на эмоционально-оценочном, так и на логико-оценочном уровне. Кроме того, совесть, совестливость человека во многом зависит от осознания ответственности, которую человек проявляет в той или иной ситуации нравственного выбора...

Наряду с понятием «совесть» хотелось бы еще остановиться на значимости и ценности для развития человека того, что вбирает в себя такое емкое понятие, как «свобода»...

«Свобода» как одна из категорий универсальных человеческих ценностей еще далеко не осмыслена и не принята педагогическим сообществом как одна из важнейших ценностей для совершенствования современной системы образования, обучения и воспитания...

Однако, пока ясного представления о свободе личности как у старшего, так и у младшего поколения нет. Ни школа, ни вуз, ни семья, ни общество с достаточной глубиной не суммировали это представление. Свидетельство тому – это неумение воспользоваться свободой, которая была предоставлена людям в 90-е годы в начале перестройки. Свобода многими была понята как вседозволенность, как освобождение от обязанностей и обязательств, нравственных норм и элементарных этических правил взаимоотношений между людьми...

Хотелось бы, чтобы в деятельности учителя и ученика достаточное место рядом с понятием «свобода» и «человек» заняли понятия «Родина», «Отечество», чтобы и наши ученики гордились своей историей, своей Родиной, своим Отечеством, как это делал, например, А.С. Пушкин. «Клянусь честью, – писал великий поэт, – что ни за

что на свете я не хотел бы переменить Отечество или иметь другую историю, кроме истории наших предков»...

Философское осмысление общечеловеческих ценностей в последние годы дало импульс для целого направления педагогических исследований, получившего название «Ценностные ориентации школьников»...

Так, А.В. Кирьякова, исследовавшая проблему ориентации школьников на социально значимые ценности, раскрыла структуру, условия и педагогические механизмы ориентации на такие общечеловеческие ценности, как Человек, Жизнь, Красота, Познание, Труд, Отечество... В результате своего исследования А.В. Кирьякова установила, что «...процесс ориентации учащихся на общечеловеческие ценности – сложный, противоречивый и в то же время закономерный процесс, который сам подготавливает условия своего последующего развития и служит в некотором роде причиной собственного самодвижения». Далее она пишет: «В самом общем виде процесс ориентации может быть представлен как расширяющееся жизненное пространство, в котором личность строит, приобретает определенную «траекторию своего движения» сообразно ориентирам, ценностям внешнего мира и ценностям самопознания, самооценки, саморазвития»...

С точки зрения соотношения целей и ценностей в процессе обучения и воспитания, согласно результатам ряда исследователей (Б. Блума и Эйснера), разрабатывающих теорию таксономии, в целостной учебной деятельности необходимо реализовать шесть уровней целей: узнавание, знание, понимание, анализ, синтез, оценка. По мнению этих ученых, наиболее значимую ценность имеет «оценка», особенно способность делать критическую оценку, которая, однако, в реальной практике обучения и воспитания не занимает должного места в иерархии образовательно-воспитательных ценностей. Чаще всего за учащихся эту часть деятельности выполняют сами учителя...

Среди приоритетных ценностей педагогической деятельности (по признаку доминирования) можно выделить:

1. Социальные: значимость педагогического труда, ответственность учителя перед учениками, родителями и обществом, расширение возможностей творческой самоорганизации учителя.

2. Психологические: возможность для сотворчества с учителями, коллегами и детьми, самоутверждение в педагогическом обще-

нии, любовь к детям, возможность самореализации своих творческих замыслов, раскрытия своей индивидуальности.

3. Профессионально-педагогические: «ясность овладения новыми методами и технологиями обучения и воспитания, возможность неограниченного профессионального роста и самосовершенствования педагогического мастерства.

МО 5.2

Фрагмент статьи В.В. Давыдова

«Теория деятельности и социальная практика»

(Давыдов В.В. Теория деятельности и социальная практика // Вопросы философии. – 1996. – № 5. – С. 52-62).

Понятие деятельности фиксирует специфику общественной жизни людей, которая состоит в том, что они целенаправленно преобразуют объективную природу и социальную действительность. Характерная черта общественной жизни людей состоит в том, что она обнаруживает себя только через их деятельность, которая имеет различные виды и формы.

Носителем деятельности является ее субъект, который ставит цели преобразования объективной реальности (объекта), производит это целенаправленное преобразование, т.е. выполняет деятельность.

Преобразующий характер деятельности позволяет ее субъекту постоянно выходить за пределы наличной конкретной ситуации, преодолевать лежащие в ее основе «программы». В этом обнаруживается принципиальная открытость, универсальность и свобода деятельности, которая тем самым представляет собой всеобщую форму культурно-исторического творчества.

В современной науке достаточно хорошо раскрыто строение деятельности. Любая деятельность имеет в своем составе потребности и мотивы ее выполнения, а также задачи и действия, направленные на их решение. Действия выполняются благодаря наличию в них многообразных операций.

Деятельность людей существует как в непосредственно коллективной форме, так и в форме индивидуальной деятельности, когда человеческие индивиды действуют, сознавая вместе с тем себя в качестве общественных существ.

Иными словами, деятельность человека может быть раскрыта в процессе анализа таких взаимосвязанных ее особенностей, как откры-

тость, универсальность, свобода, сознание, целеполагание, носителем которых выступает коллективный и индивидуальный субъекты...

Образование. Возможности теории деятельности наиболее широко представлены именно в этой сфере социальной практики. Это связано с тем обстоятельством, что значительная часть сторонников теории деятельности сама работает в сфере образования или близка к ней...

Идеи теории деятельности проникают сейчас в область изучения процессов развития человека в сфере образования, в области его содержания. Например, в российской науке разработаны представления о роли деятельности человека в его психическом развитии от младенческого до юношеского возраста. Предполагается, что каждому возрасту соответствует вполне определенная, основная (или ведущая) деятельность, являющаяся основой формирования психических новообразований в данном возрасте. Создана также теория учебной деятельности и теория общественно значимой деятельности. С помощью этих теорий, на наш взгляд, можно определить такое содержание будущего школьного образования, которое существенно отличается от традиционного.

Анализ предметных и умственных действий, а также операций, входящих в эти действия, позволяет устанавливать тот их состав, на основе которого у школьников при решении ими определенных задач формируются полноценные теоретические понятия, художественные ценности, правовые нормы...

МО 5.3

Фрагмент из книги В.С. Степина, В.Г. Горохова, М.А. Розова

«Философия науки и техники»

(Степин В.С., Горохов В.Г., Розов М.А. Философия науки и техники: учебное пособие. – М.: Гардарики, 1996. – 400 с.).

Специфика научного познания

Деятельность может быть рассмотрена как сложно организованная сеть различных актов преобразования объектов, когда продукты одной деятельности переходят в другую и становятся ее компонентами. Например, железная руда как продукт горнодобывающего производства становится предметом, который преобразуется в деятельности сталевара; станки, произведенные на заводе из добытой сталеваром стали, становятся средствами деятельности в другом производстве. Даже субъекты деятельности – люди, осуществляющие пре-

образования объектов в соответствии с поставленными целями, могут быть в определенной степени представлены как результаты деятельности обучения и воспитания, которая обеспечивает усвоение субъектом необходимых образцов действий, знаний и навыков применения в деятельности определенных средств.

Структурные характеристики элементарного акта деятельности можно представить в виде следующей схемы:

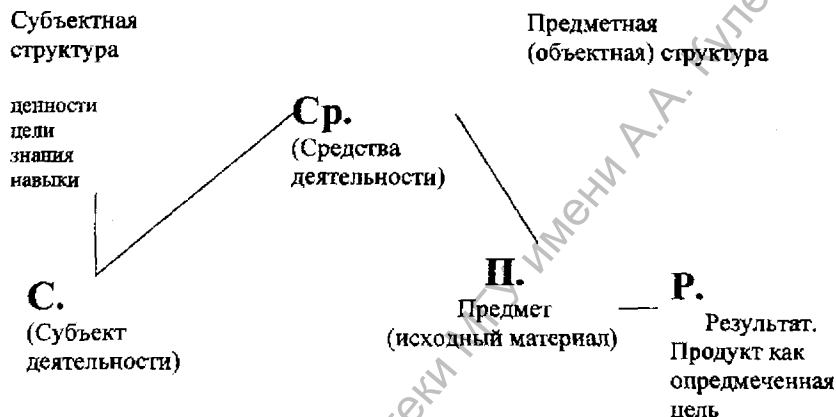


Рис. 2. Структурные характеристики акта деятельности

Правая часть этой схемы изображает предметную структуру деятельности – взаимодействие средств с предметом деятельности и превращение его в продукт благодаря осуществлению определенных операций. Левая часть представляет субъектную структуру, которая включает субъекта деятельности (с его целями, ценностями, знаниями операций и навыками), осуществляющего целесообразные действия и использующего для этой цели определенные средства деятельности. Средства деятельности могут быть отнесены и к объектной, и к субъектной структурам, поскольку их можно рассмотреть двояким образом. С одной стороны, средства могут быть представлены в качестве искусственных органов человеческой деятельности. С другой, – они могут рассматриваться в качестве естественных объектов, которые взаимодействуют с другими объектами. Аналогичным образом операции могут представлять в разных рассмотрениях и как действия человека, и как естественные взаимодействия объектов.

Деятельность всегда регулируется определенными ценностями и целями. Ценность отвечает на вопрос «для чего нужна та или иная деятельность?». Цель – на вопрос «что должно быть получено в деятельности?». Цель – это идеальный образ продукта. Она воплощается, опредмечивается в продукте, который выступает результатом преобразования предмета деятельности.

Поскольку деятельность универсальна, в функции ее предметов могут выступать не только фрагменты природы, преобразуемые в практике, но и люди, «свойства» которых меняются при их включении в различные социальные подсистемы, а также сами эти подсистемы, взаимодействующие в рамках общества как целостного организма. Тогда в первом случае мы имеем дело с «предметной стороной» изменения человеком природы, а во втором – с «предметной стороной» практики, направленной на изменение социальных объектов. Человек с этой точки зрения может выступать и как субъект, и как объект практического действия.

Тема 6. Методы педагогического исследования

I блок. Технология подготовки студентов к занятию Вопросы для изучения

1. Понятие «методы педагогического исследования». Классификация методов.
2. Характеристика методов педагогического исследования.

Учебно-исследовательские задания

1. Работа с терминологическим словарем.

Используя учебную, энциклопедическую литературу и разнообразные словари, найдите различные определения следующих понятий: «научный метод», «методология», «методы научного познания». Результаты выполненного задания представьте в терминологическом словаре по курсу «Педагогика».

2. Заполните таблицу «Методы исследования в педагогике» (табл. 6.1).

Таблица 6.1

Группа методов	Название методов	Характеристика методов
1	2	3
Общенаучные методы	Анализ, синтез Сравнение – противопоставление Индукция и дедукция Абстрагирование Моделирование	
Конкретно научные методы (социологические)	Анкстирование Интервьюирование Экспертные опросы и др.	
Конкретно научные методы (социально-психологические)	Тестирование Шкалирование Социометрия	
Конкретно научные методы (педагогические)	Педагогическое наблюдение Педагогический консилиум Изучение, анализ, обобщение педагогического опыта Педагогический эксперимент и др.	

3. Определите, какие методы исследования целесообразно использовать при изучении следующих тем:

- Педагогические основы профилактики алкоголизма и наркомании среди детей и подростков.
- Основные проблемы коррекционного воспитания в современных условиях.

Путеводитель по литературе для самостоятельной работы

1. Берков В.Ф. Философия и методология науки: учеб. пособие. – М.: Новое знание, 2004. – 336 с.
2. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 256 с. (Глава 4. Методология педагогики и методы педагогических исследований).
3. Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2007. – 423 с. (Глава 4. Методология педагогики и методы педагогических исследований).
4. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студ. высш. и ср. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; под ред. С.А. Смирнова. – 3-е изд., испр. и доп. –

М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 512 с. (Раздел I. Основы общей педагогики).

5. *Прокотьев И.И.* Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика: учеб. пособие. – Мн.: ТетраСистемс, 2002. – 544 с. (Тема 3. Источники и методы педагогического исследования. Педагогическая диагностика).
6. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Общая педагогика: учебное пособие для студ. высших учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина: в 2 ч. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002 – Ч. 1. – 288 с. (Глава 2. Методология и организация педагогического исследования).
7. Словарь социального педагога и социального работника / под ред. И.И. Калачевой, Я.Л. Коломинского, А.И. Левко, – 2-е изд. – Мн.: БелЭн, 2003. – 265 с. (Социальная работа, методы исследования в социальной педагогике и социальной работе).

II блок. Технология проведения занятия

1. Вызов

Метод «Интервью»

Алгоритм реализации метода

1. Педагог предлагает студентам определить себе собеседника для интервью.
2. Затем предлагаются вопросы для интервью:
 - а) Раскройте сущность понятий «методология» и «методология педагогики».
 - б) Что такое «методы научного исследования»?
 - в) Что такое «метод педагогического исследования»?
 - г) Какие общенаучные методы исследования вы знаете?
 - д) Какие формы связи педагогики с другим науками Вы знаете?
 - е) Методы каких других наук используются и при осуществление педагогических исследований?
 - ж) Какие классификации методов педагогического исследования Вам известны?
3. Далее идет обмен информацией между собеседниками по предложенным вопросам.
4. Затем педагог предлагает отдельным парам оперативно представить полученную информацию.
5. Осуществляется рефлексия полученных результатов.

Методический прием
«Думай – Делись на пары – Делись мнением»

Алгоритм реализации методического приема

1. Обсуждение выполненного учебно-исследовательского задания № 3 в парах и четверках, подготовка конечного варианта ответа от группы возможно с использованием средств визуализации (схем, таблиц, записей на доске или на листах ватмана).

2. Представление-защита результатов работы группы, ответы на вопросы, аргументация своих выводов.

2. Осмысление

Работа в малых группах

Алгоритм работы

– Преподаватель предлагает сформировать группы по 4-5 человек и раздает для анализа курсовые и дипломные исследования, выполненные студентами в предыдущие годы.

– Самостоятельная экспертная работа студентов по следующим направлениям: тема курсового или дипломного исследования, реконструкция использованных методов исследования, анализ эффективности использованных методов, свои предложения целесообразных методов исследования и их аргументация.

– Выступление представителей групп, доклады по результатам своей работы.

– Обсуждение результатов работы групп, дополнения и подведение итогов работы.

3. Рефлексия

Метод «Рефлексивный круг»

Алгоритм реализации метода

1. Педагог задает алгоритм рефлексии:

– оцените уровень своих знаний методов педагогического исследования;

– раскройте причины такого уровня знаний;

– оцените свое участие в занятиях по педагогике.

2. Затем все студенты высказываются в соответствии с заданным алгоритмом.

3. Педагог завершает рефлексивный круг, обобщая поступившую от студентов информацию.

III блок. Методическое обеспечение учебных занятий

Тексты курсовых и дипломных исследований, выполненных студентами предыдущих курсов по специальности «Социальная работа».

Тема 7. Факторы, движущие силы и закономерности развития личности

I блок. Технология подготовки студентов к занятию

Вопросы для изучения

1. Развитие личности как педагогическая проблема.
2. Движущие силы и основные закономерности развития личности.
3. Факторы, влияющие на развитие личности.

Учебно-исследовательские задания

1. Подготовьте реферат на одну из предложенных тем:

- Личность как субъект и объект воспитания.
- Наследственность (среда, воспитание) как ведущий фактор

развития.

2. Проанализируйте:

- какой из факторов является главным в Вашем профессионально-личностном развитии;
- какие факторы являются значимыми;
- какие факторы являются нейтральными или препятствующими.

Представьте характеристику этих факторов в любой для Вас удобной форме.

Путеводитель по литературе для самостоятельной работы

1. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – С. 3-10.
2. Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2007. – 423 с. (Глава 2. Личность как объект и субъект воспитания).
3. Прокопьев И.И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика: учеб. пособие. – Мн.: ТетраСистемс, 2002. – 544 с. (Тема 5. Личность как предмет воспитания. Природные и социальные факторы ее развития).

4. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: учебное пособие для студ. высших учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина: в 2 ч. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – 288 с. (Глава 4. Развитие, социализация и воспитание личности).
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов. – М.: Школа – Пресс, 1995. – 384 с. (Раздел II. Онтология и психология жизнедеятельности человека).

II блок. Технология проведения занятия

1. Вызов

Метод «Дюжина вопросов»

с целью актуализации опорных знаний студентов

Алгоритм реализации метода

1. Педагог называет метод и поясняет правила его реализации. Каждому участнику будет предложено ответить на 12 вопросов, перемещаясь по аудитории. Если ответ положительный, то следует подойти к доске, если отрицательный, то необходимо собраться в противоположной части аудитории. Давшие ответ «затрудняюсь ответить» размещаются по центру аудитории.

2. Педагог предлагает систему вопросов, по каждому вопросу студенты сделают выбор одного из трех вариантов ответа и в соответствии с этим перемещаются по аудитории.

Вопросы

1. Как Вы считаете, рождается ли человек личностью?

2. Согласны ли Вы с тем, что личность это постоянно изменяющееся системное качество, проявляющееся как устойчивая совокупность свойств индивида и характеризующее социальную сущность человека?

3. Как Вы считаете, человек – это существо, воплощающее высшую ступень развития жизни, субъект общественно-исторической деятельности?

4. Индивидуальность – это совокупность черт, отличающих одного индивида от другого?

5. Является ли формирование разнообразных умений результатом развития личности?

6. Наследуются ли интеллектуальные качества личности?

7. Согласны ли Вы с тем, что сторонники социологизаторской концепции считают ведущим фактором в развитии личности воспитание?

8. Выступают ли противоречия в качестве движущих сил развития личности?

9. Как Вы считаете, ребенок, чьи родители злоупотребляли алкоголем, обязательно разделит их судьбу?

10. Является ли Ж.Ж. Руссо сторонником теории свободного воспитания?

11. Передаются ли по наследству способности?

12. Выступает ли деятельность в качестве фактора развития?

2. Осмысление

Метод «Двухчастный дневник»

Алгоритм реализации метода

Чтение текста Н.К. Степаненкова «Синергия личности ребенка и его потенциальные возможности» (МО 7.1) с записями в форме двухчастного дневника:

Цитата	Комментарий

Установка студентам: выписать любые 3-4 цитаты из начала, середины и конца текста. Выписанная цитата текста – фраза, словосочетание, которые запомнились, обратили на себя внимание, вызвали ассоциации, мысли, желание прокомментировать:

- Почему эта фраза привлекла внимание?
- Какие ассоциации вызывает эта фраза?
- Какие мысли возникают в связи с этой цитатой?
- Какие возникают вопросы? С чем Вы не согласны?

Метод «Уголки»

Алгоритм реализации метода

1. Постановка проблемного вопроса по прочитанному тексту: «Какой фактор вы считаете ведущим в развитии личности?»

2. Выработка правил ведения дискуссии.

3. Обсуждение в группе возможных вариантов решения поставленной проблемы; формирование нескольких наиболее общих позиций.

4. Написание небольшого эссе (3 мин), в котором определена личная позиция и высказаны веские аргументы в ее защиту.

5. Разделение на подгруппы в зависимости от выбранной позиции.

6. Работа в малых группах: обсуждение аргументов в защиту позиции, обмен записанными в эссе мыслями.

7. Проведение дискуссии: каждая группа по очереди представляет свою позицию в двух-трех предложениях и один аргумент в ее защиту. После этого участники разных групп задают друг другу вопросы, которые позволяют прояснить позицию. В вопросах заложены контраргументы. Дискуссия идет по произвольной схеме. Очередность в задании вопросов произвольная.

3. Рефлексия

Метод «Эссе»

Алгоритм реализации метода

Студентам предлагается написать эссе, в котором представляется личная позиция по обсужденному вопросу, сформировавшаяся в процессе дискуссии.

III блок. Методическое обеспечение учебных занятий

МО 7.1

Текст Н.К. Степаненкова «Синергия личности ребенка и его потенциальные возможности»

(Степаненков Н.К. Синергия личности ребенка и его потенциальные возможности // Дошкольное детство: наука – практике: Международная научно-практическая конференция, посвященная 25-летию кафедры педагогики детства и семьи (4-5 октября 2006 г.): материалы конференции / Под ред. Е.А. Носовой, М.Н. Дедулевич. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2007. – С. 10-15).

Одним из важнейших достижений современной цивилизации является «триумфальное» отношение к человеку и его воспитанию. Мыслители разных эпох рассматривали человека как целостную личность. Так, уже в афоризме Протагора из Абдер (400 лет до н. э.) «Человек – мера всех вещей» просматривается «Homo Totus» – чело-

век целостный, находящийся в единстве с Природой и Космосом. В наше время «Всеобщая декларация прав Человека» провозгласила человека высшей ценностью на Земле. Вслед за этим ООН приняла «Конвенцию о правах ребенка» (20.11.1989 г.).

Для педагогической теории и практики очень важно рассмотреть человека с позиции синергии (единства) его потенциальных возможностей применительно к детскому возрасту.

Синергия (гр. *synegeia* – совместное) означает взаимодействие организма человека, его физического, социального и психического единства, уникального для каждой личности. Можно с уверенностью утверждать, что за всю прошедшую историю человечества не было двух идентичных людей. Доказательством тому может служить неповторимое рельефное изображение кожного покрова пальцев, рефракции глаз человека. Даже современные ЭВМ не могут найти идентичные отпечатки пальцев из десятков миллионов людей. Многочисленными индивидуальными дарованиями человек обладает от рождения.

О наследственных факторах развития личности современная биологическая наука резко изменила наше представление. За последнее десятилетие ученые, разрабатывая программу «Геном Человека», расшифровали 90%, или 100 тысяч, генов, которыми располагает человек. Они доказали, что каждый ген координирует одну из функций организма: влияет на артрит, на количество холестерина в крови, отвечает за слух, зрение, память, жестокость, самоубийство и даже есть ген любви. Запрограммированные в генах родителей признаки передаются по наследству и в процессе жизнедеятельности становятся наследственными особенностями детей. Этим научно доказана возможность распознавать и лечить наследственные болезни, устранять предрасположенность к отрицательному поведению детей, создавать и пересаживать ткани и отдельные органы, клонировать животных и даже человека.

Об огромных потенциальных возможностях человека известно многое. В коре больших полушарий головного мозга ученые насчитывают 14 млрд нейронов (другие считают – 10 млрд). В них складывается, сохраняется и перерабатывается информация со скоростью 400 км в час. Каждая клеточка (нейрон) может в секунду прореагировать «да» или «нет», то есть принять или отвергнуть сигнал внешнего раздражителя (бит в секунду – единица измерения реакции ней-

рона). Если суммировать всю информацию, полученную человеком за прожитые в среднем 60–70 лет, то объем информации составит 14 в 22 степени. При использовании всех умственных возможностей человек может выучить содержание информации Большой Энциклопедии, а ученик в состоянии усвоить программу средней школы не за 12, а за 5 лет. Студент за пятилетний срок обучения в вузе мог бы пройти курс 5 специальностей и выучить до 40 иностранных языков. Таковы, по определению ученых, потенциальные возможности человеческого мозга. Мозг видит, слышит, ощущает, принимает решения, посылает команды органам на выполнение необходимых функций, мозг заставляет выполнять необходимые правила поведения, приспосабливаться к экстремальным жизненным условиям.

Нормально развивающийся человек обладает десятками миллионов степеней свободы – возбуждений и торможений, условных рефлексов, ассоциативных связей, умений и навыков, многих других психических процессов. В этом состоит огромный потенциал для «величайших вариаций развития приспособительных функций» личности, необходимых для каждодневных условий жизни, трудовой и общественной деятельности. Кроме того, человеческий мозг обладает функцией иррадиировать (распространять) возбуждения, поступающие из различных рецепторных органов, что создает условия для развития общих способностей и успешного получения разностороннего образования. Одновременно специфические функции отдельных образований головного мозга с их рецепторными органами составляют основу для развития специальных способностей и профессиональной подготовки к различным видам деятельности.

Уникальность личности определяется не только анатомо-молекулярным строением организма, но и уникальностью среды, от которой зависит формирование индивидуальных качеств личности. Таким образом, генотип и среда служат синергетическим основанием для развития уникальных качеств личности. Человек рождается как биологическое существо, но становится личностью только в обществе, социальной среде. Наследственные задатки могут получить развитие, а могут оставаться неразвитыми. Все зависит от условий, в которых растет и развивается ребенок. На этом основании некоторые ученые считают среду и воспитание ведущими факторами развития личности.

В истории педагогики известны два основных направления в развитии личности – биологическое и социальное. Сторонники био-

логического направления утверждали и утверждают, что сознание, интересы и способности человека, его нравственные и профессиональные качества передаются по наследству, то есть от музыканта рождается музыкант, от математика – математик и т.д., тогда как одаренность – врожденное свойство личности, а способность – приобретенное качество.

Многовековой опыт и современная практика показывают возможность формирования в человеке как положительных, так и отрицательных качеств вопреки наследственности. Пластичность коры головного мозга свидетельствует о том, что люди поддаются внешнему влиянию среды и воспитанию. Если целенаправленно и продолжительное время воздействовать на определенные центры головного мозга, они активизируются, в результате чего психика формируется в заданном направлении и становится доминантой поведения личности. В данном случае преобладает один из психологических способов формирования установки – импрессионизм (впечатления), манипуляция психикой человека вплоть до зомбирования. Истории известны образцы спартанского и иезуитского воспитания, идеология довоенной Германии и милитаристской Японии, воспитавших убийц и самоубийц (самураев и камикадзе). И в настоящее время национализм и религиозный фанатизм использует импрессионизм для подготовки террористов и других исполнителей неблагоприятных поступков.

Таким образом, биофон и среда являются объективными факторами, а психическое развитие отражает субъективную деятельность, которая строится на пересечении биологических и социальных факторов, но выполняет особую функцию, присущую только человеческой личности. При этом в зависимости от возраста функции биологических и социальных факторов перемещаются. В дошкольном возрасте развитие личности подчинено биологическим закономерностям. К старшему школьному возрасту биологические факторы сохраняются, социальные условия постепенно оказывают все большее влияние и перерастают в ведущие детерминанты поведения. «Человеческий организм, – по учению И.П. Павлова, – система в высочайшей степени саморегулирующая, сама себя поддерживающая, восстанавливающая, направляющая и даже совершенствующая». Этим и определяется роль синергии личности как фактора формирования индивидуума. На этой закономерности в педагогической деятельности успешно функционируют принци-

пы комплексного, дифференцированного и личностно ориентированного обучения и воспитания.

Педагог должен исходить из того, что ребенок, как и человек в любом возрасте, – это биосоциальный организм, функционирующий в зависимости от потребностей, которые мотивируются и становятся движущей силой развития и саморазвития, воспитания и самовоспитания. Потребности, как биологические, так и социальные, мобилизуют внутренние силы, переходят в действенно-волевую сферу и служат источником активности ребенка, а процесс их удовлетворения выступает как мотивированная направленная деятельность. В зависимости от этого выбираются и способы удовлетворения своих потребностей.

Внутренней побудительной силой человека в любом возрасте является эмоциональная сфера. Теоретики и практики спорят о преобладании в поведении человека интеллекта или эмоций. В одних случаях он обдумывает свои поступки, в других – действует под влиянием гнева, возмущения, радости, сильного возбуждения (аффекта), которые подавляют интеллект и не мотивируются. В таком случае человек (ребенок, ученик, студент) становится неуправляемым. Отсюда нередко случаи немотивированных поступков – хулиганство, жестокость, правонарушения и даже самоубийство. Задача педагога – соединить две сферы человеческой деятельности – интеллект и эмоции – в один поток удовлетворения материальных, интеллектуальных и духовных потребностей, но непременно разумных и позитивных.

Педагог должен знать, что развитие любого качества личности достигается исключительно в деятельности. Без деятельности – нет развития. Восприятие развивается в результате неоднократного взаимодействия окружающей действительности. Память развивается в процессе образования, сохранения, актуализации и воспроизведения информации. Мышление, как функция больших полушарий коры головного мозга, зарождается в чувственном познании и проявляется в рефлексорной, аналитико-синтетической деятельности. Развивается и «прирожденный ориентировочный рефлекс» (по выражению И.П. Павлова, «Что такое?»), который проявляется в любознательности, интересах, склонностях, в творческом отношении к окружающей действительности. Привычки, нормы и правила поведения воспитываются тоже в деятельности.

Индивидуальные различия детей проявляются в типологических особенностях нервной системы (холерик, флегматик, меланхолик и сангвиник), строении анализаторов (зрительного, слухового, обонятельного и др.), в пластичности или консервативности отдельных образований головного мозга, первой и второй сигнальной системы. Эти врожденные особенности являются функциональной основой развития способностей, проявляющихся в скорости и прочности образования ассоциативных связей, условных рефлексов и других мыслительных операций.

Таким образом, синергия личности заключается в единстве биологических и социальных факторов, интеллектуальной и эмоциональной сферы как совокупности потенциальных возможностей, позволяющих формировать приспособительные функции каждого индивидуума, подготовку всего подрастающего поколения к активной трудовой и общественной деятельности в условиях рыночных отношений и ускоренного научно-технического и социального прогресса.

Тема 8. Образование как социокультурный феномен

I блок. Технология подготовки студентов к занятию.

Вопросы для изучения

1. Сущность категории «образование».
2. Основные положения новой образовательной парадигмы.
3. Образование как система. Национальная система образования в Республике Беларусь.

Учебно-исследовательские задания

1. На основе лекционного материала и анализа законов «Об образовании в Республике Беларусь», «Об общем среднем образовании», «О высшем образовании» составьте схему «Система образования в Республике Беларусь».
2. Проанализируйте свой образовательный путь, изобразите его в виде цепочки образовательных учреждений, в которых Вы воспитывались, обучались, обучаетесь в настоящее время, в каких предполагаете продолжить образование.

Путеводитель по литературе для самостоятельной работы

1. Закон Республики Беларусь «Об образовании». В редакции Закона от 19 марта 2002 г. № 95-3 (Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2002 г., № 37, 2/844).
2. Закон Республики Беларусь «Об общем среднем образовании». Принят 5 июля 2006 г. № 141-3 (Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2006 г., № 108, 2/1238).
3. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук, И.И. Казимирская, О.Л. Жук, Е.А. Коновальчик. – Мн.: Аверсэв, 2003. – 349 с. (Глава I. Общие основы педагогики).
4. Радьков А. М. Основы государственной политики Республики Беларусь в области образования в контексте программных приоритетов ЮНЕСКО // Образование для устойчивого развития: на пути к обществу знания: материалы Международного форума. Минск, Республика Беларусь, 5 – 6 апреля 2005 г. – Мн., 2005. – С. 14-20.

II блок. Технология проведения занятия

1. Вызов

Методический прием «Составление логико-смысловых моделей имеющейся информации»

Алгоритм реализации методического приема

1. Преподаватель предлагает студентам вспомнить все известные им контексты и смыслы категории «образование» (работа в парах).

Далее студенты оформляют результаты своей работы в виде логико-смысловой модели (рис. 2), где К – координаты: контексты рассмотрения категории «образование»; • – узлы: основные характеристики термина в том или ином контексте.

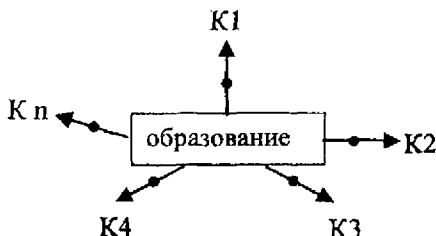


Рис. 2. Логико-смысловая модель контекстов категории «образование»

1. Работа с текстами В.И. Слободчикова, Ю.В. Громыко и С.И. Гессена (МО 7.1 – 7.2), дополнение своих логико-смысловых моделей с целью углубления понимания термина «образование».

2. Представление своих логико-смысловых моделей группе.

Метод «Мозговой штурм»

Алгоритм реализации метода

1. Педагог задает студентам вопрос «Что Вы знаете о новых подходах к развитию системы образования в Республике Беларусь?»

2. Работа над вопросом индивидуально.

3. Работа над вопросом в парах, группе.

4. Далее педагог поочередно предлагает каждой группе дать свои ответы на поставленный вопрос, по ходу фиксируя на доске все неповторяющиеся идеи.

5. Затем преподаватель обобщает и систематизирует высказанные идеи, расширяя при необходимости представления студентов и осуществляя совместное целеполагание учебного занятия.

2. Осмысление

Метод «Инсерт»

Алгоритм реализации метода

1. Чтение текста Е.В. Бондаревской «Методологические ориентиры новых подходов к развитию системы образования» (МО 8.3) с маркировкой:

– «V» – знаю;

– «+» – новое;

– «-» – информация противоречит имеющемуся личному опыту (или содержит противоречие в тексте);

– «?» – информация вызывает вопрос, сомнение или несогласие.

2. Обсуждение результатов самостоятельного изучения текста в парах, а затем в группе.

3. Соотнесение результатов общего списка первоначальных идей, высказанных в процессе реализации метода «Мозговой штурм» и их критическое переосмысление.

Метод «Презентация»

Алгоритм реализации метода

1. Создается пять – шесть творческих групп, каждой из которых предлагается подготовиться к презентации выполненного учебно-исследовательского задания № 1 (СЛС «Система образования в Республике Беларусь»).
2. Работа в творческих группах в течение 15–20 минут.
3. Презентация.

3. Рефлексия

Метод «Ключевое слово»

Алгоритм реализации метода

1. Участникам педагогического взаимодействия предлагается на маленьких листочках бумаги, которые педагог может подготовить заранее и предложить каждому, написать лишь одно слово, с которым ассоциируется оценка состоявшегося взаимодействия на занятии и его результат.
2. Для выполнения этой работы дается 1 минута. По истечении времени педагог собирает листочки с ключевыми словами.
3. Педагог зачитывает все слова, написанные на листочках, проводит краткий анализ полученных результатов или предлагает это сделать студентам.

III блок. Методическое обеспечение учебных занятий

МО 8.1

Фрагмент текста В.И. Слободчикова, Ю.В. Громыко

(Слободчиков В.И., Громыко Ю.В. Российское образование: перспективы развития // Директор школы. – 2000. – № 2. – С. 3-9).

С самой общей точки зрения образование – это естественное и, может быть, наиболее оптимальное место встречи личности и общества, место продуктивного и взаиморазвивающего разрешения бытийных противоречий между ними. По сути всякое образование всегда имело и имеет два предельных стратегических ориентира – на личность (ее духовное становление и развитие базовых способностей) и на общество (его устойчивое развитие и способность к инновационным преобразованиям).

Уже с этой точки зрения понятно, что «образование вообще» не есть нечто одномерное и качественно однообразно определенное. И если воспроизвести наиболее важные и принципиальные смыслы, просвечивающие сегодня за самим понятием «образование», то станет очевидно, что, во-первых, это вполне самостоятельная форма общественной практики (система деятельностей, структур организации и механизмов управления), особая социальная инфраструктура, пронизывающая все другие социальные сферы, а тем самым обеспечивающая целостность общественного организма.

Во-вторых, это универсальный способ трансляции исторического опыта, дар одного поколения другому; общий механизм социального наследования, связывания нацело некоторой общности людей и способа их жизни, передачи и сохранения норм и ценностей общей жизни во времени.

В-третьих, это всеобщая культурно-историческая формам становления и развития сущностных сил человека, обретения им образа человеческого во времени истории и пространстве культуры, человека, способного к самообразованию, а тем самым – к саморазвитию...

МО 8.2

Фрагмент из учебного пособия С.И. Гессена «Введение. Проблема педагогической науки. Предварительное определение образования и педагогики»

(Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.).

3

...Между образованием и культурой имеется, таким образом, точное соответствие. Образование есть не что иное, как культура индивида. И если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей-заданий, то и по отношению к индивиду образование есть неисчерпаемое задание. Образование по существу своему не может быть никогда завершено. Мы образовываемся всю жизнь, и нет такого определенного момента в нашей жизни, когда мы могли бы сказать, что нами разрешена проблема нашего личного образования. Только необразованный человек может утверждать, что он сполна разрешил для себя проблему образования.

Итак, об образовании в подлинном смысле слова можно говорить только там, где есть культура. У первобытного человека нет

образования. По правильной формулировке Монро так называемое первобытное воспитание есть не что иное, как «непрогрессирующее приспособление к среде»...

Если цели образования совпадают с целями культуры, то очевидно видов образования должно быть столько же, сколько имеется отдельных ценностей культуры... мы говорим об образовании нравственном, научном (или теоретическом), художественном, правовом, религиозном...

Задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного. Деление культуры определяет и деление образования на его виды. Соответственно этому и педагогика как общая теория образования распадается на соответствующее число отделов: теорию нравственного, научного, художественного, религиозного, хозяйственного образования. В основе нашего деления понятия образования лежит, таким образом, признак целей, преследуемых образованием.

МО 8.3

Фрагмент текста Е.В. Бондаревской «Методологические ориентиры новых подходов к развитию системы образования»

(Бондаревская Е.В. Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – М., 1999. – С. 86-89).

Главным принципом реформирования образования в современных условиях становится переход от идеологии к культуре, в том числе – к педагогической. Разработка новых подходов к образованию осуществляется при опоре на следующие методологические принципы.

1. Системно-прогностический и социально-экологический подходы к образованию.

В свете этих подходов образование рассматривается как целостная система, являющаяся органической частью общества, отражающая происходящие в нем перемены, но достаточно автономная, имеющая собственную инфраструктуру и развивающаяся в соответствии с собственными целями и закономерностями.

От образования зависит действенность и результативность всех социально-экономических и духовных процессов. Этим определяется его общая цель – дальнейший рост интеллектуального, духовного и твор-

ческого потенциала нации, воспитание свободных граждан с развитыми интеллектуальными способностями, творческим отношением к миру, чувством личной ответственности и моральности, способных к преобразовательной продуктивной деятельности и жизнетворчеству.

Методологической основой развития образования, стремящегося к этой цели, является гуманистическая философия, основным вопросом которой выступает человек, стремящийся к самоосуществлению и саморазвитию. Гуманистическая направленность образования к человеку во многом определяется тем, закладывает ли оно в личность механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты... Эта проблема ставит работников образования перед необходимостью коренного изменения взглядов на сущность и функции образования.

Гуманитарная функция образования состоит в том, чтобы помочь человеку стать субъектом культуры, исторического процесса, собственной жизни, т.е. научить жизнетворчеству. Она также состоит и в смягчении социальной напряженности, в восстановлении экологии человека, его душевного равновесия, смысла жизни, общественной нравственности, гражданского мира. Это указывает на необходимость диагностики социально-педагогической ситуации, изучения всех факторов, детерминирующих экологию детства в целях его охраны и социальной защиты.

2. Развитие образования в контексте культуры. Образование – это такая целостность, которой присущи культуuroобразующие и прогрессообразующие функции.

Осуществление культуросоизидательных функций образования предполагает его ориентацию на воспитание культуры человека, формирование культуросообразного содержания образования и воссоздание в образовательных структурах культурных образцов и норм жизни, опережающих современное состояние общества, проектирующих элементы его культуросообразного устройства. Необходимым условием этого является интеграция образования в культуру.

Долгое время образование в нашей стране развивалось вне контекста мировой и национальной культуры. Его основные параметры задавались идеологией. Сейчас настало время вернуть образование в контекст культуры. Это означает его ориентацию на общечеловеческие ценности, мировую и национальную духовную культуру, гуманитаризацию содержания, освоение гуманистических технологий

обучения и воспитания, создание в образовательных учреждениях среды, формирующей личность, способной к творческой самореализации в современной социокультурной ситуации.

Творчество – основа развития культуры, в связи с чем, основным принципом образования в контексте культуры является принцип креативности. Его реализация предполагает создание условий для творческого развития как учащегося, так и педагогов в атмосфере сотрудничества и сотворчества.

3. Личностно-деятельностный подход к образованию. В соответствии с этим подходом ученик в целостном учебно-воспитательном процессе выступает как субъект деятельности, субъект развития. Личностно-деятельностный подход предписывает организацию предметно-практической деятельности в определенном социальном контексте, создающем положительный эмоционально-мотивационный фон. Важным условием при этом выступают гуманистические установки педагога по отношению к учащимся: принятие каждого ребенка таким, какой он есть, проявление эмпатического отношения к каждому учащемуся, доверительное, диалогическое общение.

4. Регионализация образования.

Регионализация предполагает учет социально-экономических, демографических, культурных особенностей города, села в проектировании содержания образования и воспитания в каждом образовательном микрорайоне, конкретной школе, нахождение оптимального сочетания между базовым, региональным и школьным компонентами образования. Это означает, что школа становится центром образовательного пространства, включающего все культурные окружения. Этому способствует создание комплексов «детский сад-школа», «школа-центр детского творчества», «школа-вуз» и др.

5. Саморазвитие системы образования.

Саморазвитие – это способность системы к преодолению противоречий своего развития усилиями самих участников образовательных процессов, способность к самоуправлению: постановке целей, проектированию нового состояния системы образования и этапов его достижения, корректировке образовательно-воспитательных процессов, объективному анализу их хода и результатов, выдвижению новых перспектив и т.д. Принцип саморазвития, таким образом, предполагает способность образовательного региона (образовательного пространства) к непрерывному самообновлению.

<...> Пусковым механизмом процессов саморазвития образовательной системы является творчество учителей, их участие в инновационных процессах, сотрудничество с учащимися, включение их в жизнь творчество, всемерное стимулирование самостоятельности и креативной, исследовательской деятельности, создание свободных образовательных зон, очагов новой педагогической культуры и т.д.

Самообновлению системы способствуют проектные работы инновационного характера, стимулирование научно-педагогической экспериментальной работы в школах, экспертная оценка нововведений. Саморазвитие образовательной системы во многом зависит от ее способности авторизации педагогического опыта и овладения новым экономическим механизмом, обеспечивающим ее финансово-экономическую самостоятельность.

Процесс вхождения... в мировое культурное и образовательное пространство диктует необходимость обращаться и к тем педагогическим ценностям, которые предполагают подготовку учителя в контексте еще более тонких и мягких регулятивов ее организации. Появляются новые методологические ориентиры, позволяющие рассматривать развитие существующей системы образования, ее преобразование в гуманистическую посредством развития личностных структур сознания будущих учителей, т.е. «снизу», создавая специфические условия для реальной самоорганизации педагогической деятельности. В качестве таких ориентиров рассматриваются:

- феноменологический и синергетический подходы к образованию;
- самоорганизация методологической культуры учителя как основа профессиональной культуры и творчества;
- педагогическая поддержка самоорганизуемой деятельности воспитания и обучения;
- технологическая культура учителя;
- прогностическое планирование образовательных проектов;
- тройственное (тринитарное) рассмотрение и преобразование педагогических явлений и т.д.

Принципы, выступающие в качестве условий, средств и ориентиров востребования личностного потенциала самоорганизации, ненасильственно иницируют деятельность сознания на поиск смысла, построения собственной педагогической картины своих действий в ней.

Это принципы самоформирования проблемного мышления, очеловечивания ценностей, переживания содержания ценностей феноменологической редукции, этнокультуросообразности, личностного функционирования, субъективного контроля, учета социально-профессионального опыта, открытости учебной информации, самоидентификации, включения «обыденных» пониманий востребования нравственной характеристики автора учебной информации, кумулятивного эффекта и др. Каждый из них представляет не только ориентир, но и примерную программу действий, которую учитель интерпретирует и адаптирует к себе и конкретным ученикам.

Раздел II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ

Тема 9. Дидактика как теория обучения

I блок. Технология подготовки студентов к занятию

Вопросы для изучения

1. Общее понятие о дидактике как отрасли педагогической науки.
2. Традиции и новации в истории развития дидактических идей.
3. Основные дидактические категории.

Учебно-исследовательские задания

1. Работа с терминологическим словарем

Используя учебную, энциклопедическую литературу и разнообразные словари, определите основные дидактические категории и найдите их определения. Результаты выполненного задания представьте в терминологическом словаре по курсу «Педагогика».

2. Подготовьте сообщение на тему «Традиционное и инновационное в дидактике с позиций истории образования»

Путеводитель по литературе для самостоятельной работы

1. Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология: учебное пособие. – М.: Гардарики, 2001. – 480 с. (Глава 6. Общие положения дидактики).
2. Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007. – 423 с. (Глава 13. Сущность процесса обучения).
3. Прокопьев И.И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика: учеб. пособие. – Мн.: ТетраСистемс, 2002. – 544 с. (Тема 12. Дидактика как отрасль педагогики).
4. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого – 3-е изд.; доп. и перераб. – М.:

Педагогическое общество России, 1998. – 640 с. (Глава 5. Дидактика как педагогическая теория обучения).

5. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: учебное пособие для студ. высших учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина: в 2 ч. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – 288 с. (Глава 8. Современные дидактические концепции).

II блок. Технология проведения занятия

1. Вызов

Работа с терминологическим словарем

Алгоритм работы

Согласование перечня основных дидактических категорий, обсуждение в парах, четверках, дополнение и расширение словарей основными дидактическими категориями.

Работа в малых группах

Алгоритм работы

1. Каждая группа получает задание составить *летопись событий* – генезис развития дидактических идей в истории мировой педагогической мысли (форму представления результатов работы группа выбирает самостоятельно).

2. Представление выполненного задания.

3. Обсуждение вопроса «Как соотносятся традиции и новации в истории дидактических идей?»

2. Осмысление

Метод «Диаграмма Венна»

Алгоритм реализации метода

1. Студентам предлагается осуществить сравнение традиционного и инновационного подходов в дидактике современной школы на основе работы с текстом Е.И. Снопковой (МО 9.1) посредством диаграммы Венна. В основе диаграммы Венна лежит схема перекрывающихся колец (рис. 3).

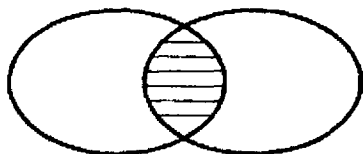


Рис. 3. Кольца Венна

В общей плоскости кругов отражается общее, присущее всем сравниваемым явлениям, объектам (общее в организации процесса обучения при традиционном и инновационном подходах), а в полукругах фиксируется то, что характерно для каждого сравниваемого объекта (специфические особенности организации учебной деятельности при традиционном и инновационном подходах).

2. Индивидуальная работа студентов с текстом (МО 9.1).

3. Определение основных параметров сравнения традиционного и инновационного подходов к организации процесса обучения в современной школе.

4. Работа над диаграммой Венна.

5. Презентация результатов сравнения.

3. Рефлексия

Методический прием «Обоснование тезиса»

Алгоритм реализации методического приема

1. Преподаватель предлагает студентам тезис для его обоснования: «Обучение есть средство не только формирования системной совокупности предметных знаний, умений и навыков, но и целостного развития личности обучающихся».

2. Коллективное обсуждение аргументов.

III блок. Методическое обеспечение учебных занятий

МО 9.1

Статья Е.И. Снопковой «Сравнительная характеристика традиционного и инновационного подходов к организации процесса обучения в современной школе»

(Куляшоўскія чытанні: матэрыялы Міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі (24 красавіка 2008 г.). – Магілёў: УА «МДУ імя А.А. Куляшова», 2008. – С. 273-275).

Современная педагогическая наука накопила достаточно широкий арсенал различных способов и средств организации образовательной деятельности на уроке. Все они могут быть условно отнесены к традиционным либо новым методам, формам, способам и средствам учебного процесса. В нижеследующем тексте мы выделим некоторые существенные, на наш взгляд, признаки инновационного подхода к организации школьного процесса обучения. Сделать это лучше на основе сравнения традиционного и инновационного подходов, выделяя различные критерии их сопоставления.

Например, в качестве основания для сравнения может быть выделен такой критерий, как **содержание образования**. В рамках традиционного подхода большое значение имеет учебный материал той или иной изучаемой дисциплины, который отождествляется с содержанием образования, его нужно освоить, то есть сделать своим на основе запоминания. Деятельностный подход определяет в качестве содержания образования формы различных типов учебной деятельности, в которых происходит освоение данного предметного материала. Особую актуальность приобретают такие технологии педагогического процесса, в которых обучающийся становится полноценным субъектом собственной учебной деятельности, реализующий весь ее цикл, от формулировки собственных целей и задач до рефлексии конечных результатов и способов их достижения.

Следующий критерий сравнительной характеристики традиционного и инновационного подходов к организации процесса обучения в современной школе — **соотношение мышления и знания**. При традиционном подходе мышление сводится к знанию, в лучшем случае обеспечивает освоение уже «готовых» знаний, но не порождение их и не проектирование новых способов их употребления. Знания, оторванные от контекстов их порождения и употребления, осваиваются, прежде всего, на основе работы памяти. Инновационный подход связан с освоением в школе различных техник и способов мышления. И в случае ориентации на эту вторую тенденцию приходится не отбрасывать знания вообще, не уходить от них, но специально анализировать и представлять процессы порождения знаний и их употребления (Ю.В. Громыко). В школьном преподавании актуализируются такие технологии, как проблемное обучение, исследовательские технологии, технологии коллективной проблематизации, мыследеятельности, организационно-мыслительных игр, которые

создают условия для включения обучающихся в процессы порождения новых знаний, понимания и коммуникации в определенном предметном поле.

Еще одним критерием для сравнения могут быть **позиции учителя и учащихся в учебном процессе**. При традиционном и новом подходах учитель выступает как субъект процесса обучения, хотя его функции при этом принципиально различны. При традиционном подходе акцент делается на следующих функциях: трансляция знаний, организация тренинга по их усвоению и контроль. Инновационный же подход на первое место перемещает функцию, связанную с созданием развивающего образовательного пространства, в связи с чем акцентируются такие задачи учителя, как: разработка индивидуальных траекторий развития, обеспечение учащихся дидактическими средствами, организация процессов диагностики и самодиагностики личностных изменений, рефлексия и коррекция результатов образовательной деятельности. В теории и практике разработаны технологии совместного проектирования учителем и учащимися моделей изучения учебных тем. В процессе такой учебной деятельности учащиеся становятся активными участниками образовательного процесса уже на вводном этапе, разрабатывают индивидуальные программы изучения темы, формулируют собственные цели, прогнозируют возможные затруднения при освоении темы, учебные достижения и т.д.

При традиционном подходе ученик выступает как объект внешнего воздействия со стороны педагога. Учитель ставит цели взаимосвязанных процессов обучения и учения, предлагает предметное содержание, а также систему методов, организационных форм и средств деятельности по его усвоению и осуществляет контроль. Инновационный подход предпринимает попытку перевести ученика из объектной в субъектную позицию при помощи совместного целеполагания, разработки индивидуальных траекторий развития, процессов проблематизации, ситуационного анализа и рефлексии в ходе обучения, что становится особенно актуально в связи с профилизацией общеобразовательной школы.

По **формам организации образовательного процесса** при традиционном подходе доминируют фронтальная и индивидуальная, для нового же подхода к организации учебного взаимодействия характерны такие формы, как коллективная, групповая, парная (статичес-

кая, динамическая и вариационная пары). Такие технологии, как коллективный способ обучения (КСО), адаптивная система обучения (АСО), показывают образцы организации учебного процесса, при котором все учащиеся через различные формы взаимодействия одновременно включаются в режимы взаимообучения или взаимоконтроля, повышается их речевая и мыслительная активность, так как они говорят, доказывают, проверяют, подсказывают, оценивают, корректируют свою работу или работу товарищей.

Достичь высоких результатов обучения через упрощение, унификацию, единообразие процессов педагогического взаимодействия невозможно. Поэтому учителю, как профессионалу, необходимо владеть достаточно широким арсеналом методов, приемов, методик и целостных образовательных технологий, отвечающих как запросам самих учащихся, особенностям их возрастного и индивидуального развития, так и государственному заказу, специфике учебных тем школьных курсов.

Тема 10. Процесс обучения как целостная система

I блок. Технология подготовки студентов к занятию

Вопросы для изучения

1. Понятие о процессе обучения, его структура.
2. Этапы учебного процесса.
3. Теории, объясняющие процесс учения.

Учебно-исследовательские задания

1. Составьте СЛС «Структура процесса обучения».
2. Заполните таблицу «Этапы учебного процесса».

Таблица 10.1

Этапы учебного процесса

Этапы учебного процесса	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1. Первичная диагностика и актуализация опорных знаний		
2. Целеполагание		
3. Изучение нового материала		

Этапы учебного процесса	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
4. Закрепление и применение новых знаний (тренинг)		
1. Контроль и коррекция		
2. Рефлексия		

Путеводитель по литературе для самостоятельной работы

1. *Беспалько В.П.* Дидактический процесс // Школьные технологии. – 2007. – № 1. – С. 57-72.
2. Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2007. – 423 с. (Глава 13. Сущность процесса обучения).
3. *Прокопьев И.И.* Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика: учеб. пособие. – Мн.: ТетраСистемс, 2002. – 544 с. (Тема 13. Процесс обучения и его принципы).
4. *Подласый И.П.* Педагогика. Новый курс: учебник для студентов пед. вузов: в 2 кн. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. – 576 с. (Часть 2. Тема 1. Процесс обучения).
5. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого – 3-е изд.; доп. и перераб. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с. (Глава 6. Процесс обучения как целостная система).

II блок. Технология проведения занятия

1. Вызов

Метод «Интервью»

Алгоритм реализации метода

1. Педагог предлагает студентам определить себе собеседника для интервью.
2. Затем предлагаются вопросы для интервью:
 - а) Как Вы понимаете, что такое обучение?
 - б) Что такое преподавание и как оно соотносится с обучением?
 - в) Что такое учение?
 - г) Каковы движущие силы процесса обучения?

3. Далее идет обмен информацией между собеседниками по предложенным вопросам.

4. Затем педагог предлагает отдельным парам оперативно представить полученную информацию.

5. Осуществляется рефлексия полученных результатов.

2. Осмысление

Работа в группах

1. В процессе микрогрупповой работы студентам предлагается:
– выделить отличительные признаки процесса обучения и подготовить для представления всей группе (форму представления выбрать самостоятельно);

– обсудить свои СЛС (учебно-исследовательское задание № 1), подготовить для представления от группы дополненную СЛС «Структура процесса обучения».

2. Обсуждение результатов работы, осмысление признаков и структуры процесса обучения.

3. Продолжение работы в микрогруппах.

Метод «Презентация»

Алгоритм реализации метода

1. Каждой из микрогрупп предлагается подготовиться к презентации выполненного учебно-исследовательского задания № 2.

2. Работа в творческих группах в течение 15–20 минут. При выполнении задания можно предложить свои этапы учебного процесса с аргументацией их включения в итоговую таблицу.

3. Презентация выполненного задания в форме таблицы (табл. 10.1).

Работа с текстом В.П. Беспалько (МО 10.1). Задание для работы с текстом:

– изучите гипотезы учебной деятельности, описанные В.П. Беспалько (индивидуальная работа);

– представьте в любой удобной для вас форме этапы учебной деятельности в соответствии с каждой теорией учебной деятельности (учение как общение; ассоциативная теория, гештальт-теория; бихевиоризм; теория поэтапного формирования умственных действий);

– коллективное обсуждение выполненного задания.

3. Рефлексия

Метод «Итоговая рефлексивная беседа»

Алгоритм реализации метода

Преподаватель организует беседу по следующим вопросам:

1. Какая концепция учебной деятельности показалась Вам более убедительной и почему?
2. В процессе Вашей учебной деятельности в школе, университете, на Ваш взгляд, какие концепции учебной деятельности ее определяют?

III блок. Методическое обеспечение учебных занятий

МО 10.1

Фрагмент лекции В.П. Беспалько «Дидактический процесс»

(Беспалько В.П. Дидактический процесс // Школьные технологии. – 2007. – № 1. – С. 57-72.)

Наиболее естественной (натуральной) структурой учебной деятельности является общение (монолог, диалог). Именно в силу его естественности и врожденной способности каждого человека к передаче опыта с его помощью каждый человек является прирожденным учителем. Монологовая (диалоговая) форма построения учебного процесса характеризует собой в веках сложившуюся традиционную педагогическую систему и ассоциируется в обыденном общественном сознании как единственно возможная форма обучения.

Преимущественно этой формой обучения ограничилась эволюция педагогических систем во всем современном мире. Ее же ограниченными обучающими возможностями объясняется и разразившийся в настоящее время мировой образовательный кризис. Суть его состоит в том, что резко возросшая с середины прошлого века учебная нагрузка учащихся вошла в неразрешимое противоречие со скоростью усвоения информации, обеспечиваемой диалоговой формой обучения. Более того, учебный процесс, построенный в диалоговой форме, задает учащемуся самую примитивную форму учебной деятельности (слушать, наблюдать) и поэтому является самым медленным и самым слабым из всех возможных в настоящее время учебных процессов... Учебная деятельность школьника в ходе диалога весьма ограничена. Если это учитель, то – слушание, иногда записы-

вание, изредка вопросно-ответное общение. А в остальном — пассивное восприятие рассказа учителя или лекции профессора. Если это учебник, то деятельность ученика еще более беднее: только чтение.

Несмотря на седую древность диалога (Сократу приписывают его наиболее профессиональное использование) как формы организации обучения, его психологическое осмысление остается столь же примитивным, как и сам диалог...

Практически во всех публикациях о диалоге, как процессе обучения, обращается главное, если не исключительное внимание на деятельность учителя... Интуитивно понимая это, чисто диалогические формы занятий (лекции, рассказы, беседы) давно и успешно дополняются различными формами практических упражнений (семинары, лаборатории, практики). Эти формы занятий выходят за пределы чистого диалога и представляют собой различные виды специальной организации учебной деятельности учащегося, которые строятся учителем чаще всего интуитивно, но могут быть значительно интенсифицированы при использовании различных гипотез усвоения знаний и действий учащимися, разрабатываемых психологами, и первая среди них это ассоциативная теория усвоения.

Основная идея **ассоциативной теории** усвоения опирается на тот очевидный факт, что различные УЭ (учебные элементы) одного и того же учебного предмета или смежных учебных предметов обладают схожими или противоположными признаками, качествами или чертами. Опираясь на эти черты, сравнивая и сопоставляя их, удается более выпукло показать свойства и особенности при изучении ранее неизвестных УЭ. Более того, психология утверждает, что только таким образом и идет наиболее естественный процесс усвоения, когда новое познается через сравнение и сопоставление с уже известным. На этом базируется дидактическое правило расположения учебного материала в ходе урока или в учебнике: «от известного к неизвестному»...

Ассоциативное обучение давно стало предметом исследования психологической науки и интуитивного использования преподавателями, однако, несмотря на известные достижения в исследовании природы ассоциаций и их роли в обучении, коренной вопрос всякой теории о механизме и закономерностях образования ассоциаций до сих пор остается открытым. Психологическая наука до сих пор не может четко ответить и на такие исходные вопросы теории ассоциа-

ций, как и при каких условиях или интенсивности признака возникает ассоциация? Или: почему одни учащиеся легко усматривают ассоциативные связи в разных УЭ, тогда как у других они проходят незамеченными? С продвижением научного знания в эту область человеческого учения постепенно выясняются особенности и специфика построения учебного процесса ассоциативного обучения. Становится понятным, что образование ассоциаций в мозгу человека – это процесс отображения объективно существующих связей и отношений объектов окружающего мира, и, как любое отображение объектов и явлений, этот процесс протекает крайне неэффективно. Медленно и неполноценно, если он стихийен и неуправляем...

...Я.А. Коменский всю свою «Великую дидактику» построил на сплошном сопоставлении человеческого учения и процессов в живой природе. Ж.Ж. Руссо настойчиво рекомендовал вывести учебный процесс из затхлых классов на просторы городов, улицы которых будут расписаны картинами и письменами учебного характера, и учащиеся, прогуливаясь с наставником на свежем воздухе, будут впитывать научные истины и тут же находить им соответствующее подтверждение в жизни и деятельности людей...

Бихевиористическая теория учения рассматривает проблему организации собственной учебной деятельности учащегося под углом зрения, не исследуемым ассоциативной теорией: она постулирует элементарную клетку процесса учения в виде ставшей уже знаменитой формулы ($S - R - R$), которая расшифровывается как: S (Стимул) – R (Реакция) – R (Подкрепление). По этой формуле (не зная ее) веками осуществлялась дрессировка животных. Крошечными шажками, подмечая желаемое направление поведения животного, оно подкреплялось пищей и далее провоцировалось искусственным стимулированием. Каждый удачный ответ животного (реакцию) немедленно подкрепляли пищей и этим путем вырабатывали у животного довольно сложный поведенческий репертуар. В начале XX века американские психологи стали испытывать эту схему и на человеке. Ничего удивительного не было в том, что и человек научился сложному поведению путем движения мелкими шажками к цели обучения. Единственное отличие, которое авторы концепции усмотрели в обучении людей, – это способ подкрепления желаемой реакции: для людей, кроме пищи, можно применять деньги и даже словесное одобрение («Молодец!»). К середине XX века бихевиоризм стал очень популярным в США и было сделано

множество попыток его применения в обучении. Идеи бихевиоризма были положены в основу народившегося тогда же так называемого программированного обучения...

В тридцатые годы XX века бихевиоризм нашел свое применение в работах известного российского психолога, профессора П.П. Блонского, основателя специфичной отрасли педагогической науки под названием Педология, т.е. науки о ребенке. К сожалению, «драконовские» постановления ЦК ВКП (б) 1936 года не дали развиться этому важному направлению педагогических исследований, и педагогическая наука до сих пор остается «бездетной».

Гештальт-теория обучения создана трудами педагогов и психологов Германии в начале XX века. Ее основное внимание сосредоточено на изучении целостного характера человеческого познания и мышления. В данной теории исходным постулатом является утверждение о том, что человек воспринимает окружающую его действительность, прежде всего, как некую целостность (Gestalt), и уже затем анализирует детали этого гештальта. Это утверждение, на первый взгляд, вступает в противоречие с бихевиористической теорией обучения. На самом деле обе они могут рассматриваться как последовательные формы организации учебной деятельности учащихся при изучении новых УЭ и первоначальном формировании понятий: сначала гештальт, а затем шаг за шагом в детали. Собственно, почти так строится дедуктивное обучение. В рекомендациях гештальт-теории обучения содержатся указания по группировке отдельных УЭ в группы, удобные для их непосредственного восприятия и одномоментного запоминания. Построение логических структур учебного материала можно рассматривать как создание некоего содержательного гештальта, представляющего собой обобщенное представление об учебном материале (предмете изучения).

В Украине (Донецк) живет замечательный и широко известный учитель и методист *Виктор Федорович Шаталов*, который совершенно самостоятельно не только переоткрыл обе названные выше концепции обучения, гештальт-теорию и бихевиоризм, но и воплотил их идеи в оригинальное педагогическое изобретение, названное им «*опорный конспект*»...

Теория поэтапного формирования умственных действий (ТПФ)

В середине прошлого века в СССР, на базе марксистской теории познания и ее основной формулы: «Идеальное есть не что иное, как

материальное, пересаженное в человеческую голову и преобразованное в ней», была разработана оригинальная теория учения под названием «Теория поэтапного формирования умственных действий учащихся (ТПФ)».

Эта теория была разработана выдающейся когортой советских психологов и педагогов под руководством таких известных психологов, как А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина. Главными понятиями теории являются понятия формы действия и этапа усвоения. В теории различаются следующие пять последовательных форм учебно-познавательных действий при изучении любой деятельности (учебного предмета): Материальная, Материализованная, Внешне-речевая, Внутри-речевая и Умственная. Оригинальность теории состоит в том, что в противоположность ранее упомянутым концепциям усвоения, предполагающим одномоментное запечатление знаний в мозгу человека, ТПФ утверждает, что этот процесс является строго упорядоченным и поэтапно распределенным во времени. Теория представляет собой процесс усвоения учащимися знаний и действий как постепенное формирование умственного образа внешних объектов, явлений и методов деятельности. Усвоение знаний и действий по ТПФ – это перевод внешне существующей информации в умственный план ученика в процессе собственной учебной деятельности учащегося. Этот процесс называется «интериоризацией». Процесс интериоризации по ТПФ можно схематически представить в виде следующей символической формулы:

$$УА = Мт + Мз + Вш + Вн + Ум,$$

где: УА – учебная активность ученика;

Мт – действия в материальной форме;

Мз – действия в материализованной форме;

Вш – внешне-речевые действия;

Вн – внутри-речевые действия;

Ум – умственные действия.

Что означают все эти виды действий?

Под материальной формой действия понимается непосредственное взаимодействие учащегося с реальными объектами, явлениями или методами деятельности для извлечения информации об их особенностях и свойствах. Материальная форма учения является исходной формой процесса обучения точно так же, как она является исходной формой человеческого познания. Общечеловеческое позна-

ние также начинается со встречи с реальными объектами действительности. И ребенок на разных стадиях своего развития прежде всего знакомится с окружающим его реальным миром, манипулируя доступными ему объектами, и лишь затем переходит к опосредованным способам (речевым) обозначения их сущности.

Исходя из этих объективных фактов, раскрывающих природу человеческого познания, авторы ТПФ пришли к плодотворной гипотезе о том, что и учение, построенное на базе материальных форм деятельности, является исходной формой организации учебного процесса. Отсюда возникает специфически дидактическая проблема выхода к истокам знания, отображенного в любом учебном предмете. Учителю и автору учебника придется каждый раз при введении в учебный оборот новых УЭ иметь в виду необходимость сведения их абстрагированных научных описаний к материальной форме действия самого учащегося. Даже в таких, казалось бы, абстрагированных дисциплинах, как математика, материальная форма действия на начальных этапах овладения новыми УЭ может значительно облегчить учащимся понимание и осознанное усвоение математических понятий и методов... следует отличать по существу материальную форму действия, выполняемую учащимися, от демонстрации учителем материальных объектов учащимся в соответствии с дидактическим принципом наглядности. В первом случае действует сам ученик, во втором — за него действует учитель...

Не все, однако, в обучении можно представить в материальной форме: удаленные, громоздкие и недоступные объекты невозможно предоставить учащимся для материальной деятельности. В этом случае любой учитель прибегнет к различного рода изображениям этих объектов: фотографии, фильмы, схемы или модели. Эти заместители реальных объектов позволяют учащимся выполнять так называемые материализованные действия с объектами изучения. Опять же, в отличие от практикуемой в традиционном обучении демонстрации учителем названных пособий, ТПФ требует организации собственной деятельности учащихся с этими пособиями: копирование, детальное целенаправленное рассмотрение, трансформация и пр.

Учебные действия в материальной и материализованной форме все еще оставляют умственное действие недостаточно сформированным и осознанным, и учащемуся все еще приходится опираться на реальный объект или его материализованное представление при ре-

шении связанных с объектом проблем. Для более полного формирования умственного действия, особенно осознания особенностей изучаемых УЭ и их прочного запоминания, необходимо продолжить учебные действия в речевой форме. Сначала признаки УЭ и правила действий с ним проговариваются в громкой речи (внешняя речь) и контролируются извне (удобно эти упражнения осуществлять в парах). Затем те же самые действия учащийся осуществляет во внутренней речи (речи «про себя»). В обоих случаях речевые действия – это проговаривание того, что учащийся делает громко или «про себя»...

Заключительная форма умственного действия – умственная. Она сродни внутриречевой форме действия, отличаясь от нее большей степенью автоматизма и менее развернутым и осознанным самоконтролем. С увеличением числа упражнений внутриречевое действие постепенно свертывается, автоматизируется и уходит в подсознательную сферу контроля и коррекции.

Сравнивая учебную деятельность учащегося в традиционном обучении с разработанной в ТПФ последовательностью познавательных действий, становится очевидной бедность учебной деятельности, предлагаемая традиционным обучением – сразу в умственной форме. Это одна из веских причин слабой успеваемости учащихся, формализма их знаний и отсутствия навыков самостоятельной учебы.

Тема 11. Содержание образования

I блок. Технология подготовки студентов к занятию

Вопросы для изучения

1. Понятие и сущность содержания образования.
2. Исторические условия формирования теории содержания образования.
3. Документы, определяющие содержание образования.

Учебно-исследовательские задания

1. Заполните таблицу «Концепции содержания образования» (табл. 11.1).

Концепции содержания образования

Название теории или концепции	Характеристика теории или концепции	Источник
1	2	3

2. Осуществите анализ любого школьного учебника по следующим критериям:

– Структура и содержание учебного материала, его соответствие возрастным особенностям учащихся.

– Качество методического аппарата (наличие вопросов, разноуровневых заданий, памяток, творческих заданий, дополнительного материала и т.п.).

– Наличие схем, таблиц, схематических изображений, позволяющих в концентрированном и наглядном виде представить учебный материал.

– Наличие фрагментов текстов (художественных, научно-популярных, исторических и т. д.).

– Наличие цветных иллюстраций, картин, рисунков.

При выполнении задания дополните анализ своими критериями.

Путеводитель по литературе для самостоятельной работы

1. Краевский В.В. Содержание образования – бег на месте // Педагогика. – № 7. – 2000. – С. 3-12.
2. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 320 с.
3. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студентов пед. вузов: в 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с. (Часть 2. Тема 1: Процесс обучения. – С. 316-332).
4. Разработка и анализ школьных учебников. По материалам книги Ф.-М. Жерар и К. Рожье // Народная асвета. – № 1. – 2005. – С. 19-24.
5. Разработка и анализ школьных учебников. По материалам книги Ф.-М. Жерар и К. Рожье // Народная асвета. – № 5. – 2005. – С. 11-20.
6. Разработка нового содержания образования и развитие интеллектуальных способностей старших школьников. Формирование

научности XXI века в образовании: пособие для учителя. – М.: Пушкинский институт, 2001. – 332 с.

7. Степаненков Н.К. Педагогика: учеб. пособие. – Мн.: Изд. Скакун В.М., 2001 – 448 с. (Тема 5: Содержание образования и его социально-педагогические функции – С. 79-92).
8. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

II блок. Технология проведения занятия

1. Вызов

Метод «Концептуальная таблица»

Алгоритм реализации метода

1. Преподаватель предлагает сформулировать линии сравнения в концептуальной таблице «Концепции содержания образования» (табл. 11.2)

Концепция № 1	Концепция № 2	Линии сравнения	Концепция № 3	Концепция № 4

2. Коллективная работа по заполнению концептуальной таблицы (по материалам выполненного учебно-исследовательского задания № 1).

2. Осмысление

Работа с текстом А.В. Хуторского (МОИ.1). Дополнение концептуальной таблицы (обособленная самостоятельная работа). Затем коллективное обсуждение и взаимообмен результатами работы.

Метод «Уголки»

Алгоритм реализации метода

1. На основе таблицы, которую студенты составляли в процессе выполнения учебно-исследовательского задания №1 в ходе индивидуальной самостоятельной работы и концептуальной таблицы, заполненной на занятии, определяется проблемный вопрос для дискуссии «Сторонниками какой теории формирования содержания образования Вы являетесь?».

2. Выработка правил ведения дискуссии.

3. Обсуждение в группе возможных вариантов решения поставленной проблемы; формирование нескольких наиболее общих позиций.

4. Написание небольшого эссе (3 мин), в котором должна быть определена личная позиция и высказаны веские аргументы в ее защиту.

5. Разделение на подгруппы в зависимости от выбранной позиции.

6. Работа в малых группах: обсуждение аргументов в защиту позиции, обмен записанными в эссе мыслями.

7. Проведение дискуссии: каждая группа по очереди представляет свою позицию в двух-трех предложениях и один аргумент в ее защиту. После этого участники разных групп задают друг другу вопросы, которые позволяют прояснить позицию. В вопросах заложены контраргументы. Дискуссия идет по произвольной схеме. Очередность в задании вопросов произвольная.

Коллективная работа

Алгоритм работы

Взаимообмен результатами экспертной работы по анализу любого школьного учебника (учебно-исследовательское задание № 2). Составление общего списка предложений по совершенствованию школьных учебников.

3. Рефлексия

Метод «Эссе»

Алгоритм реализации метода

1. Студентам предлагается написать эссе, в котором представляется личная позиция по обсуждаемому вопросу, сформировавшаяся в процессе дискуссии.

2. Предъявление группе своей позиции, выраженной в эссе.

МО 11.1

Статья А.В. Хуторского «Соотношение деятельности и содержания образования»

(Хуторской А.В. Соотношение деятельности и содержания образования // Школьные технологии. – 2007. – № 3. – С. 10-17).

Возможно ли «дать» образование?

Традиционно под «содержанием образования» понимается первоначально отчужденный от учеников так называемый опыт челове-

чества, который передается им для усвоения. Классики советской дидактики И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин подчеркивали: «Главная социальная функция образования — передача опыта, накопленного предшествующими поколениями людей». Данная функция лежит в основе конструирования содержания образования значительной части концепций, учебных программ и учебников. Содержание образования в данном контексте представляет собой специально отобранный для усвоения учениками объем знаний, умений и навыков. В данном типе обучения, которое можно назвать знаниево ориентированным, считается, что «...глубина понимания учениками определенного фрагмента действительности пропорциональна количеству изученного материала».

В образовании другого — личностно ориентированного типа представление о содержании образования меняется. В зоне первичного внимания находится деятельность самого ученика, его внутреннее образовательное приращение и развитие. Образование в этом случае — не столько передача ученику знаний, сколько образовывание, проявление его в самом себе, формирование себя. Учебный материал оказывается здесь не предметом усвоения, а внешней составляющей образования, образовательной средой для деятельности ученика.

Дидактические функции одного и того же учебного материала в знаниево ориентированном и личностно ориентированном обучении оказываются разными: в первом случае содержание передается учащимся для усвоения, во втором — для организации деятельности по созданию иного — личностного содержания образования, которое выступает образовательным продуктом ученика.

В определенном смысле следует считать, что содержание образования — продукт деятельности ученика. К такому выводу пришли многие ученые. В.В. Краевский рассматривает возможность включения личностного опыта учащегося в структуру содержания образования в той части, которая отражает опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений.

Наиболее яркие различия между противоположным пониманием содержания образования обнаруживаются в ответе на вопрос: «Относится ли к содержанию образования образовательный процесс или нет?». Если не относится, то содержание образования является отчужденным от учащихся материалом, который «передается» им с

помощью преподавателя. В этом случае говорят, что образование можно «дать» или «получить».

Если же образовательный процесс входит в содержание образования, то возникают вопросы, относящиеся к понятию «деятельностное содержание образования»:

Каково должно быть соотношение деятельностных и недейлельностных компонентов содержания образования?

Каков набор деятельностей, входящих в состав деятельностного содержания образования?

Кто или что является источником и носителем этих деятельностей?

В чем сходство и отличие проектируемого содержания образования и реально образуемого в ходе учебного процесса содержания образования каждого ученика?

Является ли отраженный в содержании образования образовательный процесс проектом предстоящей деятельности учителя и учеников или это и есть тот реальный и всегда уникальный процесс обучения, который они осуществляют?

Если на последний вопрос ответить, что реальное содержание образования существует только в процессе обучения как его непрерывно генерируемый результат, то полностью меняется традиционный смысл образования. Образование (и его содержание) становится атрибутом ученика, его личностным качеством. Такое образование невозможно «дать», оно наполняется содержанием только в процессе образовательной деятельности ученика. Тем самым решается глобальная проблема преодоления отчуждения ученика от собственной деятельности с ее распространенными негативными следствиями: шпаргалками, списыванием, «скачиванием» из сети рефератов, неадекватным оцениванием образовательных результатов учеников, лицемерием в школе.

От роли деятельности в содержании образования зависят все уровни дидактической системы, начиная от смысла и целей обучения и завершая системой самоосознания и самооценки учениками его результатов. Попытаемся ответить на заданные вопросы. Для этого рассмотрим понятие «деятельность» по отношению к образованию.

Человек осуществляет деятельность или деятельность захватывает человека?

В традиционной дидактике процесс обучения часто представляется как формирование знаний, умений и навыков учащихся. Объяс-

няется это тем, что данные качества легко поддаются контролю внешне выраженными атрибутами обучения — тестами, контрольными работами, устными ответами. Однако более адекватным представлением о процессе обучения следует считать интерпретацию его как процесса освоения учащимися различными видами деятельности. Деятельность — более широкое понятие, так как кроме знаний, умений и навыков предполагает мотивационный, оценочный и другие аспекты обучения. В то же время содержание и структура деятельности не являются однозначно понимаемыми ни в дидактике, ни в других науках.

Среди подходов к анализу деятельности существуют, по крайней мере, два: психологический и методологический. Психологический подход основан на работах научной школы А.Н. Леонтьева и близких к ней психологических школ. В психологической теории деятельность редуцируется к деятельности индивида, трактуется как его атрибут, то есть считается, что субъект осуществляет деятельность. Образование с данной точки зрения есть система сменяющих друг друга деятельностей.

Деятельность в данном случае — мотивированный процесс использования учеником тех или иных средств достижения собственной или внешне заданной цели. Это означает, что выделяются субъект, процесс, предмет, условия, способы, результаты деятельности. Деятельность раскладывается на отдельные действия. Процесс начинается с постановки цели. Далее следует уточнение задач, выработка плана, установок, схем предстоящих действий, после чего ученик приступает к предметным действиям, использует определенные средства и приемы, выполняет необходимые процедуры, сравнивает ход и промежуточные результаты с поставленной целью, вносит коррективы в последующую деятельность,

В другом подходе — методологическом (Г.П. Щедровицкий), истоки которого базируются на идеях Гегеля и Маркса, носителем деятельности является не отдельный индивид. Наоборот, деятельность есть субстанция сама по себе, которая захватывает индивидов и тем самым воспроизводится.

Попытки определить в данном случае носителя деятельности и ее минимальную единицу приводят к проблеме: во время поисков всегда приходится выходить за рамки деятельности одного человека или даже взаимосвязанных групп людей и механизмов.

Таким образом, различия в толковании деятельности сопряжены с понятием человека, его функциями и ролью по отношению к деятельности. Является ли он носителем индивидуальных деятельностей, из совокупности которых складывается весь универсум человеческой деятельности, или, наоборот, человек есть воплощенная в индивидуальном случае некая универсальная деятельность?

Само образование в данном случае может относиться к двум различным и взаимосвязанным сущностям — отдельному ученику и совокупности людей, например, всему человечеству. Проблемой рассмотрения становится соотношение и взаимосвязь между образованием отдельного школьника и образованием всех людей или их некоторой общности.

Внешнее и внутреннее содержание образования

На основе анализа образовательного процесса, в котором участвует конкретный индивид (ученик) и окружающий его мир, мы пришли к выводу о необходимости разделения содержания образования на два аналогичных компонента: внутренний и внешний.

Внешнее по отношению к ученику содержание образования характеризуется той образовательной средой, которая предлагается ему для обеспечения условий развития личности. Внешнее содержание образования концентрируется в понятии «образовательная область», в котором также имеются две составляющие — реальная действительность (предмет изучения наук и соответствующих учебных курсов) и знания о ней (результаты научной деятельности по изучению реальной действительности). Внешняя образовательная область, таким образом, имеет две взаимосвязанные составляющие: реальный мир и учебные курсы.

Внутреннее содержание образования — это содержание, которое является атрибутом самой образующейся личности. Внутреннее содержание образования ученика никогда не является простым отражением внешнего, поскольку создается на основе личного опыта учащегося, в результате его собственной деятельности. Освоение внешнего содержания должно сочетаться с организацией личной деятельности ученика по формированию его внутреннего образовательного содержания.

Личностное понимание образовательной области приводит к ее пониманию как образовательной среды. В результате взаимодействия с образовательной средой ученик приобретает опыт, трансформиру-

емый им в знания, причем не всегда совпадающие с внешне заданной образовательной средой. Отличием личностных знаний ученика от внешних являются усвоенные им способы деятельности, понимание смысла изучаемой среды, самоопределение относительно нее и рефлексивно фиксируемое личное приращение ученика.

Принимая концепцию разделения содержания на внешнее и внутреннее, мы приходим к тому, что оба рассмотренных выше подхода к деятельности интегрируются. Первый из них (психологический) индивидуализирует учебный процесс, выстраивая его на основе личностных качеств и особенностей ученика. Второй (методологический) — включает индивидуальность ученика в процесс общекультурной деятельности, запечатленной в форме общезначимых достижений и связанных с ними деятельностных процедур.

С позиций личностной ориентации обучения значимым оказывается первичность психологического подхода, предоставляющая ученику возможность создания образовательной продукции еще до знакомства с ее культурно-историческими аналогами.

Интегрированный, психолого-методологический аспект образовательной деятельности мы трактуем двояко:

1) как деятельность ученика, организуемая им совместно с педагогом и направленная на создание индивидуальной образовательной продукции;

2) как деятельность ученика и учителя по установлению места и роли ученической образовательной продукции в деятельностной структуре и генезисе предметных общечеловеческих знаний.

Данный подход — от деятельности ученика по освоению реальности к внутренним личностным приращениям, и от них к освоению культурно-исторических достижений — является ядром деятельностного содержания образования.

Эвристическая, то есть опережающая, деятельность

Определим эвристическую образовательную деятельность как деятельность, имеющую целью участие ученика в конструировании всех элементов собственного образования: смысла, целей, содержания, оптимального выбора форм и методов обучения, индивидуальной траектории освоения образовательных областей и т.п.

Рассматривая эвристическое обучение в аспекте школьного образования, разграничим понятия «творческая деятельность» и «эв-

ристическая деятельность». Эвристическая деятельность включает не только творческую деятельность, но и метатворческую, т.е. методологическую и когнитивную деятельности, которые «стоят за» творчеством и обеспечивают его реализацию.

В эвристической образовательной деятельности могут одновременно присутствовать эвристические и репродуктивные компоненты, и учителю важно различать их в целостном учебном процессе. Продуктом эвристической деятельности является сформулированная ребенком цель, которой ранее у него не было и которая была найдена им как способ решения проблемы в возникшей учебной ситуации.

Почему деятельность нельзя вынести «за скобки» содержания образования?

Современная структура представления школьных образовательных стандартов имеет два уровня: «Обязательный минимум содержания основных образовательных программ общего образования» и «Требования к уровню подготовки выпускников».

«Минимумы» и «Требования» как компоненты образовательных стандартов связаны между собой. В знаниевой парадигме эта связь объясняется так: «Минимум» — то, что школа должна «дать» ученику, а «Требования» — то, что ученик должен усвоить из переданного ему.

Соотношение между двумя компонентами стандартов строится в русле «передаточной» педагогики: школа «дает», ученик «берет». Не уча человека действовать и создавать образовательную продукцию, школа воспитывает не творца и деятеля, а лентяя и тунеядца.

В личностно ориентированной парадигме «Минимумы» и «Требования» соотносятся между собой по-иному, на деятельностной продуктивной основе. Такая основа предполагает развитие личностных качеств, позволяющих ученику действовать созидательно, создавая образовательную продукцию в каждой изучаемой области.

Включаемые в «Минимумы» способы деятельности предлагаются ученикам для усвоения с целью развития их личностных качеств — знаний, умений, навыков, способностей, которые раскрываются в «Требованиях».

Деятельностное содержание образования характеризует достаточно новое для отечественной педагогики понятие компетенций. Компетенции включаются в «Минимумы» как совокупности взаимосвязанных знаний и способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов. Компетен-

ции предлагаются ученикам для овладения, для формирования у них соответствующих компетентностей: под компетенцией имеется в виду некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью — уже состоявшееся его личностное качество, включающее его личный опыт и отношение к предмету деятельности. Компетенции входят в «Минимумы», компетентности — в «Требования».

Первый источник деятельностного содержания образования применяется: а) как необходимый компонент репродуктивного усвоения учениками (дети разучивают базовые способы и техники деятельности по учебному предмету); б) как культурно-исторический аналог уже усвоенных учениками способов деятельности. Поскольку в содержание наук входят не только добытые знания, но и методы их добывания, в содержании образования также присутствуют обе составляющие.

Второй источник представляет собой набор способов и видов деятельности, а также образовательных технологий, соотносящихся со спецификой образовательных целей и задач на каждом этапе обучения детей в соотношении с динамикой их возрастного и индивидуального развития. Ценность данного компонента деятельности чрезвычайно велика, так как она обладает свойством переноса практически в любую образовательную область или учебный предмет.

Третий источник деятельностного содержания образования представляет собой осознанные и усвоенные учениками способы их образовательной деятельности. Получая и оформляя свои познавательные результаты, сопоставляя их с культурно-историческими аналогами, а также с результатами других учеников, школьник выполняет множество логических, образных, интуитивных и иных действий, которые в совокупности представляют собой технологию его обучения. Выявленные с помощью рефлексии способы деятельности ученика составляют полноценную часть содержания его образования. Например, метод гипотез или метод чувственной эмпатии, применяемые учениками во время обучения, выступают не только инструментом познания, но и осознанным его результатом, включенным в содержание личностного образования.

В деятельностное содержание образования входят также методы создания учениками образовательной продукции, способы организации ими своей работы, методы анализа, осмысления и оценки своей деятельности.

Реальность как содержание образования

Предметом деятельности ученика может быть: а) реальный мир, например, настоящие тараканы и пауки в обсуждаемом случае; б) отображение (проекция, иллюстрация, репродукция) реального мира в виде текстовой или графической информации — рисунки, описания; в) знания о реальном мире (структурные схемы, систематика насекомых и т.п.), включающие способы их получения. Очевидно, что все три предмета деятельности имеют место быть в обучении. Вопрос, в какой пропорции, последовательности, соотношении и взаимозависимости? Если мы сразу минуем реальность и предлагаем ученику работать с ее отображением, получается отчуждение от реальности. Если знания о реальности представлены жестко и у детей нет возможности их конструирования, освоения через призму личного опыта, тогда происходит трансляция готовых структур без их развития и без развития ребенка.

В разработанном нами обучении креативного типа⁴ ученик изначально конструирует знания в исследуемой области реальности, опираясь на личный образовательный потенциал и технологию продуктивной деятельности. Полученный им продукт деятельности (гипотеза, сочинение, модель и т.п.) сопоставляется затем с помощью педагога с культурно-историческими аналогами, в результате чего данный продукт переосмысливается, достраивается или драматизируется, вызывая необходимость новой деятельности. Личное образовательное приращение учащегося (его знаний, чувств, способностей, опыта, материальной продукции) в этом случае неизбежно. Иногда это приращение выступает одновременно обще культурным приращением, тогда ученик оказывается включенным в культурно-исторические процессы в качестве их полноправного участника. Таков в общих чертах подход к продуктивному обучению, опирающемуся на деятельностное содержание образования.

Индивидуальный путь изучения общего

Каждый ученик, имея возможность получить, открыть или сконструировать собственное знание об изучаемом реальном объекте, неизбежно проявляет и развивает свои личностные познавательные способности. При изучении одних и тех же для всех учеников образовательных объектов школьники конструируют субъективные образы этих объектов, не всегда совпадающие как друг с другом, так и

с общепринятой системой знаний. Например, познавая подсолнух — реальный образовательный объект, один ученик формулирует идею подсолнуха как символа Солнца, другой — как источника семян новых растений, третий — как пищи для людей или животных. Разные образовательные продукты познания одного и того же объекта свидетельствуют не об их ошибочности, а о различных образовательных позициях и траекториях учеников. Субъективность познания означает, что каждый ученик проникает в глубины своего идеального мира, расширяет соответствующую индивидуальную сферу своего личностного потенциала.

Среди множества образовательных объектов имеются фундаментальные образовательные объекты — узловые точки основных образовательных областей, благодаря которым существует реальная область познания и конструируется идеальная система знаний о них. Фундаментальный образовательный объект имеет две грани своего проявления для субъекта его познания — реальную и идеальную. Такой фундаментальный образовательный объект, как дерево, выступает, с одной стороны, как само дерево, то есть реальный объект, с другой — как идея дерева, понятие о нем. Идея объекта принадлежит идеальному миру понятий, она более универсальна, чем реальный объект, поскольку присуща разным объектам из разных областей. У двух реальных берез есть общая идея березы, у березы и сосны есть общая идея дерева, у дерева и водоросли есть общая идея растения, у природных и культурных процессов есть общая идея движения и т.д.

Процесс познания фундаментального образовательного объекта и результаты его познания (внутреннее содержание образования) зависят от индивидуальности субъекта познания, его способностей, уровня развития, применяемых методов познания. Познание одного и того же фундаментального объекта разными субъектами приводит к различным выявленным ими идеям этого объекта, лежащим в плоскости идеального мира. Если фундаментальный образовательный объект принадлежит реальному миру, то индивидуальные образовательные продукты его познания — идеальному миру знаний. В конечном итоге изучение учениками одних и тех же реальных образовательных объектов приводит не только к получению различных индивидуальных образовательных продуктов, но и к индивидуальным образовательным траекториям учеников.

Особенностью образовательных продуктов учеников является то, что к ним не применяется понятие ошибки. Недопустимо говорить, что продукт ученика 1 правильный, а продукт ученика 2 — ошибочен или наоборот, поскольку в данном случае неправомерен перенос субъективного результата на уровень объективного (общего). Ошибка всегда субъективна и относительна, объективных ошибок не существует, поэтому истинность субъективных образовательных продуктов можно установить лишь внутри соответствующих им систем знаний. Только внутренняя логика этих систем может дать ответ по поводу истинности или ошибочности их отдельных элементов.

Сказанное не отрицает необходимости критического обсуждения образовательных продуктов учеников и их первичной проверки «на прочность». Обсуждение, спор или защита учениками своих образовательных продуктов являются основанием для развития и выращивания личностных систем знаний учеников, получаемых путем достраивания первично полученных ими образовательных продуктов до целостного системного вида. Выстраиваемых систем знаний оказывается, как правило, меньше, чем ученических продуктов. В результате обсуждения, обобщения и классификации некоторые внешне отличные друг от друга образовательные продукты, принадлежащие разным авторам, оказываются элементами одной системы.

Субъективность получаемых учениками результатов служит предпосылкой выстраивания ими индивидуальных образовательных траекторий. Сходства и различия субъективных образовательных продуктов учеников естественны и необходимы, с одной стороны, для самореализации индивидуального потенциала каждого ученика, с другой — для последующего сопоставительного анализа и коллективной работы по выявлению своеобразия примененных учениками познавательных способов и классификации коллективно полученных результатов.

Сравнение разных образовательных продуктов готовит учеников к последующему восприятию соответствующих культурно-исторических аналогов — общепризнанных продуктов познания, полученных учеными и специалистами при исследовании тех же фундаментальных объектов, которые изучали ученики. В науке, искусстве, религии и других сферах человеческой деятельности не существует единственных знаний и толкований об одних и тех же реальных объектах и связанных с ними проблемах. В традиционных учебных кур-

сах часто за истину выдается «правильное» знание, которое при более тщательном рассмотрении оказывается не более чем одной из версий или теорий по данному вопросу. Ни одна наука не может развиваться без противоречий и различных подходов, теорий и идей о познаваемой, создаваемой и преобразуемой действительности. Параллельно с материалистическим подходом развивается идеалистический, с логическим — образный, с практическим — теоретический. Например, с библейским описанием происхождения мира существуют многочисленные космологические гипотезы и теории; одновременно с теорией цвета Ньютона существует теория цвета Гёте. Необходимо также учитывать границы применимости различных культурных аналогов, отражающие абсолютность и относительность знаний, принципы соответствия и дополнительности в науке.

Само образование детей — своеобразный аналог, прообраз «взрослой» профессиональной деятельности, поэтому включает в себя основные типы деятельности человека и многообразие их результатов. Ученики, создавая индивидуальные образовательные продукты познания одних и тех же объектов, моделируют на уровне своего развития и образования аналогичные процессы «большой» науки или иной сферы деятельности взрослых. Такой процесс является переходом к знакомству и сопоставительному усвоению учениками культурного многообразия общечеловеческих продуктов труда, поскольку дети осваивают «настоящие» способы деятельности, которые должны иметь не столько учебно-тренировочную, сколько реально действенную роль в их жизни.

Еще один важный момент, касающийся личностного влияния ученика на проектирование собственного образования. При деятельностном подходе к обучению развивается не только ученик, но и программа его образования. Программа составляется и корректируется в ходе деятельности самого ученика. Ученик оказывается субъектом, конструктором своего образования, полноправным источником и организатором своих знаний.

Рефлексивная образовательная деятельность

Рефлексия — мыследеятельностный или чувственно-переживаемый процесс осознания субъектом образования своей деятельности. Цели рефлексии: вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности — ее смысл, типы, способы, проблемы, пути

их решения, полученные результаты и т.п. Без понимания способов своего учения, механизмов познания и мыследеятельности учащиеся не смогут присвоить тех знаний, которые они добыли. Рефлексия помогает ученикам сформулировать получаемые результаты, переопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь. Если физические органы чувств для человека есть источник его внешнего опыта, то рефлексия — источник внутреннего опыта, способ самопознания и необходимый инструмент мышления.

Рефлексивная деятельность позволяет ученику осознать свою индивидуальность, уникальность и предназначение, которые «высвечиваются» из анализа его предметной деятельности и ее продуктов, поскольку ученик проявляет себя в тех приоритетных для него областях бытия и способах деятельности, которые присущи его индивидуальности.

В ходе нашего исследования рефлексивные способности обнаруживали 5-6-летние дети, которые могли назвать способы, которые они применяли для того, чтобы нарисовать картину, решить задачу или составить математический пример.

Рефлексия подразумевает исследование осуществленной деятельности с целью фиксации ее результатов и повышения ее эффективности в дальнейшем. По итогам рефлексии можно не просто обдумывать будущую деятельность, но выстраивать ее реалистичную структурную основу, напрямую вытекающую из особенностей деятельности предыдущей.

Рефлексия как образовательная деятельность относится к двум областям: онтологической и психологической. Осмысливая собственную деятельность, ученик акцентирует внимание как на «знаниевых» продуктах деятельности, так и на структуре самой деятельности, которая привела его к созданию данных продуктов.

Разработанная нами методика организации рефлексии ученика включает в себя следующие этапы:

1. Остановка предметной (дорефлексивной) деятельности. То есть выполняемая по учебному предмету деятельность — филологическая, физическая, художественная или иная должна быть завершена или прекращена. Если решалась математическая задача и возникла непреодолимая трудность, то решение приостанавливается и все внимание обращается к «разбору предыдущего полета».

2. Восстановление последовательности выполненных действий. Устно или письменно описывается всё, в том числе и то, что на первый взгляд ученику не кажется важным.

3. Изучение составленной последовательности действий с точки зрения ее эффективности, продуктивности, соответствия поставленным задачам. Параметры для анализа рефлексивного материала выбираются из предложенных учителем или определяются учеником на основе своих целей.

4. Выявление и формулирование результатов рефлексии. Таких результатов может быть выявлено несколько видов:

- предметная продукция деятельности — идеи, предположения, закономерности, ответы на вопросы и т.п.;

- способы, которые использовались или создавались (изобретались) в ходе деятельности;

- гипотезы по отношению к будущей деятельности, например, по качеству и количеству то-то возрастет так-то.

5. Проверка гипотез на практике в последующей предметной деятельности.

На определенном этапе деятельности, например, после получения образовательного продукта или в результате возникшего противоречия, вновь проводится рефлексия, выявляются новые результаты, выдвигаются новые гипотезы и так далее. Образовательная деятельность представляет собой «челночное» движение чередующихся деятельностей — предметной и рефлексивной.

Важным фактором, влияющим на эффективность использования рефлексии в обучении, является многообразие ее форм, соответствующих возрастным и иным особенностям детей. Конечно, рефлексия не должна быть только вербальной; младшие школьники могут «рисовать свой день»; средние — подбирать цвета для закрашивания таблиц с различными элементами выполненной деятельности; старшие — строить графики изменения параметров своей деятельности на протяжении урока.

Проблема, с которой приходится сталкиваться при введении элементов рефлексии в традиционный учебный процесс, состоит в том, что ученики часто не испытывают потребности в осознании своего развития или приращения, не обнаруживают причин своих результатов или проблем, затрудняются сказать, что именно происходит в ходе их деятельности. Привыкнув к учительским объяснениям и необхо-

димости последующего воспроизведения услышанного, многие дети считают свою учебу неотделимой от преподавания: «Если материал не объясняется учителем, то нет и учебы». В результате такой установки развитие личности проходит для нее неосознанно, а значит, и неэффективно.

Поэтому начинать обучение рефлексии необходимо уже с младшего школьного возраста, особое внимание уделяя обучению ребят осознанию того, что они делают и что с ними происходит. Способы для этого применяются самые разные: устное обсуждение, письменное анкетирование, рисуночное или графическое изображение изменений, происходящих с учеником в течение урока, дня или недели.

Эффективной оказывается рефлексия чувств, то есть вербальное или невербальное описание чувств и ощущений, протекающих в той или иной образовательной ситуации. Вначале дети бывают немногословны, пишут, например, что чувствовали интерес, трудности, усталость, радость, нарастающее понимание и т.п. Мало кто пытается выяснить причины своих чувств, осознать связь полученных результатов обучения с характером переживаний в ходе познания.

Поскольку словами трудно адекватно передать чувства, применяются невербальные способы чувственной рефлексии, организующие деятельность с помощью рисунков, ассоциаций, музыки и других средств. Ученики в этом случае не переводят чувства в слова, а выражают чувства различными видами эмоционального языка.

Рефлексия связана с другим важным действием — целеполаганием. Постановка учеником целей своего образования предполагает их выполнение и последующую рефлексия — осознание способов достижения поставленных целей. Рефлексия в этом случае — не только итог, но и стартовое звено для новой образовательной деятельности и постановки новых целей.

Подведем некоторые итоги.

- Деятельностное содержание образования, по своей сути, является личностным, поскольку формируется самим учеником.
- Внешней, материализованной формой деятельностного содержания образования выступает образовательная продукция учеников, относящаяся к изучаемой образовательной области или курсу (вопрос, гипотеза, сочинение, модель, поделка, рисунок, схема и т.п.);

внутренней формой деятельностного содержания — усвоенные или освоенные им в ходе создания этой продукции способы деятельности, а также отрефлексированные знания об этих способах и характере всей деятельности, другие личностные новообразования.

- Оценка образовательных результатов ученика происходит на основе выявления и диагностики его внутреннего приращения за определенный промежуток времени, которое может быть определено явно, например, с помощью психологических или иных методов, либо косвенно — через диагностику изменений внешней образовательной продукции ученика. В данном случае каждому учащемуся обеспечивается возможность индивидуальной образовательной траектории освоения каждой общеобразовательной области при обязательном сопоставлении своих результатов с общечеловеческими достижениями.

Тема 12. Закономерности и принципы процесса обучения

I блок. Технология подготовки студентов к занятию

Вопросы для изучения

1. Понятия «законы», «закономерности» и «принципы» процесса обучения.
2. Характеристика основных законов и закономерностей процесса обучения.
3. Принципы и правила обучения.
4. Взаимосвязь закономерностей и принципов обучения.

Учебно-исследовательские задания

1. Изобразите схематично влияние законов и закономерностей на принципы обучения. Объясните взаимосвязь между закономерностями и принципами обучения.
2. Проследите изменение содержания принципов обучения в истории педагогики (на примере принципов природосообразности, наглядности, систематичности, научности и др.).

Путеводитель по литературе для самостоятельной работы по теме

1. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого — 3-е изд.; доп. и перераб. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — 640 с. (Глава 8. Содержание общего образования).

2. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студентов пед. вузов: в 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с. (Часть 2. Тема 4: Закономерности обучения; Тема 5. Принципы и правила обучения).
3. Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007. – 423 с. (Глава 14. Законы, закономерности и принципы обучения).
4. Прокопьев И.И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика: учеб. пособие. – Мн.: ТетраСистемс, 2002. – 544 с. (Тема 13. Процесс обучения и его принципы).
5. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: в 2 ч. – М.: ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – 288 с. (Глава 7. Закономерности и принципы обучения).
6. Степаненков Н.К. Педагогика: учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – Мн.: Изд. Скакун В.М., 2001. – 448 с. (Тема 7. Закономерности, принципы и правила обучения школьников).

II блок. Технология проведения занятия

1. Вызов

Метод «Логическая цепочка»

Алгоритм реализации метода

1. Педагог знакомит с условиями реализации метода: каждому студенту предлагается на выбор одна из карточек, на которой написано либо слово, либо словосочетание, например: «педагогический закон», «закономерности обучения», «принципы обучения» и другие понятия данной темы. Эта карточка и ее обладатель являются одним из звеньев логической цепочки, которую необходимо выстроить, организовав взаимодействие с другими участниками. Карточки необходимо выстроить в определенной логике, обосновав эту логику. На первой карточке, с которой начинается логическая цепочка, должно быть обобщающее слово или словосочетание, дающее название всей логической цепочке.

2. Участникам предлагается взять на выбор по одной карточке. Все карточки – звенья логических цепочек – перемешаны и перевернуты так, чтобы участники не видели, что на них написано.

3. После того как карточки розданы участникам, педагог предлагает им организовать коммуникацию между собой, в результате которой необходимо построить логические цепочки.

4. Когда логические цепочки построены, участники поочередно объявляют название цепочки, перечисляют в логической последовательности все звенья цепочки.

5. Педагог анализирует полученные результаты.

6. Организуется рефлексия состоявшегося взаимодействия.

Метод «Мозговой штурм»

Алгоритм реализации метода

1. Педагог задает студентам вопрос «Что вы знаете о принципах обучения?»

2. Работа над вопросом индивидуально.

3. Работа над вопросом в парах, группе.

4. Далее педагог поочередно предлагает каждой группе дать свои ответы на поставленный вопрос, по ходу фиксируя на доске все неповторяющиеся идеи.

5. Затем педагог высказывает свое мнение о полученных результатах.

2. Осмысление

Метод «Инсерт»

Алгоритм реализации метода

Чтение текста В.В. Давыдова «Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения ближайшего будущего» (МО 12.1).

Методический прием «Кластер»

Алгоритм реализации методического приема

1. Зпись посередине страницы в кружок названия темы «Закономерности и принципы процесса обучения».

2. Набрасывание основных идей по теме в кружках рядом с темой и установление логико-смысловых связей между ними.

3. Рефлексия полученных результатов.

3. Рефлексия

Методический прием «Список затруднений»

Алгоритм реализации методического приема

Студентам предлагается обозначить свое непонимание по теме «Закономерности и принципы процесса обучения»:

1. Составление списка тех вопросов, по которым труднее всего находить ответ.

2. Организация работы со своим непониманием, незнанием, т.е. нахождение путей и средств перевода непонимания, незнания в знание и понимание.

3. Озвучивание своих затруднений и конструирование возможных путей их ликвидации.

III блок. Методическое обеспечение учебных занятий

МО 12.1

Фрагмент текста В.В. Давыдова

(Давыдов В.В. Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения ближайшего будущего // Адукацыя і выхаванне. — 2005. — № 12. — С. 41-44).

Критический анализ дидактических принципов

Рассмотрев требования нового педагогического мышления и общий метод организации соответствующих ему комплексных исследований, целесообразно остановиться на некоторых конкретных вопросах, при решении которых необходимо учитывать эти требования и применять указанный метод.

Прежде всего нам представляется важным критически проанализировать некоторые дидактические принципы, которыми до сих пор руководствуется наша школа и которые были когда-то выработаны в русле педагогического мышления, не устраивающего сейчас ни нашу теорию, ни нашу перестраивающуюся школьную практику.

Рассмотрим смысл таких дидактических принципов, как преемственность, доступность, сознательность, наглядность и научность. Все они стали альфой и омегой педагогической мысли и кажутся нам само собой разумеющимися. Кто же будет отрицать необходимость преемственности в обучении или же роль чувственного опыта в формировании понятий? Однако здесь же возникает сомнение — а велика ли мудрость этих принципов? Конечно же, ребенка следует, да и можно учить лишь тому, что ему «доступно». Не эти ставшие общим местом тривиальные идеи выражают суть дидактических принципов, а нечто иное, что реально сложилось в конкретно-исторической практике их применения в школе. Именно это «нечто», составляющее объективное содержание указанных принципов, важно выяснить в процессе их критического рассмотрения.

«Принцип преемственности» выражает тот реальный факт, что при построении школьных учебных предметов для начальной шко-

лы сохраняется связь с тем типом житейских знаний, которые ребенок получает еще до школы, а также тот факт, что при распространении обучения за пределы начальных классов не выделяются сколько-нибудь отчетливо особенности и специфика следующей ступени получения знаний в отличие от предыдущей.

В любой дидактике и методике можно найти положение о том, что в средних классах «усложняется содержание», «увеличивается объем» получаемых детьми знаний, «меняются и совершенствуются формы» их понятий. Это верно. Однако здесь не рассматриваются сколько-нибудь подробно внутренние изменения «содержания и формы» обучения. Эти изменения описываются лишь как количественные, без выделения, например, качественного своеобразия знаний, которые даются начальной школой (они уже отличаются от дошкольного опыта), и знаний, которые нужно дать ученику в IV—V, а затем в IX и X классах. Подобная преемственность, фактически реализуемая в школьной практике, приводит к неразличению формы научных и житейских понятий.

«Принцип доступности» нашел отражение во всей практике построения учебных предметов: на каждой ступени образования детям дается лишь то, что им посильно в данном возрасте. Но кто и когда точно и однозначно мог определить меру этой «посильности»? Ясно, что эта мера складывалась стихийно, в реальной практике того преподавания, которое заранее, исходя из социальных требований, предопределяло уровень требований к детям школьного возраста. Эти требования превращались в «возможности» и «нормы» психического развития ребенка, санкционируемые затем (задним числом) авторитетом возрастной психологии и дидактики.

Но это одна сторона дела, проявляющаяся, как очевидно, в игнорировании конкретно-исторической и социальной обусловленности самого детства и особенностей его отдельных периодов. Рассмотрим и другую сторону. Теория и практика исходят из предположения, что обучение лишь утилизирует уже сложившиеся и наличные психические возможности ребенка. И содержание образования, и требования к ребенку ограничиваются этим реальным, «наличным» уровнем.

Это приводит к игнорированию конкретно-исторической природы самих возможностей ребенка и подлинно развивающей роли обучения — не в том их плоском смысле, что обучение «ума прибавля-

ет», а в том, что, перестраивая систему обучения в определенных исторических обстоятельствах, можно и нужно изменять общий тип и общие темпы психического развития детей на разных ступенях образования. Практический смысл принципа доступности противоречит идее развивающего обучения.

«Принцип сознательности» можно признать здоровым хотя бы уже потому, что он направлен против формальной зубрежки и схоластики в обучении: «Знай и понимай то, что знаешь». Но что значит «понимать»? Традиционное обучение исходит из того, что любое знание получает свое оформление в виде отчетливых и последовательно развернутых словесных абстракций. Каждая словесная абстракция должна быть соотнесена ребенком с вполне определенным чувственным образом — представлением (ссылка на конкретные примеры, иллюстрации). Подобная сознательность, как это ни странно, замыкает круг приобретаемых человеком знаний в сфере связи значений слов с их чувственно-наглядными коррелятами, а это один из внутренних механизмов эмпирико-классифицирующего мышления, противостоящего теоретико-постигающему мышлению.

Еще один парадокс — так понимаемая «сознательность» соседствует с постоянно фиксируемым в школе фактом отрыва знаний от их применения (в дидактике даже выдвинут принцип необходимости их «соединения», а соединить приходится изначально разорванные сферы. Это вполне объяснимо тем давно установленным в диалектической логике обстоятельством, что реальность знаний заключена прежде всего не в форме словесных абстракций, а в способах деятельности познающего субъекта, для которого преобразование предметов, фиксация средств таких преобразований являются столь же необходимыми компонентами «знаний», как и их словесные оболочки! Но обращение к таким способам чуждо всей традиционной дидактике.

«Принцип наглядности», казалось бы, прост до банальности, если бы практика его применения не вела к столь серьезным, а для умственного развития — и столь трагическим последствиям. Основоположники и ревнители «наглядности» в обучении вкладывают в нее следующий смысл: 1) в основе понятия лежит сравнение чувственного многообразия вещей; 2) такое сравнение приводит к выделению сходных, общих признаков этих вещей; 3) фиксация этого общего словом приводит к абстракции как содержанию понятия (чув-

ственные представления об этих внешних признаках — подлинное значение слова); 4) установление родовидовых зависимостей таких понятий по степени общности признаков составляет основную задачу мышления, закономерно взаимодействующего с чувственностью как своим источником.

Таким образом, принцип наглядности не просто (и не столько) утверждает чувственную основу понятий, а сводит их по существу к эмпирическим понятиям, конституирующим эмпирико-классифицирующее мышление, в основе которого лежит отражение лишь внешних, чувственно данных свойств объекта. В этом пункте эмпиризм образования нашел свою основу в том: гносеологическом и психологическом истолковании «чувственности», которое было дано классическим сенсуализмом, тесно связанным с номинализмом и ассоцианизмом, другими «китами» традиционной дидактики в педагогической психологии. Ориентация на принцип наглядности — закономерное следствие той установки традиционной школы, которая всем своим содержанием и всеми методами своего преподавания проектирует формирование у детей лишь эмпирического мышления.

Последствия применения указанных принципов становятся в практике весьма существенными. Конечно, их роль велика в реализации всеобщей элементарной грамотности. Но когда желаемый рубеж достигнут, то конкретное содержание этих принципов становится препятствием на пути создания основ современной школы, современной по своим целям и способам их достижения. Односторонняя ориентация в эмпирическое мышление приводит к тому, что многие дети не получают в школе средств и способов теоретического мышления (разумно-диалектического мышления, если говорить гегелевскими словами).

«Принцип научности» в традиционной дидактике понимается в узко эмпирическом, а не в подлинно диалектическом значении, т.е. не в значении особого способа мысленного отражения действительности, восхождения от абстрактного к конкретному. Это восхождение связано с формированием абстракций и обобщений не только эмпирического, но и теоретического типа. А такое обобщение направлено не на сравнение формально одинаковых вещей, а на анализ существенной связи изучаемой системы и функций этой связи внутри данной системы. Способы образования абстракций, обобщений и понятий в теоретическом мышлении иные, чем в эмпирическом.

Вместе с тем теоретическое мышление «снимает», ассимилирует положительные моменты эмпирического мышления.

Подлинная реализация принципа научности обучения связана с изменением типа мышления, проектируемого всей системой образования, т.е. с переходом к формированию у детей уже с первых классов основ теоретического мышления, которое лежит в фундаменте творческого отношения человека к действительности. Уже ближайшее будущее школы предполагает подобное изменение, что, в свою очередь, требует замены перечисленных принципов дидактически новыми установками. Их разработка — главная задача современной дидактики и педагогической психологии.

Сформулируем кратко характеристики возможных новых принципов школьного преподавания.

Конечно, во всем преподавании должна сохраниться связь и «преемственность», но это должна быть связь качественно различных стадий обучения — различных как по содержанию, так и по способам его преподнесения детям. С приходом в школу ребенок должен отчетливо ощутить новизну и своеобразие тех понятий, которые он теперь получает, их отличие от дошкольного опыта. Это — научные понятия, и обращаться с ними нужно как-то иначе, чем со значениями слов «дом» или «улица». В младших классах у детей должна быть сформирована учебная деятельность (современные исследования показывают, что это возможно именно при усвоении детьми научных понятий). С переходом детей в последующие классы должны, видимо, качественно измениться содержание учебных курсов и методы работы над ними (например, должен вводиться аксиоматический метод изложения, исследовательский подход к материалу и т.п.). В самых старших классах форма и содержание знаний, а также условия их усвоения должны иметь качественно иную организацию. Не количественные, а качественные различия отдельных стадий преподавания должны лежать в основе целостной системы среднего образования (связь качественно различного — это и есть подлинная диалектика развития).

«Принцип доступности» необходимо преобразовать во всесторонне раскрытый принцип развивающего обучения, т.е. в такое построение обучения, при котором можно закономерно управлять темпами и содержанием развития посредством организации обучающих воздействий. Такое обучение должно действительно «вести за собой»

развитие, внутри себя создавать условия и предпосылки психического развития в соответствии с высокими нормами и требованиями будущей школы. По сути дела это будет компенсаторное и активное построение любых отсутствующих или недостающих «звеньев» психики, которые необходимы для высокого уровня фронтальной работы с учащимися. На наш взгляд, раскрытие законов развивающего обучения, такого обучения, которое выступает как активная форма осуществления развития ребенка, — одна из труднейших, но и важнейших проблем педагогической психологии при построении будущей школы.

Традиционно толкуемому принципу сознательности целесообразно противопоставить принцип деятельности, понимаемой как основа и средство построения, сохранения и применения знаний. «Сознательность» может быть действительно реализована лишь в том случае, если школьники получают знания не в готовом виде, а выясняя условия их происхождения. А это возможно лишь при выполнении детьми тех специфических действий преобразования предметов, благодаря которым в их собственной учебной практике моделируются и воссоздаются внутренние свойства объекта, становящиеся содержанием понятия. Характерно, что именно эти действия, выявляющие и строящие всеобщее существенное отношение объектов, служат источником теоретических абстракций, обобщений и понятий (иначе говоря, теоретических знаний).

Исходная форма таких знаний как раз и заключена в тех способах деятельности, которые позволяют воспроизводить объект через выявление всеобщих условий его происхождения (эти объекты могут быть и реально-предметными, и идеальными, фиксированными в различных знаках и словах). Последовательное проведение в обучении принципа деятельности позволяет преодолеть односторонний сенсуализм (при этом сохраняя чувственную основу знаний), номинализм, а также и ассоцианизм. В итоге исчезает проблема «соединения» знаний и их применения. Знания, приобретаемые в процессе деятельности и в форме теоретических понятий, по сути дела отражают внутренние качества предметов и обеспечивают необходимую ориентировку на эти качества при решении практических задач.

«Принципу наглядности» необходимо противопоставить «принцип предметности», т.е. точного указания тех специфических действий, которые необходимо произвести с предметами, чтобы, с од-

ной стороны, выявить содержание будущего понятия, с другой — изобразить это первичное содержание в виде знаковых моделей. Сами модели могут быть материальными, графическими, буквенно-словесными. Как показывают исследования, психологу и дидакту порой весьма нелегко определить те конкретные действия, которые открывают содержание понятий, а также ту конкретную форму модели, в которой наиболее целесообразно изобразить это содержание с целью последующего изучения общих свойств.

Как видим, если «принцип наглядности» диктует в обучении переход от частного к общему, то «принцип предметности» фиксирует возможность открытия учащимися всеобщего содержания некоторого понятия как основы для последующего выведения его частных проявлений. Утверждается необходимость перехода от всеобщего к частному. Правда, самое всеобщее понимается при этом как генетически исходная связь изучаемой системы, которая в своем развитии и дифференциации порождает всю ее конкретность. Такое всеобщее необходимо отличать от формальной одинаковости, выделяемой в эмпирическом понятии.

Требование выделения всеобщего и построения в обучении на его основе конкретной системы — это следствие «принципа предметности», радикально меняющего наши возможности при построении и преподавании учебных предметов. Они могут строиться теперь в соответствии с содержанием и формой развертывания понятий в той или иной научной области. Изучение законов проекции собственно научных знаний в плоскость учебного предмета, сохраняющего основные категории их развития в самой науке, — насущная задача целого комплекса дисциплин (гносеологии, логики, истории науки, психологии, дидактики, частных методик и всех тех наук, которые могут быть представлены в школе).

На наш взгляд, применение новых психолого-дидактических принципов позволяет конкретно определить существенные черты будущей школы и прежде всего указать условия, при которых формирование средств теоретико-научного мышления станет нормой, а не исключением, каковым оно является в нынешней школе (конечно, отдельные учащиеся приобретают средства теоретического мышления и при нынешнем образовании, но это происходит стихийно, весьма несовершенно, а главное — вопреки внутренним установкам традиционной системы обучения).

Правомерен вопрос: можно ли реализовать новые принципы (к указанным можно добавить еще некоторые другие) в практике преподавания? Наш опыт говорит о том, что это возможно при организации экспериментального обучения, опирающегося на перечисленные принципы. Укажем наиболее важные условия, реализующие построение учебных предметов путем перехода от общего к частному на основе специфических учебных действий. Так, построение учебной работы на основе теоретического обобщения реализуется тогда, когда в ней учитываются следующие моменты:

1) все понятия, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, должны усваиваться детьми путем рассмотрения условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми (т.е. понятия не даются как готовое знание);

2) усвоение знаний общего и абстрактного характера предшествует знакомству с более частными и конкретными знаниями, последние должны быть выведены из абстрактного как из своей единой основы; это вытекает из установки на выяснение происхождения понятий и соответствует требованиям восхождения от абстрактного к конкретному;

3) при изучении предметно-материальных источников тех или иных понятий ученики прежде всего должны обнаружить генетически исходную, всеобщую связь, определяющую содержание и структуру всего объекта данных понятий (например, для объекта всех понятий школьной математики такой всеобщей связью выступает общее отношение величин; для объекта понятий школьной грамматики — отношение формы и значения в слове);

4) эту связь необходимо воспроизвести в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать ее свойства «в чистом виде» (например, общие отношения величин дети могут изобразить в виде буквенных формул, удобных для дальнейшего изучения свойств этих отношений; строение слова можно изобразить с помощью особых графических схем);

5) у школьников нужно специально сформировать такие предметные действия, посредством которых они могут в учебном материале выявить и в моделях воспроизвести существенную связь объекта, а затем изучать ее свойства (например, для выявления связи, лежащей в основе понятий целых, дробных и действительных чисел, у детей необходимо сформировать особое действие по определению кратного отношения величин);

б) учащиеся должны постепенно и своевременно переходить от предметных действий к их выполнению в умственном плане.

Здесь нет возможности излагать всю «технологию» построения учебных предметов. Но правомерен вопрос: формируются ли, например, у младших школьников зачатки самостоятельного теоретического мышления, если они систематически выполняют учебные задания, реализующие приведенные выше положения? В настоящее время имеются данные, позволяющие, на наш взгляд, положительно ответить на этот вопрос.

Специальные исследования показали, что при выполнении ряда заданий на неизвестном ранее материале уже второклассники, обучавшиеся по экспериментальным программам, действовали в большинстве случаев путем теоретического обобщения: они самостоятельно анализировали условия заданий, выделяли в них существенные отношения, а затем к каждой последующей задаче относились как к частному варианту той, которая была решена теоретическим способом в самом начале. Их сверстники, работающие по программам обычной школы, выполняли эти задания эмпирическим путем, т.е. через сравнение сходных компонентов решения.

Тема 13. Методы и средства обучения

I блок. Технология подготовки студентов к занятию

Вопросы для изучения

1. Понятие и сущность метода, приема и правила обучения.
2. Эволюция методов обучения.
3. Классификация методов обучения.

Учебно-исследовательские задания

1. Проанализируйте классификации методов обучения, обоснуйте, сторонником какой классификации являетесь Вы, в чем ее достоинства по сравнению с другими классификациями.
2. Перечислите методы обучения, соответствующие принципу активизации мыслительной деятельности учащихся. На примере из собственного опыта покажите, в чем достоинства таких методов.
3. Подготовьте мини-выступление «Современные подходы к использованию методов обучения в практике средней образовательной школы».

Путеводитель по литературе для самостоятельной работы

1. Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2007. – 423 с. (Глава 16. Методы и средства обучения).
2. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студентов пед. вузов: в 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с. (Часть 2. Тема 6. Методы обучения).
3. Прокопьев И.И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика: учеб. пособие. – Мн.: ТетраСистемс, 2002. – 544 с. (Тема 16. Методы обучения).
4. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: в 2 ч. – М.: ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – 288 с. (Глава 10. Формы и методы обучения).
5. Степаненков Н.К. Педагогика: учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – Мн.: Изд. Скакун В.М., 2001. – 448 с. (Тема 9. Методическое обеспечение учебных занятий).

II блок Технология проведения занятия

1. Вызов

Метод «Заверши фразу»

Алгоритм реализации метода

Педагог предлагает студентам завершить фразу:

- Методы обучения – это...
- Прием обучения – это...
- Правило обучения – это...

2. Осмысление

Метод «Зигзаг»

Алгоритм реализации метода

1. Актуализация представлений по теме.
2. Деление на группы (кооперативные – 1, 2, 3, 4). Количество групп соответствует количеству частей, на которые разделен текст (МО 13.1 – 13.2).
3. Установка каждому: к концу занятия каждый член группы должен понять весь текст и знать его целиком, уметь растолковать его друг другу по частям.

4. Чтение текста «Приемы самостоятельной работы с текстами». Каждый читает свою часть.

5. Работа в экспертных группах (1+1+1+1; 2+2+2+2; 3+3+3+3; 4+4+4+4). Установка экспертным группам: тщательно изучить материал, партнерски обсудить его и убедиться, что во всем досконально разобрались. Затем решить, как лучше объяснить эту информацию, чтобы, вернувшись в кооперативную группу, адекватно растолковать ее членам кооперативной группы.

6. Работа в кооперативных группах по содержанию текста: обучение друг друга. Установка кооперативным группам: все члены группы должны в итоге хорошо знать содержание текста, с этой целью следует делать пометки и задавать вопросы.

7. Обмен мнениями в общей группе. Могут быть вопросы, презентация, любые задания по всему тексту.

Метод «Работа в экспертных группах»

Алгоритм реализации метода

Этап 1 (подготовительный) – инструктаж о последовательности работы. Студенты работают в экспертных группах тем же составом, что и при реализации метода «Зигзаг».

Этап 2 (основной). Каждой экспертной группе предполагается на основе знаний, полученных о приемах самостоятельной работы с текстом в процессе реализации метода «Зигзаг», составить на предложенную педагогом статью В.В. Чечета «Генезис методов обучения и педагогических технологий» (МО 13.3): 1-й группе – тезисы статьи; 2-й группе – конспект статьи; 3-й группе рецензию на статью; 4-й группе – аннотацию на статью.

Этап 3 (заключительный) – сообщение о результатах работы в группах. Педагог обобщает полученные результаты и подводит итог.

3. Рефлексия

Метод «Рефлексивный круг»

Алгоритм реализации метода

1. Педагог предлагает всем участникам педагогического взаимодействия ответить на вопрос «Какова, на Ваш взгляд, роль приемов обучения самостоятельной работы с текстами в овладении содержанием учебного материала?»

2. Педагог завершает рефлексивный круг, обобщая поступившую от студентов информацию.

III блок. Методическое обеспечение учебных занятий

МО 13.1

Фрагмент учебного пособия О.А. Анищенко
«Методические указания к написанию курсовых
и дипломных работ по педагогике»

(Анищенко О.А. Методические указания к написанию курсовых и дипломных работ по педагогике. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 1998. – 37 с.).

Приемы самостоятельной работы с текстами

Часть 1

Конспектирование

В отличие от реферирования конспектирование, составление конспекта (от лат. *conspectus* – обзор) не требует серьезной переработки, освоения изученного материала, хотя и является достаточно эффективным способом сохранения содержания прочитанного.

Самый большой недостаток конспекта книги, статьи – многообразие его автора, ученика или студента. Оно связано прежде всего с неумением изложить кратко и последовательно содержание источника; когда все кажется важным, а выделить главное и пересказать своими словами трудно.

Чтобы устранить эти недостатки, не советуем приступать к конспектированию одновременно с первичным чтением первоисточника. Составлению конспекта на первых порах обязательно должно предшествовать составление плана, тезисов, цитат, выписок, выводов автора, расчетов и т.д. Тем более, что составление тезисов может являться основой конспектирования. Первыми шагами в овладении конспектированием может быть и такой способ работы: прочитав страницу текста (книги, статьи, лекции), постарайтесь выделить в ней два-три наиболее важных положения. Их значение должно быть наиболее существенным в понимании сущности работы, а знания потребуются вам с наибольшей вероятностью. Выделив их, постарайтесь пересказать и написать каждое как можно короче, буквально в одно-два предложения.

Связный и грамотный конспект должен давать ответы на следующие вопросы: о чем идет речь в конспектируемом источнике, что

доказывается, утверждается каким именно образом, способом. Величина такого конспекта, например книги, как правило, в 7-15 раз меньше ее по объему. Конспектировать желательно только самые главные, важные, особо необходимые источники, а не всю литературу по теме.

Поскольку именно конспект является одним из наиболее содержательных способов длительного хранения информации и, следовательно, наиболее объемным, желательно освоить сразу и форму его ведения.

Предшествовать конспекту должны все выходные данные конспектируемого источника (сведения об авторе, название, год и место издания, количество страниц).

Записи желательно вести не карандашом, а ручкой, разборчиво для самого себя или для преподавателя, если конспект сдается на проверку. Если в конспекте приводится цитата, то обязательно надо указать страницу, чтобы в любое время можно было проверить ее точность в тексте. Текст конспекта целесообразно разбивать на абзацы; можно использовать нумерацию при перечислении авторских доказательств; делать так называемые уступы, когда важное положение записывается с оставлением более широкого поля справа или слева; оформлять текстовый материал графически, в виде диаграммы, если есть возможность — сводить цифровые данные в таблицу, графики. Выделение наиболее ценных мыслей можно осуществлять с помощью подчеркивания или просто ручкой с пастой другого цвета.

Можно использовать и такой совет. На листах (или в тетрадях), где пишется конспект, оставлять справа поля. Конспект, следовательно, пишется слева, а на полях — собственные суждения по поводу конспектируемого; заголовки пунктов плана (особенно если конспектируемый источник большого объема); дополнительные данные, необходимый источник большого объема); дополнительные данные, необходимые для полного уяснения текста (даты событий, о которых автор говорит, но не указывает; сведения о тех или иных лицах, упоминаемых в тексте; точное содержание терминов, ранее вам неизвестных, выписанных из словарей и т.д.). Четкая графика записей в конспекте облегчает пользование им.

Часть 2

Тезирование

В том случае, если хотят сохранить информацию о наиболее интересных фактах, ярких идеях и выводах того или иного источника, желательно составление по ходу его изучения отдельных заметок, пересказывающих своими словами их смысл.

Составление таких заметок (записок) называют тезированием, а сами заметки – тезисами (от латинского *thesis* – положение, утверждение). Объем каждого тезиса – всегда несколько строчек. Общий объем всех тезисов по тому или иному источнику определить трудно, он зависит от объема тезированного источника (статья, книга, глава, параграф, лекция) и соответствия его содержания интересам и потребностям личности. Чаще всего достаточно наличие одного тезиса, пересказывающего содержание одной-двух страниц текста.

Тезисы – предельно кратко сформулированные мысли, передающие содержание какого-либо источника. На первых порах обучения их составлению следует обращать внимание на шрифтовые выделения в тексте (крупный шрифт, полужирный шрифт, в разрядку, подчеркивание и т.д.). Как правило, именно таким образом в тексте отмечаются места, наиболее четко передающие основные мысли автора. Они являются основой для составления самых сжатых, простых тезисов (без привлечения фактического материала). При составлении развернутых тезисов необходимо привлечение аргументации, доказательств, объяснений. Написание комбинированных тезисов предполагает использование и простых, и развернутых одновременно. Если тезис по смыслу, получается реферат.

Часть 3

Аннотирование

Аннотирование – (от латинского *annotatio* – замечание) – это составление аннотации, т.е. наиболее общее и краткое изложение основного смысла работы. Величина аннотации – 0,5 до 1 страницы и зависит от объема аннотируемого источника. Для первоначального представления о ней нужно рассмотреть внимательно оборот титульной страницы любой книги. Как правило, после библиографических сведений в нескольких фразах передается основное ее содержание. Это и есть самый краткий вид аннотации.

Методика работы с любой новой книгой предусматривает следующие этапы:

- знакомство с названием (автором);
- чтение аннотации, дающей представление о содержании книги и, следовательно, информацию о том, будет ли эта книга полезна для изучения той или иной темы;
- изучение оглавления, которое позволяет расширить представление об источнике, сделать вывод о том, что в более тщательном изучении нуждается тот или иной раздел ее, глава, а не книга в целом.

В последнем случае аннотацию этих глав или разделов надо сделать самостоятельно. Для этого выписывается название главы (раздела, параграфа) и кратко раскрывается содержание.

Наличие аннотации позволяет сделать вывод о степени нужности и важности этой информации, но полного представления о ее содержании не дает. С этой целью используются другие методы.

МО 13. 2

Фрагмент учебного пособия И.И. Казимирской и А.В. Торховой

«Общие основы педагогической профессии»

(Казимирская И.И., Торхова А.В. Общие основы педагогической деятельности. Практикум: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей высших учебных заведений. – Молодечно: УП «Типография “Победа”», 2002. – 82 с.).

Рецензирование

Рецензия – (от лат. *recensio* – рассмотрение) – отзыв о научной работе или произведении, в котором представлены аргументированный разбор, объективная оценка и обоснованные выводы о достоинствах рецензируемой работы, а также об отдельных ее недостатках. Систематическая работа по написанию рецензии способствует развитию аналитических способностей, учит обоснованности суждений, доказательности выводов, стройной логике изложения своих мыслей, позволяет овладеть публицистически образным стилем написания.

Подготовка рецензии осуществляется в два этапа:

1. Подготовительный – предварительный разбор рецензируемой работы, тщательное, глубокое ее изучение, выписывание особо

значимых моментов, фиксирование возникших впечатлений. Результатом этапа является окончательно сложившийся образ анализируемого произведения и сформировавшееся мнение о нем.

2. Основной – связанный с написанием самой рецензии. Вначале составляется план, куда включаются: основные вопросы, осветить которые, можно наиболее полно обрисовать работу и дать ей оценку; последовательность изложения материала с выделением основного и дополнительного.

Круг вопросов, обсуждаемых рецензентом, включает:

- Тему, идею работы (о чем она и какой основной вывод следует из ее анализа).

- Проблематику. Помимо основной в работе может быть много тем и идей. В рецензии оцениваются наиболее существенные из них, выясняются научная новизна, ценность и содержательность работы, теоретическое и практическое значение нового.

- Основное содержание (основные моменты, которые рассматриваются в работе и с которыми нужно ознакомить читателя).

- Актуальность (отмечается важность поставленных автором вопросов).

- Аргументированный разбор и обоснованный вывод – необходимое условие рецензии.

Требования к содержанию рецензии:

- правильная научная, методическая трактовка вопросов, обсуждаемых рецензентом;

- принципиальность и объективность оценки;

- аргументированность выводов и рекомендаций;

- достоверность исходных данных каждого примера и ссылок.

МО 13. 3

Текст В.В. Чечета «Генезис методов обучения и педагогических технологий»

(Чечет В.В. Генезис методов обучения и педагогических технологий // Народная Асвета. – 2004. – № 8. – С. 11-13).

В возникновении и развитии методов обучения выделяют четыре «революции» (согласно идеям американского педагога К. Керра, 1972 г.) в зависимости от преобладающего средства обучения.

Первая революция – когда родители, выступавшие в роли учителей своих детей, были заменены учителями – профессионалами.

Вторая – когда произошла замена устного слова письменным.

Третья – когда в обучение было введено печатное слово.

Четвертая – когда в обучение вошли автоматизация и компьютеризация.

Развитие различных методов обучения шло по пути все возрастающей активизации познавательной деятельности самих обучающихся. У истоков возникновения всех других методов стоял репродуктивный, предполагающий показ образца взрослыми и многократное воспроизведение показанных действий учащимися.

В школе средних веков учащиеся механически заучивали в печатных книгах тексты религиозного содержания. Тогда именно возник и получил широкое распространение догматический метод обучения.

В эпоху Возрождения, когда целью обучения становится развитие личности на основе самостоятельности и активности, методы обучения (наблюдения в природе и над природой, эксперимент, опыты) содействуют развитию умственных способностей учащихся.

В этом направлении шла дальнейшая разработка методов обучения выдающимися педагогами разных времен:

- усвоенное следует закреплять повторением и многообразными упражнениями, учить их на основе фактов делать выводы и обобщения (Я.А. Коменский);

- обучение становится активным с помощью наглядных методов обучения, обобщения и самостоятельных выводов (И.Г. Песталотци);

- словесно-наглядные методы обучения способствуют успешному усвоению учебного материала, что одновременно развивает умственную активность учащихся и воспитывает их (Ф.А. Дистерверг);

- на развитие интеллекта, чувств и воли направляются методы обучения, которые учат мыслить и действовать: эвристический метод, ручной труд, практические занятия, упражнения, работа с литературой, самостоятельная работа, использование собственного опыта и др. (Г. Кершенштейнер, Х. Ровид, Дж. Дьюи);

- активно-трудовой метод, выступающий катализатором активности личности и ее творческого потенциала (П.П. Блонский, С.Т. Шацкий);

- проблемно-поисковый, исследовательский, практический, лабораторный, эвристический (Б.В. Всесвятский, Б.В. Игнатьев, И.Я. Лернер, В.Ф. Натали, Б.Е. Райков, М.Н. Скаткин, К.П. Ягодовский);

– метод организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, ее стимулирования и мотивации, контроля и самоконтроля (Ю.К. Бабанский);

– активные методы обучения в системе инновационной подготовки студентов гуманитарной сферы (И.И. Цыркун).

Генезис методов обучения суть свидетельствует о том, что как бы они не менялись, ни варьировались, ни совершенствовались, какими бы инновационными они не были, постоянно вставал вопрос о границах (мере) их использования.

Это естественный диалектический процесс, который основывается на том, что выбор методов обучения и предел их применения определяются рядом постоянно меняющихся внешних и внутренних факторов и условий:

- закономерностями и принципами обучения;
- содержанием образования и обучения;
- методами конкретной науки и соответственно конкретным учебным предметом;
- конкретной темой изучения;
- учебно-познавательными возможностями обучающихся;
- опытом педагогов;
- уровнем их теоретико-методической и практической подготовки;
- способностями применять определенные методы;
- способностями варьировать готовые и изобретать свои собственные, выбирать оптимальные варианты и комбинации методов;
- способностями учитывать свои индивидуально-психологические особенности и оптимально их использовать и т.д.

Начиная с 80-х гг. XX в., а также в настоящее время, когда обучение в широком смысле слова понимается как процесс приращения индивидуального и социокультурного опыта (на основе концептуальных идей, изложенных в докладе Римскому клубу «Нет пределов обучению»), учителя и преподавателя через систему субъект-объектных взаимодействий обогащают опыт познания и опыт жизнедеятельности своих учащихся и студентов.

Педагог осваивает метод, перерабатывает его самостоятельно и, в конце концов, как бы сливается с ним, составляя одно целое.

В теории и практике возникали и возникают самые различные методы обучения и самые различные их классификации. Появ-

ление разнообразных подходов и точек зрения на классификацию методов обучения свидетельствуют о реальной многостроинности методов обучения, свидетельствует не о слабости дидактики или ее кризисе. Это свидетельствует о реальной многостроинности методов обучения, естественном процессе дифференциации и интеграции научных знаний о них. При этом показательно то, что методы обучения разрабатывались и разрабатываются как учеными, так и педагогами-практиками. Так, проблемные методы обучения возникли в опыте педагогов Татарии (Россия), которые затем получили научное обоснование в трудах дидактов И.Я. Лернера, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, М.Н. Скаткина, Т.И. Шамоной и др.

В практике работы со слушателями курсов в конце XX – начале XXI вв. плодотворно внедряются активные методы обучения. Наиболее используемые из них следующие:

Метод анализа конкретных ситуаций – когда выдвигается то или иное событие, включающее противоречие (конфликт), которое необходимо решить. Ситуации могут быть стандартными, практически-м, экстремальными.

При анализе конкретных ситуаций возможны следующие этапы:

1. Введение в изучаемую проблему.
2. Постановка задачи.
3. Групповая работа над ситуацией.
4. Групповая дискуссия (микродискуссия).
5. Итоговая беседа.

Решение проблемных ситуаций – когда учебно-познавательная деятельность слушателей максимально приближается к естественному процессу познания.

Выделяют три основных вида проблемных ситуаций, которые возникают в том случае, когда

- студенты и учащиеся не могут осознать новый материал на основе имеющихся знаний;
- применяются уже имеющиеся знания в нестандартных условиях;
- появляются противоречия между теоретическими знаниями, полученными на занятиях, и реальной практикой.

Метод разыгрывания ролей – направлен, в первую очередь, на приобретение умений руководить коллективом (группой), решать проблемы с подчиненными.

Структура использования метода на занятиях такова:

1. Представление ситуации в лицах.
2. Обсуждение решения, принятого участниками инсценировки.
3. Обсуждение поведения (действий) в предложенных обстоятельствах.
4. Обсуждение инсценировки исполняющими роли.
5. Обсуждение инсценировки (использование ролей) учащимися – зрителями.
6. Подведение итогов педагогом.

Метод дискуссии – это свободный обмен мнениями.

Преподаватели варьируют метод дискуссии в зависимости от состава учащихся. Однако независимо от избранного варианта, необходимо соблюдение следующих правил:

1. Выслушивайте оппонента до конца, не перебивая его.
2. Старайтесь стать на его место и понять логику его рассуждений.
3. Записывайте свои представления о позициях оппонента.
4. Точно и правильно выражайте свои мысли.
5. Убеждайте, а не навязывайте свое мнение.
6. В случае ошибки признавайте свою неправоту без амбиций и обид.

Метод полемики – победа над другой стороной («противником»), утверждение собственной точки зрения. Участники полемики применяют те средства и приемы, которые считают нужными для достижения победы в споре.

Метод «круглого стола» – характерный тем, что слушателей можно объединять в различные группы учебных занятий:

1. Учебные семинары (межпредметные, проблемные, тематические, ориентационные, системные и др.).
2. Учебные дискуссии (по материалам лекций, по итогам практических занятий, по публикации педагогической печати, на основе фактов и событий из практики и др.).
3. Учебные встречи (с философами, социологами, экономистами, медиками, психологами, педагогами, представителями государственных органов, общественных организаций, конфессий, работниками министерства и ведомств и др.).

Мозговая атака (брейнсторминг) – групповое нахождение альтернативных вариантов решения проблемной ситуации.

Стадии мозговой атаки:

1. Формирование проблемы для рассмотрения и решения.
2. Формирование рабочих групп по 5-9 человек и экспертной группы.
3. Интеллектуальная разминка.
4. Мозговая атака (шторм), когда идет генерирование идей и фиксирование на бумаге выдвигаемых идей экспертами (за каждой группой закрепляется один или два эксперта). Идеи выдвигаются в течение 12 минут. Мозговая атака заканчивается, когда поток идей иссякает.

5. Оценка и отбор группой экспертов лучших идей для дальнейшей разработки.

6. Разработка на основе отобранных идей вариантов решения, которые будут эффективны на практике.

7. Сообщение о результатах мозговой атаки, оценка лучших идей, их обоснование и публичная защита.

Метод коррекции личностных свойств – содействует осознанию слушателями своего личностного профиля и роста на основе данных диагностики индивидуальных свойств личности. При использовании метода учитываются:

- инициативность и активность слушателей в осуществлении самовоспитания и самообучения;
- доверительность и открытость обратной связи в педагогическом общении;
- индивидуальное предъявление рекомендаций по коррекции личностных свойств.

Метод инновационных проектов – направлен на развитие у слушателей нестандартного инновационного мышления. Он включает:

1. Создание замыслов по повышению эффективности обучения конкретному предмету.
2. Выбор фактов и явлений практики обучения предмету.
3. Инновационное решение студентами реальной познавательной проблемы.
4. Экспертиза решенной проблемы.

Метод инновационного консультирования – применяется при оказании помощи слушателям в осуществлении инновационной деятельности.

Использование метода предполагает:

1. Подготовку преподавателя и слушателя.
2. Предварительный диагноз проблемы.
3. Планирование задания.
4. Углубленное изучение проблемы.
5. Выдачу предложений слушателю и обучение по их использованию.
6. Оценку реализованных предложений.

Метод психофизической поддержки – направлен на поддержку осуществляемых возможностей слушателя с учетом его психофизического состояния. Он включает программы и режимы питания, движения, здорового образа жизни, психологической релаксации и восстановления.

Метод тренинга – способствует раскрытию и совершенствованию личностного потенциала, корректировке средств взаимодействия вербального и невербального самовыражения.

Имеется много разновидностей тренинга:

1. Ролевой поведенческий тренинг как средство повышения компетентности в общении (Н.М. Форвес).
2. Активное обучение в малых учебно-тренировочных группах с целью обеспечения познания в области психологии общения, совершенствования способности предвидеть последствия коммуникативных событий и ситуаций (Ю.Н. Емельянов, Е.С. Кузьмин).
3. Социально-психологическое общение как форма взаимодействия, направленная на повышение психологической компетентности, осознание возникающих трудностей в общении и овладение инструментом психодиагностики (Я.А. Петровская, Т.С. Яценко).
4. Тренинг профессионально-педагогических коммуникативных способностей с использованием системы К.С. Станиславского (В.А. Кан-Калик).
5. Методика социально-психологической подготовки специалистов в условиях группового тренинга с использованием дискуссионного метода и ролевой игры (Е.В. Лучинаева, В.Э. Реньге).
6. Тренинг для руководителей, способствующий развитию вербальных и невербальных средств коммуникативных воздействий, совершенствованию синективных способностей с целью повышения психологической компетентности руководителей (Х. Миккин).
7. Тренинг (межличностный тренинг) для слушателей по развитию их творческих умений и моральных качеств (М.К. Стасяк) и др.

Видеотренинг – тренинг с применением видеозаписи решения педагогических (психологических) этюдов, ситуаций, положений, которые подвергаются анализу с позиции владения не только вербальными, но и невербальными коммуникативными методами воздействия и взаимодействия.

При организации видеотренинга основными рекомендациями являются следующие:

1. Видеокомментарий рассматривается как генезис ошибки, а не как улика.
2. Показываются психологические закономерности зарождения и развития профессиональной ошибки.
3. Улавливаются позитивные и негативные стороны деятельности педагога (психолога, родителя).
4. Характеризуются мотивы поступков и поведения слушателей.

Тема 14. Формы организации обучения

I блок. Технология подготовки студентов к занятию

Вопросы для изучения

1. Виды обучения.
2. Генезис организационных форм обучения.
3. Урок – основная форма организации обучения в современной школе.
4. Нестандартные уроки.

Учебно-исследовательские задания

1. Разработайте план подготовки и проведения нестандартного урока (тема, учебный предмет, класс определяется студентами самостоятельно).
2. Напишите рецензию на первый раздел книги «Культура современного урока» / под ред. Н.Е. Щурковой. – М., 1997. – С. 3-24.
3. Разработайте тестовые задания для контроля знаний по данной теме.

Путеводитель по литературе для самостоятельной работы

1. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студентов пед. вузов: в 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн.1: Общие

- основы. Процесс обучения. — 576 с. (Часть 2. Тема 7. Виды и формы обучения).
2. Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. — М.: ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2007. — 423 с. (Глава 17. Формы организации учебного процесса).
 3. Прокопьев И.И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика: учеб. пособие. — Мн.: ТетраСистемс, 2002. — 544 с. (Тема 15. Формы организации обучения).
 4. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: в 2 ч. — М.: ВЛАДОС, 2002. — Ч. 1. — 288 с. (Глава 10. Формы и методы обучения).
 5. Степаненков Н.К. Педагогика: учеб. пособие. — 2-е изд., испр. и доп. — Мн.: Изд. Скаун В.М., 2001. — 448 с. (Тема 8. Организационные формы учебных занятий в школе).

II блок. Технология проведения занятия

1. Вызов

Метод «Интервью»

Алгоритм реализации метода

Вопросы для интервью:

- а) Какие формы обучения Вы знаете?
- б) Почему урок является основной формой организации обучения?
- в) Какие формы организации обучения в вузе Вам кажутся наиболее оптимальными?

2. Осмысление

Метод «Чтение — суммирование в парах»

1. Деление студентов на пары.
2. Деление пар по номерам в соответствии с количеством частей текста (МО 14.1).

I часть текста:

- а) эвристический урок;
- б) эвристическая лекция.

II часть текста:

- а) эвристический семинар;
- б) виды эвристических семинаров.

III часть текста:

- а) курсовое проектирование;
- б) дипломное проектирование.

3. Установка на работу в парах: каждая пара работает над своей частью информации, меняясь ролями (докладчик, оппонент).

Докладчик читает фрагмент первой части и сообщает содержание в суммированном виде своими словами. Оппонент читает эту же часть, слушает докладчика и задает вопросы. Затем партнеры меняются ролями и так же прорабатывают второй фрагмент своей части.

4. Подготовка парой презентации своей части информации.

5. Презентация материалов поочередно каждой парой и их обсуждение.

Метод «Интеллектуальные качели»

Алгоритм реализации метода

1. Педагог называет метод и поясняет его суть. «Интеллектуальные качели» – это оперативная дискуссия по предложенной проблеме, актуальному вопросу.

2. Педагог предлагает проблемный вопрос «Считаете ли вы эффективными нестандартные формы организации обучения?»

3. Обращаясь к тому или иному конкретному участнику, педагог предлагает ему высказаться по предложенной проблеме. От одного участника педагог передает эстафету, «раскачивая качели», другому и т.д.

4. Педагог подводит итог дискуссии и обобщает ее результат.

3. Рефлексия

Метод «Ключевое слово»

Алгоритм реализации метода

1. Участникам педагогического взаимодействия предлагается на маленьких листочках бумаги написать лишь одно слово, с которым ассоциируется оценка состоявшегося взаимодействия и его результаты.

2. Для выполнения задания дается 1 минута. По истечении времени педагог собирает листочки с ключевыми словами.

3. Педагог зачитывает все слова, написанные на листочках, проводит краткий анализ полученных результатов или предлагает это сделать студентам.

III блок. Методическое обеспечение учебных занятий

МО 14. 1

Фрагмент текста А.В. Хуторского «Дидактическая эвристика».

Теория и технология креативного обучения»

(Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М., 2003. – С. 295-302).

I часть текста

а) Эвристический урок

Эвристический урок характеризуется тем, что включает в себя создание учениками собственных образовательных продуктов. Поскольку основными компонентами эвристического обучения мы определили оргдеятельностные, когнитивные и креативные качества, воспользуемся данной структурой для классификации типов эвристических уроков. Каждый из трех типов включает в себя неограниченный набор видов уроков.

Уроки оргдеятельностного типа: уроки целеполагания, нормотворчества, разработки и защиты индивидуальных образовательных программ; урок-проект, консультация, рецензирование, взаимоконтроль, самооценка; урок-вернисаж, урок-выставка, урок-конференция, урок-зачет, творческий ответ; урок-рефлексия.

Уроки когнитивного типа: урок-концепт, урок-наблюдение, эксперимент, исследование объекта, лабораторный урок; урок конструирования понятий (правил, закономерностей, гипотез, теорий, картины мира), урок работы с культурно-историческими аналогами, метапредметный урок, философский урок.

Уроки креативного типа: урок-диалог, дискуссия, диспут, эвристическая беседа; урок-противоречие, парадокс, фантазия; поисковый урок, урок постановки проблем и их решения; урок изобретательства, моделирования, технического (научного, прикладного, художественного, социального, культурного, педагогического) творчества, урок составления задач, смыслов творчества, урок открытий, урок "изменения" истории (собственное решение исторических событий), урок-эвристическая ситуация, сочинение (задачи-сказки, считалки, летописи и т.п.), деловая игра, урок-наоборот (ученик в роли учителя;

сначала зачет по теме, потом ее изучение и т.п.), урок в школе будущего, прогностический урок, урок защиты творческих работ, урок творческого общения.

Перечисленные типы эвристических уроков входят в банк данных, позволяющих строить технологическую линию обучения.

Концентрированным выражением эвристических уроков являются эвристические лекции и семинары, свойственные как для общеобразовательных школ, так и для вузов.

б) Эвристическая лекция

Эвристическая лекция – форма обучения, в которой педагог излагает материал, помогает учащимся создавать новые знания или понимания, формулировать проблемы, делать собственные открытия. К эвристическим лекциям относятся те, которые обеспечивают условия для создания учениками или педагогом новых образовательных продуктов. Данная задача решается с помощью выбора смысла, целей и структуры лекции.

Что поставить во главу угла школьной лекции? Как скомпоновать и построить материал, чтобы учащиеся выступали не пассивными слушателями, а осуществляли познавательное движение? Для этого лекция должна иметь каркас, определяющий структуру ее содержания. В зависимости от места лекции в системе обучения и специфики решаемых задач возможны различные виды лекции. Перечислим эвристические лекции, разработанные и апробированные в ходе нашего исследования.

Инструктивные лекции знакомят учеников с технологией их будущей деятельности, с особенностями выполнения отдельных действий и способов работы. На инструктивных лекциях рассматриваются алгоритмы решения задач, правила выполнения экспериментов, планы изучения понятий, способы конструирования правил, законов, теорий; поясняются методы учебного познания, раскрывается организационный механизм занятия школьников.

Лекция-диалог проводится на основе сократовского метода с помощью прямого диалога учителя с учениками. Лекция-диалог, в которой присутствует слово ученика, позволяет избежать пассивного восприятия информации, побуждает учащихся к активному действию.

Лекция с научной структурой использует структуры, свойственные изучаемой науке или проблемной области. Например, по мнению ис-

следователей фольклора, построение народных сказок побуждает слушателей совершать определенные и чувственные действия. Соответствующее воздействие на учеников может оказать лекция, построенная по «сказочной структуре»: предписание или запрет – его нарушение – отъезд героя, драма – задача с противоречием – неверные решения – подсказка, помощь – решение задачи – возвращение с победой.

Лекции теоретического конструирования обучают школьников систематизировать и обобщать свои образовательные результаты на теоретической основе. В качестве теоретической основы на лекции выбирается определенная концепция, принципы, правила, законы, теории, картины мира. На лекции учащиеся знакомятся со структурой и иерархией установленного теоретического элемента, с методами его конструирования.

Другие виды эвристических лекций:

- лекции по ведению культурно-исторических аналогов;
- методологическая лекция, раскрывающая характер, структуру и методы научного познания, например: факты – гипотеза – модель – выводы – эксперимент – практическое применение;
- исторические лекции, подводящие учеников к осмыслению и переоткрытию основных этапов истории;
- общепредметные лекции, строящиеся на раскрытии связей фундаментальных образовательных объектов с различными школьными дисциплинами – физикой, историей, литературой, обществоведением;
- обобщающие лекции, демонстрирующие учащимся результаты систематизации их собственных знаний, достижений, проблем.

II часть текста

а) Эвристический семинар

Эвристический семинар – форма занятий, обеспечивающая на основе деятельности учащихся создание ими личных образовательных продуктов в направлении проблематики занятия. Эвристические семинары отличаются от других типов эвристических занятий технологическими условиями повышения активности и самостоятельности школьников, проявления их оргдеятельностных личностных качеств.

По дидактическим целям семинары делятся на занятия по введению в тему, планирование ее изучения, исследованию фундаментальных образовательных результатов, углублению, обобщению и

систематизации знаний, контрольные и зачетные семинары, рефлексивные семинары.

По способу и характеру проведения различают вводные, обзорные, самоорганизующие, поисковые семинары, индивидуальные и групповые семинары, семинары-проекты, семинары по решению задач, «круглые столы», «мозговые атаки», семинары-деловые игры и др.

По доминирующим формам коммуникации учащихся и студентов эвристические семинары строятся на следующих видах работы: индивидуальной, парной, групповой, коллективной, индивидуально-коллективной.

Перечислим виды эвристических семинаров.

Вводный семинар опирается на имеющиеся у учеников знания и опыт. После объяснения учителем структуры семинара учащиеся коллективно собирают информацию по новой теме и классифицируют ее по разделам. По каждому разделу ученики выбирают групповодов, которые набирают свои группы. Группы работают с собранной информацией по заданному алгоритму и готовят выступления перед классом, которые оцениваются и реализуются учащимися.

Обзорный семинар предполагает самостоятельный обзор учениками всей темы на основе учебника других материалов. Результаты обзора ученики формулируют в виде следующих суждений: 1) смысл данной темы, 2) ее главные части или направления, 3) изучаемые объекты, 4) возникшие вопросы, 5) отличия изложения темы в разных источниках. Особую роль играют сформулированные учениками вопросы. По итогам обзорного семинара составляются индивидуальные и коллективные программы занятий по теме.

Самоорганизующий семинар предоставляет ученикам возможность самостоятельно определить цели занятий, распределить работу между коллегами по группе, выполнить и оценить ее, отчитаться перед классом, наметить перспективу на будущее занятие. Каждый ученик выбирает одну тему, разработкой которой занимается на семинаре индивидуально или в группе.

Поисковый семинар предусматривает исследовательскую деятельность учеников в группах, а затем коллективный поиск по наиболее интересным и важным проблемам. Учесть индивидуальные качества учеников позволяют циклы семинаров разных типов. Ниже приведены три типа семинаров, объединенных в общий цикл: с индивидуальной работой, группой, группами сменного состава.

Семинар с индивидуальной работой. Ученики ставят перед собой учебную задачу по теме, составляют план занятия, выбирают вид учебной деятельности и форму отчета. Учитель предлагает банк данных, облегчающий ученикам выбор перечисленных элементов деятельности. Возможные задания, виды деятельности и формы отчета записываются до начала семинара на доске в виде таблицы.

Семинар с групповой работой. Его специфика состоит в том, что ученики, занимающиеся одинаковыми вопросами во время индивидуальной работы, объединяются в группы. Каждая созданная группа придумывает форму занятий по своей теме для остальных учащихся класса. Ученики готовят выступления, опыты, задачи, викторины для тех ребят, которые придут к ним на следующем занятии.

б) Виды эвристических семинаров

Семинар в группах по выбору. Во время такого занятия одновременно выступают несколько учащихся – представители групп, работавших на предыдущем семинаре. Они кратко рассказывают всему классу, что будут делать ученики, выбравшие для занятий их группу. Школьники образуют новые рабочие группы.

Семинар-генератор идей. Учащиеся распределяются по парам: генераторы и организаторы. Генератор излагает свое видение проблемы, описывает все, что ему известно или неизвестно по теме. Организатор задает ему вопросы на уточнение, поощряет высказывания, записывает основные ответы и полученные в ходе обсуждения результаты. Алгоритм фиксации результатов задается учителем, например: основные понятия по теме; символ или схема, изображающая проблему; возникшие в парах вопросы и др. Через некоторое время пары переходят от этапа генерации к обсуждению наработанного материала, а затем выступают с результатами перед всеми участниками.

Семинар-“круглый стол”. На занятие приглашаются специалисты по рассматриваемым вопросам – ученые или специально подготовленные ученики. Специалисты обмениваются с учениками подготовленной информацией, отвечают на вопросы, задают свои вопросы по проблематике.

Семинар-выставка. В учебном кабинете выставляется демонстрационное и лабораторное оборудование по изучаемой теме, научно-популярная литература, ученические рефераты, самодельные га-

зеты, наглядные пособия, сделанные в прошлые годы, диапроекторы с диафильмами, компьютеры с учебными программами. Каждую часть выставки обслуживает ученик-экскурсовод. Учащиеся группами переходят от одной экспозиции к другой (например, от книжно-журнальной к приборной и далее – к реферативной), смотрят, слушают экскурсовода, задают вопросы, выполняют опыты. В конце занятия учащиеся пишут отзыв о выставке или рецензию по заданному плану, например: 1) Что вам больше всего понравилось на выставке? 2) С какими новыми понятиями, законами, приборами вы познакомились? 3) Где и для чего они применяются? 4) О чем бы вы хотели узнать дополнительно? 5) По какой теме вы могли бы выступить на семинаре? 6) Каково ваше общее впечатление о проведенном занятии? 7) Ваши замечания и предложения. Такое занятие может проводиться как в начале изучения темы, так и в ходе ее обобщения.

Рефлексивный семинар. Обсуждаются основные результаты прошедших занятий, анализируются способы образовательной деятельности и особенности полученной продукции. Ученики в группах кратко высказывают свои мнения по обозначенным вопросам. Координатор семинара и лидер групп фиксируют обобщенные и систематизированные результаты рефлексии. Затем происходит коллективное обсуждение ключевых проблем, выявленных в ходе индивидуальных обсуждений.

МО 14. 2

Фрагмент учебника педагогики под ред. Л.П. Крившенко

(Педагогика: учеб. /Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2007. – 423 с.).

III часть текста

а) Курсовое проектирование

Курсовое проектирование как организационная форма обучения применяется на заключительном этапе изучения учебного предмета. Курсовое проектирование позволяет применять полученные знания при решении комплексных производственно-технических или других задач, связанных со сферой деятельности будущих специалистов.

Дидактическая цель курсового проектирования – обучение студентов профессиональным умениям; углубление, обобщение, систематизация и закрепление знаний по предмету; формирование уме-

ний и навыков самостоятельного умственного труда; комплексная проверка уровня знаний и умений обучающихся. Курсовое проектирование завершается защитой курсовых работ.

Подготовка курсовых работ организуется поэтапно: определяется тема курсовой работы; излагаются требования, которых следует придерживаться при ее выполнении; сообщаются исходные данные для курсовой работы; рекомендуется учебная, научная, справочная литература; устанавливается объем работы; составляется график выполнения работы; намечаются дни консультаций; создаются условия для выполнения работы.

б) Дипломное проектирование

Дипломное проектирование – организационная форма, применяемая на завершающем этапе обучения в образовательном учреждении. Она заключается в выполнении студентами дипломных проектов или дипломных работ, на основании защит которых Государственная квалификационная комиссия выносит решение о присвоении студентам квалификации специалиста.

Дидактическими целями дипломного проектирования являются:

- расширение, закрепление и систематизация знаний, совершенствование профессиональных умений и навыков;

- развитие умений и навыков самостоятельного научного исследования;

- проверка и определение уровня подготовленности выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности.

Дипломная работа – это самостоятельная комплексная творческая работа, в ходе выполнения которой студенты решают конкретные профессиональные задачи, соответствующие профилю деятельности и уровню образования специалистов.

Дипломная работа выполняется по индивидуальному графику, который студент разрабатывает совместно с научным руководителем. График включает в себя основные этапы работы с указанием контрольных сроков выполнения отдельных частей и всей работы в целом, времени представления ее руководителю и рецензентам, даты защиты.

Таким образом, в дипломном проектировании можно выделить следующие этапы:

- 1) определение темы дипломной работы, ее утверждение, назначение научного руководителя;

- 2) разработка плана-графика написания дипломной работы;
- 3) накопление и обработка необходимого материала;
- 4) проведение исследований, экспериментов и т.д.
- 5) написание теоретической и экспериментальной части дипломной работы;
- 6) апробация исследований;
- 7) оформление дипломной работы;
- 8) представление дипломной работы на отзыв руководителю и рецензенту;
- 9) предзащита дипломной работы и допуск к защите;
- 10) защита дипломной работы на заседании Государственной аттестационной комиссии.

В целом дипломное проектирование не только помогает углубить и закрепить полученные знания, но и приучать к исследовательскому, творческому подходу к решению практических задач в период обучения и по его завершении.

Тема 15. Активные формы и методы обучения

I блок. Технология подготовки студентов к занятию

Вопросы для изучения

1. Классификация активных методов обучения.
2. Функции активных методов обучения: средства достижения педагогических целей, реализации деятельностного компонента содержания обучения, формы организации ситуации «учения-обучения».
3. Основные характеристики и признаки активных методов обучения.

Учебно-исследовательские задания

1. Проанализируйте все, что вам известно из предыдущих учебных тем о роли деятельностного подхода в организации образовательных процессов и составьте тезисный план ответа на данный вопрос.
2. Напишите эссе «Благоприятные условия реализации активной познавательной деятельности учащихся на уроке».

Путеводитель по литературе для самостоятельной работы

1. *Вазина К.Я.* Коллективная мыследеятельность – модель саморазвития человека. – М.: Педагогика, 1990. – 196 с.

2. Гин А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: пособие для учителя. – 4-е изд. – М.: Вита Пресс, 2002. – 88 с.
3. Жук А.И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учеб.-метод. пособие / А.И. Жук, Н.Н. Кошель. – 2-е изд. – Мн.: Аверсэв, 2004. – 336 с.
4. Смолкин А. М. Методы активного обучения: научно-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 176 с.

II блок. Технология проведения занятия

1. Вызов

Стратегия решения проблем «Идеал»

Алгоритм реализации стратегии

1. Идентификация и формулировка проблемы. Преподаватель предлагает студентам прочитать свои эссе «Благоприятные условия реализации активной познавательной деятельности учащихся на уроке». В процессе взаимодействия формулируется проблема «Каковы наиболее оптимальные условия активизации познавательной деятельности учащихся в учебном процессе?»

2. Генерирование как можно большего числа вариантов решения проблемы. Посредством «мозговой атаки» студенты предлагают условия активизации познавательной деятельности учащихся. Любая критика на этом этапе работе исключается. Предлагаемые варианты решения проблемы фиксируются с помощью графической организации материала посредством кластера информации.

3. Выбор оптимальных вариантов решения проблемы. На этом этапе осуществляется содержательный анализ предложенных условий и выбираются наиболее реалистичные и оптимальные.

4. Анализ действий, предпринятых для решения проблемы, логические выводы.

2. Осмысление

Методический прием «Кластер»

Алгоритм реализации приема

1. Студенты продолжают работать с кластером информации, составленном на предыдущем этапе. Находят в кластере информации

(или добавляют на этом этапе) активные методы обучения и расширяют кластер по этой проблеме (работа в парах).

2. Фронтальное обсуждение выполненной работы. В процессе обсуждения расширяются и взаимодополняются знания по проблеме различных подходов к классификации активных методов обучения, о признаках и существенных характеристиках вышеуказанных методов и их функциях.

3. Работа с текстом (МО 15.1) и углубление знаний по проблеме активных методов обучения.

3. Рефлексия

Итоговая рефлексивная дискуссия методом «Вертушка общения»

Алгоритм реализации метода

1. Студенческая группа делится на 4 команды, между которыми распределяются роли: новаторы, оптимисты, пессимисты, реалисты. В соответствии с доставшейся ролью команды должны сформулировать основные идеи о перспективах использования активных методов обучения в учебном процессе средней или высшей школы.

2. Команды поочередно выполняют роли новаторов, оптимистов, пессимистов и реалистов. После первого круга «новаторы» занимают место «оптимистов», «оптимисты» – «пессимистов», «пессимисты» – «реалистов», «реалисты» – «новаторов». Число перемещений зависит от числа ролей. На столах можно поместить таблички с указанием ролей.

3. Итоговая общегрупповая дискуссия.

Тема 16. Современные технологии обучения

I блок. Технология подготовки студентов к занятию

Вопросы для изучения

1. Понятие «технология обучения», соотношение понятий «технология и методика обучения». Критерии технологичности образовательных процессов.

2. Технологии организации отдельных компонентов педагогической деятельности учителя (технологии целеполагания, мотивации, опроса, рефлексии и т.д.).

3. Банк технологий обучения. Характеристика любой технологии обучения (по выбору).

Учебно-исследовательские задания

1. Работа с терминологическим словарем: найдите не менее 5 определений понятия «технология обучения» разных авторов.

2. Подготовьте компьютерную презентацию любой технологии обучения (по выбору).

Путеводитель по литературе для самостоятельной работы

1. Запрудский Н.И. Современные школьные технологии: пособие для учителей. – Мн.: Изд-во «Сэр – Вит», 2003. – 288 с.

2. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / С.С. Кашлев. – 2-е изд. – Мн.: Университетское, 2001. – 95 с.

3. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. – Москва – Воронеж, 1998. – 288 с.

4. Снопкова Е.И. Педагогические системы и технологии: практический аспект: учеб.-метод. пособие. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2004. – 80 с.

II блок. Технология проведения занятия

1. Вызов

Метод коллективной проблематизации

Алгоритм реализации метода

– Обсуждение результатов работы с терминологическим словарем. Работа в парах, группах и коллективное осмысление сущности понятия «технология обучения».

– Понимание причин понятийного разнообразия при определении сущности категории «технология». Составление перечня возможных причин понятийного разнообразия.

– Работа с фрагментом статьи Е.И. Снопковой (МО 16.1), расширение перечня причин различных подходов к определению понятия «технология обучения».

2. Осмысление

Метод «Компьютерные презентации».

Алгоритм реализации метода

1. Представление-защита результатов индивидуальной или групповой работы над учебно-исследовательским заданием № 2.

2. Взаимоэкспертиза представляемых презентаций (заполнение матрицы взаимоэкспертизы в группах (табл. 16.1)).

Таблица 16.1

**Матрица взаимоэкспертизы презентаций
современных технологий обучения**

№ группы	Название презентации	Критерии экспертизы			Итого баллов
		Научность (баллы от 1 до 4)	Степень участия всех членов группы (баллы от 1 до 3)	Оригинальность формы представления (баллы от 1 до 3)	

3. Рефлексия

Метод коллективной экспертизы

Алгоритм реализации метода

Представители групп анализируют и оценивают на основе заполненной на предыдущем этапе матрицы взаимоэкспертизы работы друг друга.

III блок Методическое обеспечение

МО 16.1

Фрагмент статьи Е.И. Снопковой

«К проблеме современных образовательных технологий»

(Снопкова Е.И. К проблеме современных образовательных технологий // Проблемы профессионального образования и повышения квалификации педагогических кадров в современных условиях: сборник материалов научно-практической конференции. Гомель, 28 апреля 2006 г. / под ред. И.А. Мазурок. – Гомель: УО «ГГОИПК и ГПР и СО», 2006. – С. 91-95).

Тема современных образовательных технологий является достаточно популярной в научной и методической литературе. Различными авторами осмысливаются как теоретические подходы к пониманию сущности образовательных технологий, так и практические аспекты, образцы их реализации в обучении и воспитании. Несмотря на большое количество публикаций по данной про-

блеме, с нашей точки зрения, существуют определенные трудности, которые в профессиональной коммуникации не позволяют согласовать позиции в данной тематической рамке. Одно из оснований затруднений – слишком высокая степень абстрактности и отвлеченности данной формулировки. Так как понятие «образовательная технология» является предельно широким, существуют даже предложения соотнести этот термин с названием научной дисциплины, «изучающей закономерности технологизации всей системы образования и ее отдельных подсистем» [Бершадский М.Е., Гузев В.В.].

Еще одной проблемой, с которой сталкивается как ученый-исследователь, так и практик, является понятийное разнообразие. В современной педагогической науке нет единой терминологии, выделяются разные подходы к определению таких понятий, как «образовательная технология», «технологии в образовании», «педагогические технологии», «технологии обучения», «технологии воспитания» и т.д. В зависимости от того, как авторы представляют структуру и составляющие образовательного процесса, существует более 300 формулировок термина «технология» и его вариаций [Назарова Т.С.].

Исследовательская проблема заключается и в самом словосочетании «современные технологии». Встает закономерный вопрос: «Каковы критерии современности образовательных технологий?» Можно выделить ряд подходов, обосновывающих порой противоположные суждения по данному вопросу. М.Е. Бершадский и В.В. Гузев на основе исторического генезиса образовательных технологий выделяют три стадии развития технологического подхода к обучению: эмпирическую, алгоритмическую и стохастическую, которым соответствуют свои поколения технологий. Данные авторы указывают на то обстоятельство, что наличие в «обращении» одновременно трех различных технологических парадигм является для большинства исследователей и практиков феноменом, хотя смутно и ощущаемым, но непознанным и неведомым.

Существует очень большое множество эмпирических образцов, реализуемых в современной образовательной практике, так как технология есть инструментарий учителя, воспитателя, преподавателя, следовательно, множество различных подходов к классификации образовательных технологий, в качестве критериев систематизации

и упорядочивания которых выступают, например, субъектность исполнителя технологии, деятельностные характеристики, содержание, степень обобщенности и т.д. Необходимы понятийные конструкции, с которыми осуществляется сопоставление эмпирических представлений о технологиях, разнообразных авторских образцов, и такие специально организованные представления и вырабатывает педагогическая наука в последние десятилетия. Разнообразие как эмпирических образцов технологий, так и их понятийных конструкций объективно предопределено сложностью глобальной, конечной цели как всего образовательного процесса, так и педагогического процесса в частности, а именно развитием личности. Проблема человека, развития личности является одной из самых сложных и вечных проблем не только педагогической науки, но и всех наук, имеющих антропологический характер. Что развивается в образовании? Ответить на этот вопрос однозначно нельзя, в качестве целей образовательной деятельности выступают знания, разнообразные умения и навыки, способности, личностные смыслы и ценности, мировоззренческие установки, социальные нормы, образцы поведения и деятельности, культурные нормы и т.д. Самый простой и далеко не полный перечень целевых детерминант в образовательной сфере указывает на многообразие способов или технологий их достижения.

Сложность при анализе образовательных технологий вызывает и многоаспектность самого термина «образование», идеализация которого позволяет ввести различные контексты его понимания. Например, рассмотрение образования как совокупности различных процессов: обучения, воспитания, индивидуализации, социализации, формирования и т.д. ведет к дифференциации и конструированию образовательных технологий, соорганизующих качественно разнообразные деятельностные процессы, и, следовательно, сами образовательные технологии качественно разнородны. В настоящее время существует ряд исследований, целостно представляющих различные авторские технологии обучения и воспитания, и гораздо меньше представлены технологии социализации, индивидуализации, персонификации личности в образовательном процессе.

Рассмотрение образования как системы (совокупности ступеней образования) вводит проблему разнообразия технологий, организующих образовательную деятельность на качественно разных возрастных этапах развития личности. Очевидно принципиальное разли-

чие образовательных технологий дошкольной ступени образования и, например, последиplomного образования или подготовки кадров высшей квалификации.

Образование можно рассматривать и как метадеятельность, в которой выделяются более конкретизированные типы деятельности, например, управленческая, педагогическая, методическая, диагностическая, рефлексивно-оценочная, исследовательская и т.п., для которых, в свою очередь, существуют свои специфические технологии. Степень их разработанности и реализации в образовательном процессе неодинаковая. Как частный случай иллюстрации вышеуказанного тезиса можно привести мнение О.С. Анисимова по поводу включения обучающихся в рефлексивную деятельность и технологического обеспечения данного процесса. «Учебный процесс построен так, что студенты (и ученики) приобретают знания с установкой, что их применение в деятельности должно происходить как бы «само собой», а рефлексивная функция не внедряется в сознание и действие, отсутствует как особое и важнейшее содержание обучения и воспитания» [Анисимов О.С.]. В связи с этим отсутствует и технология развития рефлексивных способностей, а имеющийся «опыт внесения рефлексивной компоненты в деятельность обучаемых, воспитуемых носит случайный, стихийный и недолговременный характер, в основном в рамках педагогических экспериментов» [Анисимов О.С.].

При анализе образовательных технологий необходимо вводить различные контексты, в которые включено данное понятие, например, научный, методический, практический. В свою очередь научный контекст также разнороден: в нем различаются методологические, философские, социологические, педагогические, методические (методика как отрасль научного знания) аспекты, исходя из которых меняется проблемное поле и характеристика образовательных технологий.

Раздел III. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ

Тема 17. Сущность, закономерности и принципы процесса воспитания

I блок. Технология подготовки студентов к занятию

Вопросы для изучения

1. Сущность процесса воспитания.
2. Закономерности процесса воспитания.
3. Принципы воспитания.

Учебно-исследовательские задания

1. Составьте опорную схему, раскрывающую структуру процесса воспитания.
2. Проанализируйте особенности социоцентристского и антропоцентристского подходов к объяснению сущности процесса воспитания (Критерии сравнения выделите самостоятельно).
3. На примере одной из закономерностей воспитания разработайте соответствующую стратегию воспитания школьника (возраст учащихся выберите самостоятельно).

Путеводитель по литературе для самостоятельной работы

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь – Мн.: Нацыянальны Інстытут адукацыі. – 2007. – № 2(603). – С. 9-40.
2. Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Нацыянальная сістэма адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь. Заканадаўча-правовое забеспячэнне: дапаможнік / Склад. Е.Л. Петухова. – 2-е выд., дап. – Магілёў: УА «МДУ імя А.А. Куляшова», 2008. – С. 143-167.
3. Методика воспитательной работы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 144 с. (Глава 1. Воспитание, воспитательный процесс).

4. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук, И.И. Казимирская, О.Л. Жук, Е.А. Коновальчик; под общ. ред. А.И. Жука. – Мн.: Аверсэв, 2003. – 349 с. (4.3. Воспитание в формировании личности).
5. Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2007. – 423 с. (Глава 6. Воспитание как педагогический процесс).
6. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: в 2 ч. – М.: ВЛАДОС, 2002. – Ч. 2. – 256 с. (Глава 11. Воспитание в целостном педагогическом процессе).
7. Степаненков Н.К. Педагогика: учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – Мн.: Изд. Скакун В.М., 2001. – 448 с. (Тема 11. Сущность и закономерности процесса воспитания).

II блок. Технология проведения занятия

1. Вызов

Метод «Знаю / хочу узнать / узнаю»

Алгоритм реализации стратегии

1. Работа над вопросом: «Что вы знаете о сущности, закономерностях и принципах процесса воспитания?» (индивидуально, в парах, в группе).

2. Заполнение первой графы таблицы:

Знаю	Хочу узнать	Узнаю

3. Параллельное заполнение второй графы таблицы (при работе в группе).

4. Чтение текста «Теоретико-методологические основы современного воспитания» (МО 17.1) и заполнение третьей графы. Если возникают новые вопросы, то они вносятся во вторую графу.

5. Обсуждение результатов работы над таблицей в парах, в группе.

2. Осмысление

Метод «диалог-спор»

Алгоритм реализации метода

1. Преподаватель формулирует проблему диалога-спора «Парадигмы воспитания: социоцентризм и антропоцентризм».

2. Обсуждается проблемное поле диалога-спора.

3. Участники диалога-спора делятся на «сторонников антропоцентристского подхода в воспитании» и «сторонников социоцентристского подхода в воспитании». Задача сторон выявить все положительные и отрицательные тенденции в современном воспитательном процессе на основе двух вышеуказанных концептуальных подходов (В процессе диалога-спора используются материалы Концепции воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь 1999 г. – МО 17.1).

4. Ведущий диалога-спора констатирует состояние сложившейся системы воспитания в современной социокультурной ситуации и предлагает всем участникам педагогического взаимодействия выразить свое отношение к смене парадигм воспитания.

5. Ведущий диалога-спора обращает внимание участников на закономерности и принципы воспитания, просит оценить их с позиции антропоцентристского и социоцентристского подходов к объяснению сущности процесса воспитания.

3. Рефлексия

Метод «Рефлексивная беседа»

Алгоритм реализации метода

Участники диалога-спора обсуждают следующие вопросы:

- Как Вы оцениваете уровень проведения диалога-спора?
- Какие вопросы были обсуждены наиболее полно? Благодаря кому и чему это было достигнуто?
- Что не достигнуто в ходе диалога-спора и почему?
- Все ли принимали активное участие в состоявшемся взаимодействии?
- Кому могут быть присвоены номинации:
 - а) самый активный участник диалога-спора;
 - б) теоретик диалога-спора;
 - в) логик состоявшегося взаимодействия;
 - г) самый культурный участник взаимодействия;
 - д) участник, владеющий самыми аргументированными тезисами.

Метод «Ключевое слово»

Алгоритм реализации метода

1. Участникам педагогического взаимодействия предлагается на маленьких листочках бумаги написать лишь одно слово, с которым

ассоциируется оценка состоявшегося взаимодействия и его результатов.

2. Для выполнения задания дается 1 минута. Затем педагог собирает листочки и проводит анализ результатов.

III блок. Методическое обеспечение учебных занятий

МО 17.1

Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь

(Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Нацыянальная сістэма адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь. Заканадаўча-прававое забеспячэнне: дапаможнік / Склад. Е.Л. Петухова. – 2-е выд., дап. – Мaгілёў: УА «МДУ імя А.А. Куляшова», 2008. – С. 143-167).

Теоретико-методические основы современного воспитания

Новая воспитательная парадигма предполагает сохранение естественного характера и порядка социализации индивида, освоения им культурных форм поведения, начиная от своей повседневной культуры, непосредственного социального окружения, естественной среды, формирующих структуру потребностей и интересов личности, и развиваясь посредством постепенного наполнения этих потребностей соответствующим духовным содержанием, нравственным и научным смыслом, приобщением к более широким социокультурным горизонтам.

Новая воспитательная парадигма предполагает:

- установку на равенство различных видов социально-приемлемого воспитательного опыта (воспитание на народных традициях, светское воспитание, религиозное воспитание);
- направленность педагогических усилий на построение самим воспитанником социально приемлемых ценностных ориентаций;
- терпимое отношение к инакомыслию, которое не пропагандирует жестокость, насилие, агрессивность к другим;
- диалогизм культурных позиций, их продуктивную кооперацию;
- освоение педагогами позиции посредника между воспитанником и культурой;
- ориентация на формирование научного мышления;
- рассмотрение культуры как полисистемного образования, аккумулирующего в себе разноголосие эпох, народов, различных подходов к миру;

- использование в воспитании народной педагогики белорусов;
- обеспечение прав ребенка и человека;
- предоставление ребенку (учащемуся, студенту) свободы выбора и принятия ответственности и самоответственности;
- единство индивидуального и коллективного опыта.

Стержневой идеей новой педагогической технологии должно выступать управление инициативой самого воспитанника в процессе педагогического взаимодействия. Со стороны педагога это предполагает как его поддержку, так и создание условий для самореализации. Такой подход способствует самоопределению личности, стимулированию способности к успешной адаптации.

Цель, важнейшие общие закономерности и принципы воспитания

Воспитание как любая педагогическая деятельность строится на соответствующих закономерностях и методологических принципах, ставит адекватную цель и задачи и выполняет конкретные воспитательные функции.

Важнейшими общими закономерностями воспитания являются:

- цель, задачи и содержание воспитания определяются объективными потребностями общества, социально-культурными и этническими нормами и традициями;
- развитие ребенка и формирование его личности происходит неравномерно, что связано с рассогласованностью вербальных сенсорных и двигательных процессов;
- воспитательный процесс представляет собой постоянную трансформацию внешних воздействий во внутренние процессы личности;
- эффективность воспитания зависит от оптимальной организации деятельности и общения детей, учащихся, молодежи;
- действенность воспитания определяется степенью собственной активности личности;
- действенность воспитания обусловлена учетом потребностей, интересов и возможностей личности ребенка (учащегося, студента), отношением к ней как к целостности и самости;
- результаты воспитания зависят от понимания и учета влияния на личность ребенка (учащегося, студента) объективных и субъективных факторов.

Цель воспитания – формирование социально, духовно и морально зрелой творческой личности, субъекта своей жизнедеятельности. Социально, духовно и морально зрелая творческая личность – личность с высоким уровнем культуры, обладающая творческим потенциалом, способная к саморазвитию и саморегуляции, с присущими ей качествами гражданина, патриота, труженика и семьянина.

Приоритетными **принципами воспитания** в современных условиях являются:

– **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;

– **принцип природосообразности**, определяемый не только проявлением природных задатков индивида, но и психофизиологическими возможностями человека и их обусловленностью информационными и социальными явлениями;

– **принцип культуросообразности**, проявляющийся как совокупность всех форм духовной жизни общества, которые обуславливают формирование личности, социализацию молодого поколения, основываясь на ценностях национальной и мировой культуры;

– **принцип ненасилия и толерантности** предполагает терпимость воспитателя к воспитаннику, его индивидуальности, отказ от любых форм психического и физического насилия;

– **принцип связи воспитания с жизнью** проявляется в учете воспитателем экономических, социальных, экологических, демографических и других условий жизнедеятельности воспитанников;

– **принцип открытости воспитательных систем** предполагает оптимальное сочетание различных воспитательных моделей с жизненным опытом личности, ее реальной жизнедеятельностью, создание на этой основе детских дошкольных учреждений открытого типа, социально-педагогических, социально-культурных, образовательно-культурных комплексов;

– **принцип вариативности деятельности**, соответствие содержания изменяющимся детским (молодежным) потребностям, интересам, возможностям;

– **принцип эстетизации** детской (молодежной) жизнедеятельности.

Основные функции воспитания

Назначение и роль воспитания проявляются в его функциях.

1. **Функция развития** предполагает изменение направленности личности воспитанника, структуры ее потребностей, мотивов поведения, способностей и др.

2. **Функция формирования** предстает как специально организованный процесс предъявления педагогом ребенку (учащемуся, студенту) социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения для его личностного, гражданского и профессионального роста.

3. **Функция социализации** заключается в обеспечении усвоения социального опыта и выработки совместно со взрослыми собственных ценностных ориентаций в процессе совместной деятельности и общения.

4. **Функция индивидуализации** предстает как процесс становления «Я-образа», духовного мира личности, ее социальных ролей и отношений на основе ее психического и социального опыта и опыта других людей и поколений.

5. **Функция психолого-педагогической поддержки** проявляется как помощь детям и учащейся молодежи в решении их индивидуальных проблем, связанных с психофизическим и моральным здоровьем, обучением, межличностными отношениями и общением, профессиональным и жизненным самоопределением. Предметом педагогической поддержки выступает процесс совместного с ребенком, молодым человеком определения его собственных актуальных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство в различных сложных ситуациях его жизни и самостоятельно достичь желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни. Предметом психологической поддержки выступают проблемы взрослеющей личности, связанные с кризисными событиями жизни, нарушениями личностного развития и поведения, трудностями социальной адаптации и интеграции.

6. **Гуманитарная функция** воспитания заключается в обеспечении прав ребенка, удовлетворении потребностей в безопасности, эмоциональном комфорте и независимости, здоровье, смысле жизни, личной свободе.

7. **Культурообразующая функция** воспитания проявляется в сохранении, воспроизводстве и развитии культуры, предполагает ориентацию на воспитание человека культуры.

Тема 18. Содержание процесса воспитания

I блок. Технология подготовки студентов к занятию

Вопросы для изучения

1. Идеологическое воспитание учащихся.
2. Формирование основ нравственно-эстетической культуры личности.
3. Трудовое воспитание и профессиональная ориентация учащихся.
4. Физическое и валеологическое воспитание учащихся.

Учебно-исследовательские задания

1. Составьте аннотацию и подготовьте рекламу одного из новых исследований в области идеологического, нравственного, эстетического, трудового, физического воспитания (по выбору).
2. Подготовьте микровыступление «Решение задач идеологического воспитания в практике современной школы» (на основе беседы с педагогами и учащимися, а также анализа планов воспитательной работы).
3. Разработайте содержание рекламного ролика для родителей на одну из предложенных тем:
 - *Формирование основ нравственно-эстетической культуры личности ребенка в условиях семьи;*
 - *Особенности трудового воспитания современных подростков и возможности их профессиональной ориентации в условиях семьи;*
 - *Роль семьи в формировании основ здорового образа жизни ребенка (возраст учащихся студент выбирает самостоятельно).*

Путеводитель по литературе для самостоятельной работы

1. Воспитание нравственной личности в школе: пособие для руководителей учреждений образования, педагогов-организаторов, классных руководителей / под ред. профессора К.В. Гавриловца. – Мн.: ИВЦ Минфина, 2005. – 266 с.
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Зборнік нарматывных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь – Мн.: Нацыянальны Інстытут адукацыі. – 2007. – № 2 (603). – С. 9-40.
3. Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2007. – 423 с. (Глава 7. Формирование личности в процессе воспитания).

4. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: в 2 т. – М.: ВЛАДОС, 2002. – Ч. 2. – 256 с. (Глава 12. Воспитание базовой культуры личности).
5. Степаненков Н.К. Педагогика: учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – Мн.: Изд. Скаун В.М., 2001. – 448 с. (Раздел 3. Формирование ведущих качеств личности учащихся).

II блок. Технология проведения занятия

1. Вызов

Метод «Заверши фразу»

Алгоритм реализации метода

Педагог предлагает студентам завершить фразу: «Содержание процесса воспитания включает в себя...»

2. Осмысление

Метод «Чтение-суммирование в парах»

Алгоритм реализации метода

1. Деление на пары.
2. Деление пар по номерам в соответствии с количеством частей текста (текст «Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь» см. МО.18.1).

3. Установка на работу в паре: каждая пара работает над своей частью информации, меняясь ролями (докладчик, оппонент).

Докладчик читает фрагмент первой части и сообщает содержание в суммированном виде своими словами. Оппонент читает эту же часть, слушает докладчика и задает вопросы. Затем партнеры меняются ролями и так же прорабатывают второй фрагмент своей части.

4. Подготовка парой презентации своей части информации.
5. Презентация материалов поочередно каждой парой и обсуждение (сначала выслушиваются все первые части информации, затем – вторые, третьи, четвертые).

3. Рефлексия

Метод «Эссе»

Алгоритм реализации метода

1. Написание десятиминутного эссе на тему «Содержание процесса воспитания в современной школе».
2. Чтение написанных эссе (по желанию).

**Концепция непрерывного воспитания детей
и учащейся молодежи в Республике Беларусь**

(Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Зборнік нарматывных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. – Мн.: Нацыянальны Інстытут адукацыі. – 2007. – № 2 (603). – С. 9-40).

Часть 1

А). Цель, задачи, основные составляющие воспитания.

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь определяет подходы к процессу воспитания, основные направления воспитания детей и учащейся молодежи, составляющие систему воспитания в нашей стране и базирующиеся на принципах непрерывности и преемственности учебно-воспитательной деятельности. Настоящая концепция закрепляет приоритеты воспитания в учреждениях образования: целенаправленное и активное содействие личностному становлению профессионала-труженика, ответственного семьянина, гражданина и патриота своей страны.

2. Воспитание является составляющей частью образования. Его назначение состоит в формировании личности путем приобщения к ценностям культуры.

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

4. Достижение цели воспитания в учреждениях 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.

5. 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.

6. Воспитание в системе образования осуществляется на основе программ воспитания.

Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь разрабатывается и утверждается Министерством образования Республики Беларусь.

7. 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.

8. Основные составляющие воспитания:

- 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.

9. Идеология в системе воспитания реализуется в контексте идеологии белорусского государства, где особое место занимают государственный суверенитет, национальный интерес, национальная безопасность, социальная справедливость, экономическое благосостояние.

Идеологическое становление личности включает следующие этапы: овладение знаниями – принятие ценностей – формирование убеждений – воля к действию – деятельность. Реализация названных этапов в соответствии с принципом непрерывности и преемственности воспитания обеспечивает развитие личности обучающегося в контексте государственной идеологии Республики Беларусь.

Идеологическое обеспечение воспитания осуществляется на основе органичного единства учебного и воспитательного процесса, затрагивает повседневную внеучебную и досуговую деятельность. Последовательное ознакомление учащихся с основами научных зна-

ний, прежде всего — с предметами социально-гуманитарного блока, является предпосылкой присвоения ими общечеловеческих и национальных ценностей, формирования убеждений, волевых качеств, норм поведения и деятельности, определяемых идеологией белорусского государства.

Реализация воспитательной функции идеологии способствует формированию целостной, политически грамотной, сознательно участвующей в социальной жизни общества личности.

Условием эффективности идеологической работы в учреждении образования является профессионализм, искренность и высокий уровень идейной убежденности педагогических работников в процессе воспитания и обучения.

Б). Нравственная и эстетическая культура личности.

32. Нравственная культура характеризует степень освоения обучающимися 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.

33. 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.).

34. 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.

35. 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.

36. Эстетическая культура – элемент культуры человечества, способствующий преобразованию высших эстетических ценностей (красоты, совершенства, гармонии, созидания, творчества, эстетического наслаждения) в субъективные потребности личности обучающегося.

37. 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.

38. 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.

39. 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, созидателями 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.

Часть 2

А). *Воспитание гражданственности и патриотизма личности.*

16. Гражданственность – интегративное качество личности, основными элементами которой является нравственная, правовая и политическая культура. Патриотизм – чувство любви к своему Отечеству и готовность защищать его интересы.

17. 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.

18. Условия воспитания гражданственности и патриотизма личности:

- осознание обучающимися сущности гражданственности и 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, неприятие экстремизма, национальной и религиозной нетерпимости;

- развитие социально значимой деятельности обучающихся, педагогическая поддержка детских и молодежных общественных объединений, ученического (студенческого) самоуправления.

19. 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.

20. 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.

21. Содержание воспитательной работы по формированию политической культуры личности определяется необходимостью обретенного 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.

22. 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.

23. 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.

Б). Воспитание правовой информационно-культурной личности.

24. Правовая культура личности – совокупность правовых знаний и способность их полной и правильной реализации в различных видах деятельности. Правовая культура предполагает сочетание правовых знаний с нравственными идеалами и ценностными ориентациями личности.

25. Содержание воспитательной работы по формированию правовой культуры личности направлено на усвоение систематизированных знаний о праве, об 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.

26. 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.

27. 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.

28. Информационная культура определяется как совокупность методов, способов овладения знаниями, умениями, навыками в области информационных технологий и позволяет эффективно использовать имеющиеся в распоряжении общества информационные ресурсы и средства информационных коммуникаций в личностном и профессиональном становлении.

29. Информационная культура предполагает активную работу с информацией, в основе которой – самостоятельное, критическое, творческое мышление, формирование мировоззрения, ценностных установок личности. При этом осуществляется формирование умений пользоваться информационными ресурсами, критически воспринимать различную информацию, анализировать ее. Средства информационных коммуникаций формируют образцы поведения, ценности, отношение к миру, людям и самому себе, культуре и искусству, дают представление о морально-этических, правовых, идеологических и прочих нормах современного общества.

30. Условия воспитания информационной культуры:

- использование в воспитательном процессе ресурсов средств массовой информации (периодическая печать, радио, телевидение, Интернет);

- наличие у педагогов и обучающихся знаний в области компьютерной техники;

- наличие и совершенствование современной технической базы учреждений образования;

- проведение информационных часов, работа информационно-пропагандистских групп в учреждениях образования;

- системность, качественный отбор информации и адресность информационного воздействия;

- обеспечение информационно-психологической безопасности обучающихся.

31. Учет возрастных особенностей в процессе формирования информационной культуры.

Воспитанники учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования, и обучающиеся на I ступени общего среднего образования.

Формирование основных умений и навыков получения информации.

Обучающиеся на II ступени общего среднего образования.

Изучение общих принципов работы с информацией. Овладение компьютерной грамотностью, умение вычленивать необходимую информацию, противостоять информации, наносящей вред духовному и физическому здоровью человека.

Обучающиеся на III ступени общего среднего образования в учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического и среднего специального образования.

Овладение навыками работы с информацией в профессиональном аспекте. Участие в работе средств информации учреждения образования.

Обучающиеся в учреждениях, обеспечивающих получение высшего образования.

Формирование информационного мировоззрения. Умение противостоять негативным психологическим воздействиям при работе с информацией. Умение применять передовые достижения в области средств информатизации и информационных технологий.

Умение применять средства информатизации и информационные технологии, создавать информационный продукт.

Часть 3

А). *Воспитание экологической культуры безопасной жизнедеятельности*

40. Воспитание экологической культуры личности определяется универсальным значением природы для человека и общества и включает в себя знания о компонентах и их взаимосвязях в системе «человек-общество-природа», а также нравственное и эстетическое отношение к природе.

41. Содержание воспитательной работы по формированию экологической культуры личности включает усвоение знаний о природных и социальных процессах и явлениях; приобщение к ценностным ориентациям экологического характера, радиозэкологической культуре. Формируется социальная база для реализации идеи устойчивого развития общества. Возможно использование традиций народной педагогики по отношению к природе (связь с малой родиной, ее историей, культурой народа).

42. Условия воспитания экологической культуры личности:

- сочетание различных форм, методов и средств формирования у обучающихся экологической культуры;

- повышение экологической культуры педагогов; практическая деятельность обучающихся по охране природы;

- взаимодействие учреждений образования с промышленными и сельскохозяйственными предприятиями, научными учреждениями и общественными организациями и объединениями, субъектами природоохранной деятельности.

43. Учет возрастных особенностей в процессе формирования экологической культуры личности.

Воспитанники учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования.

Овладение первоначальными знаниями о природе, о взаимосвязи человека с окружающей природной средой. Формирование гуманного отношения к природе, представления об уникальности каждого живого существа.

Обучающиеся на I ступени общего среднего образования.

Накопление и развитие знаний об окружающем мире, становление научно-познавательного и эмоционально-нравственного отношения к окружающей среде.

Обучающиеся на II ступени общего среднего образования.

Использование знаний экологического характера, формирование опыта социального взаимодействия и ответственного отношения к окружающей среде во всех видах деятельности.

Обучающиеся на III ступени общего среднего образования в учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического и среднего специального образования.

Систематизация знаний о природе, а также об экологических проблемах индустриального общества. Дальнейшее развитие ценностных ориентаций, определяющих отношение к природе. Реализация экологических знаний в общественно-полезной деятельности и профессиональной подготовке.

Обучающиеся в учреждениях, обеспечивающих получение высшего образования.

Формирование знаний о воздействии производства на природную среду и научных основах ее охраны. Осознание последствий такого воздействия. Формирование экологической компетентности как составной части профессиональной подготовки.

44. Культура безопасной жизнедеятельности характеризует степень усвоения обучающимися правил безопасного поведения в обществе, включает формирование норм и правил поведения в социальной и природной среде, неприятие несоблюдения правил безопасности.

45. Содержание воспитательной работы по формированию культуры безопасной жизнедеятельности предполагает приобщение обучающихся к соблюдению правил безопасности, приобретение знаний и навыков действий в случае возникновения чрезвычайных ситуаций. В процессе воспитания происходит формирование представ-

ления о необходимости соблюдения мер безопасности, неприятие нарушений правил безопасной жизнедеятельности, формирование знаний в области безопасной жизнедеятельности, обучение действиям в случае возникновения чрезвычайных ситуаций.

46. Условия воспитания культуры безопасной жизнедеятельности:

- сочетание различных форм, методов и средств организации безопасной жизнедеятельности обучающихся;
- организация межведомственного сотрудничества на республиканском, региональном и местном уровнях;
- педагогическая поддержка детских и молодежных общественных объединений, созданных для выполнения задач по предупреждению и ликвидации чрезвычайных ситуаций;
- практическая деятельность обучающихся по предупреждению чрезвычайных ситуаций;

47. Учет возрастных особенностей в процессе формирования культуры безопасной жизнедеятельности.

Воспитанники учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования.

Формирование умений и навыков безопасной жизнедеятельности в природной и социальной среде на основе сочетания различных видов игровой деятельности.

Обучающиеся на I ступени общего среднего образования.

Выработка навыков безопасного поведения дома, в учреждении образования, на улице, в общественных местах, на водоемах, действий в случае возникновения пожара, других чрезвычайных ситуациях.

Обучающиеся на II ступени общего среднего образования.

Формирование опыта социального взаимодействия и ответственного поведения во всех видах деятельности. Ознакомление с основами действий в экстремальных ситуациях, при оказании помощи сверстникам, другим людям. Участие в деятельности общественных организаций, созданных для выполнения задач по предупреждению чрезвычайных ситуаций.

Обучающиеся на III ступени общего среднего образования в учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического и среднего специального образования.

Систематизация знаний в области обеспечения безопасности. Освоение основ использования аварийно-спасательного оборудования.

ния и средств пожаротушения, навыков правильных действий в случае возникновения чрезвычайной ситуации. Профориентация обучающихся на специальности в области предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций.

Обучающиеся в учреждениях, обеспечивающих получение высшего образования.

Формирование умений и навыков безопасной жизнедеятельности, необходимых в повседневной жизни, а также связанных с конкретной профессиональной деятельностью.

Б). Формирование здорового образа жизни личности.

48. 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 укрепления здоровья.

49. 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.

50. Условия воспитания здорового образа жизни:

– сотрудничество учреждений образования с семьей, учреждениями, подведомственными министерствам 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.

51. 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 алкогольсодержащих 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 алкогольсодержащих, 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.

Часть 4

А). Воспитание культуры трудовой деятельности.

52. 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.

53. 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.

54. 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.

55. 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.

56. 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.

57. Содержание воспитательной работы по формированию культуры умственного труда личности заключается в воспитании таких базовых компонентов, как потребность и способность человека к непрерывному самовоспитанию и самообразованию, развитию речи, памяти, воображения, интуиции и других качеств мышления как деятельности.

58. 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; самосовершенствование; самоорганизацию и саморегуляцию учебной деятельности; развитие продуктивных (креативных) способностей мышления.

59. 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.

60. 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.

Б). Профессиональное становление личности.

61. Профессиональное становление личности представляет собой поэтапное углубление профессиональных компетентностей обучающихся в процессе учебно-профессиональной деятельности.

62. 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 ин-

формационных технологий, основ экономики и менеджмента, ориентация на здоровый образ жизни и физическое развитие). Формирование лидерских качеств, развитие организаторских способностей.

63. 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.

64. 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.

Тема 19. Методы, средства и формы процесса воспитания

I блок. Технология подготовки студентов к занятию

Вопросы для изучения

1. Понятие о методах и приемах воспитания. Система общих методов воспитания, их классификация.

2. Средства воспитания.

3. Формы воспитания.

Учебно-исследовательские задания

1. Дайте определение следующим понятиям:

– Методы воспитания.

– Прием воспитания.

– Технология воспитания.

– Педагогическая техника.

– Средства воспитания.

– Форма воспитательной работы.

Результаты работы представьте в терминологическом словаре.

2. Проанализируйте, как связаны и различаются между собой методы, приемы средства и формы воспитания. Форму представления результата выберите самостоятельно.

3. Разработайте любое воспитательное мероприятие для учащихся средней школы (возраст учащихся выберите самостоятельно). Виды и формы воспитывающей деятельности представлены в таблице.

Таблица 19.1

Виды и формы воспитывающей деятельности*

Вид и цель деятельности	Активная форма деятельности
1. Познавательная Обогащает представления учеников об окружающей действительности, формирует потребность в образовании, способствует интеллектуальному развитию	Устный журнал, обзор научно-популярных статей, экскурсии, конкурсы, турниры, олимпиады, классный лекторий, учебные конференции
3. Общественная Содействует социализации школьников, включает их в сопереживание проблемам общества, приобщает к активному преобразованию действительности	Пресс-центр, встречи с политическими деятелями, журналистами, круглые столы, дискуссии

* Методика воспитательной работы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 144 с.

Вид и цель деятельности	Активная форма деятельности
4. Ценностно-ориентировочная Направлена на рациональное осмысление общечеловеческих и социальных ценностей мира, на осознание личностной причастности к миру во всех его проявлениях, осознание своего «Я», развитие рефлексии	Практикумы по самоанализу и взаимноанализу, диспуты на нравственные темы, уроки культуры поведения и др.
5. Художественная Развивает потребность в прекрасном, способность к художественному мышлению, реализует индивидуальные задатки и способности	Концерты художественной самодеятельности, художественные конкурсы, выставки, посещение театров, экскурсии в художественные музеи и выставочные залы, школьные балы, фестивали, праздники
6. Спортивно-оздоровительная Культивирует здоровый образ жизни, повышает силу, выносливость, красоту человеческого тела	Спортивные игры, состязания, школьные олимпиады, спортивные секции
7. Свободное общение Организует взаимно обогащающий досуг школьников, когда их общение освобождено от предметной цели и содержанием их деятельности является общение с другим человеком как ценностью	Классные праздники, «Огоньки», Дни именинников, вечера отдыха, посещение концертов, театров, встречи друзей, поездки и т.д.

Форма представления выполненного задания следующая:

1. Тема.
2. Цель и задачи воспитательного мероприятия.
3. Возраст учащихся.
4. Организационная форма (технология).
5. Технологическая карта воспитательного мероприятия.

Этапы деятельности	Деятельность педагога	Деятельность учащихся	Методическое обеспечение деятельности

Путеводитель по литературе для самостоятельной работы

1. Воспитание нравственной личности в школе: пособие для руководителей учреждений образования, педагогов-организаторов, классных руководителей / под ред. профессора К.В. Гавриловца. – Мн.: ИВЦ Минфина, 2005. – 226 с.
2. Гуманистические воспитательные системы: вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей). Редактор-составитель

- Е.И. Соколова / Под общей ред. доктора пед. наук Н.Л. Селивановой. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — 336 с.
3. Кабуш В.Т. Система гуманистического воспитания школьников: пособие для педагогов. — Мн.: Полымя, 2000. — 208 с.
4. Капичев С.С. Понятие педагогического средства // Народная асвета. — 2006. — № 6. — С. 25-26.
5. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: в 2 ч. — М.: ВЛАДОС, 2002. — Ч. 2. — 256 с. (Глава 13. Общие методы воспитания).

II блок. Технология проведения занятия

1. Вызов

Метод «Обзор мнений методом ротации»

Алгоритм реализации метода:

1. Преподаватель просит студентов выбрать из перечня понятий, представленных в учебно-исследовательском задании № 1, те, которые нужны в дополнительном осмыслении (студенты также могут расширить перечень предложенных понятий и предложить свои категории по обсуждаемой проблеме). Далее выбранные понятия записываются на пронумерованных листах бумаги и развешиваются на стенах в аудитории.

2. Происходит распределение студентов в малые группы для дальнейшей работы. Каждой малой группе предлагается раскрыть сущность определенного понятия.

3. Выполнение задания в малых группах в течение 4-5 минут, запись формулировки на листе бумаги.

4. Ротация по сигналу преподавателя: группы меняются понятиями. Читают формулировки, которые были записаны предыдущими группами, добавляют свои идеи, расширяют и углубляют смысл рассматриваемых категорий. Преподаватель просит группы передвигаться далее, повторяя данное упражнение до тех пор, пока студенты не вернутся к своему изначальному листу.

5. Обсуждение всех формулировок своего понятия, записанных на листах бумаги в своей группе, подготовка презентации выполненного задания.

6. Презентация одной из педагогических категорий в области воспитания.

2. Осмысление

Метод «Презентация»

Алгоритм реализации метода

1. Преподаватель предлагает студентам создать новые микрогруппы для дальнейшей работы.
2. Каждая группа получает задание подготовить в течение 5-8 минут презентацию выполненного учебно-исследовательского задания № 3.
3. Выступление микрогрупп.
4. Взаимооценка презентаций воспитательных мероприятий.

Метод «Двухчастный дневник»

Алгоритм реализации метода

1. Чтение текста «Методы организации ценностно-ориентированной деятельности школьников» (МО 19.1) с записями в форме двухчастного дневника (табл. 19.1).

Таблица 19.1

Двухчастный дневник по проблеме методов воспитания

Метод воспитания	Комментарий

2. Установка студентам по ведению двухчастного дневника: выписать все встречающиеся в тексте методы воспитания и прокомментировать (в комментарии может быть отражено оценочное суждение по отношению к выписанному методу, опыт его использования в воспитательной практике, субъективная новизна).

3. Преподаватель предлагает студентам в микрогруппах, которые были сформированы на предыдущем этапе деятельности обсудить результаты работы по ведению двухчастного дневника, далее студентам предлагается выбрать любой метод воспитания из первой колонки табл. 19.1, который им был ранее неизвестен, и разработать по той же схеме, что и в учебно-исследовательском задании № 3, модель воспитательного мероприятия.

Алгоритм реализации экспертной деятельности

1. Студенты осуществляют взаимобмен результатами своей работы на этапе реализации метода «Двухчастный дневник» (моделями воспитательных мероприятий).

2. В микрогруппах осуществляют взаимоэкспертизу моделей воспитательных мероприятий по следующим критериям: грамотность оформления, соответствие выбранному методу из текста (МО 19.1), полнота методического обеспечения (возможно коллективное обсуждение критериальной базы и расширение перечня критериев).

3. Выступление представителей от групп со своими экспертными заключениями.

3. Рефлексия

Метод «Рефлексивный круг»

Алгоритм реализации метода

Педагог задает алгоритм рефлексии:

– Оцените степень овладения вами методами, формами и средствами воспитания.

– Повлияло ли учебное занятие на расширение Ваших теоретических и методических представлений по теме занятия?

III блок. Методическое обеспечение учебных занятий

МО 19.1

Фрагмент текста «Методы организации ценностно-ориентированной деятельности школьников»

(Воспитание нравственной личности в школе: пособие для руководителей учреждений образования, педагогов-организаторов, классных руководителей / под ред. профессора К.В. Гавриловец. – Мн.: ИВЦ Минфина, 2005. – 226 с.).

Деятельность, призванная расширить восприятие учащимися истинных ценностей жизни, углубить осознание их значимости для себя и пережить, как ориентир, позволяющий жить в гармонии с собой и миром, получила название ценностно-ориентированной.

Этой деятельности противопоказаны назидательность, морализаторство. Назначение ценностно-ориентированной деятельности

заключается в том, чтобы вызвать у школьников желание исследовать, постигнуть, что сделало то или иное явление жизненной ценностью бытия человека. Цель ценностно-ориентированной деятельности — раскрыть школьникам преимущества человека, ориентированного на данную ценность, оставляя выбор за учеником.

Данный вид исследовательской деятельности, позволяющий школьникам развивать себя как духовное существо, обеспечивают следующие методы учебно-воспитательной работы:

- исследование жизненных ценностей исторических деятелей, деятелей культуры, ученых, труды и деятельность которых изучаются в курсах учебных дисциплин (Н.И. Миклухи-Маклая, Д.И. Менделеева, Н.И. Лобачевского, Ф.М. Достоевского, А. Адамовича, И. Мележа, П.М. Машерова и др.);

- разработка на материалах исследований сценариев классных и школьных вечеров: например «Жизненные ценности В. Высоцкого, П. Панченко, А. Адамовича»;

- постановка драматизаций, позволяющих глубоко пережить тот или иной вид жизненной ценности (драматизация рассказа А. Грина «24 фута», раскрывающая дружбу как величие человеческой души, рассказа К. Паустовского «Снег» (способность любить как жизненная ценность);

- диспуты, «круглые столы», классные часы, на которых исследуется целесообразность принятия той или иной общечеловеческой ценности (честности, принципиальности, самообразования и др.);

- часы откровения — обсуждение ценностных приоритетов на встречах с авторитетными для школьников людьми;

- сочинения-размышления, метод анализа жизненных ситуаций;

- самодиагностика сложившейся в данный момент системы личных жизненных ориентаций;

- экспресс-оценка неординарной ситуации, сложившейся в школе.

Школьный опыт показывает, что грамотно организованная ценностно-ориентированная деятельность оказывает сильное воздействие на школьников всех возрастных групп. Во время внутришкольного анализа состояния воспитательной работы учащимся предлагалось проранжировать по значимости для себя мероприятия, которые им запомнились.

На первые позиции вышли вечера (драматические постановки), посвященные жизненным ценностям А. Грина, В. Высоцкого (9 и 10

классы), диспут «Каждый ли может быть настоящим другом» (8 класс), философский стол «Любовь как жизненная ценность» (11 класс), опередив конкурсы бытовых умений, классные КВН, развлекательные вечера. Это подтверждает выводы психологов о важности для подростков и старшеклассников ориентиров, позволяющих наделить свою жизнь смыслом.

Эффективным методом стимулирования самоопределения школьников в системе жизненных ценностей является оценочная деятельность. Между оценкой и ценностью существует тесное взаимодействие. Оценивание личности осуществляется с позиции определенных эталонов, ядром которых выступают ценностные представления. Именно поэтому разные формы оценивания (личностных качеств одноклассников, внутриклассных взаимоотношений, себя как друга и т.д.) способствуют более глубокому осознанию смысла той или иной ценности.

Приведем пример конкретного приема экспресс-оценивания неожиданной ситуации, без которой не обходится ни одна школа.

... В пустой класс (учащиеся ушли в кабинет географии) заглянул мальчик. Увидев на подоконнике забытую кем-то кассету, забрал ее и отнес в ближайший киоск. Через два урока в класс пришла взволнованная учительница. Она попросила ребят помочь найти кассету, на которой снята состоявшаяся на днях свадьба ее дочери. Семиклассники активно включились в воспроизведение возникшей ситуации и вышли на мальчика (одноклассника), взявшего кассету. Он не отрицал этого факта, но сказал, что кассету уже продал.

Узнав о случившемся, классный руководитель решил прибегнуть к приему экспресс-оценки. Класс был взбудоражен. Казалось, что большинство девочек и мальчиков понимали состояние учителя. Вместе с тем у многих учеников была репутация безответственных ребят.

Классный руководитель записал на доске три позиции: 1) осуждаю; 2) оправдываю; 3) занимаю нейтралитет. На маленьких бумажных квадратиках ученикам предлагалось поставить только цифру позиции. Сразу же подсчитали результаты. Оказалось, что большинство (и это было неожиданностью для самих семиклассников) выбрало первую позицию — осуждение. Четыре семиклассника выбрали третью позицию — нейтралитет.

В обсуждение оснований для выбора кем-то из одноклассников третьей позиции класс включился спонтанно, но классный руководитель подвел подростков к вопросам:

– почему быть нечестным «невыгодно»?

– что выигрывает человек, признающий честность неизблемым правилом своей жизни?

Организовывать ценностно-ориентированную деятельность помогает знание классификации ценностей. В основу одной из них положены четыре группы ценностей. Первая группа (ценности творческого образа жизни) — трудолюбие, творческое самовыражение, саморегуляция; вторая (ценности переживания) — осознание красоты в природе, искусстве, человеческих отношениях, открытие «высокого» в самом себе; третья группа (ценности межличностных отношений) — любовь, дружба, общение; четвертая группа (ценности преодоления человеком собственных слабостей, самого себя) — покаяние, смирение, самовоспитание.

В классификации, предложенной М. Рокичем, выделены две группы ценностей: ценности, являющиеся целью жизни человека (ценности-цели), и ценности как принципы, способы действия, с помощью которых достигаются значимые цели (ценности-средства).

Приведем эти ценности, так как на их основе учащиеся охотно проводят самодиагностику сложившихся в данный момент своих жизненных ориентиров.

Список Л (ценности-цели)	Список Б (ценности-средства)
Активная, деятельная жизнь (ее полнота и эмоциональная насыщенность)	Актуальность, умение содержать вещи и дела в порядке
Жизненная мудрость (зрелость суждений, здравый смысл)	Воспитанность (хорошие манеры)
Здоровье (физическое и психическое)	Высокие запросы
Интересная работа	Жизнерадостность (чувство юмора)
Понимание прекрасного в природе и искусстве	
Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	Исполнительность (дисциплинированность)
Материально обеспеченная жизнь	Независимость (способность действовать решительно и самостоятельно)
Наличие хороших друзей. Уважение окружающих	Непримиримость к недостаткам в самом себе и других

Список Л (ценности-цели)	Список Б (ценности-средства)
Интеллектуальное развитие, расширение кругозора, совершенствование образования	Образованность (широта знаний, высокая культура). Ответственность (чувство долга, умение держать слово)
Максимальное использование своих возможностей, способностей	Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные решения)
Постоянное физическое и духовное совершенствование; приятное, необременительное времяпрепровождение; отсутствие обязанностей	Самоконтроль, сдержанность, самодисциплина Смелость в отстаивании своих взглядов
Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)	Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)
Счастливая семейная жизнь. Счастье других людей, всего народа, человечества в целом	Терпимость к взглядам и мнениям других, умение прощать ошибки и заблуждения
Творчество (возможность творческой деятельности)	Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы и привычки)
Уверенность в себе (отсутствие внутренних противоречий, волнений)	Честность (искренность, правдивость) Трудолюбие Чуткость (заботливость)

Изучая в работах учащихся иерархию ценностных предпочтений, классный руководитель отмечает те ценности, которые уже приобрели значение для многих воспитанников, и те, которые еще не стали лично значимыми для большинства.

Результаты самодиагностики позволяют наметить тематику диспутов, «часов откровения», «философских столов», которые помогут обогатить ценностное сознание школьников. К последним готовится по заранее предложенной литературе весь класс. Отдельная группа получает задание взять интервью у авторитетных для одноклассников людей, представить высказывания выдающихся мыслителей, сделать обзор двух-трех философско-публицистических трактатов по обсуждаемой теме.

Ориентируя школьников в системе общечеловеческих ценностей, следует идти от общего к частному. Раскрыв важность своевременного определения подлинных ценностей жизни, переходить к осмыслению конкретных явлений. К особо значимым для школьного возраста относятся человеческая жизнь как высшая жизненная ценность, способность к самосовершенствованию, самообразованию, любви, привычка к труду, здоровый образ жизни, умение видеть прекрасное. Тема святости человеческой жизни должна звучать уже в начальной школе. В этом нас убеждают случаи насилия, покушения на жизнь сверстников, стариков, совершаемые детьми, подростками, а также детские самоубийства.

Одна из важнейших задач ценностно-ориентированной деятельности — передать воспитанникам традиционную, содержащуюся во всех этических учениях, во всех религиях мира культурную норму запрета на убийство и самоубийство.

Необходимо иметь в виду, что число попыток самоубийств среди детей и подростков растет. Основной причиной подростковых суицидов остаются конфликтные отношения со взрослыми, утрата жизненных ориентиров. Решающемуся на самоубийство подростку его проблемы кажутся неразрешимыми.

Расширение ценностного кругозора школьников — один из механизмов преодоления такого состояния безысходности, отсутствия выхода из жизненного тупика. Когда творчество, общение с природой, искусством, интересная работа, любовь видятся как перспектива, наполняющая жизнь чувством радости, у школьников закладываются основы убежденности в том, что ни болезни, ни бедность, ни превратности жизни, какими бы катастрофическими они ни казались, не могут (и не должны) заслонить для человека непреходящей красоты мира, самоценности бытия.

Тема 20. Технологии воспитания

Вопросы для изучения

1. Общая характеристика технологий в воспитательном процессе.
2. Проектирование воспитательной деятельности на основе технологического подхода.
3. Авторские социально-воспитательные технологии: сравнительный анализ.

Учебно-исследовательские задания

1. Сравните понятия «технология обучения» и «технология воспитания», выделите общее и особенное при характеристике понятий.
2. Подготовьте педагогический коллаж по проблеме авторских социально-воспитательных технологий.

Путеводитель по литературе для самостоятельной работы

1. Гуманистические воспитательные системы: вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / Редактор-составитель Е.И. Соколова / под общ. ред. доктора пед. наук Н.Л. Селивановой. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — 336 с.
2. Кабуш В.Т. Система гуманистического воспитания школьников: пособие для педагогов. — Мн.: Полымя, 2000. — 208 с.
3. Методика воспитательной работы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 144 с.
4. Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. — М.: ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2007. — 423 с. (Глава 10. Воспитательные технологии и системы).
5. Подласый И.П. Педагогика: в 3 кн. Кн. 3: Теория и технологии воспитания: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика» / И.П. Подласый. — 2-е изд.; испр. и доп. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 463. (Тема 6. Технологии коллективного воспитания. Тема 7. Технология свободного воспитания).
6. Селевко Г.К. Социально-воспитательные технологии. — М.: НИИ школьных технологий, 2005. — 176 с.

Ц блок. Технология проведения занятия

1. Вызов

Метод «Диаграмма Венна»

Алгоритм реализации метода

1. Студентам предлагается осуществить сравнение понятий «Технология обучения» и «Технология воспитания» посредством диаграммы Венна (учебно-исследовательское задание № 1). В основе диаграммы Венна лежит схема перекрещивающихся колец (рис. 4).

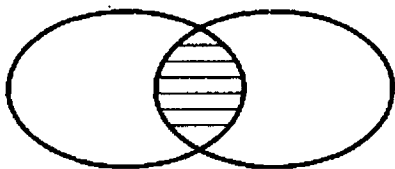


Рис. 4. Кольца Венна

В общей плоскости кругов отражается общее, присущее всем сравниваемым явлениям, объектам (общее в технологиях обучения и воспитания), а в полукругах фиксируется то, что характерно для каждого сравниваемого объекта (специфические особенности технологий обучения и воспитания).

2. Работа в микрогруппах над диаграммой Венна.
3. Презентация результатов сравнения.
2. Осмысление

Метод «Педагогический коллаж»

Алгоритм реализации метода

1. Студенты распределяются на микрогруппы и обсуждают результаты учебно-исследовательского задания № 2, готовятся к презентации педагогических коллажей, продумывают форму представления.
2. Выступление представителей групп, обсуждение педагогических коллажей.
3. Анализ состоявшегося взаимодействия, обсуждение представленных в коллажах авторских социально-воспитательных технологий и выявление тех технологий воспитания социального творчества, которые не нашли отражения в коллажах студентов.
4. Расширение представлений о социально-воспитательных технологиях в процессе работы с текстами (МО 20.1, 20.2).

3. Рефлексия

Метод «Итоговая рефлексивная беседа»

Алгоритм реализации метода

1. Преподаватель организует итоговую рефлексивную беседу, направленную на осмысление расширения представлений студентов о социально-воспитательных технологиях.

2. Участники педагогического взаимодействия в процессе беседы рефлексируют прирост собственных знаний по изучаемой проблеме.

III блок. Методическое обеспечение учебных занятий

МО 20.1

Технология «Школа — центр воспитания в социальной среде»

(С.Т. Шацкий)

(Селевко Г.К. Социально-воспитательные технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 176 с.).

Целевые ориентации

- Формирование будущих граждан республики.
- Развитие интересов, способностей, отношений личности в условиях организации ближайшей среды жизнедеятельности детей.
- Создание условий для всестороннего развития сил воспитанников (приобщение их к труду), знаниям, культуре.
- Образ (идеал) выпускника: человек высокой культуры с мозолями на руках.
- Развитие трудовых навыков и творческих способностей ребенка.
- Создание единого общества детей и взрослых.
- Вернуть детям детство.

Концептуальные позиции

Ребенок

- Воспитание — это организация жизни детей, создание развивающей среды.
- Задатки («начатки») творческих способностей существуют у всех — надо лишь создать для их проявления подходящие условия.
- Развитие ребенка (индивида) происходит в процессе активной и осмысленной деятельности.
- Дети чрезвычайно общительны, они легко знакомятся друг с другом (игры, рассказы, неугомонная болтовня).
- Дети — настойчивые исследователи, отсюда их легко возбуждаемое любопытство, бесчисленное количество вопросов, стремление все трогать, пробовать.
- Используя воображение, дети часто создают нечто из ничего.
- Детям необходимо проявлять себя, говорить о себе, своих впечатлениях. Им свойственно выпячивание своего «Я», появление фантазии и воображения.

– Большую роль в формировании детского характера играет инстинкт (механизм) подражательности.

– Ребенок и педагог — равноправные партнеры, педагог находится не над ребенком, а рядом с ним; не управляет, а помогает.

Школа

– Идея «открытой» школы, центра воспитания детей в социальной среде.

– Школа для детей, а не дети для школы.

– Школа — не подготовка к жизни, а жизнь.

– Школа должна сохранить то, что есть в детях.

– Школа органически связана с обществом и окружающей средой.

– Изучение ребенка как целостной личности.

– Ребенок и педагог — равноправные партнеры.

– Дети влияют друг на друга сильнее, чем старшие на них.

– Все заботы воспитателей должны свестись к созданию дружного детского общества.

– Авторитет старших только в том случае действителен, полезен и высок, когда отсутствует элемент принуждения.

– Дети должны чувствовать доверие к себе со стороны старших, т.е. для взрослых нужен авторитет не силы, а знания, опытности и любви к детям.

– Взаимосвязь всех компонентов воспитания: умственного труда, физического труда, искусства, игры.

Социум

– Принцип открытого образования. Россия стала страной, открытой миру, демократическим обществом, строящим рыночную экономику и правовое государство, в котором на первое место должен быть поставлен человек, обладающий значительно большей, чем ранее, мерой свободы и ответственности.

– Организация воспитательного процесса внутри школы с учетом влияний на коллектив окружающей среды.

– Педагогизация окружающей среды.

– Активное участие школьного коллектива в совершенствовании окружающей среды. «Воспитывая детей, одновременно воздействовать и на взрослое население».

– Изучение и всемерное использование воспитательных возможностей среды.

— Школа — на основе использования этих возможностей — должна стать главным организатором детской жизни как в стенах учебно-воспитательного учреждения, так и за его пределами.

Организационно-содержательные особенности

Школа — педагогический центр, объединяющий воспитательные усилия всех общественных, трудовых, семейных коллективов, лиц и организаций. *Детей можно воспитывать в такой мере, в какой осуществляется единство педагогических действий и требований.*

Все занятия в школе строились исключительно на личном интересе ребенка, нежелающий работать мог в любой момент уйти. Роль педагога сводилась к организации, к тому, чтобы дать пищу детским интересам, помогать им соразмерять свои силы с целями. В школе не было обычного деления на классы. Создавались группы по интересам в процессе работы, организуемой с той или иной целью, и также в различных кружках (родной язык, драматический, музыкальный и др.). Примерная учебная программа — программа Наркомпроса, но школа оставляла за собой право перегруппировки образовательного материала и выбора места и времени его подачи соответственно естественному детскому развитию и потребностям организации школьной жизни. Предметные программы Наркомпроса предполагали индивидуальный подход в процессе роста интеллектуальных способностей в зависимости от интересов и занятий детей. «Не дети для программы, а программа для детей» — таков был лозунг педагогов.

Воспитательная работа, органически включая в себя образовательный процесс, была основным видом деятельности педагогов. Содержанием воспитания являлся, в первую очередь, сам ребенок, его потребности, интересы, а также:

- физический труд, представляющий материальную, дисциплинирующую и опытную канву воспитания;
- деловое самоуправление, организующее жизнь детей, делающее ее более легкой;
- искусство, формирующее эстетические чувства;
- игра, способствующая мажорной детской жизнедеятельности; игра как жизненная лаборатория ребенка;
- работа ума, направляющая общую жизнь и удовлетворяющая «дух исследования» детей.

Главные источники воспитательных влияний — школа и социальная среда.

Детский сад входит в комплекс как подготовительная ступень к школе.

Труд. Наибольшее воспитательное значение Шацкий придавал труду, выполняемому при осознании его необходимости для коллектива. Считал, что соединение обучения с трудом делает процесс учения более осмысленным и что необходимы разнообразие детского труда, сочетание труда индивидуального с коллективным, атмосфера сотрудничества.

Детский труд существенно отличается от труда взрослого тем, что он должен быть обучающим и творческим.

В колонии реализовался принцип самообеспечения: было свое хозяйство (огород, яблоневый сад, ферма). Летом ребята работали на покосе.

Самоуправление. Эффективным средством организации свободного творческого взаимодействия ученика с учителем, коллективом и обществом Шацкий считал самоуправление, способствующее развитию личности, усвоению общечеловеческих ценностей. Главный орган самоуправления — общее собрание.

Шацкий стремился создать коллектив детей и взрослых как коллектив растущий. И дети, и педагоги, по его замыслу, должны постоянно совершенствоваться, не удовлетворяясь достигнутым.

Детям надо ощутить себя маленькими распорядителями общей жизни.

Колония — это детский кружок, который сам для себя создает законы.

Эстетика. По мнению Шацкого, *эстетическое воспитание*, охватывая весь мир прекрасного (музыку, живопись, театр, прикладное искусство и т.д.), в единстве с трудовым воспитанием выступает катализатором творческих потенций личности и коллектива. Он по-новому осмыслил содержание эстетического воспитания, назвав его «жизнью искусства».

Под системой эстетического воспитания Шацкий понимал оптимальное взаимодействие всех политических и гражданских институтов общества, направленное на развитие творческих потенций личности, коллектива. Он считал, что в структуре системы эстетического воспитания происходит соединение воздействий на личность че-

рез активизацию познавательных, практических и эмоционально-эстетических процессов.

Искусство, гармонично формируя личность, способно изменить духовный мир человека, его эмоции, переориентировать цели и идеалы личности.

Работа в социуме. Значительное место в педагогической системе С.Т. Шацкого занимала культурно-просветительская работа с населением, прежде всего с детьми. Он сплотил группу педагогов-энтузиастов, реализовал опыт внешкольной работы, основанной на уважении к личности ребенка и направленной на воспитание детей в духе коллективизма, развития их творческих способностей.

Шацкий обосновал программу, по которой школа должна была начинать работу в среде: «1. Ответить на вопрос, что такое район, в котором школа работает, и что в нем надо делать. 2. Как протекает в нем жизнь детей и что нужно для ее улучшения. 3. Представить себе список дел, в которых школа могла бы принять посильное участие, – дел, касающихся окружающего общества (город, деревня, фабрика), семьи и детского населения. 4. Распределить эти дела по времени их выполнения в течение года и соответственно возрастным школьным группам. 5. Определить, чем дети (ученики школы) должны быть вооружены, чтобы сознательно и организованно могли одолеть эти дела, т.е. какие навыки им для этого нужны. 6. С каждой темой программы соединить практическое выполнение того или другого жизненного и понятного для детей дела».

Деятельность школы-колонии «Бодрая жизнь» была системообразующим элементом воспитательного пространства — в Калужском отделении. В первую опытную станцию входили также ясли, детские сады, школы первой ступени, клуб, читальня, педтехникум, исследовательские группы, издательский отдел, выставка-музей и структура методической работы с педагогами школ района.

МО 20.2

Гуманистическая воспитательная система

(школа № 825 Москвы, система В.А. Караковского)

(Методика воспитательной работы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 144 с.).

Школа № 825 была основана в 1970 г., в 1977 г. с приходом нового директора В.А. Караковского здесь началось создание гуманисти-

ческой воспитательной системы (ориентация на личность), которая в своем становлении и развитии прошла несколько этапов.

На первом этапе (1977—1981) была проведена диагностика педагогического и ученического коллективов, их деятельности, взаимоотношений школы с социумом. Внедрялась и уточнялась разработанная В.А. Караковским концепция воспитательной системы; были определены перспективы развития школы, созданы программные документы («Заповеди педагогического коллектива», «Нравственные принципы школьника образцового города» и др.); педагоги и учащиеся были включены в совместную творческую деятельность, стали использовать коммунарскую методику. Итогом данного этапа явилось формирование нового педагогического мышления, переоценка ценностей и утверждение идеи о необходимости дальнейшего развития воспитательной системы.

Второй этап (1981—1986) характеризовался стабилизацией системы, четко оформлялись ее структурные компоненты, были созданы органы самоуправления. При этом главной ценностью считалась личность школьника, ее интересы и способности. Повысились качество успеваемости и уровень воспитанности учащихся. Внутри педагогического коллектива изменился стиль отношений, его стали определять демократизация, сотрудничество и сотворчество. Коллективная творческая деятельность приобрела господствующий характер. Однако в этот период появились противоречия между учебной и внеучебной деятельностью, поставившие перед коллективом ряд новых задач, направленных на изменение ведущих видов деятельности, ее сущностных основ, — это и явилось основным содержанием третьего этапа развития ВС (1986—1988).

Следующим, четвертым, этапом формирования воспитательной системы стала отработка перспективных направлений дальнейшего ее развития. Вместе с тем широкомасштабные изменения в обществе, начавшиеся в 1991 г., привели к коренным преобразованиям в образовательной сфере. Провозглашенные принципы демократизации и гуманизации потребовали от педагогического коллектива внесения корректив во все структурные компоненты системы от цели до результата. В основу содержания воспитательной работы были положены общезначимые ценности: Человек, Семья, Отечество, Труд, Знания, Культура, Мир, Земля. Гуманные отношения стали главным механизмом воспитания личности. В воспитательной системе уве-

личилась степень свободы, возросла роль ситуации выбора и ситуации успеха. В методах воспитания стали преобладать диалог, групповая дискуссия, метод создания педагогической ситуации, условий для самореализации личности.

Школа диалога культур

Идея диалога на уровне содержания обучения и воспитания, на уровне методов учебно-воспитательного процесса, на наш взгляд, является стержневой и оригинальной в учебно-воспитательной системе школы диалога культур. Ее основателем является С. Курганов.

В этой системе находят свое воплощение идеи М. Бахтина о культуре как диалоге («любая культура — это живой процесс общительной связи»), Л. Выготского — о тяготении развитого интеллекта к внутреннему диалогу, В. Библера — о философской логике культур.

В.С. Библер определил основные положения установки на новый тип образования в школе диалога культур.

Во-первых, это переход от идеи «образованного человека» к идее «человека культуры». Не готовые знания, умения, навыки, но культура их формирования и изменения, трансформации, преобразования — вот чем должен обладать выпускник школы диалога культур. Знания о путях изменения знаний, умение корректировать и обновлять умения, навыки трансформации и переформирования навыков — вот что требуется от молодого человека XXI в.

Во-вторых, данная воспитательная система предполагает углубленное освоение «диалогизма» как основного определения мысли вообще. Диалог в этой школе не только и не столько наилучший путь к овладению истиной, не только эвристически значимый прием более эффективного усвоения знаний, умений и т.д., но и суть самой мысли. Углубленное понимание «диалогизма» мышления развернуто через идею диалога культур.

В-третьих, весь процесс обучения в школе строится в первую очередь не на усвоении дедуктивных цепочек развертывания мысли из исходных аксиом, а на целенаправленном спиральном возвращении мысли в исходное начало. Формирование исторически определенных и логически обоснованных начал есть основная цель курса обучения и воспитания в школе диалога культур. Вообще, истинное мышление начинается не там, где человек опирается на наличное бытие, а там, где он ставит вопрос: как возможно это бытие, откуда

взялись такие необъяснимые явления, как число, слово, сознание своего Я?

В-четвертых, основное содержание школьного курса — это освоение тех «точек превращения», в которых одна форма понимания переходит в другую, в которых разные формы логики понимания обосновывают друг друга.

Школа диалога культур актуальна в условиях возрастания культурообразующей воспитательной роли школы. Результатом воспитательной деятельности должна стать базовая культура личности. Главное в культуре — не предметы и знания, а ценности и нормы, способы мышления и творчество. Поэтому учащиеся должны не заучивать правила, а заниматься поиском, исследованием. В диалоге с учителем, с одноклассниками каждый формирует свой неповторимый взгляд на мир, свою позицию, свое Я, усваивая современную культуру как наследницу предыдущих культур, где в каждой идее, слове, образе происходит диалог разных представлений, эпох, народов. Результатом совместного творческого поиска учителей и учащихся являются новые чувства, идеи, качества и взаимоотношения.

Анализируя процесс воспитания в данном типе школ, мы рассматриваем воспитание как процесс культуроемкого развития личности и поэтому обращаем особое внимание на отражение вопросов культуры в образовательном процессе.

В.С. Библер предлагает следующий вариант содержания образования в школе диалога культур.

I—II классы. Зарождаются «узелки» понимания, или точки удивления, которые станут основными предметами освоения, «разноречия», диалогов в последующих классах. Ими могут быть идеи слова, числа, явления природы, момента истории, загадки сознания, загадки предметного орудия. Точки удивления построены по схеме народных загадок. В точках удивления, во-первых, разворачивается первоначальный анализ проблем, являющихся общими, едиными, с одной стороны, для основных современных понятий (математики, физики, биологии, лингвистики) и, с другой стороны, для исходных детских удивлений, вопросов, обычно возникающих в психологическом переходе от доминанты сознания (дошкольный период) к доминанте мышления. Во-вторых, в таких узелках исходного удивления сосредоточиваются расходящиеся нити будущих обособленных (но взаимодополняющих) наук о жизни, времени, слове. В-тре-

тых, такие исходные точки и узлы будут предметами последующих основных диалогов между различными культурами, классами, возрастами. В-четвертых, сам исходный процесс удивления и усвоения таких узловых понятий осуществляется в сложной динамичной игре внешнего языка и внутренней речи с ее особым синтаксисом и семантикой.

III—IV классы. Античная культура, по сути дела, единый предмет изучения в этих классах. Такие античные науки, как история, математика, механика, а также искусство и мифология образуют целостное, неделимое представление об основных смыслах античной культуры.

V—VI классы. Культура средневековья. Общее построение курса аналогично обучению в III—IV классах. Особое внимание уделяется тому, что культура пронизана пафосом веры и культа. Вместе с тем нельзя превращать уроки в V—VI классах в уроки религии. Именно по отношению к средневековому голосу диалогического понимания необходима особая активность (и тактичность) культурного и школьного преобразования конфессиональных реалий.

VII—VIII классы. Культура Нового времени (XVII—XIX вв.). В основу обучения положены (с учетом диалога культур между нововременными классами и классами античности и средневековья) классические курсы обычных школьных занятий по рекомендованным учебникам, соотнесенные с основными авторскими текстами — первоисточниками XVII—XIX вв.

IX—X классы. Культура современности. Эти классы имеют особое значение в двух отношениях. Во-первых, здесь сводятся воедино (как моменты современного мышления, знания и умения) вопросы и ответы, наработанные во всех остальных учебных циклах. Во-вторых, углубление во внутреннюю противоречивость современных понятий и образов культуры ставит ученика на передний край «напряжений» знания и незнания, характерных для XX—XXI вв. Узлами, связывающими расчлененные знания и незнания нашей эпохи, оказываются общечеловеческие проблемы: личность и общество, культура и цивилизация, экологическая и космологическая проблемы и т.д.

Компьютерная и информационная революции, современная структура автоматического производства являются логическим завершением всех ремесленно-машинных циклов трудовой деятельности, развитых в более ранних классах школы диалога культур.

XI класс. Класс специально-педагогический. Здесь выпускники школы диалога культур организуют диалоги между классами, возрастами, культурами, намечают вместе с преподавателями основные темы единых для всей школы дискуссий, изобретают методы общения и совместной деятельности.

Методика воспитательной системы школы диалога культур прежде всего основана на диалогизации, творчестве, использовании приема «точка удивления», на интенсивном продуцировании собственных гипотез.

Вальдорфская школа

Воспитательные системы вальдорфских школ существуют с начала XX в. Первая школа появилась в 1919 г. В Штутгарте. В основу концепции ВС положено антропософское учение Рудольфа Штейнера; главная идея заключается в том, что человек является отражением трех миров, единством трех тел — физического, духовного и душевного, а становление личности ребенка должно проходить в соответствии с его физическим и психическим развитием, в гармонии с природой и окружающим миром.

Вальдорфские школы призваны одновременно развивать тело, мысль, интеллект и нравственность человека. Главный принцип, который заложен в организацию воспитательной системы, — принцип свободы. При этом свобода обязательно подразумевает ответственность. Такие школы представляют собой социальный организм нового типа — союз свободных людей, не зависящих ни от каких управляющих организаций. В школе нет директора. К решению важных вопросов привлекаются родители, которые, как правило, являются инициаторами открытия любой конкретной школы. В вальдорфских школах нет общих методик, точных учебных планов, учебников. Учителям предоставляется полная самостоятельность в выборе содержания, форм, методов учебно-воспитательного процесса.

В вальдорфской педагогике стержнем развития личности является культура. При этом под культурой понимают все, что окружает людей. Поэтому религия, фольклор, различные ремесла, музыка, изобразительные виды искусств, театр, эвритмия, интегрированные знания о мире составляют основу содержания разнообразной деятельности учителей и школьников.

Педагог в вальдорфской школе учит своих воспитанников воспринимать все живое в природе. Для учеников обязательна работа на земле. Хотя раз он должен пройти весь путь от посадки зерна до выпечки хлеба. В этом отражен главный принцип трудового воспитания — видеть результаты своего труда.

Яркое слово учителя, ритм, природные материалы, игра, творчество — основные средства обучения и воспитания. Рассказ, беседа, диалог, интегрированный урок, экскурсия — основные методы и формы, которыми вальдорфские учителя владеют в совершенстве. Они опираются на свои глубокие знания индивидуальных особенностей детей, их душевных переживаний, которые становятся стимулом к осознанию своего Я. При этом от образно-художественного представления дети постепенно переходят к интеллектуальному.

Вальдорфские учителя — это высокоэрудированные, прекрасно подготовленные специалисты. Они считают, что главное в образовании — развитие способности чувствовать, умение творчески создавать, знание природы и развитие художественного вкуса. Классный учитель, который в течение первых восьми лет ведет класс, и другие педагоги строят свои занятия не по готовым рецептам, они вместе с учениками ищут ответы на возникающие вопросы, открывают новые знания. При этом они не скрывают, что им, как и воспитанникам, все достается нелегко. Тем самым у детей снимается страх совершить в процессе обучения ошибку. Учителя обходятся без отметок. Суждения-советы они высказывают в своих пожеланиях ученику, в свободном общении. Ученики вальдорфских школ открыты людям, это творческие личности, живущие в гармонии с собой и миром.

Тема 21. Ученический коллектив и его роль в развитии личности

1 блок. Технология подготовки студентов к занятию

Вопросы для изучения

1. Сущность и организационные основы функционирования детского коллектива.
2. Этапы становления и уровни развития детского коллектива.
3. Основные условия развития детского коллектива.

Учебно-исследовательские задания

1. Проведите сравнительный анализ основных этапов разработки теории коллектива в отечественной педагогике (результаты анализа представьте в любой удобной для Вас форме).

2. Дайте оценку работы органов студенческого самоуправления на Вашем факультете.

Путеводитель по литературе для самостоятельной работы

1. Макаренко А.С. Проектировать лучшее в человеке... – Мн.: Университетское, 1989. – 416 с.
2. Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2007. – 423 с. (Глава 9. Коллектив как средство воспитания).
3. Подласый И.П. Педагогика: в 3 кн. Кн. 3: Теория и технологии воспитания: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика» / И.П. Подласый. – 2-е изд.; испр. и доп. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 463. (Тема 6. Технологии коллективного воспитания).
4. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина: в 2 ч. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Ч. 2. – 256 с. (Глава 14. Коллектив как объект и субъект воспитания).
5. Степаненков Н.К. Педагогика: учеб. пособие. – Мн.: Изд. Скакун В.М., 2001. – 448 с. (Тема 21. Воспитание личности в ученическом коллективе).

II блок. Технология проведения занятия

1. Вызов

Метод «Ассоциация»

Алгоритм реализации метода

1. К предложенному понятию «воспитательный коллектив» каждому студенту необходимо подобрать 2-3 слова, с которыми ассоциируется данное понятие (на данное задание отводится 1-2 минуты).

2. Затем педагог поочередно предлагает всем участникам взаимодействия назвать свои ассоциации и фиксирует по ходу все неповторяющиеся слова на доске, выстраивая ассоциативный ряд по изучаемой

проблеме. После того как высказались все студенты, педагог называет свой вариант из 2-3 слов-ассоциаций рассматриваемого понятия.

3. Когда составлен смысловой ряд ассоциаций рассматриваемого понятия, педагог зачитывает его и по ходу просит студентов выделить из составленного перечня слова, которые, по их мнению, наиболее точно отражают сущность понятия «воспитательный коллектив».

4. Затем студентам предлагается отразить и обобщить полученный результат, выделив все существенные признаки детского воспитательного коллектива.

Методический прием «Составление списка известной информации»

Алгоритм реализации методического приема

Педагог предлагает студентам на основе выполненного учебно-исследовательского задания №2 зафиксировать в виде тезисов все, что они знают по теме «Ученический коллектив и его роль в развитии личности» (работа в парах).

2. Осмысление

Метод «Обзор мнений методом ротации»

Алгоритм реализации метода

1. На основе результатов реализованного на стадии вызова методического приема «Составление списка известной информации» студенты выделяют четыре вопроса по теме «Ученический коллектив и его роль в развитии личности», которые, на их взгляд, требуют глубокого рассмотрения. Вопросы записываются на пронумерованных листах бумаги и развешиваются на стенах в аудитории.

2. Деление студентов на четыре малые группы. Каждой группе предлагается раскрыть определенный вопрос, выделенный на предыдущем этапе.

3. Обсуждение в группах своего вопроса в течение 4-5 минут, запись ответа на листе бумаги.

4. Ротация по сигналу преподавателя: группы меняются вопросами. Читают вопрос и ответ, который был записан предыдущей группой, добавляют свои идеи. Далее, преподаватель повторяет данное упражнение до тех пор, пока студенты не вернутся к своему изначальному листу.

5. Обсуждение предложенных мнений в малой группе, подготовка презентации.

6. Презентация ответов на вопросы, сформулированные участниками группы на первом этапе взаимодействия.

Методический прием «Мини-сочинение»

Алгоритм реализации методического приема

1. Студентам предлагается работа с фрагментами текстов А.С. Макаренко для реконструкции авторской концепции развития детского коллектива (МО 21.1).

2. После работы с текстами студентам предлагается написать мини-сочинение на тему «Использование идей А.С. Макаренко о детском коллективе в практике работы современной школы».

3. Обсуждение результатов работы, чтение мини-сочинений.

3. Рефлексия

Методический прием «Рефлексивный круг»

Алгоритм реализации методического приема

1. Преподаватель предлагает соединить историю и современность, рефлексировав деятельность студенческого самоуправления на факультете и свое участие в нём.

2. Все участники педагогического взаимодействия по кругу высказывают свои суждения о роли самоуправления в жизни студенческой группы.

III блок. Методическое обеспечение учебных занятий

МО 21.1

Фрагмент текста А.С. Макаренко

«О некоторых проблемах теории и практики воспитания»

(Макаренко А.С. Проектировать лучшее в человеке... – Мн.: Университетское, 1989. – 416 с.).

Воспитатель

Действительно проблема почти не педагогическая. Даже странно, что же в педагогике завести особый отдел о воспитателе? Да, наконец, и о воспитателе пишется немало.

Наудачу достаю с полки одну из книг по педагогике. Я могу это сделать наудачу потому, что во всех книгах по педагогике о воспита-

теле говорится приблизительно одно и то же. У меня в руках «Основы и практика социального воспитания» Н.Н. Иорданского. На тех немногих страницах, которые посвящены воспитателю, повторяются о нем обычные мысли. Среди них выделяются две идеи, определяющие и направляющие, с точки зрения педагогики, работу воспитателя.

Прежде всего, воспитательская проблема разрешается в границах отношения воспитателя к воспитаннику. «Живое отношение» является фундаментальным камнем воспитания, без которого никакого здания нельзя построить. Воспитатель в каждый момент своей работы должен стоять перед воспитанником или перед коллективом детей с обнаженной собственной личностью, и его работа не представляется иначе, как растрачивание его личности. Кратко эта позиция воспитателя характеризуется: «Воспитатель должен быть просто человеком».

Впрочем, за этой формулой меньше всего простоты. Это именно не просто человек, в простоте своей совершающий определенную работу, это человек, главным инструментом которого является его собственная человечность. Только орудия своими живыми нервами, вскрытыми окончаниями нервов, непосредственно направленными на ребенка, «воспитатель преобразует что-то» в душе ребенка или в душах нескольких детей. Здесь вообще функционируют души («...душу воспитателя нельзя поделить»), а не реальности. В соответствии с этим и как это обычно было принято в педагогической литературе, слово «воспитатель» ставится только в единственном числе. Иначе и быть не может при условии работы обнаженной воспитательской личности. «У педагога объект его работы – живая личность человека», – говорит Иорданский. Как это далеко стоит от самой стихии коллективного воспитания! И все-таки это оказывается «основами социального воспитания».

Вторая идея, Впрочем, необходимо вытекающая из первой, – это идея подвига воспитателя...

Как далеки все эти мысли о воспитателе от серьезной деловой постановки вопроса! Сердце воспитателя объявляется единственным регулятором его работы...

Спросим теперь, что же у нас останется от социального воспитания в условиях такой диктатуры сердца? На каждом шагу мы встречаем личность педагога-энтузиаста, «доброе сердце» которого пол-

но любви к самому испорченному ребенку и который поэтому сам всегда именуется не иначе, как «любимым учителем». Атмосфера влюбленности и любви, разве это не та атмосфера, которую хотели завести в институтах благородных девиц и которую, конечно, не завели?...

Мы думаем о воспитании десятков миллионов наших детей. В этой огромной задаче нам нельзя строить свои планы в расчете на добрые сердца, энтузиазм и пр. В нашем распоряжении имеется и будет иметься только средний воспитатель, член профессионального союза и кооператива, обладающий обычными человеческими чертами. (Я тоже возглашаю: воспитатель – тоже человек.) Между прочими его чертами я отличаю такие: он обладает средними способностями, но интересуется наукой и литературой, политической работой. Впрочем, не прочь сразится и в футбол или шахматы, пойти в театр, поесть мороженого, а если он мужчина, то выпить бутылку пива с приятелем.

Вступивши воспитателем в детский дом, он хочет честно работать, но получить большое вознаграждение и обязательно двухмесячный отпуск. К тому же он или она обязательно в кого-нибудь влюбится. Им захочется вечер провести вдвоем в парке или зимой в теплой комнате. Потом он женится, во всяком случае, обзаведется женой или мужем, комодами, книжной полкой и буфетом и, наконец, собственным ребенком, который обязательно представляется ему несколько лучшим по сравнению со всеми прочими ребятами на земном шаре. Можно с некоторой долей вероятности допустить, что имеется не один такой хороший ребенок, а два или три, и каждому необходимо по установленной норме белье, капоры и ботинки. Все это перемежается с фактами работы, приносящей то удовлетворение, то разочарование, но одновременно и с фактами служебных неприятностей, внутриколлективных антипатий, товарищеских ужинов, лечения аппендицита, пломбированием зубов и переводами на лучшую службу...

Не ясно ли, наконец, что мы имеем право подойти к нашему делу, как к производству, и посмотреть на воспитателя как на рабочего, которому вверяется серьезная деловая функция, ставится точная, пусть и трудная, но все же посильная задача, не требующая от него гипертрофии сердца или другого какого-либо не менее важного органа, не лишающая его возможности быть человеком, иметь свою личную жизнь и спокойную старость.

Педагогижимают плечамн

... Мы желаем воспитать культурного советского рабочего. Следовательно, мы должны дать ему образование, желателъно среднее, мы должны дать ему квалификацию, мы должны его дисциплинировать, он должен быть политически развитым и преданным членом рабочего класса, комсомольцем, большевиком. Мы должны воспитать у него чувство долга и понятие чести, иначе говоря – он должен ощущать достоинство свое и своего класса и гордиться им, он должен ощущать свои обязательства перед классом. Он должен уметь подчиниться товарищу и должен уметь приказывать товарищу. Он должен уметь быть вежливым, суровым, добрым и беспощадным – в зависимости от условий его жизни и борьбы. Он должен быть активным организатором. Он должен быть настойчив и закален, он должен владеть собой и влиять на других; если его накажет коллектив, он должен уважать и коллектив, и наказание. Он должен быть веселым, бодрым, подтянутым, способным бороться и строить, способным жить и любить жизнь, он должен быть счастлив. И таким он должен быть не только в будущем, но и в каждый свой нынешний день.

«Олимпийцы» ужаснулись:

- Наказание? Наказание воспитывает раба!
- Долг – буржуазная категория!
- Честь – офицерская привилегия!!
- Это – не советское воспитание!!!

Это происходило действительно так: у нас сохранился стенографический отчет.

Мы работали пять лет. Вместе с нами почти не работали педагоги, но с нами работали коммунары-дзержинцы. Они делали стулья, арматуру, сверлилки, новую свою жизнь, нового человека, – и они еще делали новую, советскую педагогику. На нашем небольшом участке мы были не в состоянии сделать много, и с нашим небольшим «участковым» опытом нас не пускали на страницы педагогических журналов. Но то, что мы сделали, – уже не страница журнала.

Коммуна им. Дзержинского за пятилетие «отточила» свои методы до достаточной точности. Только еще небольшие остатки идеализма и индивидуалистической педагогики до сих пор отравляют наше торжество. Но и с ними мы рассчитываем справиться в кратчайшее время.

Коммуна им. Дзержинского не знает пропасти между умственным и физическим трудом. Рабфак Машиностроительного института подводит нашего коммунара непосредственно к вузу, но он входит в него не только подготовленным студентом — он уже и мастер высокой квалификации.

Поэтому вступление во вуз для коммунара может быть и необязательным. Уже сейчас на коммунарском заводе работает несколько инструкторов-коммунаров, путь которых, очевидно, путь младшего комсостава промышленности. Давая коммунарам высокую квалификацию, связанную со средним образованием, мы в то же время сообщаем ему многие и разнообразные качества хозяина и организатора. Нужно побывать на коммунарском общем собрании, чтобы в этом убедиться. Вопросы промфинплана, технологического процесса, снабжения, работы отдельных деталей, приспособлений, рационализации и контроля, норм и расценок, штатов и качества персонала ежедневно проходят перед коммунарами, проходят не как перед зрителями, а как перед распорядителями, которые не могут отмахнуться ни от какого вопроса, иначе их дело на другой же день начнет давать перебои. В решении этих вопросов для коммунаров находится, прежде всего, место приложения их общественной энергии, но это не энергия людей, отказывающихся от личной жизни, это не жертва подвижников, это разумная общественная деятельность людей, понимающих, что общественный интерес — это есть и интерес личный.

В этой общей установке, подчеркнутой во всех деталях нашего общего дела (например, в сдельной зарплате), мы находим все точки отправления и для принципов нашей педагогической техники.

В чем же эти принципы?

Прежде всего, мы отстраняем воспитательную работу специально над отдельным лицом, над пресловутым «ребенком», составляющим заботу педагогики. Мы считаем, что влияние отдельной личности на отдельную личность есть фактор узкий и ограниченный. Объектом нашего воспитания мы считаем целый коллектив и по адресу коллектива направляем организованное педагогическое влияние. Мы при этом уверены, что самой реальной формой работы по отношению к личности является удержание личности в коллективе, такое удержание, чтобы эта личность считала, что она в коллективе находится по своему желанию — добровольно, и, во-вторых, чтобы коллектив добровольно вмещал эту личность.

Коллектив является воспитателем личности. В практике коммуны им. Дзержинского, например, проступки отдельной личности, какие бы они ни были, не должны вызывать реагирования педагога предпочтительно реагированию коллектива. Педагог в коммуне постольку может влиять на отдельную личность, поскольку он сам член коллектива, и не больше, чем всякий другой член коллектива.

Это вовсе не значит, что мы, педагоги и вообще взрослые руководители коллектива, стоим в стороне и только наблюдаем. Как раз нам приходится каждую минуту мобилизовывать нашу мысль и опыт, наш такт и волю, чтобы разобраться в многообразных проявлениях, желаниях, стремлениях коллектива и помочь ему советом, влиянием, мнением, а иногда даже и нашей волей. Это очень сложный комплекс рабочих напряжений. Но как бы много мы ни работали, мы никогда не можем стать педагогическими авгурами, изрекающими законы воспитания. Законы эти вытекают из общей жизни Советского Союза и, в частности, из жизни нашего коллектива, и они настолько сами по себе убедительны, что мудрить над ними нам уже не может быть дано.

Таким образом, педагогическая установка коммуны, в общем, формулируется так: создание правильного коллектива, создание правильного влияния коллектива на личность.

Разрешая вопрос жизни коллектива, мы не можем рассматривать коллектив как «группу взаимодействующих и совокупно реагирующих индивидов». Мы видим не «совокупность» и не отвлеченный коллектив, а конкретный живой коллектив мальчиков и девочек — часть советского рабочего общества в эпоху строительства социализма, классовой борьбы и перехода нашего к бесклассовому обществу. И мы видим, прежде всего, что наш детский коллектив решительно не хочет жить подготовительной жизнью к какой-то будущей жизни, он не хочет быть явлением только педагогическим, он хочет быть полноправным явлением общественной жизни, как и каждый другой коллектив.

Отдельные члены коллектива не рассматривают себя как «зародыш будущих личностей». Естественно и нам стать на такую точку зрения и считать наших воспитанников полноправными гражданами советских республик. Как полноправные граждане, они имеют право на участие в общественном труде — по своим силам. Они и

участвуют, и участвуют не в педагогическом порядке, а в рабочем, т.е. не портят материал, а производят нужные вещи не из идеалистических соображений альтруизма и нестяжания, а из стремления к заработку и своего, и коллектива, и за свою работу они отвечают по всей строгости производства — отвечают, прежде всего, перед коллективом, который является поглотителем и частного вреда, и частной пользы.

Из этого основного нашего взгляда на детский коллектив исходят и все наши методы. Мы даем детскому или юношескому коллективу рабфак, завод, инженеров, промфинплан, зарплату, обязанности, работу и право ответственности. А это значит — даем дисциплину.

Пожимающие плечами «олимпийцы» могут много говорить о необходимости дисциплины, могут с радостью наблюдать уже готовую дисциплину и даже умиляться по поводу ее красот, но совершенно не в состоянии без истошного крика наблюдать процесс дисциплинирования. Дзержинцы же ничего особенного в самой дисциплине не видят, по их мнению, это естественное и необходимое состояние каждого коллектива. В самом факте дисциплины нет для них никакой проблемы. Они видят только процесс дисциплинирования и считают, что проблема именно в этом процессе...

Такая дисциплина вытекает как осознанная необходимость из условий всей жизни коллектива, из того основного принципа, что коллектив детей не готовится к будущей жизни, а уже живет. В каждом отдельном случае нарушения дисциплины коллектив только защищает свои интересы. Эта логика совершенно недоступна пониманию «олимпийцев» и вызывает с их стороны наибольший протест. А между тем эта логика больше направлена в защиту интересов личности, чем всякая другая.

Защищая коллектив во всех точках его соприкосновения с эгоизмом личности, коллектив тем самым защищает и каждую личность и обеспечивает для нее наиболее благоприятные условия развития. Требования коллектива являются воспитывающими главным образом по отношению к тем, кто участвует в требовании. Здесь личность выступает в новой позиции воспитания — она не объект воспитательного влияния, а его носитель — субъект, но субъектом она становится, только выражая интересы всего коллектива.

Тема 22. Основы семейного воспитания

I блок. Технология подготовки студентов к занятию

Вопросы для изучения

1. Семья – воспитательная среда ребенка.
2. Методы и формы взаимодействия семьи и школы в воспитании личности.
3. Семейное воспитание и семейное право.

Учебно-исследовательские задания

1. На основе лекционного материала и рекомендуемой литературы проведите анализ новых направлений и инновационных форм сотрудничества школы и семьи в воспитании личности ребенка. Форму представления результата выберите самостоятельно.

Путеводитель по литературе для самостоятельной работы

1. Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2007. – 423 с. (Глава 12. Семейное воспитание).
2. Подласый И.П. Педагогика: в 3 кн. Кн. 3: Теория и технологии воспитания: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика» / И.П. Подласый. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 463. (Тема 9. Общественное и семейное воспитание).
3. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: учеб.: пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина: в 2 ч. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Ч. 2. – 256 с. (Глава 18. Взаимодействие социальных институтов в управлении образовательными системами).
4. Чечет В.В. Педагогика семейного воспитания: учеб. пособие / В.В. Чечет – Мн.: Пачатковая школа, 2007. – 184 с.

II блок. Технология проведения занятия

1. Вызов

Метод «Реконструкция проблем»

Алгоритм реализации метода

1. Актуализация знаний студентов по проблемам семейного воспитания. Преподаватель предлагает студентам сформулировать те

проблемы изучаемой темы, которые вызвали наибольшие затруднения при подготовке.

2. Составление общего перечня проблем-вопросов на доске.
3. Распределение участников педагогического взаимодействия в микрогруппы и работа над осмыслением обозначенных проблем.
4. Коллективное обсуждение вопросов из перечня, представленного на доске.

2. Осмысление

Метод «Мозговой штурм»

Алгоритм реализации метода

1. Преподаватель предлагает студентам ответить на вопрос: Что вы знаете о методах семейного воспитания?
2. Ответы студентов фиксируются на доске.

Метод «Инсерт»

Алгоритм реализации метода

1. Работа с текстом В.В. Чечета «Методы семейного воспитания и специфика их применения» (МО 22.1) с маркировкой:
 - «V» – знакомые методы семейного воспитания;
 - «+» – новые методы семейного воспитания;
 - «-» – наиболее эффективные методы семейного воспитания с собственной точки зрения;
 - «?» – информация вызывает вопрос, сомнение или несогласие.
2. Обсуждение результатов самостоятельного чтения информации в парах, а затем в группе.
3. Составление обобщающей таблицы (табл. 22.1).
4. Возврат к общему списку первоначальных идей, высказанных в процессе реализации метода «Мозговой штурм» и их критическое переосмысление.

Таблица 22.1

Методы семейного воспитания

«V» – знакомые методы семейного воспитания	«+» – новые методы семейного воспитания	«-» – наиболее эффективные методы семейного воспитания с собственной точки зрения	«?» – информация вызывает вопрос, сомнение

Метод «Составление структурно-логических схем»

Алгоритм реализации метода

1. Студентам предлагается составить структурно-логическую схему по теме «Сотрудничество семьи и школы в воспитании личности».
 2. Коллективное обсуждение результатов работы.
 3. Дополнение СЛС информацией из учебно-исследовательского задания № 1 (индивидуальная работа).
- 3. Рефлексия**

Метод «Эссе»

Алгоритм реализации метода

1. Предлагается написать эссе по проблеме «Наиболее эффективные методы семейного воспитания».
2. Чтение своих эссе по желанию.

III блок. Методическое обеспечение учебных занятий

МО 22.1

Методы семейного воспитания и специфика их применения

(Чечет В.В. Педагогика семейного воспитания: учеб. пособие. – Мн.: Пачатковая школа, 2007. – С. 46-51).

В отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследованиях отсутствует единая классификация методов воспитания детей в семье. Тем не менее исследователи делают попытку выделить более значимые (основные) и менее значимые (вспомогательные, дополнительные) методы воспитания.

Анализ классификаций существующих методов семейного воспитания, а также изучение методов воспитания детей в семье, выработанных народной педагогикой, показывает, что в основе всех классификаций имеется много общего, а именно:

- выделение наиболее типичных, характерных методов (пример родителей, убеждение, упражнение, требование, стимулирование к самоконтролю);
- учет особенностей воздействия методов на детей разного возраста;
- применение методов во взаимосвязи, комплексно;

- учет психофизиологических особенностей воздействия методов на сознание, чувства, поступки детей, их взаимоотношения в каждой конкретной ситуации;

- соблюдение чувства меры в применении того или иного метода;
- тонкость, деликатность и осторожность в применении методов поощрения и наказания;

- избегание методов наказания;

- неупотребление физических наказаний.

Изучение теоретических подходов и практики семейного воспитания позволяет определить методы семейного воспитания как совокупность способов воспитательных взаимодействий родителей с детьми, которые помогают последним развивать свое сознание, чувства и волю, активно стимулируют формирование опыта поведения, организацию самостоятельной детской жизнедеятельности, полноценное моральное и духовное развитие.

Изучение опыта воспитания детей в семье, сравнительный анализ методов, которые применяют родители и педагоги, дают основание утверждать, что выделение каких-то отдельных методов семейного воспитания неправомерно (хотя сам термин «методы семейного воспитания» вошел в научный обиход), так как речь по сути идет об использовании общепринятых методов воспитания в педагогике в процессе семейного воспитания. Родители, как и педагоги, используют один и тот же комплекс (набор, совокупность) педагогических методов воспитания. Применение этих методов при воспитании детей в условиях семьи зависит от общей культуры родителей, их жизненного опыта, психолого-педагогической подготовки и способов организации жизнедеятельности родителей и детей и обусловлено:

- подходами к выбору цели и задач воспитания, которые ставят перед собой родители;

- изменениями в стиле и образе семейной жизни, морально-психологическом климате семьи;

- индивидуализацией воспитания в семье (преобладающее большинство семей воспитывает одного-двух детей);

- родственными связями и чувствами родителей, других членов семьи, которые часто склонны идеализировать возможности детей, преувеличивать их способности, достоинства, воспитанность;

- личностными качествами отца, матери, других членов семьи, их духовными и моральными ценностями и ориентирами;

• опытом родителей и их практическими умениями при реализации комплекса методов с учетом возраста и психофизиологических особенностей детей;

• особой чувствительностью родителей к каждому ребенку (чувство объекта, чувство меры, чувство такта, чувство прикосновения, чувство ориентира).

Наиболее сложным для родителей является овладение механизмом реализации того или иного метода воспитания. Наблюдения, анализ письменных (анкетных) и устных ответов детей показывают, что один и тот же метод используется родителями по-разному и с разным результатом воздействия на ребят. Наибольшее число вариантов наблюдается при применении методов убеждения, требования, поощрения, наказания. Одна категория родителей убеждает детей доброжелательно, в процессе доверительного общения; вторая — на основе постоянного контроля их слов и поступков; третья — личного положительного примера; четвертая — назойливых поучений, упреков, окриков, угроз; пятая — наказаний, в том числе физических.

В ходе изложения проблем, связанных с применением методов воспитания детей в семье, нами акцентировалось внимание на разработке практического механизма реализации каждого метода, основных условий его использования в целях наиболее эффективного воздействия на сознание, чувства и поведение детей и установления гуманных отношений в семье между старшими и младшими членами. Практическая реализация метода родительского требования — одного из наиболее распространенных и сложных в применении в условиях действующих родственных отношений «любовь — требование» — показана схематически.

Реализация метода родительского требования

Непосредственное (прямое) родительское требование	Опосредованное (косвенное) родительское требование
• в виде поручения • предупреждения • распоряжения • категорического приказа • другие виды	• в виде показа • пожелания • совета • напоминания • переключения • другие виды

Основные условия действенности родительского требования

- Положительный пример родителей
- Благожелательность
- Последовательность
- Учет возрастных особенностей детей
- Учет родителями своих индивидуальных психофизиологических особенностей
- Единство в предъявлении требований со стороны отца, матери, всех членов семьи, родственников
- Уважение личности ребенка
- Справедливость
- Посильность
- Учет индивидуальных психофизиологических особенностей детей
- Совершенство технологии предъявления требований (такт, осторожность, категоричность тона, неназойливость, привлекательность формы, отточенность, филигранность речевого общения).

Если родители воспитывают детей только добротой, постоянно исполняя все их требования, запросы, капризы, тогда из них вырастают безответственные, безвольные люди, которые проявляют неуважение к другим, любование собственной персоной. Для них характерен открытый, скрытый или утонченный эгоизм.

Если же родители воспитывают детей только строгостью, постоянно требуют что-то выполнять, контролируют каждый шаг, при этом проявляют неудовлетворенность и подозрительность, тогда результатом их воспитания станут личности, для которых характерны лицемерие, подозрительность, грубость, агрессивность, недисциплинированность, лживость, жестокость и т.п.

Как же надо воспитывать детей — любовью или строгостью (требовательностью)? Большинство отечественных и зарубежных ученых, педагогов и родителей сходятся во мнении, что в воспитании детей одновременно необходимы и любовь, и требовательность, их органическая взаимосвязь и взаимодействие. Это подтверждает и народная мудрость: «Люби дитя так, чтобы любви не знало», «Дай детям волю, сам будешь в неволе» и др.

Детям всегда нужна родительская любовь. Под ней понимается доброжелательное отношение родителей друг к другу, к детям, предполагающее нежность и ласку, близость и симпатию, заботу и по-

мощь, защищенность и уважение достоинства. Для чего же это детям необходимо?

Во Франции был проведен эксперимент: созданы ясли, в которых строго выполнялись режим дня и правила гигиены. В них определяли детей из бедных семей. Специалисты считали, что в таких яслях дети будут полноценно развиваться, расти здоровыми, получат хорошее воспитание. Однако результаты оказались самыми неожиданными: дети плохо развивались, их здоровье не улучшилось, а, наоборот, ухудшилось. Чего же не хватало в образцовых детских яслях? Ответ однозначен: детям не хватало того, что они получают в семье (если, разумеется, они в ней желанны), — любви матери, родительской любви, ласки, нежности, заботы, помощи, поддержки, сочувствия, соучастия, сопереживания, защищенности. Даже взрослый человек без любви становится неактивным, грустным, неудовлетворенным. Ребенок же в возрасте от 4 до 15 месяцев без материнской любви серьезно болеет. Если в этом возрасте он недополучает необходимой материнской любви, то уже в школьные годы и позже он может стать безразличным к окружающим, агрессивным, жестоким, равнодушным человеком.

Вот какой пример приводит французский специалист по воспитанию детей Л. Пэрну в книге «Маленький мир вашего ребенка». Одна молодая женщина имела двух дочерей и очень хотела родить сына. Однако у нее родилась третья дочь. Женщина была разочарована. Она обеспечивала младшую дочь всем необходимым, но не любила ее. Девочка уже в младенческом возрасте чувствовала себя нежеланной, не видела улыбки матери, не ощущала нежности ее рук, когда училась ходить, не слышала ее ласкового голоса, когда произносила первые слова. В результате и улыбка, и ходьба, и речь девочки были замедленными.

Для ребенка дошкольного возраста любовь и ласка матери, отца, эмоциональное самочувствие и защищенность в семье остаются самой большой ценностью. Для него все это более важно, чем материальный достаток или модная одежда.

Понаблюдайте за своими детьми и вы увидите, как они, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте, часто спрашивают, любите ли вы их. Делают они это для того, чтобы ощутить защищенность, уверенность, надежность своего положения в семейном микроколлективе и в жизни вообще. Когда дети ощущают любовь, лас-

ку, заботу, у них проходит чувство страха, тревоги и беспокойства, исчезает неуверенность в действиях и поступках.

В первые месяцы жизни ребенка, когда у него формируются самые необходимые жизненные навыки, мать не должна оставлять его, разлучаться с ним на длительное время. Однако в жизни, к сожалению, разлуки ребенка с любящей матерью по разным причинам бывают неизбежны. Л. Пэрну выделяет три стадии разлуки ребенка с матерью.

Первая стадия. Разлука продолжается от 8 до 15 дней. За это время одни малыши могут «замкнуться», стать тихими, молчаливыми, безразличными, другие, наоборот — плаксивыми, требовательными, капризными. Дети теряют аппетит и сон, проявляют беспокойство во время кормления, переодевания, купания. С возвращением любимой матери они быстро успокаиваются.

Вторая стадия. Разлука продолжается несколько недель. В этот период у ребенка могут возникать расстройства желудка, рвота, общее недомогание. Когда мать возвращается, состояние малыша через несколько дней приходит в норму. Но он продолжает проявлять беспокойство, тревогу. После пережитой разлуки малыш начинает плакать даже тогда, когда мать надевает пальто, чтобы куда-то выйти.

Третья стадия. Разлука продолжается более четырех месяцев. Ее последствия для малыша могут быть серьезными, подчас непоправимыми. У него появятся нервозность, подозрительность, беспокойство и т. п. Подобные черты присущи всем детям, которые продолжительное время были лишены материнской любви, брошены матерью или воспитывались бессердечными людьми.

Практические советы матерям

1. Не расставайтесь с ребенком раннего возраста более чем на две недели. Но если вам все же необходимо отлучиться, оставляйте его с тем, кто его любит — бабушкой, дедушкой, сестрой, любым другим человеком. При этом предпочтение отдавайте не тому, кто имеет навык ухода за ребенком, но безразличен к нему, а тому, кто его любит.

2. По возвращении к ребенку не переживайте, если он будет растерянным, расстроенным, отвернется или не подойдет к вам. За время, пока вы отсутствовали, малыш привык к другому человеку, с ко-

торым ему было хорошо. Не спешите за один день вернуть его привязанность. Необходимы две-три недели, чтобы малыш снова начал относиться к вам доверительно.

3. Если вы заметили, что у ребенка появились отрицательные привычки, не спешите сразу исправлять ошибки тех, с кем находился ребенок: в жизни малыша не должно быть резких перемен.

4. Если вы работаете, оставляйте малыша на кого-то из родных, близких или чуткую няню (гувернантку).

5. Когда вы отдаете малыша в ясли, ему надо помочь привыкнуть к новому режиму. Привыкание будет успешным, если няни и воспитатели будут внимательны и ласковы.

6. Для подростков, юношей и девушек родительская любовь, ласка и забота, как и для детей, — первостепенная необходимость. Правда они их желают «получать» в более совершенной форме. Если их в семье нет или недостает, дети отстают в интеллектуальном и эмоциональном развитии. Например, ребенок, воспитывающийся в детском доме, школе-интернате, доме ребенка, отставать в развитии будет весьма ощутимо, и, если его интеллектуальное развитие можно будет как-то компенсировать, то эмоциональное — никогда. Всю дальнейшую жизнь этот ребенок, затем взрослый человек будет эмоционально «толстокожим», не сможет понимать других людей, сочувствовать и сопереживать им, по-настоящему любить собственных детей.

ПЕРЕЧЕНЬ УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

ИНСЕРТ	– Интерактивная система пометок для эффективного чтения и размышления
МАО	– Методы активного обучения
МО	– Методическое обеспечение
МРТ	– Метод работы с текстами
СЛС	– Структурно-логическая схема
ТПФ	– Теория поэтапного формирования умственных действий
УЭ	– Учебный элемент

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН КУРСА	5
Раздел 1. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ	6
Тема 1. Педагогика как наука	6
Тема 2. Этапы становления воспитательной практики в древности	16
Тема 3. Этапы становления воспитательной практики в древности (античный период)	28
Тема 4. Этапы развития педагогической мысли	35
Тема 5. Методология педагогики	58
Тема 6. Методы педагогического исследования	70
Тема 7. Факторы, движущие силы и закономерности развития личности	74
Тема 8. Образование как социокультурный феномен	82
Раздел II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ	92
Тема 9. Дидактика как теория обучения	92
Тема 10. Процесс обучения как целостная система	97
Тема 11. Содержание образования	106
Тема 12. Закономерности и принципы процесса обучения	124
Тема 13. Методы и средства обучения	135
Тема 14. Формы организации обучения	149
Тема 15. Активные формы и методы обучения	159
Тема 16. Современные технологии обучения	161
Раздел III. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ	167
Тема 17. Сущность, закономерности и принципы процесса воспитания	167
Тема 18. Содержание процесса воспитания	174
Тема 19. Методы, средства и формы процесса воспитания	197
Тема 20. Технологии воспитания	206
Тема 21. Ученический коллектив и его роль в развитии личности	219
Тема 22. Основы семейного воспитания	229
ПЕРЕЧЕНЬ УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ	238