

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования  
«Полоцкий государственный университет»

В. Н. Лухверчик

# ПЕДАГОГИКА

Учебно-методический комплекс  
для студентов специальности 1-03 02 01 «Физическая культура»

В двух частях

Часть 1

Новополоцк  
ПГУ  
2011

УДК 37.013(075.8)  
ББК 74.00я73  
Л87

Рекомендовано к изданию методической комиссией  
спортивно-педагогического факультета в качестве  
учебно-методического комплекса (протокол № 8 от 19.04.2011)

#### РЕЦЕНЗЕНТЫ:

канд. пед. наук, доц., первый проректор УО «БГУФК» О. А. ГУСАРОВА;  
ст. преп. каф. технологии и методики преподавания УО «ПГУ» Т. Л. ЖУКОВА

#### **Лухверчик, В. Н.**

Педагогика : учеб.-метод. комплекс для студентов специальности  
Л87 1-03 02 01 «Физическая культура» В 2 ч. Ч. 1 / В. Н. Лухверчик. –  
Новополоцк : ПГУ, 2011. – 236 с.

ISBN 978-985-531-218-6.

Разработан в соответствии с образовательным стандартом по специальности «Физическая культура» и типовой учебной программой «Педагогика».

Изложены основы педагогической деятельности, общей педагогики, дидактики (теории обучения). Включены материалы для проведения семинарских занятий и контроля знаний по рейтинговой системе.

Предназначен для студентов специальности «Физическая культура», а также всех педагогических специальностей.

**УДК 37.0134 (075.8)**

**ББК 74.00я73**

**ISBN 978-985-531-218-6 (Ч. 1)**

**ISBN 978-985-531-209-4**

© Лухверчик В. Н., 2011

© УО «Полоцкий государственный университет», 2011

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
МОДУЛЬ 0 (вводный). ЗАДАЧИ И КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ КУРСА .....	5
МОДУЛЬ 1. ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ .....	8
УЭ 1. Образование как социокультурный феномен. Система образования в Республике Беларусь.....	8
УЭ 2. Педагогическая профессия и ее особенности. Профессиональные качества педагога .....	17
УЭ 3. Педагогическая деятельность: сущность, структура, функции .....	23
УЭ 4. Ребенок как самоценность и его позиция в образовательном процессе. Права ребенка .....	35
СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ ПО МОДУЛЮ 1.....	43
Занятие №1. Система образования в Республике Беларусь .....	43
Занятие № 2. Характеристика педагогической деятельности.....	45
ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ К КОЛЛОКВИУМУ ПО МОДУЛЮ 1 .....	47
ТЕСТ К МОДУЛЮ 1 .....	48
МОДУЛЬ 2. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ.....	57
УЭ 5. Педагогика в системе наук о человеке .....	57
УЭ 6. Методология и методы педагогических исследований .....	70
УЭ 7. Аксиологические основы педагогики.....	82
УЭ 8. Личность учащегося как субъекта образования и развития.....	90
УЭ 9. Образование как целостный педагогический процесс.....	103
УЭ 10. Проблема целеполагания в педагогике .....	115
УЭ 11. Содержание образования как средство формирования базовой культуры личности и ее развития .....	124
СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ ПО МОДУЛЮ 2.....	134
Занятие №1. Педагогика как наука.....	134
Занятие № 2. Формирование личности ребенка в учебном процессе.....	135
Занятие №3. Целостный педагогический процесс .....	137
Занятие № 4. Содержание образования как система знаний, умений и опыта деятельности.....	139
ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ К КОЛЛОКВИУМУ ПО МОДУЛЮ 2.....	141
ТЕСТ К МОДУЛЮ 2 .....	143
МОДУЛЬ 3. ДИДАКТИКА .....	154
УЭ 12. Процесс обучения: структура, закономерности и принципы обучения.....	154
УЭ 13. Методы обучения и их классификация .....	168
УЭ 14. Формы обучения. Урок – основная форма организации учебного процесса в школе .....	177
УЭ 15. Современные средства обучения .....	189
УЭ 16. Дифференциация и индивидуализация процесса обучения. Специфика обучения одаренных и отстающих детей .....	198
СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ ПО МОДУЛЮ 3.....	209
Занятие №1. Методы обучения.....	209
Занятие № 2. Характеристика основных форм обучения .....	211
ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ К КОЛЛОКВИУМУ ПО МОДУЛЮ 3.....	213
МОДУЛЬ R. Резюме (обобщение).....	226
МОДУЛЬ К.. Контроль.....	227
ЛИТЕРАТУРА .....	232

## ВВЕДЕНИЕ

Учебно-методический комплекс «Педагогика» разработан на основе образовательного стандарта, типового учебного плана (рег. № А 03-35/тип., утв. 27.06.08), учебного плана (рег. № 20-08/уч. СПФ, утв. ректором УО «ПГУ» 19.09.2008), типовой учебной программой для высших учебных заведений по специальностям профиля А «Педагогика» (рег. № 7Д-А 015/тип., утв. 24.09.2008), учебной программой по педагогике (рег. № УД – 155/10/р. от 24.02.2010) для специальности 1-03 02 01 «Физическая культура». На изучение дисциплины отводится всего 208 ч, из них на аудиторные занятия – 104 ч и самостоятельную работу студентов – 104 ч. Дисциплина изучается в двух семестрах. Аудиторные занятия разделяются на лекционные и семинарские в пропорции 2:1.

Цель преподаваемой дисциплины – формирование у будущих учителей целостного представления о педагогической деятельности, вооружение их знаниями теоретических основ современной педагогической науки, умениями, необходимыми для эффективной организации учебно-воспитательного процесса в условиях изменившейся социокультурной ситуации, смены образовательной парадигмы, новых стандартов образования.

Изучение этого курса нацеливает студентов на самостоятельную работу, вовлекая их в процесс самопознания, формируя соответствующие умения и навыки.

Учебный курс состоит из семи модулей. Основные модули (М1, М2, М3, М4, М5) содержат требования к знаниям студентов; текстовый материал по темам (основы теоретических знаний), темы семинарских занятий (план, вопросы для самостоятельной работы, темы рефератов, список литературы, вопросы коллоквиума, тест по модулю).

Каждый из основных модулей разделен на учебные элементы (УЭ), основой которых являются темы. Каждый элемент решает свои задачи. Модульное обучение позволяет выстраивать учебный процесс поэтапно. Завершается обучение в каждом семестре итоговым контролем и коррекцией познавательной деятельности студентов. Усвоение знаний и формирование соответствующих познавательных умений обеспечивает система рейтингового контроля. Текущий контроль не только выступает средством обучения, но и обеспечивает более качественную обратную связь. Развернутая процедура оценивания результатов прохождения отдельных звеньев УЭ обеспечивает надежность контроля и его валидность (соответствие форм и цели), позволяет реализовать мотивационную и воспитательную функции, дает возможность развивать у студентов навыки самоконтроля и самооценки, что необходимо для их будущей профессиональной деятельности.

Модуль «Контроль» содержит вопросы к экзамену, переводную шкалу оценок и «Листок учета успеваемости и контроля за самостоятельной работой» с перечнем выполняемых заданий и шкалой баллов.

## **МОДУЛЬ 0 (вводный)**

### **ЗАДАЧИ И КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ КУРСА**

1. Задачи курса.
2. Содержание курса.

Студент должен:

- знать задачи курса «Педагогика» и то, какие компетенции будут у него сформированы;
- знать, в чем проявляется связь содержания данной дисциплины с формированием его личностных и профессиональных качеств;
- знать основные понятия и положения педагогики;
- знать историю становления учебной дисциплины;
- видеть связь ее с другими социально-гуманитарными науками;
- знать особенности построения курса.

#### **1.1. Задачи изучения дисциплины**

Задачи изучения дисциплины:

- формирование у студентов теоретико-педагогического мышления;
- развитие у них способности рефлексировать явления педагогической действительности;
- формирование умения формулировать педагогические проблемы и разрабатывать способы их решения;
- изучение наиболее востребованных школой образовательных технологий;
- ознакомление с инновационной практикой организации взаимодействия учителя и учащихся на уроке и во внеклассной деятельности;
- освоение опыта проектирования и реализации педагогических новшеств.

#### **1.2. Содержание курса**

Учебный курс «Педагогика» является одним из предметов цикла дисциплин, направленных на профессиональную подготовку студентов высших учебных заведений педагогических специальностей.

Содержание курса оформлено в виде 5-и модулей, которые состоят из 34-х учебных элементов.

Первая часть УМК состоит из 3-х модулей (16 УЭ), которые отражают следующие разделы:

- введение в педагогическую деятельность;
- общие основы педагогики;
- дидактика.

Тематика семинарских занятий УМК соответствует тематике лекций, предложенной типовой и рабочей программами. В первой части УМК студентам предлагается восемь тем, которые направлены на расширение, углубление и систематизацию теоретических знаний.

В УЭ 1 (М1) образование раскрывается как ценность, процесс, система и результат, освещаются различные подходы к трактовке этого понятия, характеризуются основные законы и институты образования. Общеобразовательная школа рассматривается как центральный элемент системы. Не только непрерывность образования обеспечивает развитие личности, но и ее самостоятельная активность.

В УЭ 2 (М1) раскрываются причины возникновения педагогической профессии. В отличие от других профессий системы «человек – человек» она имеет свои специфические особенности. Гуманистическая направленность профессии предполагает формирование у ее носителя соответствующих личностных качеств.

В УЭ 3 (М1) раскрывается сущность педагогической деятельности, характеризуются ее структурные компоненты, виды и уровни. Как субъект деятельности педагог имеет определенный уровень профессиональной компетентности, мастерства, которые можно измерить. Аттестация педагога (результат) является важным стимулом его саморазвития, т.к. позволяет формировать определенный имидж.

В УЭ 4 (М1) рассматривается другой субъект педагогической деятельности – ребенок. В защиту детей, детства направлены многие международные и республиканские нормативно-правовые акты. Раскрываются причины «отчуждения» ребенка от школы, условия формирования его положительного отношения к учению.

В УЭ 5 (М2) педагогика раскрывается как наука и как учебный предмет. Педагогика прошла определенные этапы своего становления. Какие предпосылки определили возникновение и развитие педагогической

теории? Как и другая наука, педагогика имеет свой объект, предмет, свои категории, задачи. Она тесным образом связана с другими социальными, человековедческими науками.

В УЭ 6 (М2) определяется понятие «методология педагогики», раскрывается логика педагогического исследования, дается классификация методов исследования. Результаты педагогического исследования во многом определяются правильностью выбора методов исследования. Особое внимание уделяется характеристике отдельных методов, которые используются в педагогических исследованиях.

В УЭ 7 (М2) раскрывается сущность понятий «аксиология», «педагогическая аксиология». Определяется понятие «педагогические ценности», дается их классификация. Педагогические ценности представляют определенную систему, представленную в виде аксиологического «Я» педагога. Дается характеристика элементов единой аксиологической модели.

В УЭ 8 (М2) определяются ведущие факторы и условия развития личности в существующих теориях. Дается их характеристика. Во многом результат развития личности определяется возрастными и индивидуальными особенностями учащегося, его активностью, владением навыками самовоспитания.

В УЭ 9 (М2) рассматриваются характеристики целостного педагогического процесса. Основной акцент делается на характеристику и сопоставление его основных процессов – обучения и воспитания. Что обеспечивает целостность педагогического процесса? Раскрываются его структура, этапы, движущие силы, закономерности и принципы.

В УЭ 10 (М2) определяется понятие «цель образования», какие условия влияют на ее формирование. Целеполагание – элемент деятельности педагога. Будущему педагогу важно знать типы, этапы целеполагания, условия успешности данной деятельности. Дается характеристика цели воспитания в современной школе в контексте анализа директивных документов.

В УЭ 11 (М2) показывается связь содержания образования с другими компонентами процесса. Показываются факторы, влияющие на его формирование. Дается характеристика различным теориям формирования содержания образования. Анализируются документы, определяющие его на разных уровнях.

В УЭ 12 (МЗ) характеризуется процесс обучения как один из основных в структуре целостного педагогического процесса. Определяется понятие «дидактика», ее предмет, задачи, основы. Как особый вид деятельности обучение отличается специфическими функциями, структурой. Оно организуется на основе соответствующих закономерностей и принципов.

В УЭ 13 (МЗ) рассматриваются методы обучения. Правильный выбор методов во многом определяет результативность процесса обучения. Определяется сущность понятия «метод обучения», его структура. Многообразие методов создает проблему их классификации. Дается характеристика наиболее известных методов.

В УЭ 14 (МЗ) дается понятие о формах обучения, их классификации. При всем многообразии форм обучения урок остается основной формой организации учебного процесса на протяжении почти трех веков. Урок имеет свою структуру. Структура урока определяет его типологию. К организации современного урока предъявляются особые требования.

В УЭ 15 (МЗ) рассматриваются вопросы, связанные с характеристикой средств обучения. Дается их классификация. Использование средств обучения имеет свое психолого-педагогическое обоснование. Организация современного урока формулирует новые требования к учебникам, техническим средствам обучения. Большое место в учебном процессе стали занимать мультимедийные средства обучения.

В УЭ 16 (МЗ) рассматриваются дифференциация и индивидуализация обучения как способы повышения качества обучения, их виды. Можно выделить два крайних уровня успеваемости учащихся – одаренность и неуспеваемость. Организация педагогического процесса с такой категорией учащихся требует особого подхода.

Содержание УМК не исчерпывает собой всех особенностей и проблем изучения педагогической теории. Его задача – осветить наиболее важные темы в сжатой, доступной форме.



## МОДУЛЬ 1

### ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

#### УЭ 1. Образование как социокультурный феномен.

##### Система образования в Республике Беларусь

1. Образование как ценность, процесс, система и результат.
2. Нормативная база и институты системы образования.
3. Общеобразовательная школа в системе образования.
4. Непрерывное образование и самообразование как средство развития личности.

Студент должен:

- знать сущность образования как социокультурного феномена, уметь характеризовать его с позиции ценности, системы, процесса и результата;
- знать основные нормативные акты, регулирующие деятельность общеобразовательной школы;
- знать основные характеристики институтов системы образования;
- знать структуру общеобразовательной школы и основные принципы обновления общего среднего образования в республике;
- знать основные характеристики учебных заведений нового типа;
- знать сущность непрерывного образования.

#### 1.1. Образование как ценность, процесс, система и результат

Под образованием понимается «процесс обучения и воспитания в интересах человека, общества, государства, направленный на сохранение, приумножение и передачу знаний новым поколениям, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном, нравственном, физическом развитии, на подготовку квалифицированных кадров для отраслей экономики» (Закон «Об образовании в Республике Беларусь»). Известный теоретик образования Б.С. Гершунский предлагает рассматривать его с различных позиций, а именно – как ценность, система, процесс и результат.

**Как ценность.** Ценностный характер образования рассматривается с позиции трех взаимосвязанных блоков: как ценность государственная, общественная и личностная.

*Ценность государственная* выражается в том, что любое государство должно быть заинтересовано в развитии образования и придании этой сфере приоритетной значимости, что должно подкрепляться достойным финансированием, информационным, кадровым, правовым и научно-методическим обеспечением.

*Ценность общественная* проявляется в том, что общество требует участия в управлении образованием. Такая возможность предоставляется. Каждое учреждение образования имеет коллективные органы самоуправления. Поэтому характер управления образованием в Беларуси – общественно-государственный.

*Ценность личностная* проявляется в том, что через такие механизмы, как дифференциация, индивидуализация, вариативность, образование ориентируется на интересы, способности, познавательные запросы личности.

**Как процесс.** Образованию присущи все необходимые атрибуты процесса, т.е. наличие:

- цели (общественной, государственной, личной);
- содержания (того, что надо усвоить);
- определенных организационных форм (индивидуальных, групповых, коллективных);
- разнообразных методов взаимодействия обучающего с учащимися (словесных, наглядных, практических);
- разнообразных средств обучения и пр.

**Как система.** Система – совокупность взаимосвязанных (взаимодействующих) элементов. В соответствии с законом «Об образовании» (редакция 2002 г.) национальная система образования включает: участников образовательного процесса; образовательные стандарты (разработанные на их основе учебные планы и учебные программы); учреждения образования и др. организации, обеспечивающие эффективное функционирование системы образования; государственные органы управления образованием.

Однако часто под системой образования понимают лишь «совокупность образовательно-воспитательных учреждений, функционирующих в государстве, связь и преемственность между ними, а также те принципы и положения, на которых они строят свою работу» (В.Т. Чепиков).

**Как результат.** Данная характеристика образования проявляется в том, что оно предлагает продукт, а личность его присваивает. К продукту образования относятся: грамотность, образованность, профессиональная компетентность, культура, менталитет.

*Грамотность* – минимальный объем знаний, умение считать, писать, читать. В современном представлении сюда добавляется знание компьютера, иностранного языка.

*Образованность* – максимальный уровень грамотности.

*Профессиональная компетентность* определяется уровнем профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу.

*Культура* включает такие основные атрибуты, как положительное отношение к наследию прошлого, способность к творческому восприятию, пониманию и преобразованию окружающей действительности. Это высшее проявление образованности и компетентности.

*Менталитет*. В нем проявляется мировоззрение человека и характер его поведения. Именно менталитет определяет конкретные поступки людей и их отношение к происходящему вокруг. Менталитет рассматривается как высшее проявление культуры [41].

## **1.2. Нормативная база и институты системы образования**

Нормативно-правовая база, обеспечивающая функционирование системы образования, включает в себе законодательные и нормативные акты, принятые республиканскими органами законодательной и исполнительной власти, ведомственные указы и распоряжения местных органов управления образованием.

Относительная самостоятельность образовательных учреждений, разнообразие их видов подчиняются принципам обеспечения единства и целостности образовательного пространства страны, закрепленным в Государственных образовательных стандартах. К наиболее важным нормативно-правовым актам, регламентирующим деятельность образовательных учреждений и всей системы в целом, относятся Закон об образовании, Положение об общеобразовательной школе, Устав образовательных учреждений.

*Закон об образовании* создал новую правовую основу для организации деятельности и управления всей системой образования:

- отказ от монополии государства в системе образования (государственно-общественный характер);
- новые принципы, ориентирующие образование как на национальные, так и на общечеловеческие ценности;

- гарантированная возможность получения образования независимо от национальности, языка, пола, возраста, отношения к религии и т.д.;
- доступность, обязательность получения базового образования;
- возможность получения на конкурсной основе профессионального образования.

*Положение об общеобразовательной школе* (высшем образовании, среднем специальном, профессионально-техническом) разрабатывается на основе закона об образовании, определяет задачи, виды и структуру учебного заведения, особенность организации учебно-воспитательного процесса, механизмы формирования и управления материально-технической базой, правовые отношения участников образовательного процесса и т.д.

Каждое образовательное учреждение должно иметь свой *устав*, регламентирующий все основные стороны его деятельности. В уставе должны быть указаны полное наименование образовательного учреждения, его юридический и фактический адреса, а также статус, который определяется в соответствии с уровнем и направленностью реализуемых им образовательных программ.

Один из разделов устава посвящается основным характеристикам образовательного процесса: языку (языкам) обучения; порядку приема обучающихся; продолжительности обучения; порядку отчисления обучающихся; системе оценок при аттестации обучающихся; наличию платных образовательных услуг и т.д.

В *Уставе* образовательного учреждения указываются права и обязанности педагогов и обучающихся, правила внутреннего распорядка, организационная структура образовательного учреждения, раскрываются основные вопросы, связанные с управлением и финансово-хозяйственной деятельностью образовательного учреждения.

К *институтам* системы образования относятся учреждения, осуществляющие деятельность, направленную на получение гражданами основного и (или) дополнительного образования, а также организации, деятельность которых направлена на обеспечение эффективного функционирования данной системы.

Учреждения образования включают:

- дошкольные учреждения;
- учреждения, обеспечивающие получение начального, базового, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, высшего и послевузовского образования, повышение квалификации и переподготовку кадров, а также получение специального образования для лиц с особенностями психофизического развития;

- учреждения внешкольного воспитания и обучения;
- социально-педагогические учреждения;
- специальные учебно-воспитательные учреждения.

Научно-исследовательские учреждения занимаются изучением проблем обучения и воспитания, управлением образовательными системами и их проектированием; разработкой и внедрением инновационных педагогических технологий.

Каждое из указанных учреждений образования выполняет свою специфическую образовательную функцию.

### **1.3. Общеобразовательная школа в системе образования**

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

Структура общеобразовательной средней школы соответствует трем основным этапам развития личности ребенка:

- детство – 1 ступень (1 – 4 классы);
- отрочество – 2 ступень (5 – 9 классы);
- юность – 3 ступень (10 – 11 классы).

В соответствии с *Положением об общеобразовательной школе* школа может существовать в составе: 1 – 4-х классов – начальная школа, 1 – 9-х классов (или 5 – 9-х классов) – базовая школа; 1 – 11-х классов (или 5 – 11-х, 10 – 11-х классов) – средняя школа. Начальная школа (1 – 4-й классы) обеспечивает общее развитие личности ученика, формирование его первоначальных мировоззренческих взглядов на природу, человека, общество. Учащиеся начальной школы приобретают необходимые обобщенные умения учебной деятельности, обучаются чтению, письму, счету, овладевают элементами теоретического мышления, культуры языка и поведения, основами личной гигиены, здорового образа жизни.

Функции следующей ступени основной школы (5 – 9-й классы) – обеспечение общего базового образования, дальнейшего общего развития личности ученика, усвоение им основ наук, формирование научного мировоззрения, основных видов функциональной грамотности. Этот период должен обеспечить подготовку учащихся к активному включению в социальную жизнь, профессиональную ориентацию.

Школа 3-й ступени (10 – 11-й классы) завершает общеобразовательную подготовку учащихся. На этом этапе формируются системы жизнедеятельности (образа жизни) и стиль мышления, обобщения, научно-исследовательской деятельности учащегося, готовность к активному участию в общественной жизни, непрерывному образованию и самообразованию, выбору профессии. Основными принципами обновления общего среднего образования в Республике Беларусь являются:

- *гуманизация*, означающая «очеловечивание» взаимоотношений учителей, учащихся, родителей; преобразование учебно-воспитательного процесса школы на основе признания личности ученика и педагога высшей жизненной ценностью; при этом целью оптимизации образовательного процесса выступает развитие гуманной личности, защита ее достоинств, прав и свобод;

- *развивающий характер* образования, предполагающий ориентацию на интеллектуальное развитие учащихся через овладение ими способами мышления и деятельности;

- *дифференциация и индивидуализация* обучения, обеспечивающие развитие ученика в соответствии с его склонностями, интересами и возможностями;

- *демократизация* образования, обеспечивающая образовательный выбор ученикам, педагогам, родителям, участие их в управлении учебным заведением, утверждающая демократический стиль руководства;

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

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

В начале 90-х годов в образовательной практике Беларуси и других стран СНГ появились новые учебные заведения: гимназия, лицей, колледж, высшее профессиональное училище (их так и называют – учебные заведения нового типа – УЗНТ). Они призваны обеспечить повышенный уровень общего среднего и начального профессионального образования подрастающего поколения. В настоящее время в УЗНТ активно разворачивается инновационная педагогическая деятельность, что находит отражение в разработке и апробации обновленного содержания обучения и новых обра-

зовательных технологий; активизации научно-педагогических исследований; использовании зарубежного педагогического опыта.

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

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

2) широкое использование в учебном процессе развивающих (лично-ориентированных), блочно-модульных технологий, поисково-исследовательских методов;

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

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

Основная цель и задачи, которые призваны решать учебные заведения нового типа, обуславливаются потребностями современного общественного развития. Это существенное улучшение качества общего среднего образования, повышение уровня начальной профессиональной подготовки молодежи и создание условий для непрерывного образования и самообразования личности [40].

#### **1.4. Непрерывное образование и самообразование как средство развития личности**

Одна из важных характеристик системы образования Республики Беларусь – ее непрерывный характер.

**Непрерывное образование** – «целенаправленная систематическая познавательная деятельность по освоению и совершенствованию знаний, умений и навыков, получаемых в общих и специальных учебно-воспитательных учреждениях, а также путем самообразования» [41]. Непрерывность (единство) системы образования обеспечивается согласованностью учебных планов и программ, преемственностью ступеней и форм обучения, созданием учебных заведений, которые объединяют различные виды образования.

Такое образование дает возможность человеку не только получить общую и профессиональную подготовку, но и повышать свой профессио-

нальный уровень в течение всей жизни в связи с тем, что условия этой жизни быстро меняются. Система непрерывного образования включает различные типы учебно-воспитательных учреждений (детский сад, общеобразовательную школу, профтехучилище, среднее специальное учебное заведение, вуз), учреждения повышения квалификации и переподготовки кадров (академия последипломного образования, ИПК и ПК, курсы и т.п.), аспирантуры, адъюнктуры, докторантуры, любительские общества и объединения по интересам и т.д. В СССР создание непрерывного образования было завершено в середине 80-х годов XX в.

Из определения понятия «непрерывное образование» видно, что развитие личности обеспечивается также и путем самообразования.

**Самообразование** – это сознательная деятельность человека, направленная на самостоятельное познание, повышение своего образования и личностное совершенствование. Самообразование осуществляется в ходе самостоятельной учебной работы, которая характеризуется организационной и познавательной самостоятельностью учащихся.

*Организационная самостоятельность* проявляется в умении правильно организовать свой режим дня, поставить цель, спланировать и выполнить учебную работу. Она включает в себя овладение такими необходимыми элементами культуры умственного труда, как умение сосредоточиться на главном, умение разумно распределять свое время, физические и духовные силы.

*Познавательная самостоятельность* выражается в готовности изучать материал без посторонней помощи. Ее формирование происходит тогда, когда усвоение осуществляется не путем механического запоминания, а с учетом психолого-педагогических закономерностей усвоения знаний, на основе овладения такими познавательными умениями, как:

- умение наблюдать и воспринимать предметы и явления окружающего мира, выделять их признаки и свойства;
- умение сравнивать, анализировать, обобщать изучаемый материал, запоминать его и самостоятельно делать выводы;
- умение осуществлять контроль результатов своей учебной деятельности.

Овладение названными умениями самостоятельной работы и рациональной организации учебной деятельности является признаками сформированности у учащихся культуры умственного труда как предпосылки для дальнейшего самообразования [59].



## **УЭ 2. Педагогическая профессия и ее особенности. Профессиональные качества педагога**

1. Возникновение и становление педагогической профессии.
2. Специфика педагогической профессии.
3. Профессионально обусловленные требования к личности педагога.

Студент должен:

- знать этапы становления и развития педагогической профессии;
- уметь различать понятия «учитель», «воспитатель», «наставник»;
- знать специфические характеристики педагогической профессии;
- знать и уметь раскрывать основные профессионально обусловленные требования к личности учителя;
- знать наиболее выдающихся представителей педагогической профессии (зарубежных и отечественных).

### **2.1. Возникновение и становление педагогической профессии**

Среди 30000 профессий, существующих на земле, педагогика относится к числу наиболее древних.

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

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

Педагог оправдывает социальные ожидания только тогда, когда его личность, общая и профессиональная культура являются опережающими по сравнению с другими членами общества. Вот почему в Древнем Вавилоне, Египте, Сирии учителями чаще всего были жрецы, а в Древней Греции – наиболее умные, талантливые вольнонаемные граждане – педономы, педотрибы, дидаскалы, педагоги. В Древнем Риме от имени императора учителями назначались государственные чиновники. Они должны были хорошо знать науки, но главное – много путешествовать, много видеть, изучать языки, культуру и обычаи разных народов. В древнекитайских хрониках, дошедших до наших дней, упоминается, что еще в XX в. до н.э. в стране существовало министерство, которое управляло делами просвещения народа и назначало на должность учителей мудрейших представителей общества.

В средние века педагогами обычно были священники, монахи, хотя в городских школах и университетах ими все чаще становились люди, получившие специальное образование.

Однако профессиональная подготовка учителей в мире начала осуществляться лишь с XVIII в. Первая учительская семинария была открыта в 1732 г. в немецком городе Штеттине. В России аналогичное учебное заведение было создано в 1779 г. при Московском университете. Первый педагогический институт начал функционировать в 1804 г. в Петербурге, затем последовало открытие подобных институтов в ряде других городов.

Первая учительская семинария в Беларуси была открыта в Витебске в 1834 г., но по политическим мотивам уже в 1839 г. была закрыта. Систематическая подготовка педагогических кадров на территории Беларуси началась лишь во второй половине XIX в. с открытием в 1864 г. Молодеченской учительской семинарии.

С момента возникновения педагогической профессии за учителями прежде всего закрепилась воспитательная, единая и неделимая функция. *Учитель – это воспитатель, наставник.* В этом его гражданское, человеческое предназначение.

Задачи, вставшие перед школой, существенно менялись на разных этапах развития общества. Этим объясняется периодический перенос акцентов с обучения на воспитание и наоборот. Однако государственная по-

литика в области образования практически всегда недооценивала диалектическое единство обучения и воспитания, целостность развивающейся личности. Как нельзя обучать, не оказывая воспитательного влияния, так нельзя и решать воспитательные задачи, не вооружив воспитанников сложной системой знаний, умений и навыков. Передовые мыслители всех времен и народов никогда не противопоставляли обучение и воспитание. Более того, они рассматривали учителя прежде всего как воспитателя.

Выдающиеся учителя были у всех народов и во все времена. Так, своим великим учителем китайцы называли Конфуция. Человеком трудной и завидной судьбы является чешский педагог-гуманист Ян Амос Коменский. Он утверждал новый прогрессивный взгляд на профессию учителя. Эта профессия была для него «превосходна, как никакая другая под солнцем», поэтому он сравнивал учителя с садовником, архитектором, скульптором и полководцем.

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

Отцом русских учителей называют К.Д. Ушинского. Созданные им учебники выдержали небывалый в истории тираж. Например, «Родное слово» переиздавалось 167 раз.

Заметный след в истории образования оставили советские педагоги-практики А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский. Последний за свою педагогическую деятельность был награжден Золотой звездой «Герой социалистического труда».

## **2.2. Специфика педагогической профессии**

Принадлежность человека к той или иной профессии проявляется в первую очередь в особенностях его деятельности и образа мышления. По классификации, предложенной Е.А. Климовым, педагогическая профессия относится к группе профессий, предметом которых является другой человек. Но педагогическую профессию из этого ряда выделяют, прежде всего, по образу мыслей ее представителей, повышенному чувству долга и ответственности. В связи с этим педагогическая профессия стоит особняком, выделяясь в отдельную группу. Главное ее отличие от других профессий указанного типа заключается в том, что она относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно. Имея в

качестве цели своей деятельности становление и преобразование личности, педагог призван управлять процессом ее интеллектуального, эмоционального и физического развития, формированием духовного мира.

Особенность обучения и воспитания как деятельности по социальному управлению состоит в том, что она имеет как бы двойной предмет труда. С одной стороны, главное ее содержание составляют взаимоотношения с людьми. С другой стороны, профессия этого типа всегда требует от человека специальных знаний, умений и навыков в какой-либо области. Таким образом, педагогическая профессия требует двойной подготовки – *человековедческой и специальной*.

Своеобразие педагогической профессии состоит и в том, что по своей природе она имеет гуманистический, коллективный и творческий характер.

**Гуманистический характер.** За педагогической профессией исторически закрепились две социальные функции – адаптивная и гуманистическая. Адаптивная функция связана с приспособлением учащегося, воспитанника к конкретным требованиям в современной социокультурной ситуации, а гуманистическая – с развитием его личности, творческой индивидуальности.

**Коллективный характер** проявляется в том, что если в других профессиях группы «человек – человек» результат, как правило, является продуктом деятельности одного человека – представителя профессии (например, продавца, врача, библиотекаря и т.п.), то в педагогической профессии очень трудно вычленить вклад каждого педагога, семьи и других факторов воздействия в качественное преобразование субъекта деятельности – воспитанника. Таким образом, ученик, воспитанник – *совокупный субъект* педагогической деятельности.

**Творческая природа** труда учителя проявляется в том, что он не имеет своей целью, в отличие от творчества в других сферах (наука, техника, искусство), создание социально-ценного нового, оригинального, поскольку его продуктом всегда остается развитие личности. Творчество педагога проявляется в создании лишь средств, необходимых для получения наилучшего в данных условиях результата.

В.С. Кукушин, выделяя специфические особенности педагогической профессии, указывает на ее позитивные и негативные стороны.

Позитивные стороны:

- возможность профессионального роста;
- богатство социальных связей с коллегами, учениками, родителями;
- разнообразие форм труда;

- возможность удовлетворить высшие человеческие потребности – творческие;
- творческая самостоятельность;
- гуманистический характер профессии;
- летний отпуск и его значительная продолжительность.

Негативные стороны:

- низкая заработная плата, в 2 – 3 раза ниже, чем у инженеров (в т.ч. в России, США и др. странах);
- строгая регламентация поведения и деятельности, повышенные требования к нравственному облику учителя;
- большие нервные затраты;
- повышенное чувство долга и ответственности перед обществом.

### **2.3. Профессионально обусловленные требования к личности педагога**

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

Содержание профессиональной готовности как отражение цели педагогического образования аккумулировано в профессиограмме, отражающей инвариантные, идеальные параметры личности и профессиональной деятельности учителя.

Опыт построения профессиограммы позволяет объединить профессиональные требования к учителю в три основных комплекса, взаимосвязанных и дополняющих друг друга: общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии учителя; специальные знания, умения и навыки по предмету.

В профессиограмме ведущее место занимает **направленность** личности. Особая роль принадлежит профессионально-педагогической направленности. Она является тем каркасом, вокруг которого komponуются основные профессионально значимые свойства личности педагога.

Профессиональная направленность личности учителя включает интерес к профессии, педагогическое призвание, профессионально-педагогические намерения и склонности. Основой педагогической направленности является *интерес к профессии учителя*, который находит свое выражение в положительном эмоциональном отношении к детям, родите-

лям, педагогической деятельности в целом и к конкретным ее видам, в стремлении овладеть педагогическими знаниями и умениями. *Педагогическое призвание*, в отличие от интереса, который может быть и созерцательным, означает склонность, вырастающую из осознания способности к педагогическому делу.

Наличие или отсутствие призвания может выявиться только при включении будущего учителя в реальную профессиональную деятельность. Таким образом, педагогическое призвание формируется в процессе накопления будущим учителем теоретического и практического педагогического опыта и самооценки своих педагогических способностей. Основу педагогического призвания составляет любовь к детям, что является предпосылкой формирования многих профессионально значимых качеств учителя. Среди таких качеств – *педагогический долг и ответственность*. В своей деятельности учитель неукоснительно следует своеобразному кодексу *педагогической морали*. Высшим проявлением педагогического долга является самоотверженность учителя (например, деятельность А.С. Макаренки, В.А. Сухомлинского, Януша Корчака).

Осознание профессионального долга, чувство ответственности составляют сущность *педагогического такта*, который является одновременно и чувством меры, и сознательной дозировкой действия. Особенно отчетливо педагогический такт проявляется в контрольно-оценочной деятельности педагога, где крайне важны внимательность и справедливость.

*Педагогическая справедливость* – своеобразное мерило объективности учителя, уровня его нравственной воспитанности.

Качества личности, характеризующие профессионально-педагогическую направленность учителя, являются предпосылкой и концентрированным выражением его авторитетности.

Основу *познавательной направленности* личности составляют духовные потребности и интересы. Одним из проявлений духовных сил и культурных потребностей личности является потребность в знаниях. Непрерывность педагогического самообразования – необходимое условие профессионального становления и совершенствования учителя.

Один из главных факторов формирования познавательного интереса – любовь к преподаваемому предмету. Современный учитель должен хорошо ориентироваться в различных отраслях науки, основы которой он преподает, знать ее возможности для решения социально-экономических производственных и культурных задач. Он должен быть постоянно в курсе новых исследований, открытий и гипотез [51].

### **УЭ 3. Педагогическая деятельность: сущность, структура, функции**

1. Сущность и структура педагогической деятельности.
2. Виды педагогической деятельности и их характеристика.
3. Педагог как субъект педагогической деятельности.
4. Ступени профессионального роста учителя.
5. Оценка профессионального роста педагога.

Студент должен:

- знать, что такое деятельность (структура, побудители, цель, средства);
- знать специфику педагогической деятельности;
- уметь характеризовать виды педагогической деятельности;
- знать основной механизм, с помощью которого педагог выражает себя как субъект деятельности;
- уметь характеризовать ступени профессионального роста педагога;
- знать критерии профессионализма педагога;
- знать основные задачи и принципы аттестации учителей; механизм ее проведения.

#### **3.1. Сущность и структура педагогической деятельности**

Под **деятельностью** понимается активность субъекта, направленная на изменение мира, на производство или порождение определенного продукта материальной или духовной культуры. Деятельность – важнейшая форма проявления активности человека в окружающей действительности. К ней нас побуждают умственные, физические, материальные и духовные потребности.

После того, как произошло разделение труда, стали различать деятельность практическую и теоретическую (умственную). Три неизменных условия деятельности – цель, средства достижения, ожидаемый результат своего труда.

Побудителями к деятельности, кроме потребностей, могут быть интерес, склонности, ответственность, сознание долга. Главным в деятельности человека выступают мотивы – ради чего мы будем трудиться. Мотив может быть как вещественным, так и идеальным, как заданным в восприятии, так и существующим только в воображении. Главное – за ним всегда стоит та или иная потребность.

Переживание, являющееся источником действия, побуждением к нему, выступает как его мотив. Мотивом всегда является переживание чего-то личного, значимого для индивида. Некоторые мотивы, побуждая к деятельности, вместе с тем придают ей личностный смысл. Эти мотивы называются смыслообразующими. Другие, сосуществующие с ними и выполняющие роль побудительных факторов (положительных или отрицательных), лишены смыслообразующей функции, их условно называют мотивами-стимулами.

Различают мотивы первичные (естественное удовлетворение потребностей) и вторичные (материального, духовного, социального плана).

Цели деятельности человека могут быть близкие, т.е. примитивные, и далекие, т.е. перспективные.

Средства деятельности – языковые, материальные (наглядные пособия, муляжи), приемы умственной работы.

Различают потребности биологические, социальные и идеальные (С.Б. Каверин).

Биологические потребности призваны обеспечивать индивидуальное и видовое существование человека. К числу биологических относится и потребность в экономии сил, побуждающая человека искать наиболее короткий, легкий и простой путь к достижению своих целей.

Социальные потребности – это потребность принадлежать к определенной социальной группе и занимать в ней определенное место, пользоваться вниманием окружающих, быть объектом их уважения и любви. Социальные потребности, сводящиеся к потребности настаивать на своих правах, противоположны и в то же время взаимодействуют с потребностями выполнять свои обязанности. Сила той и другой потребности («для себя» и «для других») контролируется социальными нормами их удовлетворения. Данные нормы формируются в результате сложнейшего взаимодействия исторических, экономических, национальных и других факторов.

Идеальные потребности – это потребности познания окружающего мира в целом и в его отдельных частях и своего места в нем, познания смысла и назначения своего существования на Земле.

Каждая из этих групп потребностей вызывает соответствующие виды деятельности: материальную, производственную, духовную и социальную. В человеческой деятельности главное внимание обращается на мотивацию деятельности. Формирование мотивации имеет два механизма.



Первый из них заключается в том, что стихийно сложившиеся или специально организованные воспитателем условия учебной и трудовой деятельности и взаимоотношений избирательно актуализируют отдельные ситуативные побуждения, которые постепенно переходят в устойчивые мотивационные образования. Это механизм формирования «снизу вверх».

Второй механизм («сверху вниз») заключается в усвоении воспитуемым предъявляемых ему в готовой форме побуждений, целей, идеалов, содержания направленности личности, которые по замыслу воспитателя должны у него сформироваться и которые сам воспитуемый должен постепенно превратить из внешне понимаемых во внутренне принятые и реально действующие (т.н. «интериоризация ценностей»).

Полноценное формирование мотивационной системы личности должно включать в себя оба механизма.

Все побуждения к деятельности можно свести к четырем мотивационным факторам: прямой конечный результат деятельности; мотивация вознаграждения; подневольное поведение как способ избежать репрессий путем подчинения силе; привлекательность самого процесса деятельности.

В зависимости от профессии деятельность бывает бухгалтерская, педагогическая, инженерная, медицинская, конструкторская, изыскательская и др. Она может различаться и по содержанию: образовательная, познавательная, исследовательская, коммуникативная, преобразующая.

То есть классификация видов деятельности может осуществляться по различным признакам, с различных позиций. Среди основных видов деятельности человека выделяются четыре: труд, общение, игра, учеба [24].

Смысл педагогической профессии выявляется в деятельности, которую осуществляют ее представители и которая называется педагогической. Она представляет особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Эту деятельность осуществляют не только педагоги, но и родители, общественные организации, руководители предприятий и учреждений, а также в известной мере средства массовой информации. В первом случае это деятельность профессиональная, а во втором – общепедагогическая, которую вольно и невольно осуществляет каждый человек и по отношению к самому себе, занимаясь самовоспитанием и самообразованием.

Педагогическая деятельность как профессиональная имеет место в специально организованных образовательных учреждениях: дошкольных заведениях, школах, профессионально-технических училищах, средне-специальных и других учебных заведениях и учреждениях.

Строение педагогической деятельности – это единство целей, мотивов, действий (операций), результата. Системообразующей характеристикой деятельности, в том числе и педагогической, является цель (А.Н. Леонтьев). Цель педагогической деятельности – явление историческое. Она разрабатывается и формируется как отражение тенденций социального развития, представляя совокупность требований к современному человеку с учетом его духовных и природных возможностей. В ней заключены, с одной стороны, интересы и ожидания различных социальных и этнических групп, а с другой – потребности и стремления отдельной личности. В качестве основных объектов цели педагогической деятельности выделяют воспитательную среду, деятельность воспитанников, воспитательный коллектив и индивидуальные особенности воспитанников.

Реализация целей педагогической деятельности связана с решением таких социально-педагогических задач, как формировании воспитательной среды, организация деятельности воспитанников, создание воспитательного коллектива, развитие индивидуальности личности.

Основной функциональной единицей, с помощью которой проявляются все свойства педагогической деятельности, выступает педагогическое действие как единство целей и содержания. Понятие о педагогическом действии выражает то общее, что присуще всем формам педагогической деятельности (уроку, экскурсии, индивидуальной беседе и т.п.), но не сводится ни к одной из них.

Педагогическое действие учителя сначала выступает в форме познавательной задачи, затем переходит в форму практического преобразовательного акта. Таким образом, деятельность учителя-воспитателя по своей природе есть не что иное, как процесс решения неисчислимого множества воспитательно-образовательных задач различных типов, классов и уровней [51].

### **3.2. Виды педагогической деятельности и их характеристика**

Для приобретения и совершенствования профессиональной умелости и выработки педагогического мастерства учителю необходимо детально представлять структуру педагогической деятельности и связанную с ней

систему теоретических знаний и практических умений и навыков. Психологические исследования (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.) показывают, что в учебно-воспитательном процессе имеют место следующие взаимосвязанные виды педагогической деятельности учителя:

- диагностическая;
- ориентационно-прогностическая;
- конструктивно-проектировочная;
- организаторская;
- информационно-объяснительная;
- коммуникативно-стимулирующая;
- аналитико-оценочная;
- исследовательско-творческая.

Рассмотрим сущность каждого вида педагогической деятельности и те требования к учителю, которые обуславливаются ими. **Диагностическая деятельность** связана с изучением учащихся и установлением уровня их развития, воспитанности (от греч. *diagnosis* – распознавание, определение). Нельзя осуществлять учебно-воспитательную работу, не зная особенностей физического и психического развития каждого школьника, уровня его умственной и нравственной воспитанности, условий семейной жизни и воспитания и т.д. Чтобы воспитывать человека во всех отношениях, нужно, прежде всего, знать его во всех отношениях, отмечал К.Д. Ушинский в предисловии к своей книге «Человек как предмет воспитания». Для этого учителю необходимо быть наблюдательным, владеть методами изучения и определения (диагностики) уровня воспитанности учащихся, знать круг их интересов, склонностей, характер их деятельности вне школы и т.д.

**Ориентационно-прогностическая деятельность** выражается в умении учителя определять направление предстоящей воспитательной деятельности, ее конкретные цели и задачи на каждом этапе воспитательной работы, прогнозировать (от греч. слов *pro* – вперед + *gnosis* – знание) ее результаты, то есть то, чего конкретно хочет достигнуть учитель, какие сдвиги в формировании и развитии личности учащегося он стремится обеспечить. Ориентационно-прогностическая деятельность учителя осуществляется постоянно. Без нее не может обеспечиваться динамика и совершенствование целей, методов и форм воспитания и обучения.

**Конструктивно-проектировочная деятельность** органически связана с ориентационно-прогностической деятельностью. Если, например, учитель прогнозирует укрепление коллективистских отношений между учащимися, перед ним встает задача конструирования, проектирования со-

держания воспитательной работы, придания ей увлекательных форм. Естественно, что для этого учителю необходимо хорошо разбираться в психологии и педагогике организации воспитательного коллектива, в формах и методах воспитания, обладать творческим воображением, конструктивно-проектировочными способностями, уметь планировать учебную и воспитательную работу.

**Организаторская деятельность** направлена на вовлечение учащихся в намеченную воспитательную работу и стимулирование их активности. Для этого учителю необходимо выработать целый ряд умений, в частности, определять конкретные задачи по обучению и воспитанию учащихся, развивать их инициативу в планировании совместной работы, распределять задания и поручения, руководить ходом той или иной деятельности. Очень важным элементом этого вида деятельности является также умение вдохновлять учащихся к работе, вносить в нее элементы романтики и осуществлять тактичный контроль за ее выполнением.

Большое значение **информационно-объяснительной деятельности** обусловливается тем, что все обучение и воспитание, по существу, в той или иной мере основано на *информационных процессах*. Овладение знаниями, мировоззренческими и нравственно-эстетическими идеями – важнейшее средство развития и личностного формирования учащихся. Учитель в этом случае выступает не только как организатор учебно-воспитательного процесса, но и как источник научной, мировоззренческой и нравственно-эстетической информации. Вот почему такое большое значение в процессе профессиональной подготовки учителя имеет глубокое знание того учебного предмета, который он преподает, его научно-мировоззренческая убежденность. От того, как учитель владеет учебным материалом, зависит качество его объяснения, его содержательность, логическая стройность, насыщенность яркими деталями и фактами. Эрудированный учитель знает новейшие научные положения и умеет доходчиво доносить их до учащихся. Он хорошо владеет практической стороной знаний, что положительно сказывается на выработке у учащихся умений и навыков.

**Коммуникативно-стимулирующая деятельность** предусматривает большое влияние учителя, которое оказывает на учеников его личное обаяние, нравственная культура, умение устанавливать и поддерживать с ними доброжелательные отношения и побуждать их своим примером к активной учебно-познавательной, трудовой и художественно-эстетической

деятельности. Эта деятельность включает в себя проявление любви к детям, душевное отношение, теплоту и заботу о них, что в совокупности характеризует стиль гуманных взаимоотношений учителя с детьми в самом широком смысле этого слова.

Ничто так отрицательно не сказывается на воспитании, как сухость, черствость и казенный тон учителя в отношениях с учащимися. От такого учителя дети обычно держатся на расстоянии, он внушает им внутренний страх, отчужденность. Совсем по-иному относятся дети к тому учителю, который вникает в их потребности и интересы, умеет завоевать их доверие и уважение содержательной учебной и внеклассной работой.

На огромное воспитательное влияние личности учителя неоднократно указывали А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и другие педагоги. А.С. Макаренко считал, что без настоящего авторитета среди учащихся, без умелого поддерживания с ними доброжелательных отношений и тактичной требовательности, без активной работы педагога над совершенствованием своего характера невозможно осуществлять действенное воспитание.

Все это весьма остро ставит проблему профессионального роста учителя, его старательной работы над повышением своего научного уровня и морального совершенства. К.Д. Ушинскому, в частности, принадлежит такое афористическое высказывание: «Учитель только в той мере воспитывает и образует, в какой он сам воспитан, и только до тех пор он может воспитывать и образовывать».

**Аналитико-оценочная деятельность** помогает учителю поддерживать *обратную связь* в своей работе, это значит, непрерывно сверять то, что намечалось достигнуть в обучении и воспитании учащихся, и что достигнуто, и на этой основе вносить необходимые коррективы в учебно-воспитательный процесс, вести поиски путей его совершенствования и повышения педагогической эффективности, шире использовать передовой педагогический опыт.

Элементы **исследовательско-творческой деятельности** характеризуют работу каждого вдумчивого учителя. Особое значение имеют две ее стороны. Во-первых, применение педагогической теории по своему существу требует от учителя известного творчества. Во-вторых, педагогические и методические идеи отражают типичные учебно-воспитательные ситуации. Конкретные же условия обучения и воспитания слишком разнообразны, а иногда и неповторимы [57].

### 3.3. Педагог как субъект педагогической деятельности

Одно из важных требований, которое предъявляет педагогическая профессия, выражается в четкости социальной и профессиональной позиции ее представителей. Именно в ней педагог выражает себя как субъект деятельности.

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

Выделяют социальную и профессиональную позиции педагога. Социальная позиция вырастает из той системы взглядов, убеждений и ценностных ориентаций, которые были сформированы еще в общеобразовательной школе. На их базе, в процессе профессиональной подготовки формируется мотивационно-ценностное отношение к будущей педагогической профессии, целям и средствам педагогической деятельности. Социальная позиция педагога во многом определяет и его профессиональную позицию. Однако здесь нет прямой зависимости. Педагог, четко осознавая, что он делает, далеко не всегда может дать развернутый ответ, почему он поступает так, а не иначе, нередко вопреки здравому смыслу и логике. На выбор профессиональной позиции педагога оказывают влияние многие факторы, однако решающими среди них являются его профессиональные установки, индивидуально-типологические особенности личности, темперамент и характер.

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

- информатора, если он ограничивается сообщением требований, норм, воззрений и т.д.;
- друга, если он стремится проникнуть в душу ребенка;
- диктатора, если он насильственно внедряет нормы и ценностные ориентации в сознание воспитанников;
- советчика;

- просителя, если упрощает воспитанника быть таким, «как надо», опускаясь порой до самоунижения, лести;
- вдохновителя, если он стремится увлечь, зажечь интересными целями, перспективами.

Каждая из этих позиций может давать положительный и отрицательный эффект в зависимости от личности воспитателя [51].

### **3.4. Ступени профессионального роста педагога**

Профессионализм учителя может иметь различные уровни. Есть просто умелый учитель, который проводит обучение и воспитание на обычном профессиональном уровне, и есть учитель, который проявляет педагогическое мастерство и добивается высоких результатов и своей работе. Многие же учителя, кроме мастерства, проявляют педагогическое творчество и своими находками обогащают методику обучения и воспитания. А есть и учителя-новаторы, которые делают настоящие педагогические открытия, прокладывают новые пути в обучении и воспитании, обогащая педагогическую теорию.

*Педагогическая умелость* – это основа профессионализма учителя, без которой невозможно работать в школе. Она базируется на достаточной теоретической и практической подготовке учителя, которая обеспечивается в педагогических учебных заведениях и продолжает отшлифовываться и совершенствоваться в школе. Так, учителю необходимо знать способы подготовки к учебным занятиям, правильно определять структуру, содержание и методику проведения отдельных этапов урока, использовать важнейшие приемы создания проблемных ситуаций, поддерживать внимание и дисциплину учащихся на занятиях, сочетать различные формы и методы проверки и оценки знаний, проведения фронтальной и индивидуальной работы с учащимися и т.д. Система этих знаний, умений и навыков в той или иной мере определяется нормативными курсами психологии, педагогики и частных методик, которые изучаются в педагогических учебных заведениях и на педагогических отделениях университетов.

Следующей ступенью профессионального роста учителя является *педагогическое мастерство*.

От обычной педагогической умелости мастерство отличается тем, что оно является более совершенным уровнем, отличается высокой отто-

ченностью используемых учебных и воспитательных приемов, а нередко и их своеобразной комбинацией. В нем могут иметь место и определенные творческие элементы, но они отнюдь не обязательны. Главное в нем – совершенная реализация и осуществление на практике психолого-педагогической теории и передового опыта учебно-воспитательной работы, которые способствуют достижению высоких показателей в обучении и воспитании.

Безусловно, для выработки педагогического мастерства учитель должен обладать необходимыми природными данными: хорошим голосом, слухом, личным обаянием и т.д. Однако несмотря на значение этих природных данных едва ли не определяющую роль в педагогической деятельности играют качества приобретенные. А.С. Макаренко подчеркивал, что педагогическому мастерству нужно учиться.

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

Существенной спецификой характеризуется *педагогическое творчество*. Понятие «творчество» ассоциируется с созданием новых по замыслу культурных, материальных ценностей, с самостоятельной созидательной деятельностью в различных областях производительного труда, науки и культуры. Педагогическое творчество также включает в себе определенные элементы новизны, но чаще всего эта новизна связана не столько с продуцированием новых идей и принципов обучения и воспитания, сколько с видоизменением приемов учебно-воспитательной работы, их определенной модернизацией.

Высшим уровнем профессиональной деятельности учителя является *педагогическое новаторство*. Понятие «новатор» происходит от лат. *novator*, что означает *обновитель* – человек, который вносит и осуществляет новые, прогрессивные принципы, идеи, приемы в той или иной сфере деятельности.

Это определение в полной мере относится и к педагогическому новаторству.

Новаторство в педагогической работе есть настоящее открытие, важное изобретение, которое является жизненным подвигом учителя [57].



### 3.5. Оценка профессионального роста учителя

В науке давно разработаны и совершенствуются методы, критерии и показатели результативности деятельности педагога. В современных условиях они корректируются. Доминирует «знаниевый» подход, постепенно сформировавший общественное мнение: если учитель дает ученикам хорошие знания и формирует соответствующие этим знаниям умения, значит, это хороший учитель. Этому способствует и устоявшийся общесоциальный критерий: число учеников, поступивших в вуз.

Подробно и обстоятельно критерии и показатели профессионализма педагога раскрыты психологом А.К. Марковой.

Сегодня активно развивается наука, которая носит название квалиметрия (от лат. *cval* – качество и *metros* – измерять) и ее направление – педагогическая квалиметрия, содержанием которой является измерение и оценка профессионализма педагога.

Такая оценка труда учителя проводится периодически и постоянно на протяжении многих лет с целью аттестации учителей и дифференцированной оценки труда работников сферы образования.

Цель аттестации педагогических работников в нашей республике – стимулирование роста их научно-теоретического уровня, профессионального мастерства, развития творческой инициативы, повышение их престижа и авторитета

Основными принципами аттестации являются коллегиальность, системность, целостность экспертных оценок, которые обеспечиваются объективным, корректным, гуманным отношением к педагогическим работникам.

Во время аттестации определяются уровень квалификации, результаты трудовой деятельности, деловые и личностные качества педагогических работников, делаются выводы о присвоении, подтверждении или снижении квалификационной категории. Результаты аттестации являются основой для дифференцированной оплаты труда учителя.

Аттестация проводится добровольно, по желанию самих учителей, которые подают заявление в аттестационную комиссию. Если кто-то из педагогических работников не хочет проходить аттестацию на присвоение категории, оплата устанавливается в зависимости от образования и педагогического стажа.

Звания «учитель-методист», «заслуженный учитель», «отличник просвещения» присваиваются на основе документальных материалов (стаж, характеристика, анализ преподавательской деятельности и результатов работы учителя).

Эффективность деятельности педагога тесно связана с его успехами в профессии, с его *карьерой*, которую понимают в двух смыслах. Широкое понимание карьеры – профессиональное продвижение, профессиональный рост, восхождение к педагогическому профессионализму, переход от одних уровней, этапов профессионализма к другим. В таком понимании это путь восхождения учителя к своей профессиональной вершине. Результатом педагогической карьеры человека в этом случае является высокий уровень его профессионализма.

Более *узкое понимание карьеры* педагога – это его должностное продвижение (достижение определенного статуса в работе, занятие определенной должности) или путь, стремление к намеченному статусу (социальному, должностному, квалификационному). Результатом этого вида карьеры является определенный статус в коллективе, например, должность директора школы или заместителя директора, учителя-методиста, педагога-организатора.

Желательно, чтобы в работе учителя были представлены оба рода карьеры, иначе диспропорция может вызвать некоторые деформации личности. Например, мотив личной карьеры может развиваться в ущерб мотиву творческого вклада в педагогическую профессию.

На карьеру педагога влияют, прежде всего, *внутренние факторы* – мотивы, уровень притязаний, самооценка, здоровье. Как показали исследования, чем более зрелым является педагог как профессионал, как личность, тем более велика роль внутренних факторов в его карьере. Важно укреплять у себя осознание высоких образцов педагогического труда, стремиться к их достижению.

На карьеру могут влиять и *внешние факторы* – социально-профессиональная среда, а также «его величество случай». Бывают случаи, когда должностная карьера опережает собственно профессиональный рост человек (человек был хорошим учителем, но не состоялся как администратор, и наоборот). Педагогическая среда может осознанно или неосознанно тормозить профессиональный рост и карьеру, «отсекая» как некомпетентных, так и сверхкомпетентных педагогов.

Профессиональная жизнь педагога не является одинаковой на протяжении всей его жизни. Для профессионально-возрастного развития педагога характерны вариативность, мобильность, отсутствие *жесткой предопределенности*.

## **УЭ 4. Ребенок как самоценность и его позиция в образовательном процессе. Права ребенка**

1. Права человека, права ребенка как общечеловеческая ценность.
2. Международные акты в защиту детей и их характеристика.
3. Отражение идей Конвенции о правах ребенка в законодательных актах республики.
4. Позиция ребенка в образовательном процессе школы.

Студент должен:

- знать и уметь раскрывать понятие «общечеловеческие ценности»;
- знать этапы становления идеи «прав ребенка»;
- различать понятия «декларация», «конвенция»;
- уметь характеризовать Конвенцию о правах ребенка (1989 г.), Закон Республики Беларусь «О правах ребенка» (1993 г.);
- знать основные направления политики в защиту прав ребенка в республике;
- уметь характеризовать социальное пространство «школа» с точки зрения создания для ребенка благоприятной социально-психологической атмосферы.

### **4.1. Права человека, права ребенка как общечеловеческая ценность**

Одним из основных принципов современной воспитательной системы Республики Беларусь является принцип гуманизма. Опора на общечеловеческие ценности рассматривается как один из элементов этого принципа, его центральное звено. Этот элемент рассматривается также как связующее звено нашей воспитательной системы и зарубежной.

**Ценности** (философский словарь) – специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества (т.е. добро и зло, прекрасное и безобразное в природе и обществе). Ценности не только описывают явления и предметы, но и дают им оценку.

Среди общечеловеческих ценностей прогрессивные мыслители всегда выделяли и выделяют права человека – его свободу, соответствующее воспитание и образование. Нравственный потенциал прав человека накапливался веками и служил регулятором человеческого поведения. У каждого народа этот процесс имел свои специфические черты.

Идея общечеловеческих ценностей зародилась в трудах античных философов, нашла свое дальнейшее развитие в эпоху Возрождения и развивалась до наших дней. Во все времена в центре внимания прогрессивных идей каждого народа была идея признания человека высшей ценностью, уважение его достоинства, идеи добра и духовности. В понятии общенациональных ценностей слился образ национального и интернационального. По своей сути общенациональные ценности – это те ценности, которые сближают и роднят цели разных народов, разных религий и эпох. Признавать общечеловеческие ценности – значит научиться уважать и ценить то, что есть у других народов, что ими создано и свято для них.

Мировое сообщество разработало соответствующие документы (Всеобщая декларация прав человека, Конвенция о правах ребенка и др.), в которых такие общечеловеческие ценности, как права и свободы человека, определены в качестве международного стандарта.

Прогрессивные воспитательные концепции всех народов строились на гуманистических и демократических принципах уважения к маленькому человеку.

В педагогике общечеловеческие ценности подчеркивают единую социальную функцию цели воспитания в каждой стране. В соответствии с Законом «Об образовании в Республике Беларусь (1991 г.), международные документы, провозглашающие права и свободы ребенка, были положены в основу государственной политики в области образования.

#### **4.2. Международные акты в защиту детей и их характеристика**

Одной из знаковых идей XX в., которые имеют громадное значение не только для всего мирового сообщества, но и для каждой страны и отдельной личности, стала **идея прав человека**. Права человека, в том числе и права ребенка, причисляют к высшим ценностям культуры, важнейшим достижениям цивилизации в гуманитарной сфере.

Вычленение прав ребенка в особую сферу общественной деятельности связано с работой Лиги Наций. Эта идея утверждалась на протяжении многих веков, начиная с эпохи Возрождения. Чрезвычайным событием, которое подвигло энтузиастов, в частности, женщин, на то, чтобы права ребенка стали предметом осмысления, стала Первая мировая война. Пережив потрясение от осознания возможных чудовищных последствий бойни в планетарных масштабах, созданный в Британии Международный Союз спасения детей и его шведский аналог совместно с Лигой женщин в 1923 г.

разработали и предложили к рассмотрению на Ассамблее Лиги Наций первую **Декларацию прав ребенка**.

В этой декларации, которая годом спустя получила название Женевской по месту подписания, была впервые высказана принципиально важная мысль о необходимости особой заботы о детях «ввиду их физической и умственной незрелости» и *выделены основные условия обеспечения благосостояния ребенка, а именно:*

- право ребенка на жизнь и нормальные условия для развития, в том числе на образование;
- первоочередность защиты детей от различных бедствий, в том числе от угрозы войны, от непосильного труда, от эксплуатации, от попадания в рабство;
- необходимость воспитания детей в сознании значимости и ценности их вклада для будущих поколений.

К сожалению, Лига Наций не обладала достаточным авторитетом, чтобы данный документ был воплощен в жизнь. Да и сама организация в 1939 г фактически прекратила свою деятельность. Вместо Лиги Наций в 1946 г. была образована Организация Объединенных Наций (ООН).

При посредстве ООН было подготовлено около 70-и глобальных международных актов – конвенций, деклараций, пактов, биллей и пр. Самым значительным документом, во многом определяющим взаимоотношения личности и государства, статус страны в общественном мнении, стала **Всеобщая декларация прав человека**. Она была принята 10 декабря 1948 г.

Всеобщая декларация переросла рамки нормативного акта и стимулировала дальнейшее развитие идеи прав человека, когда во главу угла становятся интересы конкретной личности, а не абстрактного общества. Вскоре было принято еще несколько международных документов, в том числе **Декларация прав ребенка (1959 г.)**, закрепившая *10 принципов (или основных прав детей)*. В их числе право на:

- равенство, наилучшее обеспечение интересов ребенка;
- имя и гражданство, образование, здоровье, рост и развитие;
- особое внимание к детям, имеющим отклонения в физическом или психическом развитии;
- любовь и понимание, желательно в семье;
- первоочередность при получении защиты и помощи и др.

*20 ноября 1989 г.* Генеральная Ассамблея ООН единогласно приняла *Конвенцию о правах ребенка*.

**Декларация** (от лат. *declarasio* – объявление, провозглашение) не имеет обязательной силы и является рекомендацией, своего рода призывом.

**Конвенция** (от лат. *conventio* – договор, соглашение) является международным соглашением по какому-то специальному вопросу и обязательна для выполнения теми государствами, которые ее подписали и ратифицировали (от латинского *ratio* – утвержденный).

*Конвенция о правах ребенка – это договор ООН*, в котором говорится о правах, на которые могут претендовать дети во всем мире. Она устанавливает базовые стандарты детского благосостояния на различных ступенях развития ребенка. Страны, которые ратифицируют Конвенцию (становясь таким образом «странами-участницами»), соглашаются быть официальными ее гарантами. Они регулярно отчитываются перед экспертами Комитета по правам ребенка в отношении тех шагов, которые были ими предприняты, чтобы выполнить положения Конвенции.

Конвенция – *первый в истории универсальный официальный кодекс прав ребенка*. Она соединила в одном договоре все относящиеся к правам ребенка статьи, которые раньше были разбросаны по различным международным соглашениям.

Конвенция о правах ребенка содержит 54 статьи, каждая из которых детально рассматривает различные права. Эти права могут быть разбиты на четыре категории.

**Права на выживание** охватывают права ребенка на жизнь и удовлетворение потребностей, которые составляют основу его существования; они включают достойные жизненные стандарты, кров, питание и доступ к медицинскому обслуживанию.

**Права на развитие** включают все, что необходимо детям для достижения наибольшего развития своих способностей.

**Права на защиту** требуют, чтобы дети были защищены от насилия и эксплуатации. Особое внимание обращено на проблемы детей-беженцев, жертв пыток и насилия, проблемы вовлечения детей в вооруженные конфликты; детского труда; потребления подростками наркотиков; сексуальной эксплуатации несовершеннолетних.

**Права на участие** позволяют ребенку активно участвовать в жизни общества и страны. Они включают право на свободу высказывания своего мнения по проблемам, которые касаются жизни детей; право вступать в организации и право на мирные собрания [35].

### **4.3. Отражение идей Конвенции о правах ребенка в законодательных актах республики**

Для Беларуси, которая на момент принятия Конвенции о правах ребенка входила в состав СССР, процедура присоединения включала некоторые промежуточные шаги. Первый шаг был сделан в 1990 г., когда в Москве на заседании Верховного Совета СССР было принято решение о ратификации Конвенции. В Беларуси ратификация состоялась 28 июля 1990 г., и с 30 октября этого же года Конвенция вступила в силу.

Ратификация Конвенции обусловила внесение изменений в национальное законодательство, что способствовало совершенствованию внутренней политики государства, придало ей социозащитный характер по отношению к детям.

**Закон Республики Беларусь «О правах ребенка»** был принят и 19 ноября 1993 г. вступил в действие. По структуре он состоит из преамбулы и 5 разделов:

**I раздел. Общие положения** (11 статей). Изложены цели и задачи Закона, определен возраст ребенка как субъекта права, зафиксированы некоторые существенные права детей, их обязанности.

**II раздел. Ребенок и семья** (6 статей). Раздел намеренно вынесен вперед, так как защита семьи является в Беларуси одной из важнейших задач государства. Подчеркивается право ребенка на семью как естественную и необходимую для его нормального развития среду, очерчиваются границы ответственности родителей и возможности ребенка владеть имуществом и пр.

**III раздел. Ребенок и общество** (7 статей). Здесь закреплены экономические, социальные и культурные права детей, в том числе право на приобщение к культурным ценностям, на образование, труд и отдых, защиту чести и достоинства, а также некоторые политические права.

**IV раздел. Ребенок в неблагоприятных условиях и экстремальных ситуациях** (9 статей). В нем перечисляются права детей-сирот, инвалидов, несовершеннолетних преступников, беженцев, пострадавших от различного рода катастроф и др.

**V раздел. Заключительные положения.** В разделе устанавливаются рамки сотрудничества в интересах детей, ответственность за нарушение перечисленных в документе норм. На Министерство образования возлагается обязанность контроля за реализацией закона.

С учетом полученных замечаний членов комитета по правам ребенка и предложений в Беларуси был разработан **Национальный план действий по защите прав детей на 1995 – 2000 гг.**

В 1996 г. начала функционировать **Национальная комиссия по защите прав ребенка** как основной орган, аккумулирующий деятельность в интересах детей. В состав комиссии вошли представители официальных структур и общественных объединений. Полномочия и функции комиссии закреплены в Положении, где указано, что ее решения являются обязательными для исполнения органами государственного управления на всех уровнях. В целом комиссия является частью системы правовой защиты детей.

В 2002 г. был принят Закон Республики Беларусь «О внесении изменений и дополнений в Закон Республики Беларусь «О правах ребенка». Эти изменения заключаются в следующем. Количество статей увеличилось с 37-и до 42-х за счет включения таких, как «Право на бесплатный проезд» (ст. 12), «Защита ребенком своих прав и интересов» (ст. 13), «Право на имя» (ст. 20), «Право на защиту от незаконного вмешательства в личную жизнь, от посягательства на тайну корреспонденции» (ст. 28).

Принципиально важными и положительными, развивающими общие гуманистические принципы в отношении к детям в новой редакции закона являются следующие *изменения и дополнения*:

- предоставление несовершеннолетним, начиная с 14-и лет, возможности самостоятельно, без согласия родителей или лиц, их заменяющих, обращаться за юридической помощью для отстаивания своих прав и свобод (ст. 13 «Защита ребенком своих прав и интересов»). Возраст в 14 лет определен также для устройства на работу с согласия родителей и возможного самостоятельного проживания в случае их потери;

- исключение возрастных ограничений (ст. 11 «Право на получение, хранение и распространение информации, свободное выражение мысли») и запрета на деятельность детских организаций, преследующих политические цели (ст. 26 «Право на свободу объединений»);

- конкретизация и расширение границ свободы (ст. 28 «Право на защиту от незаконного вмешательства в личную жизнь, от посягательства на тайну корреспонденции»);

- внесение уточнения, что «лица, которым стало известно о фактах жестокого обращения, физического и (или) психического насилия в отношении ребенка, ... обязаны немедленно сообщить об этом в компетентный государственный орган» (ст. 9 «Право на неприкосновенность личности, защиту от эксплуатации и насилия»);

- приведение в более полное соответствие с Конвенцией возрастных границ субъекта права.

При всей значимости Конвенции и закона Республики Беларусь «О правах ребенка» национальное законодательство этими документами



по правам ребенка не ограничивается. Так, идея защиты детства отражена в ст. 32 Конституции Республики Беларусь, Кодексе о браке и семье, Законах «Об образовании в Республике Беларусь», «О социальном обслуживании», «О государственных пособиях семьям, воспитывающим детей», соответствующих разделах Уголовного, Уголовно-процессуального, Административного, Трудового кодексов и др. Большое значение имеют также подзаконные акты, положения и постановления по конкретным вопросам, касающимся детей.

Немалую роль в улучшении положения несовершеннолетних сыграли такие программные документы, как «Основные направления государственной семейной политики Республики Беларусь», **Президентская программа «Дети Беларуси»**, которая включает 5 подпрограмм:

1. «Дети Чернобыля».
2. «Дети-инвалиды».
3. «Дети-сироты».
4. «Развитие социального обслуживания семьи и детей».
5. «Развитие индустрии детского питания» [35].

#### **4.4. Позиция ребенка в образовательном процессе школы**

Развитие ребенка, его взросление осуществляются в конкретном пространстве. Для прогрессивного развития растущей личности особо важно то пространство, которое образуется при обучении в общеобразовательной школе – *атмосфера школы, ее психологический климат*. В школе учащиеся овладевают определенной системой знаний, умений и навыков, занимаясь в кружках, секциях, студиях, клубах; развивают свои индивидуальные способности, удовлетворяют интересы, участвуя в разнообразных видах социально-позитивной деятельности и взаимодействуя с детскими и юношескими общественными организациями. Трудовые объединения учащихся обеспечивают их реальное участие в производственном труде. Атмосфера школы может формировать как положительное отношение ребенка к обучению и самому учебному заведению, так и отрицательное.

Выделяют следующие причины, обуславливающие отчуждение учащегося от школы:

- социально-психологические – заниженная самооценка, отсутствие уверенности в собственной значимости и уважении со стороны окружающих, неразвитость чувства личной ответственности за свои поступки;
- психологические – особенности мыслительной деятельности, связанные с обучаемостью; направленность личности, определяющая отношение к учению;

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

Проанализируем условия, обеспечивающие благоприятную атмосферу развития растущей личности. На современном этапе для учащихся важен такой личностный ресурс, как индивидуальный стиль учебной деятельности, стиль общения школьников в совместном процессе учения. **Стиль учебной деятельности** – это комбинация индивидуально своеобразных операций учения, которые обеспечивают личности в конкретных условиях наиболее высокие результаты. Школьный процесс оказывается эффективным в том случае, если он позволяет установить динамическое равновесие между учащимся и средой, обеспечивает энергию и время для личностно- и социально-значимой деятельности и общения. На становление индивидуального стиля учебной деятельности влияют перегрузка учащихся обязательными учебными занятиями, «перекосы» в управлении их учебно-познавательной деятельностью, способность к саморегуляции.

Важным условием, создающим благоприятную атмосферу развития, обеспечивающим успешность взросления, является учет влияния *социальной среды* на социальные ожидания учащихся, на уровень их информированности и готовности к деятельности и общению. Важную роль в поддержании психологической атмосферы играет класс как первичный ученический коллектив школы. К внутриколлективным отношениям, благоприятно влияющим на развитии каждого учащегося в классном коллективе, относятся ответственная зависимость, взаимная требовательность, ответственность и уважение, доброжелательность, оптимистичность и т.п. Созданию атмосферы, благоприятной для разностороннего развития учащихся, способствует игра, которая одновременно обеспечивает комфорт, ощущение отдыха, развитие творческих начал, креативности. Игра позволяет ребенку не только познать, но и пережить действительность. Позволяет раскрыть для себя внутренний мир другого человека, реализовать потребность в подвижности, обусловленную энергетическим богатством его внутренней жизни. Все это в целом создает благоприятную атмосферу развития и жизненного становления учащегося, формирует благоприятное, положительное отношение его к школе как жизненно важному компоненту микросреды.

# СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ ПО МОДУЛЮ 1

## Занятие № 1

### Система образования в Республике Беларусь

#### *План*

1. Сущностные характеристики образования (Б.С. Гершунский).
2. Законодательные и нормативные акты, обеспечивающие функционирование системы образования.
3. Характеристика основных институтов системы образования.
4. Структура, функции, принципы деятельности общеобразовательной школы.
5. Отличительные особенности школ «нового типа».
6. Непрерывность как особенность системы образования.
7. Самообразование – одно из главных средств развития личности.

#### *Вопросы для самопроверки*

1. В чем проявляется ценностный характер образования?
2. Какие элементы характеризуют процессуальную сторону образования?
3. Назовите элементы образования как системы.
4. Специфика результата образования.
5. Назовите и охарактеризуйте наиболее важные нормативно-правовые акты, регламентирующие деятельность образовательного учреждения.
6. Перечислите элементы системы учреждений образования.
7. Назовите органы управления образованием.
8. Какие образовательные задачи решает каждая из ступеней средней школы?
9. Назовите принципы общего среднего образования.
10. Перечислите специфические особенности школ «нового типа».
11. Назовите механизмы, обеспечивающие непрерывность системы образования.
12. В чем проявляется специфика организационной и познавательной самостоятельности учащихся?

### *Тематика рефератов, докладов, сообщений*

1. Образование для XXI века: цели, тенденции и концепции.
2. Концепции образования для XXI века в ведущих странах мира.
3. Образ человека и смысл образования в XXI веке: вечное и преходящее.
4. Национальная идея в образовании.
5. Многоступенчатая система подготовки специалистов в современных условиях.
6. Конституция и Закон Республики Беларусь «Об образовании» как законодательные и нормативные документы о браке и семье, семейном воспитании, правах ребенка.
7. Социально-педагогические и правовые аспекты защиты личности ребенка в свете Конвенции ООН о правах ребенка и Закона Республики Беларусь «О правах ребенка».
8. Дифференциация школьного образования в свете проблемы социальной селекции.
9. Понятие демократизации как принципа образовательной политики в мировой педагогике.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Об образовании в Республике Беларусь: Закон Респ. Беларусь; в ред. Закона от 19 марта 2002 г. №95-3 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь – 2002 – № 37. – 2/844.
2. Аб правах дзіцяці: Закон Респ. Беларусь. – Минск: Народная асвета. – № 3, 1994.
3. Общие основы педагогической профессии: учеб. пособие / авт.-сост. И.И. Циркун [и др.]; под ред. Ж.Е. Завадской, Т.А. Шенгирей. – Минск: БГПУ, 2005. – 195 с.
4. Оксенкруг, В.Г. Правовое пространство школы / В.Г. Оксенкруг. – Минск: Бест принт, 2001. – 288 с.
5. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук [и др.]; под общей ред. А.И. Жука. – Минск: Аверсэв, 2003. – 349 с.
6. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
7. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. общ-во России, 1998. – 640 с.
8. Харламов, И.Ф. Педагогика: учебник. – 6-е изд. / И.Ф. Харламов. – Минск: Універсітэцкае, 2002. – 560 с.
9. Чепиков, В.Т. Педагогика. Краткий учеб. курс / В.Т. Чепиков. – М.: Новое знание, 2003. – 173 с.

## Занятие № 2

### Характеристика педагогической деятельности

#### *План*

1. Причины возникновения и история становления педагогической профессии.
2. Отличительные особенности педагогической профессии.
3. Содержание профессиональной готовности к педагогической деятельности.
4. Деятельность, педагогическая деятельность: сущность, структура.
5. Характеристика видов профессиональной деятельности педагога.
6. Профессиональный рост педагога.

#### *Вопросы для самопроверки*

1. Указать причины возникновения педагогической профессии.
2. Где и когда была открыта первая учительская семинария?
3. Когда была начата систематическая подготовка учительских кадров в Беларуси?
4. В чем состоит главное отличие педагогической профессии от других профессий типа «человек – человек»?
5. Опишите, в чем проявляется гуманистический, коллективный и творческий характер педагогической профессии.
6. Какие элементы включает профессиональная направленность личности учителя?
7. Что такое деятельность?
8. Побудители и средства деятельности.
9. Опишите специфику педагогической деятельности.
10. Назовите основные виды педагогической деятельности.
11. Какими качествами и умениями должен обладать педагог для осуществления основных видов педагогической деятельности?
12. Дайте характеристику социальной и профессиональной позиции педагога.
13. Назовите основные ступени профессионального роста педагога.
14. Что такое аттестация педагогических работников?
15. Цель аттестации педагогических работников.
16. Процедура аттестации педагогических работников.

## Тематика рефератов, докладов, сообщений

1. Бродячие школяры (ваганты) как вызов молодого поколения эпохи средневековья качеству образования.
2. «Странствующие учителя» средневековья и их роль в распространении грамоты среди населения.
3. Поэзия вагантов (бродячих школяров) и ее роль в распространении педагогических идей в эпоху средневековья.
4. Профессионализм молодого специалиста: сущность и условия формирования.
5. Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности.
6. Деятельность как основание разностороннего личностного развития человека.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Об образовании в Республике Беларусь: Закон Республики Беларусь. В редакции закона от 19 марта 2002 г. №95-3 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2002. – № 37. – 2/844.
2. Аб правах дзіцяці: Закон Республики Беларусь. – Минск: Народная асвета. – № 3, 1994.
3. Кукушин, В.С. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д: Издат. центр «МарТ», 2002. – 224 с.
4. Общие основы педагогической профессии: учеб. пособие / авт.-сост. И.И. Циркун [и др.]; под ред. Ж.Е. Завадской, Т.А. Шенгирей. – Минск: БГПУ, 2005. – 195 с.
5. Оксенкруг, В.Г. Правовое пространство школы / В.Г. Оксенкруг. – Минск: Бест принт, 2001. – 288 с.
6. Основы педагогического мастерства: учеб.-метод. комплекс для студентов специальности 1-02 03 06 / Э.Г. Тогулева, В. Н. Лухверчик; под общ. ред. В.Н. Лухверчика. – Новополоцк: ПГУ, 2005. – С. 150 – 158.
7. Слостенин, В.А. Педагогика / В.А. Слостенин [и др.]. – М.: Школьная пресса, 1998.
8. Харламов, И.Ф. Педагогика: учебник. – 6-е изд. / И.Ф. Харламов. – Минск: Універсітэцкае, 2002. – 560 с.
9. Чепиков, В.Т. Педагогика. Краткий учеб. курс / В.Т. Чепиков. – М.: Новое знание, 2003. – 173 с.

## **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ К КОЛЛОКВИУМУ ПО МОДУЛЮ 1**

### **УЭ 2. Педагогическая профессия и ее особенности.**

#### **Профессиональные качества педагога**

1. В какой древней стране существовало министерство образования?
2. Когда и в каком городе была открыта первая в мире учительская семинария?
3. Какое, по мнению некоторых ученых, слово появилось первым – «воспитатель» или «учитель»?
4. Назовите выдающихся педагогов.
5. Почему педагогическая профессия требует двойной подготовки – человековедческой и специальной?
6. Какие две социальные функции исторически закрепились за педагогической профессией?
7. Какими характеристиками обладает педагогическая профессия?
8. Профессиональная готовность к педагогической деятельности характеризуется:
  - а) готовностью – 1...; 2...; 3...;
  - б) подготовкой – 1...; 2... .
9. Какие четыре основных компонента включает профессиональная направленность личности учителя?
10. Что такое педагогический такт?

### **УЭ 4. Ребенок как самоценность и его позиция в образовательном процессе. Права ребенка**

1. «Ценность» – это объективная черта чего-либо или его человеческая характеристика?
2. Что считает высшей ценностью прогрессивная часть населения мира?
3. В каком году была предложена на рассмотрение Ассамблеи Лиги Наций первая Декларация прав ребенка?
4. Какие права ребенка были закреплены (перечислить) в Декларации прав ребенка (1954 г.)?
5. Каким особым признаком характеризуется конвенция как международный договор?

6. Сколько статей содержит Конвенция о правах ребенка (1989 г.)?
7. В каком году был принят Закон Республики Беларусь «О правах ребенка»?
8. Опишите любой из пяти разделов Закона Республики Беларусь «О правах ребенка».
9. Назовите подпрограммы (направления) Президентской программы «Дети Беларуси».
10. Назовите причины, которые формируют у ребенка отрицательное отношение к школе.

### ТЕСТ К МОДУЛЮ 1

1. Философ образования Б.С. Гершунский предлагает рассматривать образование как:
  - А. Ценность, систему, структуру, результат.
  - В. Результат, систему, ценность, процесс.
  - С. Систему, взгляд, структуру, процесс.
  - Д. Систему, взгляд, структуру, надстройку.
2. Ценность образования рассматривается с позиции трех взаимосвязанных блоков как ценность:
  - А. Коллективная, корпоративная, государственная.
  - В. Общественная, коллективная, личная.
  - С. Личная, общественная, государственная.
  - Д. Личная, групповая, государственная.
3. Грамотность, образованность, профессиональная компетентность, культура, менталитет – это...:
  - А. Результат образования.
  - В. Процесс образования.
  - С. Ценность образования.
  - Д. Система образования.
4. Минимальный объем знаний, умение читать, писать, считать – это...:
  - А. Образованность.
  - В. Компетентность.
  - С. Культура.
  - Д. Грамотность.



5. Национальная система образования включает (дописать):
- А. ...
  - В. Образовательные стандарты и разработанные на их основе учебные планы и программы.
  - С. ...
  - Д. ...
6. Дифференциация, индивидуализация, вариативность – механизмы, позволяющие представить образование как ценность...:
- А. Личностную.
  - В. Государственную.
  - С. Общественную.
  - Д. Личностную, государственную, общественную.
7. Правовой документ, регулирующий деятельность отдельно взятого учреждения образования, называется...:
- А. Устав.
  - В. Закон.
  - С. Инструкция.
  - Д. Положение.
8. Закон «Об образовании» принят в...:
- А. 2000 г.
  - В. 1995 г.
  - С. 1991 г.
  - Д. 2006 г.
9. Преемственность уровней образования, согласованность стандартов, учебных планов и программ обеспечивают ... образования:
- А. Доступность.
  - В. Устойчивость.
  - С. Бесплатность.
  - Д. Непрерывность.
10. Сознательная деятельность человека, направленная на самостоятельное познание, повышение образования и личного совершенствования – это...:
- А. Самопознание.
  - В. Самообразование.
  - С. Самовнушение.
  - Д. Самоопределение.

11. Самообразование характеризуется ... самостоятельностью:
- А. Организационной, планируемой.
  - В. Познавательной, стимулирующей.
  - С. Организационной, познавательной.
  - Д. Стимулирующей, организационной.
12. Умение правильно организовать свой режим дня, ставить цель, планировать учебную работу – это самостоятельность...:
- А. Познавательная.
  - В. Управленческая.
  - С. Формирующая.
  - Д. Организационная.
13. Необходимость педагогической деятельности вызвана...:
- А. Желанием учителей работать.
  - Б. Биологическими потребностями.
  - С. Индивидуальной потребностью.
  - Д. Общественной потребностью.
14. Побуждать к деятельности могут четыре мотивационных фактора:
- А. Результат деятельности, вознаграждение, подневольное поведение, привлекательность процесса деятельности.
  - В. Результат деятельности, состояние человека, вознаграждение, привлекательность процесса деятельности.
  - С. Результат деятельности, вознаграждение, наличие специального закона, подневольное поведение.
  - Д. Подневольное поведение, вознаграждение, наличие специального закона, природный инстинкт.
15. Сущность педагогической деятельности – в единстве...:
- А. Материального и духовного.
  - В. Объективного и субъективного.
  - С. Цели, мотивов, действий, результата.
  - Д. Цели, мотивов, условий, законов.
16. Основные виды педагогической деятельности:
- А. Учение, научение.

- В. Воспитание, преподавание.
  - С. Воспитание, самовоспитание.
  - Д. Преподавание, учение.
17. Основу структуры личности педагога составляет (составляют) ...:
- А. Профессиональная направленность.
  - В. Профессиональные способности.
  - С. Профессиональные умения.
  - Д. Профессиональные знания.
18. Чувство меры во взаимоотношениях – это педагогический...:
- А. Стиль.
  - В. Долг.
  - С. Такт.
  - Д. Статус.
19. Принципиальное отличие конвенции от декларации – в том, что ее положения для стран...:
- А. Выступают как рекомендации.
  - В. Обязательны.
  - С. Необязательны.
  - Д. На усмотрение руководителей.
20. Декларация прав ребенка принята в ... году:
- А. 1949.
  - В. 1959.
  - С. 1964.
  - Д. 1972.
21. Декларация прав ребенка закрепила ... прав ребенка (или принципов):
- А. 5.
  - В. 15.
  - С. 10.
  - Д. 20.
22. Требование конвенции должны ...:
- А. Приниматься без изменений.

- В. Дополняться.
  - С. На усмотрение государства.
  - Д. Быть адаптированы через законы республики.
23. Закон РБ «О правах ребенка» принят в ... году:
- А. 1993.
  - В. 1991.
  - С. 2000.
  - Д. 2001.
24. Первый в истории универсальный официальный кодекс прав ребенка – это:
- А. Конвенция о правах ребенка.
  - В. Декларация прав ребенка.
  - С. И Конвенция, и Декларация.
  - Д. Закон о ребенке.
25. Конвенция о правах ребенка была ратифицирована в Беларуси в ... году:
- А. 1985.
  - В. 1995.
  - С. 2000.
  - Д. 1990.
26. В каком из пунктов перечислены все разделы Закона Республики Беларусь «О правах ребенка»:
- А. «Введение», «Общее положение», «Ребенок и семья», «Ребенок и школа», «Ребенок и общество», «Ребенок в неблагоприятных условиях и экстремальных ситуациях», «Заключительные положения».
  - В. «Общее положение», «Ребенок и семья», «Ребенок и общество», «Ребенок в неблагоприятных условиях и экстремальных ситуациях», «Заключительные положения».
  - С. «Общее положение», «Ребенок и семья», «Ребенок и школа», «Ребенок и общество», «Ребенок в неблагоприятных условиях и экстремальных ситуациях», «Заключительные положения».
  - Д. «Общее положение», «Ребенок и семья», «Ребенок и общество», «Заключительные положения».

27. По классификации, предложенной Е.А. Климовым, педагогическая профессия относится к группе профессий, предметом которых является ... (продолжить).

28. Главное отличие педагогической профессии от других профессий типа «человек – человек» – в том, что она относится как к классу преобразующих, так и к ... (продолжить).

29. В силу своей особенности педагогическая профессия требует двойной подготовки: ... и специальной:

- А. Человековедческой.
- В. Методической.
- С. Политехнической.
- Д. Разносторонней.

30. Если адаптивная функция педагогической профессии связана с приспособлением учащегося к конкретным требованиям социокультурной ситуации, то гуманистическая – с...:

- А. Защитой его прав и свобод.
- В. Установлением одинаковой ответственности за результат обучения.
- С. Обеспечением доступа к любой информации.
- Д. Развитием его личности, творческой индивидуальности.

31. В отличие от других социальных сфер (науки, техники, искусства) творчество педагога не имеет своей целью создание специально нового, оригинального, поскольку его продуктом остается...:

- А. Совершенствование педагогического процесса.
- В. Поиск нового содержания образования.
- С. Развитие личности.
- Д. Изменение отношения учащихся к учебе.

32. За педагогической профессией исторически закрепились две социальные функции:

- А. Преобразующая и адаптивная.
- В. Адаптивная и гуманистическая.
- С. Гуманистическая и преобразующая.
- Д. Преобразующая и развивающая.

33. Процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах понимается как...:

- А. Педагогическое творчество.
- В. Педагогический процесс.
- С. Самореализация педагога.
- Д. Педагогическое мастерство.

34. Систематическая подготовка учительских кадров в Беларуси началась с ... года:

- А. 1839.
- В. 1912.
- С. 1924.
- Д. 1864.

35. Первая учительская семинария в Беларуси, с которой началась систематическая подготовка учителей, была открыта в ...:

- А. Полоцке.
- В. Молодечно.
- С. Рогачеве.
- Д. Борисове.

36. Профессиональная подготовка учителей в мире начала осуществляться с ... века:

- А. XVI.
- В. XVIII.
- С. XIX.
- Д. XVII.

37. Первая учительская семинария в мире была открыта в...:

- А. Германии.
- В. России.
- С. Англии.
- Д. Франции.

38. Совокупность профессионально обусловленных требований к учителю – это ... к педагогической деятельности:

- А. Профессиональная предрасположенность.
- В. Профессиональная готовность.
- С. Профессиональные наклонности.
- Д. Профессиональные способности.

39. Профессиограмма включает три основных комплекса качеств:  
А. Гражданские, человеческие, специальные ЗУНЫ.  
В. Специальные ЗУНЫ, гражданские, общефилософские.  
С. Общефилософские, гражданские, общепрофессиональные.  
Д. Гражданские, определяющие специфику профессии, специальные ЗУНЫ.

40. Интерес к профессии учителя, педагогическое призвание, профессионально-педагогические намерения – это...:

- А. Профессиональная направленность.
- В. Профессиональная компетентность.
- С. Профессиональная позиция.
- Д. Профессиональное мастерство.

41. К деятельности побуждают:

- А. Внешние условия.
- В. Возможности.
- С. Потребности.
- Д. Склонности.

42. Основные виды деятельности (продолжить):

- А. Игра.
- В. ... .
- С. ... .
- Д. ... .

43. Педагогическая деятельность занимает особое положение в классификации видов деятельности человека. В современной школе субъект-объектные отношения перерастают в ... отношения (заполнить пробел).

44. Основными видами педагогической деятельности являются:

- А. Воспитательная работа, контроль знаний.
- В. Воспитательная работа, преподавание.
- С. Планирование и организация учебного процесса.
- Д. Обучение и развитие.

45. Аттестация – процедура, с помощью которой определяется (определяются) (продолжить):

- А. Уровень квалификации.
- В. Результаты трудовой деятельности.
- С. ... .
- Д. ... .

46. Результаты аттестации (позволяют) ...:

- А. Дифференцировать оплату труда учителей.
- В. Применять соответствующие меры наказания.
- С. Предложить учителю способ повышения квалификации.
- Д. Особого значения для учителей не имеют.

47. В результате аттестации присваиваются следующие квалификационные категории (в порядке присвоения): ... .

48. Специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества – это...:

- А. Изменчивость.
- В. Нужность.
- С. Ценность.
- Д. Полезность.

49. Первая Декларация прав ребенка была разработана и предложена в ... году:

- А. 1923.
- В. 1918.
- С. 1930.
- Д. 1939.

50. Первая Декларация прав ребенка получила название Женевской декларации прав ребенка, т.к.:

- А. В ее разработке участвовали представители Швейцарии.
- В. Швейцария первая предложила план ее реализации.
- С. Так называли все основные документы всемирного значения.
- Д. Местом ее подписания была Швейцария.



## МОДУЛЬ 2

### ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

#### УЭ 5. Педагогика в системе наук о человеке

1. Педагогика как наука и учебный предмет: объект, предмет, задачи, функции.
2. Возникновение и становление педагогической науки.
3. Категории педагогики.
4. Система педагогических наук.
5. Связь педагогики с другими науками.

Студент должен:

- знать происхождение слова «педагогика»;
- знать, что изучает педагогика;
- знать задачи педагогики;
- уметь различать объект и предмет педагогики;
- знать и характеризовать основные этапы становления педагогики;
- знать основных представителей педагогической науки;
- знать основные категории педагогики и давать им определение;
- уметь характеризовать педагогику как систему педагогических наук;
- определять связь педагогики с другими науками.

#### **5.1. Педагогика как наука и учебный предмет: объект, предмет, задачи, функции**

Свое название педагогика получила от греческого слова «пайдос» – дитя и «аго» – вести. В дословном переводе «пайдагогос» означает «детоводитель». Педагогом в Древней Греции называли раба, который в буквальном смысле слова брал за руку ребенка своего господина и сопровождал его в школу. Учителем в этой школе нередко другой раб, только ученый («дидакал»).

Постепенно слово «педагогика» стало употребляться в более общем смысле для обозначения искусства «вести ребенка по жизни», т.е. воспитывать его и обучать, направлять духовное и телесное развитие. Часто рядом с именами людей, ставших впоследствии знаменитыми, по праву ста-

вят и имена воспитавших их педагогов. Со временем накопление знаний привело к возникновению особой науки о воспитании детей. Теория очистилась от отдельных фактов, сделала необходимые обобщения, вычленила наиболее существенные отношения. Так педагогика стала наукой о воспитании и обучении детей.

Такое объяснение педагогики сохранялось вплоть до середины XX века. И только в последние десятилетия возникло понимание того, что в квалифицированном педагогическом руководстве нуждаются не только дети, но и взрослые.

Расширение пределов понятия «воспитание» вступает в противоречие с историческим названием науки. Поэтому в мировом педагогическом лексиконе все чаще употребляются новые термины – «андрогогика» (от греч. «андрос» – мужчина и «аго» – вести) и «антропогогика» (от греч. «антропос» – человек и «аго» – вести) (И.П. Подласый).

Тысячелетиями по крохам накапливались необходимые знания, одна за другой создавались, проверялись и отвергались педагогические системы, пока не остались самые жизнестойкие, самые полезные. Развивается и наука о воспитании, **главной задачей** которой становится накопление, систематизация научных знаний о воспитании человека.

Размышляя о назначении науки, великий русский ученый Д.И. Менделеев пришел к выводу, что у каждой научной теории две основные и конечные цели – предвидение и польза. Не исключение из общего правила и педагогика. Ее **функция** – познавать законы воспитания, образования и обучения людей и на этой основе указывать педагогической практике лучшие пути и способы достижения поставленных целей. Теория вооружает педагогов-практиков профессиональными знаниями об особенностях воспитательных процессов людей различных возрастных групп, умениями прогнозировать, проектировать и осуществлять учебно-воспитательный процесс в различных условиях, оценивать его эффективность.

Принято различать **объект** и **предмет** науки. Ю.К. Бабанский предлагает соотносить эти понятия как целое и часть. В определении объекта и предмета педагогики существует много разногласий. Поэтому некоторые авторы учебных пособий не рассматривают понятие «объект» вообще или ограничиваются общим определением: «выступает человек» (по О.Л. Жук), «является образование» (П.И. Пидкасистый).

Однако несмотря на то, что педагогика занимается «вечными» проблемами, по мнению И.П. Подласого, ее **предмет** конкретен: это воспитательная деятельность, осуществляемая в учебно-воспитательных учрежде-

ниях. Педагогика рассматривается как прикладная наука, направляющая свои усилия на оперативное решение возникающих в обществе проблем воспитания, образования, обучения.

**Источники развития** педагогики: многовековой практический опыт воспитания, закрепленный в образе жизни, традициях, обычаях людей, народной педагогике; философские, обществоведческие, педагогические и психологические труды; текущая, мировая и отечественная практика воспитания, данные специально организованных педагогических исследований; опыт педагогов-новаторов, предлагающих оригинальные идеи и системы воспитания в современных быстроизменяющихся условиях. В качестве учебной дисциплины педагогика стала формироваться в XVIII в., когда в Германии было открыто первое педагогическое учебное заведение. Как учебная дисциплина она имеет специфическую отличную от педагогики-науки цель – подготовка профессионального педагога [45].

## **5.2. Возникновение и становление педагогической науки**

Практика воспитания своими корнями уходит в глубинные пласты человеческой цивилизации. Появилась она вместе с первыми людьми. Детей воспитывали без всякой педагогики, даже не подозревая о ее существовании. Наука о воспитании сформировалась значительно позже, когда уже существовали такие науки, как геометрия, астрономия и многие другие. Она по всем признакам принадлежит к числу молодых, развивающихся отраслей знания.

Известно, что первопричина возникновения всех научных отраслей – потребности жизни. Наступило время, когда образование стало играть весьма заметную роль в жизни людей. Обнаружилось, что общество прогрессирует быстрее или медленнее в зависимости от того, как в нем поставлено воспитание подрастающих поколений. Появилась потребность в обобщении опыта воспитания, в создании специальных учебно-воспитательных учреждений для подготовки молодежи к жизни.

Уже в наиболее развитых государствах древнего мира – Китае, Индии, Египте, Греции – были предприняты серьезные попытки обобщения опыта воспитания, вычленения теории. Все знания о природе, человеке, обществе аккумулировались тогда в философии; в ней же были сделаны и первые педагогические обобщения.

Колыбелью европейских систем воспитания стала древнегреческая философия. Виднейший ее представитель Демокрит (460 – 370 гг. до н.э.), создав обобщающие труды во всех областях современного ему знания, не оставил без внимания и воспитание. Его крылатые афоризмы, пережившие века, полны глубокого смысла: «Природа и воспитание подобны», «Хорошими людьми становятся больше от упражнения, чем от природы». Теоретиками педагогики были крупные древнегреческие мыслители Сократ (469 – 399 гг. до н.э.), его ученик Платон (427 – 347 гг. до н.э.), Аристотель (384 – 322 гг. до н.э.), в трудах которых разработаны важнейшие идеи и положения, связанные с воспитанием человека, формированием его личности. Доказав свою объективность и научную состоятельность на протяжении веков, эти положения выступают в качестве аксиом педагогики. Своеобразным итогом развития греческо-римской педагогической мысли стало произведение «Образование оратора» древнеримского философа и педагога Марка Квинтилиана (35 – 96 гг.). Труд Квинтилиана долгое время был основной книгой по педагогике. Наряду с сочинениями Цицерона его изучали во всех риторических школах.

Во все времена существовала народная педагогика, сыгравшая решающую роль в духовном и физическом развитии людей. Народ создал оригинальные и удивительно жизнестойкие системы нравственного, трудового воспитания. В Древней Греции, например, совершеннолетним считался только тот, кто посадил и вырастил хотя бы одно масличное дерево. Благодаря этой народной традиции страна была покрыта обильно плодоносящими масличными рощами.

В период средневековья церковь монополизировала духовную жизнь общества, направив воспитание в религиозное русло. Зажатое в тисках теологии и схоластики, оно во многом потеряло прогрессивную направленность античных времен. Из века в век оттачивались и закреплялись незыблемые принципы догматического обучения, просуществовавшего в Европе почти двенадцать веков. И хотя среди деятелей церкви были образованные для своего времени философы, например, Тертуллиан (160 – 222 гг.), Августин (354 – 430 гг.), Аквинат (1225 – 1274 гг.), создавшие обширные педагогические трактаты, педагогическая теория далеко вперед не ушла.

Эпоха Возрождения дала целый ряд ярких мыслителей, педагогов-гуманистов, провозгласивших своим лозунгом античное изречение «Я – человек, и ничто человеческое мне не чуждо». В их числе – голландец Эразм Роттердамский (1466– 1536 гг.), итальянец Витторино де Фельтрэ (1378 – 1446 гг.), французы Франсуа Рабле (1494 – 1553 гг.) и Мишель Монтень(1533 – 1592 гг.).

Как особая наука педагогика впервые была вычленена из системы философских знаний в XVII в. английским философом и естествоиспытателем Ф. Бэконом (1561 – 1626 гг.). В 1623 г. он издал трактат «О достоинстве и увеличении наук». Автор сделал попытку классифицировать науки и в качестве отдельной отрасли научного знания назвал педагогику, под которой понимал «руководство чтением».

Оформление педагогики в научную систему связано с именем великого чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592 – 1670 гг.). Его главный труд «Великая дидактика», вышедший в Амстердаме в 1654 г., – одна из первых научно-педагогических книг. Многие из высказанных в ней идей не утратили ни актуальности, ни научного значения и сегодня. Предложенные принципы, методы, формы обучения, как, например, классно-урочная система, стали основой педагогической теории.

В отличие от Я.А. Коменского английский философ и педагог Джон Локк (1632 – 1704 гг.) сосредоточил главные усилия на теории воспитания. В своем основном труде «Мысли о воспитании» он изложил взгляды на воспитание джентльмена – человека, уверенного в себе, сочетающего широкую образованность с деловыми качествами, изящество манер с твердостью нравственных убеждений.

Непримиримую борьбу с догматизмом, схоластикой и вербализмом в педагогике вели французские материалисты и просветители XVIII века Д. Дидро (1713 – 1784 гг.), К. Гельвеций (1715 – 1771 гг.), П. Гольбах (1723 – 1789 гг.) и особенно – Ж.-Ж. Руссо (1712 – 1778 гг.).

Демократические идеи французских просветителей во многом определили творчество великого швейцарского педагога Иоганна Генриха Песталоцци (1746 – 1827 гг.), который предложил учителям прогрессивную теорию обучения и нравственного воспитания учащихся.

Иоганн Фридрих Герbart (1776 – 1841 гг.) – крупная, но противоречивая фигура в истории педагогики. Кроме значительных теоретических обобщений в области психологии обучения и дидактики (четырёхзвенная модель урока, понятие воспитывающего обучения, система развивающих упражнений), он известен работами, ставшими теоретической базой для введения дискриминационных ограничений в образовании широких масс трудящихся.

Немецкий педагог Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (1790 – 1886 гг.) занимался исследованием многих важных проблем, но более всего – изучением противоречий, внутренне присущих всем педагогическим явлениям.

Широко известны труды выдающихся русских мыслителей, философов и писателей В.Г. Белинского (1811 – 1848 гг.), А.И. Герцена (1812 – 1870 гг.), Н.Г. Чернышевского (1828 – 1889 гг.), Н.А. Добролюбова (1836 – 1861 гг.). Во всем мире признаны провидческие идеи Л.Н. Толстого (1828 – 1910 гг.), изучаются труды Н.И. Пирогова (1810 – 1881 гг.). Они выступали с резкой критикой сословной школы и призывами коренного преобразования народного просвещения.

Мировую славу русской педагогике принес К.Д. Ушинский (1824 – 1871 гг.). Он считается основателем научной педагогики и народной школы в России. К.Д. Ушинский – автор ряда известных трудов по вопросам обучения и воспитания. Его идеи о народности в воспитании, о необходимости обучать детей на родном языке, а также труды по дидактике, нравственному и трудовому воспитанию сохраняют свое научное значение до настоящего времени.

В конце XIX – начале XX в. интенсивные исследования педагогических проблем начаты в США, куда постепенно смещается центр педагогической мысли. Американские ученые и педагоги приступили к исследованиям педагогических процессов в современном обществе и быстро достигли ощутимых результатов. Важнейшие представители американской педагогики – Джон Дьюи (1859 – 1952 гг.), чьи работы оказали заметное влияние на развитие педагогической мысли во всем западном мире, и Эдвард Торндайк (1874 – 1949 гг.), прославившийся исследованиями процесса обучения, созданием хоть и прагматически приземленных, но весьма действенных технологий.

Русская педагогика послеоктябрьского периода пошла по пути разработки идей воспитания человека в новом обществе. Активное участие в творческих исканиях новой педагогики приняли С.Т. Шацкий (1878 – 1934 гг.), П.П. Блонский (1884 – 1941 гг.), А.П. Пинкевич (1884 – 1939 гг.).

Известность педагогике социалистического периода принесли работы Н.К. Крупской (1869 – 1939 гг.) (проблемы формирования новой советской школы, организация внеклассной работы, зарождающегося пионерского движения), А.С. Макаренко (1888 – 1939 гг.) (выдвинул и проверил на практике принципы создания и педагогического руководства детским коллективом), В.А. Сухомлинского (1918 – 1970 гг.) (исследовал моральные проблемы воспитания молодежи) [45].

### 5.3. Категории педагогики

К *категориям* относятся наиболее емкие и общие понятия, отражающие сущность науки, ее устоявшиеся и типичные явления. В любой науке категории выполняют ведущую роль, они пронизывают все научное знание и связывают его в целостную систему.

Основными категориями педагогики выступают воспитание, обучение, образование, развитие.

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

Человечество обеспечивает **развитие** каждого человека через **воспитание**, передавая актуальный собственный опыт и опыт предшествующих поколений.

Категория «**воспитание**» – одна из основных в педагогике. Выделяют воспитание в широком и узком смысле. **Воспитание в широком смысле** – это социальное явление, понимаемое как воздействие на личность и общество в целом.

**Воспитание как социальное явление** – это передача культурно-исторического опыта подрастающему поколению с целью подготовки его к самостоятельной общественной жизни и производственному труду. При этом *воспитатель*:

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

В свою очередь *воспитанник*:

- 1) овладевает опытом человеческих отношений и основами культуры;
- 2) работает над собой (занимается самовоспитанием и самообразованием);
- 3) обучается способам общения и манерам поведения.

**Воспитание в узком смысле** рассматривают как целенаправленную деятельность, призванную сформировать систему качеств личности, ее взглядов и убеждений. Воспитание часто трактуется в еще более локальном значении – как решение какой-либо конкретной воспитательной задачи (например, воспитание определенных черт характера, познавательной активности и т.д.). Таким образом, **воспитание – это целенаправленное формирование личности на основе развития у нее:**

- 1) **определенных отношений;**
- 2) **мировоззрения;**
- 3) **форм поведения (как проявление отношений и мировоззрения).**

Можно выделить следующие *направления воспитания*: *умственное, нравственное, физическое, трудовое, эстетическое* и др.

Воспитание – конкретно-историческое явление, тесно связанное с социально-экономическим, политическим, культурным развитием общества и государства на каждом историческом этапе.

Другая категория педагогики – **«обучение»** – понимается как специально организованный процесс целенаправленного взаимодействия педагога и обучаемых, в результате которого обеспечивается усвоение определенной системы знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности, что обеспечивает развитие учащегося. При этом *педагог*:

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

В свою очередь *учащийся*:

- 1) учится, т.е. овладевает учебным материалом и выполняет различные упражнения и задания (с помощью педагога, в группе или самостоятельно);
- 2) совершает мыслительные операции (сравнение, анализ, обобщение, классификацию и др.), осуществляет самостоятельные наблюдения и учебно-поисковую деятельность;
- 3) самостоятельно осуществляет поиск новой информации, занимается самообразованием.

Процесс обучения включает в себя две части: *преподавание*, (деятельность педагога), в ходе которого осуществляется передача (трансформация) систем знаний, умений, навыков, опыта деятельности, и *учение*



(деятельность обучаемого) как усвоение опыта через его восприятие, осмысление, преобразование и использование.

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

- 1) как ценность развивающегося человека и общества, средство развития личности, общественного сознания и общества в целом;
- 2) как процесс обучения и воспитания человека;
- 3) как результат процесса обучения;
- 4) как система (М.1, УЭ1).

Образование в буквальном смысле означает создание образа, некую завершенность воспитания и обучения в соответствии с определенной возрастной ступенью. Поэтому **образование трактуют как процесс и результат освоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков, способов творческой деятельности, отношений** (А.И. Жук и др. «Основы педагогики»).

По мнению академика Ю.К. Бабанского, уже из самих определений ведущих понятий педагогики видно, что они глубоко взаимосвязаны и взаимопроникают друг в друга. Поэтому при их характеристике необходимо всегда видеть доминирующую, главную функцию каждого понятия и именно на этой основе отличать его от других.

#### **5.4. Система педагогических наук**

По мере роста новых знаний, расширения сфер проникновения научной мысли в реальную жизнь происходит расширение отраслей педагогики. Среди этих отраслей есть совсем «молодые» и те, которые имеют многовековую давность. Такое развитие педагогики привело к тому, что ее теперь определяют как *систему наук* об образовании детей и взрослых.

Сравнительно молодой отраслью считают *ясельную педагогику*, изучающую закономерности и условия воспитания детей младенческого возраста.

*Дошкольная педагогика* представляет собой науку о закономерностях развития, формирования личности детей дошкольного возраста. В настоящее время существуют отрасли дидактики дошкольного образования, теории и методики воспитания дошкольников, международные стандарты предшкольного развития ребенка, теория и практика профессиональной подготовки специалистов по дошкольному образованию и воспитанию.

*Педагогика школы* относится к самым развитым отраслям. Тысячелетия ее существования в мировой истории позволили накопить ценный опыт руководства развитием и формированием подрастающих поколений в различных социально-экономических условиях.

*Педагогика профессионально-технического образования* представляет собой отрасль науки, предметом которой являются закономерности подготовки рабочих высокой квалификации.

*Педагогика среднего специального образования* как самостоятельная отрасль находится на стадии становления. Ее теоретические основы в настоящее время развиваются за счет заимствования, адаптации научных и прикладных положений школьной и вузовской педагогики.

*Педагогика высшей школы* в системе педагогических наук занимает особое место. Ее развитие обусловлено несколькими факторами, среди которых – фактор научного потенциала. Будущих специалистов обучают представители высшей квалификации – доктора наук, профессора, академики, авторы научных теорий, разработчики концепций, создатели инновационных технологий в своих специальных областях. Многие из них участвуют в создании новых обучающих конструкций высшего образования, разрабатывают оригинальные методики обучения студентов. Другой специфической особенностью педагогики высшей школы является ее преемственность со школьной педагогикой.

*Производственная педагогика* нацелена, прежде всего, на обучение работающих, переориентацию их на новые средства производства, повышение квалификации, переподготовку к новым профессиям.

*Военная педагогика* раскрывает закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, методы, формы обучения и воспитания военнослужащих всех рангов. Элементы военной педагогики встречаются в общеобразовательной школе и в системе вузовского образования.

*Педагогика дополнительного образования* включает теоретические и прикладные разработки в области внешкольного воспитания и образования детей и взрослых. В последнее время укореняется понятие дополнительного образования, которое дают многопрофильные образовательно-воспитательные учреждения (в Беларуси – музыкальные, спортивные и художественные школы). В клубах, домах народного творчества, на спортивных базах и т.п. дети и молодежь находят возможность удовлетворять свои творческие потребности, быть вовлеченными в полезные формы досуга, получать необходимые, в том числе и профессиональные знания.

*Педагогика третьего возраста* разрабатывает систему образования, развития, воспитания людей пенсионного возраста.

*Исправительно-трудовая педагогика* содержит теоретические обоснования и разработки практики перевоспитания лиц, находящихся в заключении за совершенные преступления. Другое ее название – «педагогика пенитенциарных учреждений».

*Сравнительная педагогика* исследует закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в различных странах путем сопоставления и нахождения сходств и различий, что позволяет обогащать национальную педагогическую культуру за счет международного опыта.

Специальные педагогические науки – *сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика* – разрабатывают теоретические основы, принципы, методы, формы и средства воспитания и образования детей и взрослых, имеющих отклонения в физическом и психическом развитии.

*Лечебная педагогика* – сравнительно новая отрасль. Основным предметом ее является система образовательно-воспитательной работы педагогов с учащимися, страдающими хроническими заболеваниями.

*История педагогики* известна как наука о закономерностях функционирования и развития образования, воспитания, обучения в прошлом.

В систему педагогических наук входят многочисленные *методики обучения* учащихся и студентов различным дисциплинам – языкам, литературе, истории, физике, математике и т.д. [43].

## **5.5. Связь педагогики с другими науками**

Педагогика не развивается изолированно от других наук о человеке. Успехи ученых в разработке педагогических инноваций чаще всего достигаются в результате межнаучного подхода к объектам исследований. Именно на стыке педагогических наук с другими науками о человеке чаще всего происходят значимые открытия.

История науки свидетельствует о том, что педагогическая мысль первоначально развивалась в русле общефилософских знаний. Идеи образования и воспитания отражались в религиозных догмах, учении о государстве, законодательных положениях, литературных произведениях прошлого.

По мере углубления и расширения научных знаний произошла дифференциация наук, выделение педагогики в самостоятельную науку.

Внутринаучная дифференциация привела к выделению множества самостоятельных педагогических наук, образованию их системы. Наконец, как свидетельствует науковедение, наступил период межнаучного синтеза. Таковы общие тенденции развития педагогики как науки. Рассмотрим современное представление о ее межнаучных связях.

Педагогика органически связана с *психологией*. Между ними существует несколько «узлов связи». Главный из них – предмет этих наук. Психология изучает законы развития психики человека. Педагогика разрабатывает «механизмы» управления развитием личности. Второй «узел» связи двух наук – показатели и критерии обученности и воспитанности личности. Уровень знаний учащихся регистрируется по изменению памяти, запасов знаний, оперативным способностям использовать знания в практических целях, владению приемами познавательной деятельности, по скорости воспроизведения знаний, по владению терминологией и др. показателям. Воспитанность же фиксируется в мотивированных поступках, системе сознательного и импульсивного поведения. Все это означает, что результатами достижений в образовательно-воспитательной работе взрослых с детьми выступают сдвиги и новообразования в психике, в мышлении и поведении учащихся. Иначе говоря, результаты педагогической деятельности диагностируются по изменениям психических характеристик воспитываемых.

Многие инструменты психологического научного поиска с успехом служат решению педагогических исследовательских задач. Базовые понятия психологии расширяют научно-педагогическую лексику.

Педагогика органически связана с *физиологией*. Будучи наукой о жизнедеятельности человеческого организма и его отдельных частей, физиология раскрывает картину материально-энергетического развития ребенка. Особенно важным для понимания механизмов управления физическим и психическим развитием учащихся является знание закономерностей функционирования высшей нервной деятельности. Знание учителем физиологических процессов развития младшего школьника и подростка, старшеклассника и самого себя помогает избегать рискованных, ошибочных решений в организации педагогического труда, определении нагрузок, в предъявлении требований к учащимся и себе.

Педагогика, рассматривая человека в качестве естественноприродного и социального существа, не могла не задействовать тот потенциал, который накапливался в *антропологии* как науке, интегрирующей знания о феномене человека в единый теоретический конструкт, рассматривающий феномен человека (то есть способ человеческого существования) в его многомерности и многоликости.

Многообразны взаимосвязи педагогики с *социологией*. Будучи наукой об обществе как целостной системе, о процессах функционирования и развития общества, социология в сферу своего теоретического и прикладного анализа захватывает и область образования.

Результаты социологических исследований обогащают педагогику и позволяют оценивать присущие ей явления в контексте другой науки.

К числу наиболее продуктивных факторов прогресса педагогической науки следует отнести ее взаимосвязь с *философией*. В ней педагогика находит опорные методологические положения. Философские понятия обогащают категориальный аппарат педагогики.

Существенные возможности развития педагогической науки кроются в перспективах ее интеграции со многими отраслями *медицины*. И не только теми, которые изучают «детские болезни». Нервные расстройства, инфекционные заболевания, токсикомания, наркомания – недуги, поражающие детей школьного возраста, которые ставят перед педагогической наукой глобальную и весьма наукоемкую задачу – разработать специальную систему обучения и воспитания недомогающих, больных учащихся.

Очевидна связь педагогики с историей и литературой, географией и экологией, экономикой и археологией. Человек, сфера его обитания, условия его жизни, условия развития интересуют педагогов с профессиональной точки зрения, помогая постичь свой предмет во всех его связях. Кажется бы, далекие области исследования находят немало точек соприкосновения, из которых часто возникают новые перспективные направления. Например, на стыке педагогики с точными и техническими науками возникли кибернетическая, математическая, компьютерная педагогика, суггестология и др. [43].

## УЭ 6. Методология и методы педагогических исследований

1. Понятие методологии педагогики и ее уровни.
2. Основные философские учения как методология педагогики.
3. Процесс педагогического исследования.
4. Методы педагогического исследования.

Студент должен:

- уметь различать понятия «метод» и «методология»;
- уметь характеризовать основные философские учения как методологическую основу педагогики;
  - знать отличительные характеристики процесса педагогического исследования;
  - перечислять методологические параметры педагогического исследования;
  - знать алгоритм научного исследования;
  - знать, что такое метод педагогического исследования и классификацию методов;
  - уметь характеризовать основные методы, применяемые в педагогических исследованиях.

### 6.1. Понятие методологии педагогики и ее уровни

В науковедении под *методологией* понимают учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности. Методология дает характеристику компонентов исследования – его объекта, предмета анализа, задач исследования, совокупности исследовательских средств, необходимых для их решения, а также формирует представление о последовательности движения в процессе решения исследовательских задач. Исходя из этого *методологию в педагогике* следует рассматривать как совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании действительности.

В структуре методологического знания философ Э.Г. Юдин выделяет четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический. Содержание первого, *философского уровня методологии* составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания.

Второй уровень – *общенаучная методология* представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или большинству научных дисциплин. Третий уровень – *конкретно-научная методология*, является совокупностью методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. Методология конкретной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, такие, как, например, проблемы системного подхода или моделирования в педагогических исследованиях. Четвертый уровень – *технологическую методологию* составляют методика и техника исследования, т.е. набор, обеспечивающий получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания [51].

## **6.2. Основные философские учения как методология педагогики**

В настоящее время одновременно сосуществуют различные философские учения (направления), выступающие в качестве методологии различных человековедческих наук, в том числе и педагогики: экзистенциализм, прагматизм, диалектический материализм, неотомизм, неопозитивизм и др.

*Экзистенциализм*, или философия существования – это переживание человеком своего бытия в мире. Его основные представители – Н.А. Бердяев, Л.И. Шестов (Россия), М. Хайдеггер, К. Ясперс (Германия), Ж. Сартр, А. Камю (Франция), Э. Брейзах, П. Тиллих (США). Основное понятие экзистенциализма – существование (экзистенция) – индивидуальное бытие человека, погруженного в свое «Я». Для экзистенциалистов объективный мир существует лишь благодаря бытию субъекта. Они отрицают существование объективного знания и объективных истин. Внешний мир таков, каким его воспринимает внутреннее «Я» каждого индивида.

Экзистенциалисты отмечают деформацию личности в современном мире, ее отчуждение, утерю своеобразия и т.п. Выход из этого положения они видят в том, что индивид должен творить себя сам. Поэтому и цель школы состоит в том, чтобы научить учащихся «творить себя как личность, учить их так, чтобы они создавали себя».

Отрицая объективные знания, экзистенциалисты выступают против программ и учебников в школах. Поскольку ценность знаний определяется тем, насколько они важны для конкретной личности, то учитель должен

предоставить ученику полную свободу в их усвоении. Ученик сам определяет смысл вещей и явлений. При этом ведущую роль играет не разум, а чувства, мечта, вера. Экзистенциализм выступает в качестве философского основания индивидуализации обучения.

*Неотомизм* – учение, идущее от средневекового религиозного философа Фомы Аквинского, который в целях усиления влияния церкви на людей признавал разум как средство, необходимое для доказательства религиозных догм. Неотомисты, развивая идеи средневекового философа в современных условиях, учитывают тот факт, что научные знания прочно вошли в жизнь людей. Но мир для них раздвоен на материальный и духовный. Материальный мир – мир «низшего ранга», «он мертв», «не имеет цели и сущности», его изучением занимается наука. Собирая эмпирические данные, наука в то же время оказывается не способной раскрыть сущность мира, поскольку она определена Богом. Поэтому, как утверждают неотомисты, высшая истина постигается только «сверхразумом», посредством приближения к Богу и постижения данного им откровения.

Неотомисты доказывают ведущую роль религии в воспитании подрастающих поколений. В их работах (Ж. Маритен, У. Канингхэм, М. Адлер, М. Казотти и др.) содержится резкая критика падения нравственных устоев в современном мире. Они указывают на рост преступности, жестокости, наркомании, которые ведут к деструкции общества. Человек, как утверждает Ж. Маритен, двойствен, в нем встречаются два мира – физический и духовный. Последний, более богатый и благородный, имеет бóльшую ценность. Это мир Бога, сотворенный для вечной жизни.

Неотомисты обвиняют школу в излишней рациональности, забвении «досознательного», в котором, якобы, находится источник любви, счастья, свободы и смысла жизни. Поэтому вся система обучения и воспитания, по их мнению, должна быть направлена на развитие «досознательного» стремления приблизиться к Богу.

Значительные открытия, сделанные в области химии и биологии на стыке XIX – XX вв., обусловили появление в философии нового направления – *позитивизма*. Для его представителей, зачастую крупных ученых-естественников, пытавшихся философски осмыслить научные достижения, характерна абсолютизация естественных наук и методов, применяемых ими. Для позитивистов верным и испытанным является только то, что получено с помощью количественных методов. Они объявляют псевдонаучными проблемы, связанные с классовой борьбой, с развитием общества, социальными противоречиями. Позитивисты признают наукой лишь математику и естествознание, а обществознание относят к области мифологии.



*Неопозитивизм*, оставаясь по своей сути позитивизмом, вобрал в себя некоторые современные понятия и термины и занял видное место в современной философии. Слабость педагогики неопозитивисты усматривают в том, что в ней доминируют бесполезные идеи и абстракции, а не реальные факты. Яркий представитель неопозитивизма – Дж. Конант, крупный ученый-атомщик и политический деятель США. Его книги «Американская средняя школа сегодня», «Подготовка американских учителей» и др. оказали большое влияние на педагогическую мысль США.

*Прагматизм* как философское течение возник на рубеже XIX – XX вв. Быстрые темпы развития науки, техники, промышленности подорвали основы абсолютного идеализма, который уже не мог противостоять материализму. Основатели прагматизма заявили о создании новой философии, стоящей вне идеализма и материализма. Главные понятия в прагматизме – «опыт», «дело». Познание действительности они сводят к индивидуальному опыту человека. Для них нет объективного научного знания. Всякое знание, утверждают они, истинно, если оно получено в процессе практической деятельности человека, полезно для него.

Наиболее яркий представитель прагматизма – американский ученый Дж. Дьюи. Он считается основателем прагматической педагогики, которая оказывала и продолжает оказывать сильное влияние на школьное образование многих стран, и в первую очередь США. В своих многочисленных педагогических работах Дж. Дьюи, критикуя старую, построенную на средневековой схоластике школу, выдвинул ряд важнейших принципов обучения и воспитания: развитие активности детей; возбуждение интереса как мотива учения ребенка и др.

Опираясь на базовое понятие прагматизма – «опыт», Дж. Дьюи объявил индивидуальный опыт ребенка основой учебного процесса. Цель образования, по его мнению, сводится к процессу «самовыявления» данных ребенку от рождения инстинктов и склонностей. С позиции индивидуального опыта Дж. Дьюи и его последователи (Т. Брамелд, А. Маслоу, Э. Кэлли и др.) рассматривают вопросы нравственного воспитания. Они утверждают, что человек не должен руководствоваться в своем поведении какими-нибудь заранее сформулированными принципами и правилами. Он ведет себя так, как диктует ему данная ситуация и поставленная им цель. Нравственно все, что помогает достижению личного успеха.

*Диалектический материализм*, как философское учение о наиболее общих законах движения и развития природы, общества и мышления зародился в 40-е гг. XIX в. Широкое распространение он получил в XX в., особенно в странах социализма. Наиболее крупные его представители –

К. Маркс и Ф. Энгельс распространили материализм на понимание истории общества, обосновали роль общественной практики в познании, органично соединили материализм и диалектику.

Основные положения диалектического материализма сводятся к следующему: материя первична, а сознание вторично; оно возникает в результате развития материи (мозга человека) и является его продуктом (принцип материалистического монизма); явления объективного мира и сознания причинно обусловлены, поскольку взаимосвязаны и взаимозависимы (принцип детерминизма); все предметы и явления находятся в состоянии движения, развиваются и изменяются (принцип развития).

В философии диалектического материализма важное место занимают законы диалектики: переход количественных изменений в качественные, единство и борьба противоположностей, отрицание отрицания.

Диалектико-материалистическая педагогика исходит из того, что личность есть объект и субъект общественных отношений. Ее развитие детерминировано внешними обстоятельствами и природной организацией человека. Ведущую роль в развитии личности играет воспитание, которое представляет собой сложный социальный процесс, имеющий исторический и классовый характер. Личность и деятельность человека находятся в единстве – личность проявляется и формируется в деятельности [51].

### **6.3. Процесс педагогического исследования**

Под **исследованием** в области педагогики понимается процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях. Педагогическое исследование объясняет и предсказывает факты и явления.

Педагогические исследования по их *направленности* можно разделить на **фундаментальные, прикладные и разработки**. *Фундаментальные* исследования своим результатом имеют обобщающие концепции, которые подводят итоги теоретических и практических достижений педагогики или предлагают модели развития педагогических систем на прогностической основе. *Прикладные исследования* – это работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогического процесса, вскрытие закономерностей многосторонней педагогической практики. *Разработки* направлены на обоснование конкретных научно-практических рекомендаций, учитывающих уже известные теоретические положения.

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

Любое педагогическое исследование предполагает определение общепринятых методологических параметров. К ним относятся: 1) проблема; 2) тема; 3) объект и предмет исследования; 4) цель; 5) задачи; 6) гипотеза и 7) защищаемые положения.

Наиболее убедительным основанием, определяющим тему исследования, является социальный заказ, отражающий самые острые, общественно значимые *проблемы*, требующие безотлагательного решения. Социальный заказ требует обоснования конкретной *темы*. Обычно это анализ степени разработанности вопроса в науке.

Если социальный заказ вытекает из анализа педагогической практики, то сама научная проблема находится в другой плоскости. Она выражает основное противоречие, которое должно быть разрешено средствами науки. Решение проблемы обычно и составляет цель исследования. *Цель – перереформулированная проблема.*

Формулировка проблемы влечет за собой выбор *объекта исследования*. Им может быть педагогический процесс, область педагогической действительности или какое-либо педагогическое отношение, содержащее в себе противоречие. Другими словами, объектом может быть все то, что явно или неявно содержит в себе противоречие и порождает проблемную ситуацию. *Объект* – это то, на что направлен процесс познания. *Предмет исследования* – часть, сторона объекта. Это те наиболее значимые с практической или теоретической точки зрения свойства, стороны, особенности объекта, которые подлежат непосредственному изучению.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования определяются *исследовательские задачи*, которые, как правило, направлены на проверку *гипотезы*. Последняя представляет собой совокупность теоретически обоснованных предположений, истинность которых подлежит проверке.

Основными критериями качества педагогического исследования являются критерии: 1) актуальности; 2) новизны; 3) теоретической и практи-

ческой значимости. Обоснование актуальности включает указание на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития теории и практики обучения и воспитания. *Актуальные* исследования дают ответ на наиболее острые в данное время вопросы, отражают социальный заказ общества педагогической науке, обнаруживают важнейшие противоречия, которые имеют место в практике. Критерий актуальности динамичен, подвижен, зависит от времени, учета конкретных и специфических обстоятельств. В самом общем виде актуальность характеризует степень расхождения между спросом на научные идеи и практические рекомендации (для удовлетворения той или иной потребности) и предложениями, которые может дать наука и практика в настоящее время.

Критерий *научной новизны* применим для оценки качества завершённых исследований. Он характеризует новые теоретические и практические выводы, закономерности образования, его структуру и механизмы, содержание, принципы и технологии, которые к данному моменту времени не были известны и не зафиксированы в педагогической литературе.

Новизна исследования может иметь как **теоретическое**, так и **практическое значение**. *Теоретическое значение* исследования заключается в создании концепции, получении гипотезы, закономерности, метода, модели выявления проблемы, тенденции, направления. *Практическая значимость* исследования состоит в подготовке предложений, рекомендаций и т.п.

Критерии новизны, теоретической и практической значимости меняются в зависимости от типа исследования.

Логика (алгоритм) научного исследования:

1. Определение темы, проблемы, цели, объекта, предмета и задач исследования.
2. Составление плана исследования и первого варианта плана выполнения самой работы.
3. Составление списка литературы по проблеме исследования.
4. Определение общей методики и методов исследования, базы исследования.
5. Изучение теории и истории вопроса, анализ базовых понятий (понятий, на которых строится исследование).
6. Изучение опыта решения данной проблемы на практике.
7. Сбор констатирующего материала.
8. Анализ и обобщение полученных результатов и построение на их основе гипотезы-предположения о возможном способе разрешения возникшей проблемы.
9. Разработка методики проверки гипотезы.

10. Проведение опытно-экспериментальной работы, пробный и формирующий эксперименты, опытная работа.
11. Проведение контрольных срезов.
12. Анализ и обобщение полученных результатов, формулировка теоретического обоснования проведенного исследования.
13. Выработка практических рекомендаций.
14. Оформление и литературная редакция текста [51].

#### **6.4. Методы педагогического исследования**

В соответствии с логикой научного поиска осуществляется разработка методики исследования. Она представляет собой комплекс теоретических и эмпирических методов, сочетание которых дает возможность с наибольшей достоверностью исследовать такой сложный и многофункциональный объект, каким является образовательный процесс.

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

*Методы изучения педагогического опыта.* К этим методам относятся способы исследования реально складывающегося опыта организации образовательного процесса. Изучается как передовой опыт, т.е. опыт лучших учителей, так и опыт рядовых учителей. Их трудности нередко отражают реальные противоречия педагогического процесса, назревшие или назревающие проблемы. При изучении педагогического опыта применяются такие методы, как наблюдение, беседа, интервью, анкетирование, изучение письменных, графических и творческих работ учащихся, педагогической документации и т.д.

*Наблюдение* – целенаправленное восприятие исследуемого объекта, процесса или явления, в результате которого исследователь получает конкретный фактический материал. При этом ведутся записи (протоколы) наблюдений. Наблюдение проводится обычно по заранее намеченному плану с выделением конкретных объектов наблюдения. Можно выделить следующие этапы наблюдения: определение задач и цели (для чего, с какой целью ведется наблюдение); выбор объекта, предмета и ситуации (что наблюдать); выбор способа наблюдения, наименее влияющего на исследуе-

мый объект и наиболее обеспечивающий сбор необходимой информации (как наблюдать); выбор способов регистрации наблюдаемого (как вести записи), обработка и интерпретация полученной информации (каков результат).

Различают наблюдение включенное, когда исследователь становится членом той группы, в которой ведется наблюдение, и невключенное, «со стороны»; открытое и скрытое (инкогнито); сплошное и выборочное.

Наблюдение – это очень доступный метод, но он имеет свои недостатки, связанные с тем, что на результаты наблюдения оказывают влияние личностные особенности (установки, интересы, психическое состояние) исследователя.

*Беседа* – самостоятельный или дополнительный метод исследования, применяемый с целью получения необходимой информации или разъяснения того, что не было достаточно ясным при наблюдении. Беседа проводится по заранее намеченному плану с выделением вопросов, требующих выяснения. Она ведется в свободной форме без записи ответов собеседника. Разновидностью беседы является интервьюирование, привнесенное в педагогику из социологии. При интервьюировании исследователь придерживается заранее намеченных вопросов, задаваемых в определенной последовательности. Во время интервью ответы записываются открыто.

*Анкетирование* – метод массового сбора материала с помощью специальных опросников, называемых анкетами. Те, кому адресованы анкеты, дают письменные ответы на вопросы. Беседу и интервью называют опросом «лицом к лицу», анкетирование – заочным опросом.

Результативность беседы, интервьюирования и анкетирования во многом зависит от содержания и структуры задаваемых вопросов. План беседы, интервью и анкета – это перечень вопросов (вопросник). Разработка вопросника предполагает определение характера информации, которую необходимо получить; формулирование приблизительного ряда вопросов, которые должны быть заданы; составление первого плана вопросника и его предварительная проверка путем пробного исследования; исправление вопросника и окончательное его редактирование.

Ценный материал может дать *изучение продуктов деятельности учащихся*: письменных, графических, творческих и контрольных работ, рисунков, чертежей, деталей, тетрадей по отдельным дисциплинам и т.д. Эти работы могут дать необходимые сведения об индивидуальности учащегося, о достигнутом уровне умений и навыков в той или иной области.

*Изучение школьной документации* (личных дел учащихся, медицинских карт, классных журналов, ученических дневников, протоколов собраний, заседаний) вооружает исследователя некоторыми объективными данными, характеризующими реально сложившуюся практику организации образовательного процесса.

Объективностью отличается и метод *педагогического тестирования* – целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее измерять изучаемые характеристики педагогического процесса.

Особую роль в педагогических исследованиях играет эксперимент – специально организованная проверка того или иного метода, приема работы для выявления его педагогической эффективности. *Педагогический эксперимент* – исследовательская деятельность с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях, которая предполагает опытное моделирование педагогического явления и условий его протекания; активное воздействие исследователя на педагогическое явление; измерение результатов педагогического воздействия и взаимодействия. Выделяют следующие этапы эксперимента:

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

Различают эксперимент *естественный* (в условиях обычного образовательного процесса) и *лабораторный* – создание искусственных условий для проверки, например, того или иного метода обучения, когда отдельные учащиеся изолируются от остальных. Чаще всего используется естественный эксперимент. Он может быть длительным или кратковременным.

Педагогический эксперимент может быть *констатирующим*, устанавливающим только реальное состояние дел в процессе, или *преобра-*

*зующим* (развивающим), когда проводится целенаправленная его организация для определения условий (методов, форм и содержания образования) развития личности школьника или детского коллектива. Преобразующий эксперимент требует наличия для сравнения контрольных групп. Трудности экспериментального метода состоят в том, что необходимо в совершенстве владеть техникой его проведения, здесь требуются особая деликатность, такт, щепетильность со стороны исследователя, умение устанавливать контакт с испытуемыми.

Перечисленные методы еще называются методами эмпирического познания педагогических явлений. Они служат средством сбора научно-педагогических фактов, которые подвергаются теоретическому анализу. Поэтому и выделяется специальная группа методов теоретического исследования.

*Методы теоретического исследования.* При теоретическом исследовании выделяются и рассматриваются отдельные стороны, признаки, особенности, свойства педагогических явлений. *Анализируя* отдельные факты, группируя, систематизируя их, мы выявляем в них общее и особенное, устанавливаем общий принцип или правило. Анализ сопровождается *синтезом*, он помогает проникнуть в сущность изучаемых педагогических явлений.

*Индуктивные и дедуктивные методы* – это логические методы обобщения данных, полученных эмпирическим путем. Индуктивный метод предполагает движение мысли от частных суждений к общему выводу, дедуктивный – от общего суждения к частному выводу.

Теоретические методы необходимы для определения проблем, формулирования гипотез и для оценки собранных фактов. Теоретические методы связаны с изучением литературы – трудов классиков по вопросам человекознания в целом и педагогики в частности; общих и специальных работ по педагогике; историко-педагогических работ и документов; периодической педагогической печати; художественной литературы о школе, воспитании, учителе; справочной педагогической литературы; учебников и методических пособий по педагогике и смежным наукам.

Изучение литературы дает возможность узнать, какие стороны и проблемы уже достаточно хорошо изучены, по каким ведутся научные дискуссии, что устарело, а какие вопросы еще не решены. Работа с литературой предполагает использование таких методов, как составление библиографии – перечня источников, отобранных для работы в связи с иссле-



дуемой проблемой; реферирование – сжатое переложение основного содержания одной или нескольких работ по общей тематике; конспектирование – ведение более детальных записей, основу которых составляет выделение главных идей и положений работы; аннотирование – краткая запись общего содержания книги или статьи; цитирование – дословная запись выражений, фактических или цифровых данных, содержащихся в литературном источнике.

**Математические и статистические методы.** В педагогике эти методы применяются для обработки полученных данных эмпирическими методами, а также для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Наиболее распространенными математическими методами, применяемыми в педагогике, являются *регистрация, ранжирование, шкалирование*. С помощью *статистических методов* определяются средние величины полученных показателей – среднее арифметическое (например, определение количества ошибок в проверочных работах контрольной и экспериментальной групп); медиана – показатель середины ряда (например, при наличии двенадцати учащихся в группе медианой будет оценка шестого ученика в списке, в котором все учащиеся распределены по рангу их оценок); степень рассеивания – дисперсия, или среднее квадратическое отклонение, коэффициент вариации и др.

Для проведения таких подсчетов имеются соответствующие формулы, применяются справочные таблицы. Результаты, обработанные с помощью этих методов, позволяют показать количественную зависимость в виде графиков, диаграмм, таблиц.

В педагогической науке еще много невыявленных связей и зависимостей, где есть возможность приложить силы молодым исследователям. Важнейшим условием успешного развития педагогики является тесное сотрудничество ученых и педагогов-практиков, которые, зная основные методы педагогических исследований, могут более целенаправленно изучать и анализировать свой опыт и опыт других педагогов, а также на научной основе проверять свои собственные педагогические находки и открытия [51].

## УЭ 7. Аксиологические основы педагогики

1. Обоснование новой методологии педагогики.
2. Аксиологический подход в изучении педагогических явлений.
3. Понятие о педагогических ценностях.
4. Классификация педагогических ценностей.

Студент должен:

- знать причины развития новой методологии педагогики;
- знать суть гуманистической философии образования;
- знать специфику применения аксиологического подхода в изучении педагогических явлений;
- знать и характеризовать педагогические ценности.

### 7.1. Обоснование новой методологии педагогики

Отечественная педагогика первой половины XX в. имела в своем основании ряд идей, которые в настоящее время утратили свое значение, почему и подверглись острой критике. В основу способов построения учебных предметов была положена идея последовательного накопления знаний. Среди форм обучения приоритет приобрела классно-урочная система.

Но начиная с 60-х гг. идеи диалога, сотрудничества, совместных действий, необходимости понимания чужой точки зрения, уважения личности стали активно проникать в систему образования. Переориентация педагогики на человека и его развитие, возрождение гуманистической традиции являются важнейшими задачами, поставленными самой жизнью. Их решение требует в первую очередь разработки гуманистической философии образования, выступающей в качестве методологии педагогики.

Однако, как известно, научное познание, в том числе и педагогическое, осуществляется не только из-за любви к истине, но и с целью полного удовлетворения социальных потребностей. В этой связи содержание оценочно-целевого и действенного аспектов жизнедеятельности человека определяется направленностью активности личности на осмысление, признание, актуализацию и создание материальных и духовных ценностей, составляющих культуру человечества. Роль механизма связи между практическим и познавательным подходами выполняет *аксиологический* или *ценностный подход*, выступающий своеобразным «мостом» между теорией и

практикой. Он позволяет, с одной стороны, изучать явления с точки зрения заложенных в них возможностей удовлетворения потребностей людей, а с другой – решать задачи гуманизации общества.

Смысл аксиологического подхода может быть раскрыт через систему аксиологических принципов, к которым относятся:

- равноправие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей;

- равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности духовного открытия в настоящем и будущем, взаимообогащающего диалога между традиционалистами и новаторами;

- экзистенциальное равенство людей, социокультурный прагматизм вместо демагогических споров об основаниях ценностей, диалог и подвижничество вместо мессианства и индифферентности.

Согласно этой методологии одна из первостепенных задач – выявление гуманистической сущности науки, в том числе и педагогики, ее отношения к человеку как к субъекту познания, общения и творчества. Образование как компонент культуры в этой связи приобретает особую значимость, так как является основным средством развития гуманистической сущности человека (В.А. Сластенин, В.П. Каширин «Педагогика и психология»).

## 7.2. Аксиологический подход в изучении педагогических явлений

Аксиологический подход органически присущ гуманистической педагогике, поскольку человек рассматривается в ней как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. В этой связи аксиология, являющаяся более общей по отношению к гуманистической проблематике, может рассматриваться как основа новой философии образования и, соответственно, методологии современной педагогики.

В центре аксиологического мышления находится концепция взаимозависимого, взаимодействующего мира. Она утверждает, что наш мир – это мир целостного человека, поэтому важно научиться видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждого отдельного человека. Гуманистическая ценностная ориентация, образно говоря, – «аксиологическая пружина», которая придает активность всем остальным звеньям системы ценностей.

Гуманистически ориентированная философия образования – это стратегическая программа качественного обновления образовательного процесса на всех его ступенях. Ее разработка позволит установить критерии оценки деятельности учреждений, старых и новых концепций образования, педагогического опыта, ошибок и достижений. Идея гуманизации предполагает осуществление принципиально иной направленности образования, связанной не с подготовкой «обезличенных» молодых квалифицированных кадров, а с достижением результативности в общем и профессиональном развитии личности.

Гуманистическая направленность образования меняет привычные представления о его цели как о формировании «систематизированных знаний, умений и навыков». Именно такое понимание цели образования послужило причиной его дегуманизации, которая проявилась в искусственном разделении обучения и воспитания. В результате политизации и идеологизации учебных программ и учебников воспитательное значение знаний оказалось размытым, произошло их отчуждение. Ни средняя, ни высшая школа не стали трансляторами общечеловеческой и национальной культуры. Во многом дискредитирована идея трудового воспитания, поскольку она была лишена нравственно-эстетической стороны. Сложившаяся система образования все усилия направляла на то, чтобы приспособить воспитанников к обстоятельствам жизни, учила их мириться с якобы неизбежными трудностями, но не учила гуманизировать жизнь, изменять ее по законам красоты. Сегодня стало очевидным, что от содержания и характера направленности личности зависит решение социальных и экономических проблем, безопасность человека и даже существование всего человечества.

Идея гуманизации образования, являющаяся следствием применения аксиологического подхода в педагогике, имеет широкое философско-антропологическое и социально-политическое значение, так как от ее решения зависит стратегия общественного движения, которая может либо тормозить развитие человека и цивилизации, либо способствовать ему. Современная система образования может внести свой вклад в становление сущностных сил человека, его социально-ценных мировоззренческих и нравственных качеств, которые необходимы в будущем. Гуманистическая философия образования направлена на благо человека, на создание экологической и нравственной гармонии в мире [61].

### 7.3. Понятие о педагогических ценностях

Категория «ценности» стала предметом философского осмысления в отечественной науке начиная с 60-х гг. XX столетия, когда возрос интерес к проблемам человека, морали, гуманизма, к субъективному фактору в целом.

Категория «ценности» применима к миру человека и обществу. Вне человека и без человека понятие «ценности» существовать не может, так как оно представляет собой особый человеческий тип значимости предметов и явлений. Ценности не первичны, они производны от соотношения мира и человека, подтверждая значимость того, что создал человек в процессе истории.

В обществе любые события, так или иначе, значимы, любое явление выполняет ту или иную роль. Однако к ценностям относятся только положительно значимые события и явления, связанные с социальным прогрессом.

Ценностные характеристики относятся как к отдельным событиям, явлениям жизни, культуре и обществу в целом, так и к субъекту, осуществляющему различные виды творческой деятельности. В процессе творчества создаются новые ценные предметы, блага, а также раскрывается и развивается творческий потенциал личности. Следовательно, именно творчество создает культуру и гуманизирует мир. Гуманизирующая роль творчества определяется еще и тем, что его продукт никогда не бывает реализацией только одной ценности. В силу того, что творчество есть открытие или созидание новых, неизвестных ранее ценностей, оно, создавая даже «одноценностный» предмет, вместе с тем обогащает и человека, раскрывает в нем новые способности, приобщает его к миру ценностей и включает в сложную иерархию этого мира.

Ценность того или иного объекта определяется в процессе его оценки личностью, которая выступает средством осознания значимости предмета для удовлетворения ее потребностей. Принципиально важно понять разницу между понятиями «ценность» и «оценка», которая состоит в том, что ценность объективна. Она складывается в процессе социально-исторической практики. Оценка же выражает субъективное отношение к ценности и потому может быть истинной (если она соответствует ценности) и ложной (если она ценности не соответствует). В отличие от ценности оценка может быть не только положительной, но и отрицательной. Именно благодаря оценке происходит выбор предметов, нужных и полезных человеку и обществу.

Рассмотренный категориальный аппарат общей аксиологии позволяет обратиться к педагогической аксиологии, суть которой определяется спецификой педагогической деятельности, ее социальной ролью и лично-относительно образующими возможностями. Аксиологические характеристики педагогической деятельности отражают ее гуманистический смысл.

Педагогические, как и любые другие духовные ценности, утверждаются в жизни не спонтанно. Они зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе, которые во многом влияют на развитие педагогики и образовательной практики. Причем эта зависимость не механическая, так как желаемое и необходимое на уровне общества часто вступают в противоречие, разрешает которое конкретный человек, педагог в силу своего мировоззрения, идеалов.

*Педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога.* Они, как и другие ценности, формируются исторически и фиксируются в педагогической науке как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений. Овладение педагогическими ценностями осуществляется в процессе педагогической деятельности, в ходе которой происходит их субъективация. Именно уровень субъективации педагогических ценностей служит показателем лично-профессионального развития педагога.

С изменением социальных условий жизни, развитием потребностей общества и личности трансформируются и педагогические ценности. Так, в истории педагогики прослеживаются изменения, связанные со сменой схоластических теорий обучения на объяснительно-иллюстративные и позже – на проблемно-развивающие. Усиление демократических тенденций приводит к развитию нетрадиционных форм и методов обучения. Субъективное восприятие и присвоение педагогических ценностей определяется богатством личности учителя, направленностью его профессиональной деятельности [61].

#### **7.4. Классификация педагогических ценностей**

Педагогические ценности различаются по уровню своего существования. Используя это основание, выделяют личностные, групповые и социально-педагогические ценности.

*Социально-педагогические ценности* отражают характер и содержание тех ценностей, которые функционируют в различных социальных системах, проявляясь в общественном сознании. Это совокупность идей, представлений, норм, правил, традиций, регламентирующих деятельность общества в сфере образования.

*Групповые педагогические ценности* – это идеи, концепции, нормы, регулирующие и направляющие педагогическую деятельность в рамках определенных образовательных институтов. Совокупность таких ценностей имеет целостный характер, обладает относительной стабильностью и повторяемостью.

*Личностно-педагогические ценности* выступают как социально-психологические образования, в которых отражаются цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики личности учителя, составляющие в своей совокупности систему его ценностных ориентаций. Аксиологическое «Я» как система ценностных ориентаций содержит не только когнитивные, но и эмоционально-волевые компоненты, играющие роль его внутреннего ориентира. В нем ассимилированы как социально-педагогические, так и профессионально-групповые ценности, служащие основанием индивидуально-личностной системы педагогических ценностей. Эта система включает:

- ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде (общественная значимость труда педагога, престижность педагогической деятельности, признание профессии ближайшим личным окружением и др.);

- ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг (общение с детьми, коллегами, референтными людьми, переживание детской любви и привязанности, обмен духовными ценностями и др.);

- ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности (возможности развития профессионально-творческих способностей, приобщение к мировой культуре, занятие любимым предметом, постоянное самосовершенствование и др.);

- ценности, позволяющие осуществлять самореализацию (творческий характер труда педагога, романтичность и увлекательность педагогической профессии, возможность помощи социально неблагополучным детям и др.);

- ценности, дающие возможность удовлетворять прагматические потребности (возможность получения гарантированной государственной службы, оплата труда и длительность отпуска, служебный рост и др.).

Среди названных педагогических ценностей можно выделить ценности самодостаточного и инструментального типа, различающиеся по предметному содержанию. Самодостаточные ценности – это ценности-цели, включающие творческий характер труда педагога, престижность, социальную значимость, ответственность перед государством, возможность самоутверждения, любовь и привязанность к детям. Ценности этого типа служат основанием развития личности и учителя, и учащихся. Ценности-цели выступают в качестве доминирующей аксиологической функции в системе других педагогических ценностей, поскольку в целях отражен основной смысл деятельности учителя.

Цели педагогической деятельности определяются конкретными мотивами, адекватными тем потребностям, которые реализуются в ней. Этим объясняется их ведущее положение в иерархии потребностей, к которым относятся потребности в саморазвитии, самореализации, самосовершенствовании и развитии других. В сознании педагога понятия «личность ребенка» и «Я – профессионал» оказываются взаимосвязанными.

Осуществляя поиск путей реализации целей педагогической деятельности, педагог выбирает свою профессиональную стратегию, содержание которой составляет развитие себя и других. Следовательно, ценности-цели отражают государственную образовательную политику и уровень развития самой педагогической науки, которые, субъективируясь, становятся значимыми факторами педагогической деятельности и влияют на инструментальные ценности, называемые ценностями-средствами. Они формируются в результате овладения теорией, методологией и педагогическими технологиями, составляя основу профессионального образования педагога.

*Ценности-средства* – это три взаимосвязанные подсистемы: собственно педагогические действия, направленные на решение профессионально-образовательных и личностно-развивающих задач (технологии обучения и воспитания); коммуникативные действия, позволяющие реализовать личностно и профессионально ориентированные задачи (технологии общения); действия, отражающие субъектную сущность педагога, которые интегративны по своей природе, так как объединяют все три подсистемы действий в единую аксиологическую функцию. Ценности-средства подразделяются на такие группы, как ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания.

*Ценности-отношения* обеспечивают педагогу целесообразное и адекватное построение педагогического процесса и взаимодействия с его субъектами. Отношение к профессиональной деятельности не остается неизменным и варьирует в зависимости от успешности действий педагога, от



того, в какой мере удовлетворяются его профессиональные и личностные потребности. Ценностное отношение к педагогической деятельности, задающее способ взаимодействия педагога с учащимися, отличается гуманистической направленностью. В ценностных отношениях в равной мере значимым является отношение педагога к себе как к профессионалу и как к личности.

В иерархии педагогических ценностей наиболее высокий ранг имеют *ценности-качества*, так как именно в них проявляются личностно-профессиональные характеристики педагога. К их числу относятся многообразные и взаимосвязанные индивидуальные, личностные, статусно-ролевые и профессионально-деятельностные качества. Эти качества оказываются производными от уровня развития целого ряда способностей – прогностических, коммуникативных, креативных (творческих), эмпатийных, интеллектуальных, рефлексивных и интерактивных.

Ценности-отношения и ценности-качества могут не обеспечить необходимый уровень осуществления педагогической деятельности, если не будет сформирована и усвоена еще одна подсистема – подсистема ценностей-знаний. В нее входят не только психолого-педагогические и предметные знания, но и степень их осознания, умение осуществить их отбор и оценку на основе концептуальной личностной модели педагогической деятельности.

*Ценности-знания* – это определенным образом упорядоченная и организованная система знаний и умений, представленная в виде педагогических теорий развития и социализации личности, закономерностей и принципов построения и функционирования образовательного процесса и др. Овладение педагогом фундаментальными психолого-педагогическими знаниями создает условия для творчества, позволяет ориентироваться в профессиональной информации, решать педагогические задачи на уровне современной теории и технологии, используя продуктивные творческие приемы педагогического мышления.

Таким образом, названные группы педагогических ценностей, порождая друг друга, образуют аксиологическую модель. Это проявляется в том, что ценности-цели определяют ценности-средства, а ценности-отношения зависят от ценностей-целей и ценностей-качеств и т.д., т.е. они функционируют как единое целое. Данная модель может выступать критерием принятия или непринятия выработанных или создаваемых педагогических ценностей. Аксиологическое богатство педагога определяет эффективность и целенаправленность отбора и приращения новых ценностей, их переход в мотивы поведения и педагогические действия [61].

## **УЭ 8. Личность учащегося как субъекта образования и развития**

1. Понятия «человек», «личность», «индивид», «индивидуальность».
2. Трактовка ведущих факторов и условий развития личности в существующих теориях.
3. Детерминанты формирования и развития личности.
4. Особенности воспитания обучаемых различных возрастных групп.
5. Роль активности самой личности в собственном развитии.

Студент должен:

- различать понятия «человек», «личность», «индивид», «индивидуальность»;
- знать, что такое развитие личности;
- знать сущность преформистских теорий развития личности;
- знать, какими факторами обуславливается развитие личности, и уметь их характеризовать;
- знать возрастную периодизацию;
- знать особенности учащихся разных возрастных групп.

### **8.1. Понятия «человек», «личность», «индивид», «индивидуальность»**

Проблемы развития личности активно разрабатываются в философии, общей и социальной психологии и других науках. Педагогические аспекты формирования личности, так или иначе, находят свое отражение как в классической, так и в современной педагогике. Немало глубоких мыслей по этим вопросам содержится в трудах Я.А. Коменского, А. Дистервега, К.Д. Ушинского, П.П. Блонского, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского, а также белорусских просветителей С. Будного, С. Полоцкого, К. Лыщинского и др.

Существенное значение для педагогики имеет уяснение самого понятия «личность».

В общем развитии человека обычно наблюдаются две взаимосвязанные линии – биологическая и социальная. Они хорошо прослеживаются, если обратиться к процессу развития человека с момента его появления на свет. Когда рождается ребенок, то говорят, что родился человек как биоло-

гическое существо. Развитие биологических задатков и свойств характеризует процесс функционального созревания и формирования человека в дальнейшем. У него развиваются скелет, мускулатура, а также внутренние органы и системы. Процесс биологического созревания и изменения человека проявляется на возрастных этапах его развития и поведения и находит свое отражение в специфических характеристиках детства, отрочества, возмужалости и старости.

Однако процесс биологического развития человека теснейшим образом сочетается с приобретением им значительного количества социальных свойств и качеств, которые характеризуют его как общественное существо. При этом характерно, что речь и разнообразные навыки и привычки поведения и трудовой деятельности, которые вырабатываются у детей одной и той же национальности, но живущих в различных социальных и бытовых условиях, бывают различными. Это говорит о том, что социальные свойства и качества не являются врожденными, а формируются у человека прижизненно.

Таким образом, будучи биологическим существом, человек в процессе своей жизнедеятельности вырабатывает и развивает в себе множество социальных свойств и качеств, которые характеризуют его общественную сущность. Вот почему он рассматривается в науке как биосоциальное существо, как субъект, то есть действующее лицо исторической деятельности и познания. Следовательно, понятие «человек» синтезирует (объединяет) в себе как его биологические, так и социальные (общественные) свойства и качества.

Понятие «личность» включает в себя только социальные свойства и качества человека, к которым относятся сознание, речь, различные привычки и т.д., и которые делают его общественным существом. Биологическая характеристика человека в данное понятие не входит. Это позволяет сделать вывод: понятие «личность» характеризует общественную сущность человека и обозначает совокупность его социальных свойств и качеств, которые он вырабатывает у себя прижизненно.

Так как личностные качества формируются в период активной жизнедеятельности, то вполне понятно, что у одних людей они могут быть выражены более ярко, у других – слабее.

Психолог С.Л. Рубинштейн писал, что личность характеризуется таким уровнем психического развития, который позволяет ей сознательно

управлять собственным поведением и деятельностью. Вот почему способность обдумывать свои поступки и отвечать за них, способность к автономной деятельности есть существенный признак личности.

Философ В.П. Тугаринов к числу важнейших критериев личности относил: 1) разумность; 2) ответственность; 3) свободу; 4) личное достоинство; 5) индивидуальность.

Существенными характеристиками личности человека являются также его общественная активность и принципиальность, прочность нравственных взглядов и убеждений. Сюда, в частности, относится активность в труде, в отстаивании своих идеологических и моральных принципов и т.д.

Выделяя критерии личности, В.П. Тугаринов связывал это понятие также с возрастной и психической зрелостью человека. С этой точки зрения не является личностью младенец, который не достиг определенного психического развития, а также психически больной человек, который не в состоянии проявлять сознательность в поведении.

Характеристика понятий «человек» и «личность» дополняется понятием «индивидуальность». Индивидуальность характеризует непохожесть и отличие одного человека от другого, одной личности от другой. Индивидуальность, как правило, выражается особыми чертами характера и темперамента (например, уравновешенно-волевой и целеустремленный человек), своеобразием творческой деятельности и способностей. Например, индивидуальность учителя может выражаться в его глубокой эрудиции, широте педагогических взглядов, особой манере подхода к детям, творческом устремлении, характеризующем его учебно-воспитательную работу, и т.д.

Иначе говоря, *понятие «индивидуальность»* включает в себя то особенное, чем отличается один человек от другого, одна личность от другой, что придает ей своеобразную красоту и неповторимость и обуславливает специфический стиль ее деятельности и поведения.

Для полноты характеристики человека как общественного существа нельзя обойти также понятие «индивид». Слово это латинского происхождения и в переводе на русский язык означает «единичность». Как понятие оно обозначает отдельного представителя человеческого рода безотносительно к его качествам.

Такова сущность понятия «личность» и связанных с ним родственных научных категорий [57].

## 8.2. Трактовка ведущих факторов и условий развития личности в существующих теориях

В истории науки широкое распространение получили так называемые преформистские (от лат. *praeforma* – заранее образую) идеи о развитии личности, составившие два течения – теологическое и биологизаторское. Общее, что объединяет различных представителей этих течений, которые ведут свое начало с древних времен, заключается в следующем: они исходят из идеи о том, будто бы человек как личность формируется по какой-то изначально заложенной в нем «программе» и что заложенные в этой «программе» свойства и качества развертываются в нем спонтанно (самопроизвольно). Что же касается социальных условий и воспитания, то хотя их влияние на развитие личности не отрицается, им все же отводится вспомогательная роль; главное же в этом процессе – «внутренняя программа». Первое из этих течений развивали философы-богословы. Они исходили из того, что общество с его катаклизмами и социальными потрясениями действует на личность разлагающе и что только в отрыве от него человек может достичь своего совершенства. Что же касается «внутренней программы» развития личности, то она связывается с божественным предопределением человека. По мнению теологов, только в вере и приобщении к религии человек может достичь своего совершенства. Разумеется, о каком-нибудь научном обосновании здесь говорить не приходится.

Второе течение в преформизме составляют биологизаторские идеи развития личности. Авторы их ссылаются на открытый в 1862 году биологом Э. Геккелем (1834 – 1919 гг.) и зоологом Ф. Мюллером (1821 – 1897 гг.) биогенетический закон: онтогенез (от греч. *ontos* – один, *genesis* – развитие) повторяет филогенез (от греч. *phyle* – много, *genesis* – развитие), то есть развитие одного человека повторяет все стадии биологического развития предков. Опираясь на данный закон, представители этого течения пытались доказать, что человек не только в своем биологическом развитии, но и в личностном повторяет все те стадии, которые люди прошли в процессе своей социальной и духовной эволюции.

Подобной точки зрения придерживался и французский социолог Ш. Летурно (1831 – 1902 гг.). Такие нравственные пороки, как воровство, убийство, пьянство и т.д. он относил к явлениям атавизма (от лат. *atavi* – предки), то есть к врожденным наклонностям, связанным с влиянием инстинктов предков, для которых такие действия составляли обычный образ

жизни. Относя мораль к врожденным свойствам, он считал, что человек постоянно находится во власти «психических остатков» прошлого и может проявлять рецидивы всех видов нравственности. Воспитание же, по его мнению, здесь якобы бессильно что-либо изменить.

Следуя подобной логике, итальянский психиатр и криминалист Ч. Ломброзо (1835 – 1909 гг.) пошел дальше, утверждая, что якобы по внешним признакам человека, например, по очертаниям черепа можно выявлять потенциальных преступников и предлагал в превентивном порядке изолировать их от общества.

Своеобразное отражение биологизаторская концепция развития личности получила в учении австрийского психиатра З. Фрейда (1856 – 1939 гг.). Он утверждал, что развитие человека в решающей мере зависит от либидо, то есть от психосексуальных влечений, которые проявляются уже в детстве и сопровождаются определенными желаниями. Если эти желания удовлетворяются, это ведет к формированию психически здоровой личности. Если же они не удовлетворяются, это может породить неврозы и другие психические отклонения, что, по мнению З. Фрейда, не может не сказываться на личностном развитии человека.

Биологизаторские взгляды по вопросам развития личности послужили основой для разработки за рубежом особой науки о детях – педологии, представители которой исходили из идеи наследственной обреченности психического развития личности. В этой связи они обратили внимание на изучение зависимости поведения и развития детей от их наследственности. А поскольку наследственный потенциал ребенка является постоянным, значит, его можно определенным образом измерять. В 1905 году по заданию Министерства общественного образования Франции психологи А. Бине и А. Симон разработали набор тестов, то есть стандартных словесных и практических заданий для измерения «коэффициента умственной одаренности», по нынешней зарубежной терминологии – ай-кью (IQ).

Тесты составляются для каждой возрастной группы детей. Если ребенок правильно отвечает на все вопросы тестов для своей возрастной группы, коэффициент его умственной одаренности обозначается единицей. Если же он отвечает на часть вопросов, предназначенных для старшей группы детей, его ай-кью считается больше единицы, то есть выше нормы. В случае же, когда ребенок не справляется с ответами на вопросы своей возрастной группы, его ай-кью составляет меньше единицы, или ниже нормы.

Подобные тестовые испытания детей, например, в Англии, практикуются до сих пор. После окончания начальной школы тестовым испытаниям подвергаются практически все дети и в зависимости от «коэффициента умственной одаренности» направляются для продолжения обучения в различные типы школ.

Хотя тестовые испытания приносят определенную пользу и позволяют судить об умственном развитии и кругозоре детей, однако это развитие определяется чаще всего не столько их биологической наследственностью, сколько условиями жизни и воспитания. Вот почему многие ученые относятся к этой методике критически (английский исследователь Б. Саймон, американский психолог Дж. Уотсон и др.).

В 20-е и первой половине 30-х годов педология развивалась и в нашей стране. Естественно, что это повлекло за собой распространение тестовых испытаний учащихся на выявление их умственных способностей. В результате активной деятельности педологов в школах зачастую нормальные в умственном отношении дети, но по различным причинам не проявлявшие особых успехов в учении или нарушавшие иногда требования дисциплины зачислялись в разряд малоспособных или «морально-дефективных». Дошло до того, что для этих учащихся начали открываться специальные классы и даже школы. Все это порождало конфликты родителей со школой, вызывало недовольство среди учителей, поскольку педологи не считались с мнением последних, пытались указывать и руководить ими, хотя сами ни обучением, ни воспитанием не занимались, а осуществляли лишь «обследование» учащихся путем тестирования.

Все это вызывало поток различных жалоб, и в итоге 4 июля 1936 года ЦК ВКП(б) принял постановление «О педологических извращениях в системе наркомпросов», в котором педология объявлялась лженаукой и была в СССР запрещена [57].

### **8.3. Детерминанты процесса формирования и развития личности**

В философии и психологии проблемы формирования и развития человека как личности и внешнее проявление его психических свойств и качеств исследуются с позиций принципа детерминизма. *Детерминизм* (от лат. *determine* – определяю) – это учение о связи и взаимообусловленности явлений действительности. Детерминизм рассматривает вопросы о законах природы, взаимодействии природы и общества, движущих силах общественного развития, воздействии общества на искусство, науку, мораль, на формирование и деятельность человека.

Установлено, что процесс и результат человеческого развития детерминируются совместным воздействием трех генеральных факторов – **наследственности, среды и воспитания**. Схема (рис. 1), заимствованная у Й. Шванцары, иллюстрирует взаимоотношение основных факторов развития. Базу образуют врожденные и унаследованные предрасположения, обозначенные обобщающим термином «наследственность». Врожденные и унаследованные предрасположения развиваются при воздействии главных внешних влияний среды и воспитания. Взаимодействие названных факторов может быть либо оптимальным (равносторонний треугольник), либо, при переоценке одного или другого внешнего слагаемого (вершина С1 или С2), негармоничным. Эта схема показывает, что ни один фактор не действует самостоятельно, что результат развития зависит от их согласованности.

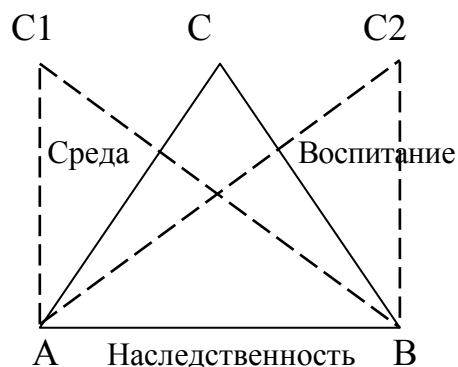


Рис. 1. Взаимоотношения основных факторов развития

**Наследственность** есть воспроизведение у потомков биологического сходства с родителями. Носителями информации являются гены. Человек наследует анатомическое строение, физиологическое функционирование, тип обмена веществ в организме, тип и пластичность нервной системы, динамизм и скорость нервных реакций и т.д.

При рождении человек обладает многими врожденными свойствами и инстинктами, которые относятся к безусловным рефлексам: пищевые, оборонительные, ориентировочные. Эти особенности характерны и для животных.

Однако есть биологические свойства, которые отличают одного человека от другого и от высших животных. Эти индивидуальные, генетически закрепленные свойства, которые определяют анатомио-физиологическую предрасположенность человека к различным видам деятельности, называют *природными задатками*.



Однако природные задатки как генетически закрепленные свойства являются только общими исходными предпосылками дальнейшего развития человека, выступают как потенциальные возможности формирования и развития его личности. В процессе общественной жизни и деятельности у человека на основе природных задатков формируются **способности** – индивидуально-психологические особенности личности, наличие которых обеспечивает успешное выполнение человеком определенных видов трудовой деятельности.

Одна способность, сколь бы развита она ни была, не обеспечивает успешность выполнения сложной деятельности. Для этого необходимо оптимальное сочетание ряда качеств личности. Сочетание способностей, которое создает основу для отличного выполнения сложной деятельности, называется **одаренностью**. Высокую степень одаренности называют **талантом**, а наивысшую – **гениальностью**.

Следует отметить, что природные задатки носят общий характер и не ориентированы на какой-либо конкретный вид деятельности. Например, ребенок может родиться с музыкальными задатками, а то, кем он станет (какие способности у него сформируются: оперного или эстрадного певца, композитора, дирижера или музыканта-исполнителя), зависит от того, какой музыкальной деятельностью он будет заниматься. Поэтому формирование и развитие личностных качеств человека обусловлены условиями его жизни в обществе, внешними природными и социальными факторами.

К внешним факторам, определяющим формирование и развитие личности, относятся географическая и социальная среда, а также воспитание.

Под **средой** понимают комплекс разнообразных внешних явлений, стихийно действующих на человека.

**Географическая среда** включает разнообразные природно-климатические условия и ресурсы. Она опосредованно, через образ жизни человека и характер трудовой деятельности оказывает влияние на его личностное формирование и развитие.

В понятие **социальной среды** входят общественный строй, социальные отношения в данном обществе и институты, регулирующие эти отношения, социально-экономические условия жизни и т.д. Это дальняя среда. Она не является одинаковой на разных этапах общественного развития. Поэтому в разные исторические эпохи она формировала присущий ей тип личности.

В ближнюю среду входит ближайшее окружение человека – семья и родственники (домашняя среда), друзья и одноклассники.

Домашняя среда оказывает огромное влияние на формирование и развитие личности в детском возрасте. Семья во многом определяет потребности и интересы ребенка, взгляды, закладывает основу для формирования личностных качеств.

Определенное влияние на формирование и развитие личности оказывают также друзья и одноклассники. Это общение носит неформальный, избирательный характер и если не попадает в сферу педагогического влияния, то нередко оказывает негативное влияние на формирование и развитие личности ребенка.

Являясь внешним фактором формирования и развития личности, **воспитание** выступает формой внешнего воздействия и влияния на растущего человека. Его отличают целенаправленность, планомерность и осуществление под руководством педагогов.

Роль воспитания в обществе постоянно растет. В современных условиях уже трудно представить себе приобщение подрастающих поколений к жизни без продолжительного и специальным образом организованного воспитания [59].

#### **8.4. Особенности воспитания обучаемых различных возрастных групп**

Учителю и воспитателю нужно хорошо знать возрастные особенности не для того, чтобы к ним приспособляться, а для того, чтобы на основе знания закономерностей возрастного развития учитывать особенности каждого учащегося, обучать и воспитывать с наилучшими результатами.

**Младший школьный возраст.** Несмотря на готовность к обучению, переход ребенка в школьный возраст связан со значительными перестройками в его жизнедеятельности. Учение становится ведущим, поэтому меняется режим, появляются постоянные обязанности: вовремя вставать, готовить уроки, овладевать знаниями, выполнять нормы поведения и т.д.

В начальных классах у школьников протекает бурное физическое развитие организма и психических процессов. Так, например, по сравнению с дошкольным возрастом чувствительность суставно-мышечных ощущений повышается на 50 %, острота зрительного восприятия – на 80 %.

**Восприятие** у них носит конкретно-образный характер, а наглядность служит для понимания внешних признаков предметов и явлений. **Память** – преимущественно механическая, а **мышление** характеризуется соотношением конкретных предметов и явлений. **Отношение к учению** мотивируется непосредственным интересом к учебному процессу, а сами

интересы – разнообразные, неустойчивые и недифференцированные. **Роль примера** – подражание, а дружба между детьми складывается по интересам. Младший школьник импульсивен, возбудим, склонен к немедленным действиям, наблюдается необузданность, что характеризует слабое развитие воли.

**Средний школьный возраст.** Опыт показывает, что этот возраст, особенно 5 – 7-е классы, является наиболее ответственным для учителей и переломным в развитии подростков. В этот период происходит бурный биологический как количественный, так и качественный рост организма. **В физиологическом развитии** подростковый возраст характеризуется тремя особенностями: а) бурным ростом массы тела и отставанием в развитии сердечнососудистой системы, что приводит к диспропорции, обуславливающей быструю утомляемость, раздражительность; б) половым созреванием, которое сопровождается развитием желез внутренней секреции, повышенной возбудимостью, что усложняет работу с подростками; в) завершением окостенения скелета и развития костно-мышечной системы. В это время важно обратить особое внимание на развитие телосложения подростка.

В психическом развитии подростков происходят большие изменения. **Восприятие** носит целенаправленный характер, а наглядность служит в большей степени для понимания не только внешних, но и внутренних процессов. **Наблюдательность** становится устойчивой чертой личности, все больше развивается анализирующее восприятие, растет удельный вес восприятия отвлеченного материала, усиливается роль символической наглядности. **Память** имеет переходный характер: от механического запоминания предметов и явлений к абстрактно-логическому. **Мышление** можно определить тоже как переходное от конкретно-образного к абстрактно-логическому. **Мотивами** отношения к учению служит сочетание интереса к учебному процессу с социальной значимостью обучения. **Общие интересы** – избирательные, но устойчивые. **Примером** для воспитания служат внешние черты людей, их одежда, должность, положение в обществе, в том числе и учителя. Положение в коллективе утверждается самовыражением любыми средствами. Подростки характеризуются повышенной возбудимостью нервной системы и повышенной чувствительностью.

**Старший школьный возраст** или возраст ранней юности охватывает период от 15 до 17 лет. Физическое развитие старшеклассников приближается к уровню взрослого человека. Во взаимоотношениях юношей и

девушек преобладает чувственная сфера и социальная ответственность. Дружба между ними носит осознанный характер. Диспропорция между массой тела и сердечно-сосудистой системой исчезает.

Продолжается дальнейшее развитие психики. **Восприятие** носит целенаправленный, планомерный характер. Оно становится избирательным. Поэтому наглядность может иметь символический характер. Схемы, чертежи, таблицы, в которых отражены определенные закономерности, становятся основными источниками познания программного материала. **Память** становится концентрированной и рациональной, то есть направленной на запоминание необходимого материала или **информации**.

Старшеклассники в одинаковой степени способны сопоставлять изучаемые явления и закономерности. Мышление идет от частного, конкретно-образного к абстрактному и наоборот – от проблемы к доказательству, то есть аналитическим и синтетическим способом. **Отношение к учению** мотивируется, главным образом, социальной значимостью образования и жизненной направленностью личности, стремлением к выбору **сферы труда и профессии**.

**Общие интересы** носят устойчивый, целенаправленный характер и дифференцируются. Старшеклассники избирательно относятся к выполнению тех или иных дел, проявляют интерес к определенным предметам и видам деятельности. **Роль примера** в воспитании старшеклассником воспринимается дифференцированно, в зависимости от своего идеала. В учителе они могут различать хорошие и плохие качества. Авторитет в коллективе достигается путем самовоспитания.

Педагог должен исходить из того, что каждый ученик индивидуален как генетически, так и в психическом и социальном развитии. Все эти физиологические, психические и приобретенные качества нужно учитывать в учебной и воспитательной работе, тем более что эти качества динамичны в своем развитии и неодинаково прогрессируют у каждого ученика [53].

## 8.5. Роль активности самой личности в собственном развитии

Раскрывая важнейшие факторы развития личности и подчеркивая определяющую роль воспитания в этом процессе, нельзя рассматривать человека как пассивный объект средовых влияний и воспитательных *воздействий*. Огромное значение в этом процессе педагогическая наука придает активности самой личности, ее творческо-преобразующей деятельности.

В зависимости от активности и внутренней позиции личности по отношению к средовым и воспитательным (внешним) воздействиям она может формироваться в самых различных направлениях. Если учащийся негативно относится к этим воздействиям, он будет развиваться в направлении, прямо противоположном тому, на которое его ориентирует воспитатель. Например, педагог при проверке знаний незаслуженно занизил оценку, учащийся обиделся. В таком случае все призывы учителя к улучшению успеваемости будут вызывать у учащегося скрытое, а иногда и открытое противодействие. И так бывает во всех случаях, когда воспитатель, его педагогическое воздействие не находят положительного отклика во внутренней сфере, то есть в сознании и чувствах воспитанника.

Понимание этого явления привело к тому, что все воздействия и влияния, которые сказываются на развитии и формировании личности, стали делить на две группы – **внешние и внутренние**. Средовые влияния и воспитание относятся к внешним факторам развития личности. Природные же склонности и влечения, а также вся совокупность чувств и переживаний человека, которые возникают под влиянием внешних воздействий (среды и воспитания), относятся к внутренним факторам. Развитие и формирование личности являются результатом взаимодействия этих двух факторов. Вполне понятно, что воспитание играет определяющую роль в развитии личности только при условии, если оно оказывает положительное влияние на внутреннее стимулирование ее активности в работе над собой. Именно эта активность и собственное стремление растущего человека к своему личностному совершенствованию в конечном итоге и определяют его развитие.

Например, чтобы студент хорошо учился, различные советы, поучения и замечания преподавателей оказываются действенными только тогда, когда они находят положительный отклик в его сознании и чувствах и превращаются во внутренние императивы (побудители) его активности в овладении знаниями и личностном формировании в целом, из чего вытекает, что процесс развития по существу приобретает характер саморазвития. Вот почему Л.Н.Толстой сравнивал развитие человека с тем, как растет плодородное дерево. Ведь в буквальном смысле не человек его выращивает, оно само растет. Он только рыхлит почву, вносит удобрения, обрезает ветви, иначе говоря, создает необходимые внешние условия, которые способствуют его саморазвитию и стимулируют его. Само же развитие происходит по своим внутренним законам.

В известном смысле нечто подобное имеет место и в саморазвитии личности. Хотя оно и происходит под влиянием внешних средовых и вос-

питательных факторов, но эти факторы развивают и формируют личность лишь в той мере, в какой они вызывают у нее положительное внутреннее, то есть психологическое переживание и стимулируют ее собственную активность в работе над собой. Этот сложный процесс получил название **«персонификация воспитания»** (от лат. *persona* – личность, *facere* – делать). Под персонификацией воспитания понимается сложный и противоречивый процесс взаимодействия информационного содержания социализирующих и регулирующих поведение личности факторов с различными типами сознательно-психических и идеологических процессов, свойств и отношений, образующих целостный личностный модус человека (потребности, интересы, убеждения, оценочные критерии, стремления). Персонификация не противоречит социализации, как ее антипод, а является внутренним механизмом ее осуществления.

Если перевести данную дефиницию на более популярный язык, то следует сказать, что все внешние социализирующие личность факторы (средовые и воспитательные воздействия) способствуют ее развитию и формированию только тогда, когда они взаимодействуют с внутренними механизмами ее собственной активности в работе над собой – с ее потребностями, мотивами, интересами, убеждениями и т.д. – и оказывают на них положительное влияние.

Академик И.Ф. Харламов предлагает учитывать в воспитании следующие рекомендации:

- поскольку источники развития личности находятся вне личности и это развитие осуществляется по социальной программе, появляется возможность путем совершенствования общественных условий и воспитания оказывать действенное влияние на личностное формирование человека;
- развитие личности, будучи многофакторным процессом, требует постоянного изучения и умелого учета педагогического воздействия всех факторов, которые сказываются на этом развитии;
- выступая в качестве внешнего фактора развития личности, воспитание может быть эффективным только при условии, если оно будет опираться на внутренние механизмы личностного формирования учащихся;
- обеспечивая высокий уровень развития учащихся, воспитание ни в коем случае не может допускать нивелировки и «уравнительности» в их личностном формировании. Его важнейшей задачей является выявление и всемерное развитие положительного потенциала каждой личности, ее природных задатков, способностей и склонностей [57].

## **УЭ 9. Образование как целостный педагогический процесс**

1. Педагогический процесс как система.
2. Целостность педагогического процесса.
3. Этапы педагогического процесса.
4. Противоречия как движущая сила совершенствования педагогического процесса.
5. Закономерности и принципы педагогического процесса.

Студент должен:

- знать, что называется педагогическим процессом;
- знать, что представляет собой педагогический процесс как система;
- уметь характеризовать компоненты педагогического процесса;
- знать суть целостности педагогического процесса;
- уметь выделять и анализировать этапы педагогического процесса;
- знать движущие силы развития педагогического процесса;
- знать закономерности педагогического процесса;
- знать и характеризовать принципы педагогического процесса.

### **9.1. Педагогический процесс как система**

Латинское слово «процессус» означает «движение вперед», «изменение». *Педагогическим процессом называется* взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых. Иными словами, педагогический процесс – это процесс, в котором социальный опыт переплавляется в качества личности. В педагогической литературе прежних лет употреблялось понятие «учебно-воспитательный процесс». Исследования П.Ф. Каптерева, А.И. Пинкевича, Ю.К. Бабанского и других педагогов показали, что это понятие – суженное и неполное, не отражающее всей сложности процесса и прежде всего его главных отличительных черт – целостности и общности. Обеспечение единства обучения, воспитания и развития на основе целостности и общности составляет главную сущность педагогического процесса. В остальном же термины «учебно-воспитательный процесс» и «педагогический процесс» и обозначаемые ими понятия тождественны.

Педагогический процесс как система не идентичен системе протекания процесса. В качестве систем, в которых протекает педагогический

процесс, выступают система народного образования, взятая в целом, школа, класс, учебное занятие и другие. Каждая из этих систем функционирует в определенных внешних условиях – природно-географических, общественных, производственных, культурных и других.

*Структура* (от лат. *structura* – строение) – это расположение элементов в системе. Структуру системы составляют выделенные по принятому критерию элементы (компоненты), а также связи между ними (рис. 2).

*Компоненты* системы, в которой протекает педагогический процесс, – педагоги, воспитуемые, условия воспитания. Сам педагогический процесс характеризуют цели, задачи, содержание, методы, формы взаимодействия педагогов и воспитуемых, достигаемые при этом результаты. Это и есть образующие систему компоненты – целевой, содержательный, деятельностный, результативный.

*Целевой компонент* процесса включает все многообразие целей и задач педагогической деятельности: от генеральной цели – всестороннего и гармонического развития личности – до конкретных задач формирования отдельных качеств или их элементов.

*Содержательный компонент* отражает смысл, вкладываемый как в общую цель, так и в каждую конкретную задачу, а *деятельностный* – взаимодействие педагогов и воспитуемых, их сотрудничество, организацию и управление процессом, без которых не может быть достигнут конечный результат. Этот компонент в литературе называется еще *организационным* или *организационно-управленческим*.

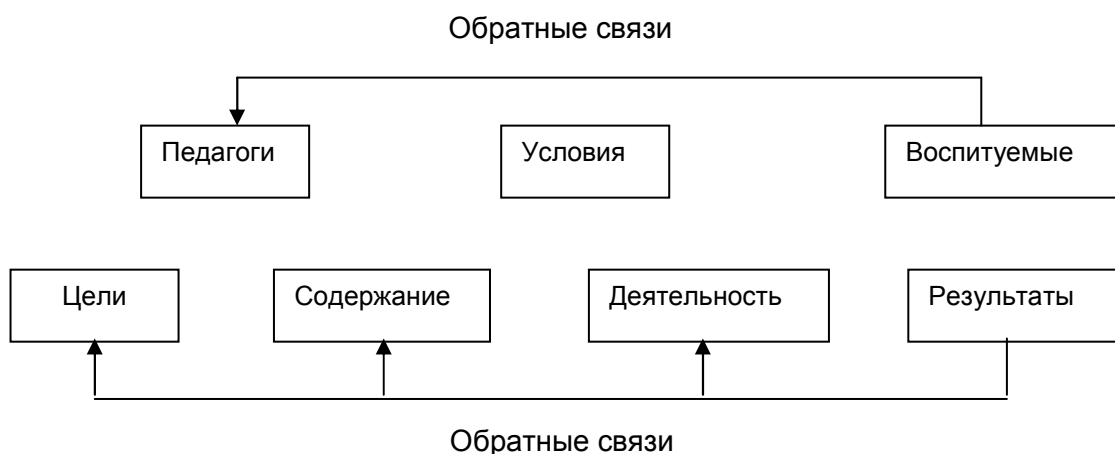


Рис. 2. Структура педагогического процесса



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

Специфика педагогического процесса – в том, что труд воспитателей и труд воспитуемых сливаются воедино, образуя своеобразные отношения участников трудового процесса – педагогическое взаимодействие.

Как и в других трудовых процессах, в педагогическом процессе выделяются объекты, средства, продукты труда.

*Объект* педагогического труда – формирование развивающейся личности, которая в отличие от педагога находится на более ранней ступени своего развития и не обладает необходимыми для взрослого человека знаниями, умениями, навыками, опытом. Своеобразие объекта педагогической деятельности состоит также и в том, что он развивается не в прямой пропорциональной зависимости от педагогического воздействия на него, а по законам, свойственным его психике, особенностям восприятия, понимания, мышления, становления воли и характера.

*Средства* (орудия) труда – это то, что человек помещает между собой и предметом труда, чтобы достичь желаемого воздействия на этот предмет. В педагогическом процессе орудия труда также очень специфичны. К ним относятся не только знания педагога, его опыт, личное воздействие на воспитуемого, но и виды деятельности, на которые он должен уметь переключить учащихся, способы сотрудничества с ними, методика педагогического влияния. Это духовные средства труда.

*Продукт педагогического труда* – это воспитанный, подготовленный к жизни, общественный человек. В конкретных процессах, «частях» общего педагогического процесса решаются частные задачи, формируются отдельные качества личности в соответствии с общей целевой установкой.

Педагогический процесс, как и любой другой трудовой процесс, характеризуется уровнями организации, управления, продуктивности (эффективности), технологичности, экономичности, выделение которых открывает пути для обоснования критериев, позволяющих давать не только качественные, но и количественные оценки достигнутых уровней.

Кардинальная характеристика педагогического процесса – время. Оно выступает универсальным критерием, позволяющим надежно судить о том, насколько быстро и качественно протекает данный процесс [45].

## 9.2. Целостность педагогического процесса

Педагогический процесс – внутренне связанная совокупность многих процессов, суть которых состоит в том, что социальный опыт превращается в качества формируемого человека (М.А. Данилов). Этот процесс представляет собой не механическое соединение процессов воспитания, обучения, развития, а новое качественное образование, подчиняющееся своим особым закономерностям. *Целостность, общность, единство* – главные характеристики педагогического процесса, подчеркивающие подчинение всех составляющих его процессов единой цели. Сложная диалектика отношений внутри педагогического процесса заключается в единстве и самостоятельности процессов, его образующих; в целостности и соподчиненности входящих в него обособленных систем; в наличии общего и сохранении специфического.

Специфика процессов, образующих целостный педагогический процесс, обнаруживается при выделении *доминирующих функций*. Доминирующая функция процесса обучения – обучение, воспитания – воспитание, развития – развитие. Но каждый из названных процессов выполняет в целостном процессе и сопутствующие функции: воспитание осуществляет не только воспитательную, но и развивающую, и образовательную функцию, а обучение немислимо без сопутствующих ему воспитания и развития. Диалектика взаимосвязей налагает отпечаток на цели, задачи, содержание, формы и методы осуществления органически неразрывных процессов, при анализе которых приходится также выделять доминирующие характеристики. Так, например, в содержании обучения превалирует формирование научных представлений, усвоение понятий, законов, принципов, теорий, оказывающих впоследствии большое влияние и на развитие, и на воспитанность личности. В содержании воспитания преобладает формирование убеждений, норм, правил, идеалов, ценностных ориентаций, установок, мотивов и т.д., но в то же время формируются и представления, и знания, и умения. Таким образом, оба процесса ведут к главной цели – формированию личности, но каждый из них способствует достижению этой цели присущими ему средствами.

Специфика процессов отчетливо проявляется при выборе *форм и методов достижения цели*. Если в обучении используется преимущественно строго регламентированная классно-урочная форма работы, то в воспитании превалируют более свободные формы различного характера – общественно полезная, спортивная, художественная деятельность, целесо-

образно организованное общение, посильный труд. Различаются и единые в своей основе методы (пути) достижения цели: если обучение использует преимущественно способы воздействия на интеллектуальную сферу, то воспитание, не отрицая их, более склонно к средствам, воздействующим на мотивационную и действенно-эмоциональную сферы. Имеют свою специфику методы контроля и самоконтроля, применяемые в обучении и воспитании. В обучении, например, обязательно применяются устный контроль, письменные работы, зачеты, экзамены. Контроль результатов воспитания менее регламентирован. Информацию педагогам здесь дают наблюдения за ходом деятельности и поведением учеников, общественное мнение, объем выполнения намеченной программы воспитания и самовоспитания, другие прямые и косвенные характеристики [45].

### 9.3. Этапы педагогического процесса

В развитии всех педагогических процессов можно обнаружить одни и те же этапы. Этапы – это последовательность развития процесса. Главные этапы – *подготовительный*, *основной*, *заключительный*.

На этапе *подготовки* педагогического процесса (подготовительном) создаются надлежащие условия для протекания процесса в заданном направлении и с заданной скоростью. На этом этапе решаются следующие важные задачи: целеполагание, диагностика условий, прогнозирование достижений, проектирование и планирование развития процесса.

Сущность *целеполагания* (обоснования и постановки цели) состоит в том, чтобы трансформировать общую педагогическую цель, стоящую перед системой народного образования, в конкретные задачи, достижимые на заданном отрезке педагогического процесса в конкретных условиях. Целеполагание всегда «привязано» к конкретной системе осуществления педагогического процесса – школе, классу, уроку и т.д.

Поставить правильную цель, определить задачи процесса невозможно без диагностики. *Педагогическая диагностика* (от греч. *диа* – прозрачный и *гнозис* – знание) – это исследовательская процедура, направленная на «прояснение» условий и обстоятельств, в которых будет протекать педагогический процесс. Ее главная цель – получить ясное представление о тех причинах, которые будут помогать или препятствовать достижению намеченных результатов. Важно подчеркнуть, что первоначально наме-

ченные задачи корректируются по результатам диагноза: очень часто конкретные условия заставляют их пересматривать, приводить в соответствие с реальными возможностями.

За диагностикой следует *прогнозирование хода и результатов педагогического процесса*. Сущность прогнозирования заключается в том, чтобы еще до начала процесса оценить его возможную результативность в имеющихся конкретных условиях. Применяя научное прогнозирование, мы можем узнать о том, чего еще нет, заранее теоретически взвесить и рассчитать параметры процесса.

Завершается подготовительный этап скорректированным на основе результатов диагностики и прогнозирования *проектом организации процесса*, который после окончательной доработки воплощается в *план*. План, как и сам процесс, всегда «привязан» к конкретной системе. В педагогической практике применяются различные планы: руководства учебно-воспитательным процессом в школе, воспитательной работы в классе, планы проведения отдельных воспитательных дел, уроков и т.п. Планы педагогических процессов имеют определенный срок действия. Таким образом, план – это итоговый документ, в котором точно определено, кому, когда и что нужно делать.

*Этап осуществления педагогического процесса* (основной) можно рассматривать как относительно обособленную систему, включающую в себя важные взаимосвязанные элементы – *постановка и разъяснение целей и задач предстоящей деятельности; взаимодействие педагогов и учащихся; использование намеченных форм, методов и средств педагогического процесса; создание благоприятных условий; осуществление разнообразных мер стимулирования деятельности учащихся; обеспечение связи педагогического процесса с другими процессами*. Эффективность процесса зависит от того, насколько целесообразно эти элементы связаны между собой, не противоречит ли их направленность и практическая реализация общей цели и друг другу.

Важную роль на этапе осуществления педагогического процесса играют обратные связи, служащие основой для принятия оперативных управленческих решений. *Обратная связь* – основа качественного управления процессом. Поэтому ее организации каждый педагог обязан придавать приоритетное значение. Оперативная обратная связь в ходе педагогического процесса способствует своевременному введению корректирующих поправок, придающих педагогическому взаимодействию необходимую гибкость.

Завершается цикл педагогического процесса этапом *анализа достигнутых результатов*. Это нужно для того, чтобы в будущем не повторить ошибок, неизбежно возникающих в любом, даже очень хорошо организованном процессе, чтобы в следующем цикле учесть неэффективные моменты предыдущего [45].

#### **9.4. Противоречия как движущая сила совершенствования педагогического процесса**

Движущей силой любого процесса выступают заключенные в нем диалектические противоречия. Это положение в полной мере относится и к педагогическому процессу. Педагогический процесс обуславливается рядом противоречий – внешних (объективных) и внутренних (субъективных). К **внешним** (объективным) противоречиям относятся противоречия:

- между внешними воздействиями, требованиями и внутренней готовностью им соответствовать;
- между целенаправленностью и планомерностью образовательного процесса и неупорядоченным влиянием социальной среды и других факторов;
- между нарастающим потоком информации и ограниченными возможностями охватить его в учебно-воспитательном процессе;
- между обобщенным опытом, представленным в содержании образования и воспитания, и индивидуальным жизненным опытом отдельной личности;
- между новыми воспитательными и образовательными задачами и уровнем воспитанности и обученности учащегося;
- между коллективными формами воспитания и обучения и индивидуальным характером овладения духовными ценностями;
- между регламентацией учебно-воспитательного процесса и собственной активностью воспитанника;
- между педагогическими средствами, формами, методами педагогического взаимодействия и принятием их учащимися;

#### **Внутренние противоречия:**

- между знанием личностью нравственно-этических норм и правил поведения в обществе и уровнем сформированности соответствующих умений и привычек;

- между сформированным идеалом личности и реальным поведением;
- между долгом и чувствами;
- между притязаниями и возможностями;
- между оценкой и самооценкой.

Повышение эффективности педагогического процесса, совершенствование педагогического руководства во многом зависит от своевременного выявления и разрешения данных противоречий путем изменением обстоятельств общественных отношений, условий жизни и деятельности учащихся.

Противоречия как движущая сила воспитания не только порождаются условиями жизни и деятельности человека, но и должны специально создаваться педагогом. Их возникновение связано с моделированием таких воспитательных ситуаций и педагогических условий, которые побуждают растущего человека осознать и внутренне пережить своеобразное состояние «внутренней раздвоенности», «разлада личности», «ситуации затруднения или разрыва» [20].

## **9.5. Закономерности и принципы педагогического процесса**

Педагогический процесс организуется и осуществляется на основе учета закономерностей в соответствии с определенными принципами.

В *закономерностях* отражаются объективные, необходимые, существенные, повторяющиеся связи. В столь сложной, большой и динамичной системе, как педагогический процесс, проявляется большое количество разнообразных связей и зависимостей.

Среди общих закономерностей педагогического процесса выделяются:

1. Закономерность *динамики* педагогического процесса. Величина всех последующих изменений в личности зависит от величины изменений на предыдущем этапе. Это значит, что чем выше промежуточные достижения, тем весомее конечный результат.

2. Закономерность *развития* личности в педагогическом процессе. Темпы и достигнутый уровень развития личности зависят от наследственности; воспитательной и учебной среды; характера включения в учебно-воспитательную деятельность; применяемых средств и способов педагогического воздействия.

3. Закономерность *управления* учебно-воспитательным процессом. Эффективность педагогического воздействия зависит от интенсивности обратных связей между воспитуемыми и педагогами; величины, характера и обоснованности корректирующих воздействий на воспитуемых.

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

5. Закономерность *единства* чувственного, логического и практики в педагогическом процессе. Эффективность учебно-воспитательного процесса зависит от интенсивности и качества чувственного восприятия; логического осмысления воспринятого; практического применения осмысленного.

6. Закономерность *единства* внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности. Эффективность педагогического процесса обуславливается качеством педагогической деятельности и качеством собственной учебно-воспитательной деятельности воспитуемых.

7. Закономерность *обусловленности* педагогического процесса. Течение и результаты учебно-воспитательного процесса обусловлены потребностями общества и личности; возможностями (материально-техническими, экономическими и другими) общества; условиями протекания процесса (морально-психологическими, санитарно-гигиеническими, эстетическими и другими) [45].

Знание закономерностей дает учителям возможность понимать общую картину объективного развития педагогического процесса. Однако они не содержат непосредственного указания для практической деятельности. Практические указания закреплены преимущественно в принципах и правилах.

*Принципы* – это основные положения, требования, определяющие содержание, формы и методы организации педагогического процесса в соответствии с общими целями и закономерностями.

Принципы реализуются через систему правил, отражающих частные положения принципа и распространяющихся на его отдельные стороны.

*Педагогические правила* – система способов действия учителя в типичных ситуациях педагогического взаимодействия.

Обычно правила имеют форму советов – напоминаний учителю (воспитателю) о том, что нужно делать для возможно более полного выполнения требований принципа.

Рассмотрим систему принципов организации педагогического процесса.

**Принцип гуманизации:**

- полное признание прав воспитанника и уважение к нему в сочетании с разумной требовательностью;
- опора на положительные качества воспитанника.

**Принцип демократизации:**

- создание открытого для общественного контроля и влияния педагогического процесса;
- нормативно-правовое обеспечение деятельности воспитателей и воспитанников;
- введение самоуправления учащихся в процессе организации их жизнедеятельности;
- широкое вовлечение родителей и общественности в организацию жизнедеятельности воспитанников в образовательных учреждениях.

**Принцип природосообразности:**

- строится соответственно возрастным и индивидуальным особенностям воспитанников;
- опирается на зону ближайшего развития.

**Принцип культуросообразности:**

- понимание педагогического процесса как составной части культуры общества и семьи, как культурно-исторической ценности;
- обеспечение единства национального, интернационального, межнационального начал в воспитании и образовании.

**Принцип единства и непротиворечивости воздействий на воспитанников в организации их жизнедеятельности:**

- установление прочных связей и отношений между всеми сферами жизнедеятельности учащихся;
- налаживание взаимодействия всех сфер жизнедеятельности учащихся в целях выявления педагогического потенциала каждой из них, особенно семьи.

**Принцип научности:**

- отбор содержания образования в соответствии с современным уровнем развития науки и техники;



- применение методов изучения учебного материала, адекватных соответствующим наукам.

**Принцип доступности и нарастающей трудности:**

- переходить от близкого к далекому;
- от легкого к более трудному;
- от известного к неизвестному.

**Принцип наглядности:**

- руководство познавательной деятельностью учеников в процессе использования наглядных средств;
- рационально сочетать слово и наглядность.

**Принцип сознательности, активности, самостоятельности, творчества и инициативы воспитанников в сочетании с педагогическим руководством:**

- сознательно и целенаправленно организуется деятельность, направленная на ясное понимание целей и задач предстоящей работы;
- учитываются индивидуальные интересы и потребности воспитанников, формируются ценностные мотивы к учению;
- создаются ситуации, содержащие противоречия, заставляющие мыслить, самостоятельно ставить проблемы и их разрешать;
- осуществляется отказ от чрезмерной регламентации, опеки, подавления инициативы, самостоятельности и творчества;
- делается опора на доверие.

**Принцип прочности и осознанности:**

- организация активного участия воспитанников в подготовке к усвоению предлагаемой информации;
- самостоятельное решение учащимися (воспитанниками) доступных им задач;
- сообщение нового знания или формирование новых умений и привычек поведения только на основе хорошо усвоенного;
- регулярное повторение изученного с введением элементов новой оценки или интерпретации усваиваемого материала.

**Принцип связи теории с практикой и с жизнью:**

- организация разнообразной практической деятельности в соответствии с характером получаемого знания, направленной на применение, проверку, закрепление, выработку умений, навыков, привычек;

- самостоятельный подбор примеров, иллюстрирующих теоретическое положение или правильность (ошибочность) его применения на практике;

- организация обучения и воспитания таким образом, чтобы воспитанник самостоятельно переходил от теории к практике и от практики к теории.

**Принцип положительного эмоционального фона педагогического процесса:**

- организация педагогического процесса, когда всем участникам этого процесса интересно и увлекательно заниматься совместной деятельностью, как учебной, так и внеурочной или внешкольной.

**Принцип единства знаний и поведения:**

- постоянно организовывать деятельность детей и детских коллективов так, чтобы ее участники убеждались в истинности и жизненной необходимости получаемых знаний, идей; упражнялись в социально ценном поведении.

**Принцип эстетизации детской жизнедеятельности:**

- эстетическое оформление пришкольного участка;
- красиво оформленные классные и рекреационные помещения;
- наличие цветов, зелени, произведений искусства;
- соответствующий внешний вид воспитанников и воспитателей;
- формирование культуры взаимоотношений у всех участников педагогического взаимодействия.

**Принцип субъективности**

- развитие у каждого воспитанника способности осознавать и принимать свое «Я» во взаимоотношениях с людьми, миром;
- учить воспитанников оценивать свои действия и предвидеть их последствия;
- учить противодействовать негативному внешнему влиянию [51].

## УЭ 10. Проблема целеполагания в педагогике

1. Цели воспитания: понятие; факторы, их определяющие.
2. Целеполагание как вид деятельности педагога.
3. Диалектика идеи гармоничного и всестороннего развития личности в истории педагогики.
4. Цель воспитания в современной школе.

Студент должен:

- знать понятие «цель воспитания»;
- знать, что такое задачи воспитания;
- знать причины многообразия целей воспитания;
- уметь анализировать факторы, определяющие цели воспитания;
- знать сущность целеполагания как вида деятельности педагога;
- знать, как изменялось содержание идеи гармоничного и всестороннего развития личности в истории педагогики;
- знать цель воспитания в современной школе.

### 10.1. Цели воспитания: понятие; факторы, их определяющие

**Цель воспитания** – это то, к чему стремится воспитание; будущее, на достижение которого направляются его усилия. Любое воспитание, от мельчайших актов до широкомасштабных государственных программ, всегда целенаправленно; бесцельного, ни к чему не стремящегося воспитания не бывает. Целям подчиняется все: содержание, организация, формы и методы воспитания. Поэтому проблема целей воспитания относится к числу наиболее важных в педагогике. Вопросы «К чему должны стремиться педагоги в своей практической деятельности? Каких результатов добиваться?» можно назвать ключевыми.

Выделяют общие и индивидуальные цели воспитания. Цель воспитания выступает как общая, когда она выражает качества, которые должны быть сформированы у всех людей, и как индивидуальная, когда предполагается воспитание отдельного человека. Прогрессивная педагогика выступает за единство и совмещение общих и индивидуальных целей.

Цель выражает общую целеустремленность воспитания. При практическом осуществлении она выступает как система конкретных задач. Цель и задачи соотносятся как целое и часть, система и ее компоненты. Поэтому справедливо и такое определение: **цель воспитания** – это система решаемых воспитанием задач.

Таких задач обычно много. Но цель воспитания в пределах отдельно взятой воспитательной системы всегда одна. Не может быть, чтобы в одном и том же месте, в одно и то же время воспитание стремилось к различным целям. Цель – определяющая характеристика воспитательной системы. Именно цели и средства их достижения отличают одни системы от других.

Современному миру присуще многообразие целей воспитания и соответствующих им воспитательных систем. Каждая из этих систем характеризуется своей целью, равно как и каждая цель требует для реализации определенных условий и средств. Широкий диапазон различий между целями – от незначительных изменений отдельных качеств человека до кардинальных изменений его личности. Многообразие целей лишней раз подчеркивает огромную сложность воспитания.

В формировании цели воспитания находят отражение многие объективные причины. Закономерности физиологического созревания организма, психическое развитие людей, достижения философской и педагогической мысли, уровень общественной культуры задают общую направленность целей. Но определяющим фактором всегда является идеология, политика государства. Поэтому цели воспитания всегда имеют ярко выраженную классовую направленность. Не существует ни одного государства, пусть самого демократичного, где цели воспитания в школе не направлялись бы на укрепление сложившихся общественных отношений.

Не все педагоги согласны отводить воспитанию роль прислужницы идеологии, хотя история человеческих цивилизаций знает немало свидетельств, когда политику определяли умные и достойные деятели, сумевшие обратить воспитание на пользу всему народу. Но в ряде стран, к сожалению, воспитание отражало волюнтаристские устремления политиков, государственные амбиции, не развивало, а оболванивало целые поколения. Крах воспитательных систем в бывшем СССР и странах Восточной Европы – один из свежих примеров вечного торжества гуманистических целей воспитания и одновременно – еще одно доказательство того, что любой государственный строй стремится прежде всего монополизировать воспитание. Вот почему в последнее время в мировой педагогике крепнет идея независимости воспитания от политики и идеологии, выведения его целей из общечеловеческих законов жизни, потребностей, прав и свобод. Человек не может рассматриваться как средство для достижения цели: он сам – эта цель.

История педагогики – это длинная цепь зарождения, осуществления и отмирания целей воспитания, а также осуществляющих их педагогических систем. Из этого следует, что цели воспитания не являются раз и на-

всегда заданными, не существует и формально-абстрактных целей, одинаково пригодных для всех времен и народов. Цели воспитания подвижны, изменчивы, имеют конкретно-исторический характер.

История общественного развития подтверждает, что произвольное выведение целей воспитания недопустимо. При выборе, постановке и формулировке целей воспитания необходимо опираться на объективные закономерности развития природы, общества, человека.

Установлено, что определение цели воспитания обусловлено рядом важных причин, комплексный учет которых выводит на формулировку закономерности формирования цели. Кроме уже известного нам фактора политики, идеологии государства, значение имеют потребности общества. Цель воспитания выражает исторически назревшую потребность общества в подготовке подрастающего поколения к выполнению определенных общественных функций. При этом чрезвычайно важно определить, действительно ли потребность назревшая или только предполагаемая, кажущаяся. Многие воспитательные системы терпели крах именно потому, что опережали свое время, принимали желаемое за действительное, не учитывали реальностей жизни, надеясь воспитанием преобразовать жизнь людей.

Потребности общества определяются способом производства, уровнем развития производительных сил и характером производственных отношений. Поэтому цель воспитания в конечном итоге определяется и изменяется с изменением способа производства. Для подтверждения этой важной связи И.П. Подласый предлагает проанализировать изменение целей воспитания в зависимости от типа общественно-экономических отношений.

История насчитывает пять общественно-экономических формаций, определяемых различными типами производственных отношений между людьми: первобытнообщинная, рабовладельческая, феодальная, капиталистическая, посткапиталистическая.

*При первобытнообщинном* строе классового деления не было. Все дети получали одинаковую трудовую подготовку – их обучали охоте, рыбной ловле, изготовлению одежды. Воспитание было призвано обеспечивать существование людей, его цель – вооружать человека опытом выживания, т.е. знаниями и умениями, необходимыми в суровой повседневной жизни. Специальных воспитательных учреждений не было, школы лишь зарождались. Способ производства и цель воспитания находились между собой в согласии.

*При рабовладельческом* строе воспитание стало уже особой функцией государства. Появились специальные учреждения, занимающиеся вос-

питанием. Наличие двух классов привело к появлению различий в характере цели воспитания. Она становится дуалистической. Целью воспитания детей рабовладельцев была подготовка их к роли господ, наслаждающихся искусствами, приобщающихся к наукам. Они должны были вести захватнические войны, уметь защищать свои государства. Воспитание детей рабов заключалось в подготовке их к выполнению приказаний господ. Детей приучали к смирению и покорности. И здесь уровень развития производительных сил, характер производственных отношений диктует именно эти, а не иные цели.

*При феодализме* основные классы – феодалы и крепостные крестьяне. Цели воспитания остаются дифференцированными: для детей феодалов – рыцарское воспитание, а для детей крестьян – трудовое. Первые наслаждаются искусствами и науками, овладевают «рыцарскими добродетелями», вторые, в подавляющем большинстве, никаких учебных заведений не посещают. Характер производственных отношений не требует от низших слоев населения ни общей, ни специальной подготовки, поэтому раздвоение целей здесь также зависит от способа производства.

*Капиталистический* строй характеризуется наличием двух основных классов: буржуазии и пролетариата. Характер развития производства, для которого требуются уже более образованные работники, вынуждает правящий класс создавать систему учебных заведений, дающих знания рабочим. Одновременно с этим буржуазия дает хорошее воспитание своим детям, чтобы они были в состоянии осуществлять управление государством, направлять развитие экономики, общественных процессов. Создается сеть частных привилегированных учебных заведений. Классовая дифференциация, дуализм целей воспитания сохраняются.

На смену раннему (классическому) капитализму идет (пришел) развитой капиталистический строй, называемый *посткапиталистическим* (рыночным, демократическим и т.п.).

Этот строй характеризуется более высоким уровнем развития производственных и общественных отношений. При всем многообразии посткапиталистических форм и отношений, существующих в мире, общая зависимость целей воспитания от способа производства сохраняется.

Но не только способом производства определяются цели воспитания. Немаловажное влияние на их формирование оказывают и другие факторы: темп научно-технического и социального прогресса, экономические возможности общества, уровень развития педагогической теории и практики, возможности учебно-воспитательных учреждений, воспитателей, учителей и т.п. [45].

## 10.2. Целеполагание как вид деятельности педагога

Определение целей воспитания в общем виде нужно для того, чтобы эти идеи сознательно и грамотно использовать в практической учебно-воспитательной деятельности, в профессиональной работе педагога, то есть в целеобразовании и целеполагании. Целеобразование и целеполагание представляют неотъемлемую часть профессиональной деятельности педагога. **Целеполагание** предполагает структуру, иерархию классификации целей педагогической деятельности. **Целеобразование** относится к формированию и разработке цели на конкретно-педагогическом уровне. Оно предполагает программирование целей воспитательной деятельности на разных его этапах. В литературе по вопросу методики целеполагания в учебно-воспитательном процессе нет единства мнений.

В качестве варианта И.И. Прокопьев предлагает несколько последовательных этапов этой методики:

**I этап.** Установить иерархию целей 1-й и 2-й ступеней воспитания (то есть от целей в социально-педагогическом к целям в общепедагогическом смысле). Иначе говоря, определить стратегические, тактические и оперативные цели.

Перевести их «на язык практических действий» (К.В. Вербова), то есть с теоретического уровня на технологический уровень. Если речь идет об учебном предмете, то определяются общие цели обучения в контексте отдельного предмета, по отдельным разделам и темам данной учебной дисциплины.

С учетом индивидуальных особенностей школьников ставится ряд подцелей по их индивидуальному развитию. Глобальные воспитательные цели также конкретизируются в задачах воспитательной работы с учетом возраста учащихся, уровня их воспитанности, конкретных условий воспитательной работы, индивидуальных особенностей воспитуемых.

**II этап.** В целеполагании следует иметь в виду как содержательную, так и организационную стороны деятельности. Это может быть цель и физического, и интеллектуального, и духовного развития, и т.д. (формирование воли, творческих способностей, готовности к саморазвитию). Необходимо определить и перспективы целей дальних, средних и близких, установить их логическую последовательность и преемственную взаимосвязь.

**III этап.** Анализ целей на 3–5-м уровнях понятия воспитания с точки зрения их технологичности и диагностичности. Иначе говоря, цели тогда и только тогда будут диагностичными, когда сформулированы точные

параметры деятельности; имеется мера (мерило) для суждения о том, в какой степени идет продвижение к цели; есть образец-эталон как образец желаемого (предвосхищаемого) результата (продукта). Диагностические цели технологичны и позволяют точно определить, достигнута ли конкретная цель.

*IV этап.* Диагностика условий предстоящей учебно-воспитательной деятельности по достижению цели.

*V этап.* Определение средств достижения цели: а) идеальных – знаний, умений и навыков обучаемых, общеучебных умений, методов и приемов обучения; б) материальных носителей информации – учебников, книг, аудиовизуальных и других учебно-технических и электронных средств, оборудования и т.п.; в) организация учебно-воспитательного процесса на всех его этапах.

*VI этап.* Определение алгоритма деятельности по достижению цели – точных предписаний, шагов и действий, ведущих к достижению цели.

*VII этап.* Поскольку педагогический процесс есть процесс двусторонний, то следует помнить, что у воспитуемых также формируется или осуществляется своя цель, иногда преднамеренная и осознанная, иногда недостаточно осмысленная, притом благоприятная или нежелательная для субъекта воспитания. Педагог, прогнозируя свои действия по достижению основной цели, должен корректировать их так, чтобы соцели взаимодействовали, а не конфликтовали. И в любом случае главную свою цель на каждом этапе учебно-воспитательного процесса педагог видит в том, чтобы создать самые благоприятные условия для воспитуемых, чтобы максимально полно раскрылись все их потенциальные возможности самостоятельности и саморазвития [47].

### **10.3. Диалектика идеи гармоничного и всестороннего развития личности в истории педагогики**

Среди непреходящих целей воспитания есть одна, похожая на мечту, выражающая наивысшее предназначение воспитания – *обеспечить каждому человеку, появившемуся на свет, всестороннее и гармоничное развитие*. Ее отчетливую формулировку встречаем уже у философов и педагогов-гуманистов эпохи Возрождения, но корнями своими эта цель уходит в античные философские учения. В разное время в понятие всестороннего гармоничного развития вкладывается различный смысл.



Педагоги-гуманисты эпохи Возрождения Ф. Рабле, М. Монтень в содержании всестороннего развития включали культ телесной красоты, наслаждение искусством, музыкой, литературой. Такое воспитание мыслилось не только для избранных, но и для более широкого круга людей. У социалистов-утопистов Т. Мора, Т. Компанеллы, Р. Оуэна, Сен-Симона, Ш. Фурье идея всестороннего гармоничного развития приобретает иную направленность. Они выдвинули идеал формирования личности в условиях освобождения от частной собственности на средства производства, вперые потребовали включения в процесс всестороннего гармоничного развития труда, соединения воспитания с трудом. Французские просветители XVIII века К. Гельвеций, Д. Дидро, развивая эту идею, включили в понимание всестороннего развития умственное и нравственное совершенство. Русские революционеры-демократы А.И. Герцен, В.Г. Белинский и Н.Г. Чернышевский считали, что проблема всестороннего воспитания народа может быть полностью решена только революцией, после уничтожения экономического и политического гнета.

Более 70 лет наша отечественная школа развивалась под влиянием идей видных философов-экономистов К. Маркса и Ф. Энгельса, которые цель воспитания в будущем коммунистическом обществе выводили из экономических законов и типа общественных отношений. Они считали, что при коммунизме, когда будут уничтожены классовые различия, а во всех областях техники, общественного производства человечество достигнет высокого уровня развития, когда не будет существенных различий между умственным и физическим трудом, можно ставить цель всестороннего и гармоничного развития людей.

К. Маркс и Ф. Энгельс исходили из предпосылки, что будущее человечества во многом зависит от того, как направлено воспитание подрастающих поколений, ставили перед революционным пролетариатом важнейшую задачу – бороться за новые требования в области воспитания и образования, за новую систему народного образования [45].

#### **10.4. Цель воспитания в современной школе**

Развитие современного общества характеризуется еще более интенсивным совершенствованием машинного производства и повышением его технического уровня и, следовательно, предъявляет более высокие требования к подготовке и развитию членов общества. Новые задачи перед воспитанием ставятся в связи с развертыванием компьютерной революции,

информационных технологий. Все это приводит к тому, что формирование всесторонне и гармонично развитой личности не только выступает как объективная потребность общества, но и становится основной целью (идеалом) современного воспитания. В качестве структурных компонентов и важнейших его составных частей выступают умственное воспитание, техническое (политехническое) обучение, физическое воспитание, нравственное и эстетическое воспитание, которые должны сочетаться с развитием творческих склонностей, задатков и способностей личности и включением ее в производительный труд.

Однако воспитание должно быть не только всесторонним, но и гармоничным. Это означает, что все стороны личности должны формироваться одновременно и в тесной взаимосвязи между собой.

Последнее время понятие «всестороннее и гармоничное развитие личности» иной раз подменяется термином «разностороннее развитие». По мнению И.Ф. Харламова, этот отход от устоявшегося понятия является не совсем обоснованным. Дело в том, что необходимость всестороннего развития личности выступает как идеал общества с высокоразвитым техническим производством, как его педагогическая тенденция, и поэтому мера и глубина этого развития зависят от конкретных социально-экономических условий, в которых оно осуществляется. Важно, чтобы воспитание способствовало и умственному, и техническому, и нравственному, и эстетическому, и физическому формированию. Понятие же «разностороннее развитие» не имеет такого выразительного смысла, поскольку его, например, можно осуществлять и без надлежащего эстетического воспитания и т.д. Поэтому, по мнению И.Ф. Харламова, такой понятийной неопределенности наука должна избегать.

Что касается организации практики современного воспитания, то она несколько отличается от мнения академика. Трудности (в том числе и экономические) и ошибки в реализации целей воспитания в прошлом – формирование всесторонне и гармонично развитой личности – потребовали частичного сужения цели, пересмотра и конкретизации задач общеобразовательной школы. Поэтому в основополагающих нормативных документах (в «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь», а также в соответствующей Программе на 2006 – 2010 гг.), указывается, что целью воспитания «является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося». Возникает вопрос: «Что делается для реализации целевых установок воспитания в современной школе?» Это проблема, прежде всего,

отражается в учебных планах школы, в которых дается перечень учебных предметов. В них предусматривается изучение предметов, которые обеспечивают усвоение знаний по основам важнейших наук и умственное развитие учащихся, техническую подготовку, физическое, эстетическое и нравственное воспитание.

Конкретное содержание обучения и воспитания, а также развитие личностных качеств учащихся разных возрастов раскрывается в учебных программах и учебниках, которые разрабатываются для каждого класса. Таким образом, учитель обеспечивается и должен руководствоваться в своей работе рядом нормативно-методических документов. Однако, как бы ни были важны эти документы, развитие учащихся целиком зависит от учителя, его научно-педагогической подготовки и качества проводимой им учебно-воспитательной работы. И вот здесь перед ним возникает целый ряд вопросов. Во-первых, необходимо хорошо представлять, какое место в развитии учащихся занимает тот или иной учебный предмет. Во-вторых, каждый учитель должен хорошо осознавать конкретную роль своего предмета в этом развитии. В-третьих, необходимо в полной мере использовать воспитательно-развивающий потенциал каждого урока и других видов учебных занятий. В-четвертых, развитию личности должны быть подчинены различные формы внеклассной учебно-воспитательной работы.

Следовательно, как теоретическая педагогика, так и практические работники школы имеют дело с целой иерархией целевых установок учебно-воспитательного процесса. Это иерархия включает, прежде всего, общие (или стратегические) цели школьного воспитания. Затем идут целевые установки воспитания по классам и годам обучения. Потом отчетливо должны выступать цели учебно-воспитательной работы по отдельным предметам в каждом классе. Учитель, исходя из указанной иерархии целей воспитания, обязан детально определять учебно-воспитательные цели каждого урока и всех учебных заданий учащимся и, сопоставляя с этими целями реально достигаемые результаты, непрерывно совершенствовать учебно-воспитательный процесс [57].

## **УЭ 11. Содержание образования как средство формирования базовой культуры личности и ее развития**

1. Понятие «содержание образования». Факторы, влияющие на разработку содержания образования.
2. Теории формирования содержания образования.
3. Тенденции совершенствования общего среднего образования в Республике Беларусь.
4. Документы, определяющие содержание образования.

Студент должен:

- знать определение понятия «содержание образования»;
- знать факторы, влияющие на определение содержания образования;
- знать основные характеристики общего, профессионального и политехнического образования;
- знать основные теории формирования содержания образования;
- знать основные тенденции совершенствования общего среднего образования в республике;
- знать и уметь характеризовать основные документы, определяющие содержание образования.

### **11.1. Понятие «содержание образования». Факторы, влияющие на разработку содержания образования**

Для успешного осуществления обучения как важного средства развития и формирования личности необходимо хорошо уяснить, чему надо учить школьников, чем они должны овладевать в процессе учебной работы. Но поскольку обучение направлено на образование личности и органически связано с ним, то речь в данном случае должна идти о содержании образования.

В общем плане под **содержанием образования** следует понимать ту систему научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения.

Определение содержания образования – задача непростая. История педагогики показывает, что при ее решении допускалось и допускается немало ошибок, отрицательно сказывающихся на качестве обучения. То содержание образования отставало от современного состояния науки, то оно оказывалось перегруженным, то искажало характер обучения как фак-

тора развития и формирования личности. Вот почему в педагогике такое большое место занимали и занимают вопросы разработки тех исходных теоретических идей, на которые должно опираться содержание образования.

Воспитание возникло и развивалось под влиянием потребностей общества. Эти потребности выступают в качестве объективного фактора, влияющего и на определение содержания образования. Еще в XIX веке, например, в большинстве стран мира школьное образование ограничивалось лишь изучением элементарного счета, письма и чтения. Но с развитием технических основ производства, науки и духовной жизни общества требования к содержанию школьного образования возрастали. Под влиянием этого стал расширяться объем и повышаться теоретический уровень естественно-математических знаний, усваиваемых в школе, более основательно изучаться предметы гуманитарного цикла – язык, литература, история и др. В связи с развитием производства уровень требований к общенаучной, технической и профессиональной подготовке молодежи постепенно повышался. В настоящее время почти во всех странах мира не прекращаются поиски путей совершенствования содержания школьного образования, его модернизации.

К объективным социальным факторам, влияющим на содержание школьного образования, относятся также изменения в науке и технике, которые сопровождаются разработкой новых теоретических идей и коренными технологическими усовершенствованиями. Такие изменения в школьном образовании были вызваны развитием молекулярной биологии и генетики, разработкой теории реактивного движения, расщеплением атомного ядра, получением и использованием новых химических веществ, широким внедрением во все сферы производства вычислительной техники и микроэлектроники.

Однако на содержание школьного образования большое влияние оказывает и фактор субъективный, в частности, политика и идеология общества. Так, например, в середине XIX века некоторые государственные деятели России пытались доказывать, что простому народу, «кухаркиным детям», образование не только не приносит пользу, но даже вредит, так как порождает «брожение умов», вызывает возмущение существующим строем.

Не меньшее значение при определении содержания школьного образования имеет и такой субъективный фактор, как методологические позиции ученых. В качестве основы различных позиций и взглядов по вопросам содержания образования выступает то, как тот или иной ученый трактует вопрос об умственном развитии школьника под влиянием учебной работы [57].

По характеру и направленности образование подразделяется на общее, профессиональное, политехническое, дополнительное (И.П. Подласый), техническое (И.Ф. Харламов).

*Общее образование* предполагает общетеоретическую подготовку учащихся по основам важнейших наук о природе и обществе, направленных на развитие познавательных сил и способностей учащихся, расширение их интеллектуального кругозора.

Содержание общего образования представлено следующими основными циклами: естественнонаучным, физико-математическим, гуманитарным, трудовой и физической подготовкой.

*Профессиональное образование* – это подготовка учащихся по овладению системой знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения работы в определенной профессии.

Содержание профессионального образования включает углубленное изучение научных основ избранного вида труда, формирование специальных профессиональных умений и навыков, развитие личностных качеств и свойств, необходимых в той или иной сфере трудовой деятельности.

*Политехническое образование* – система знаний о ведущих отраслях, научных принципах и прогрессивных тенденциях развития современного производства. Оно имеет своей целью также привить умения и навыки обращения с инструментами, машинами, механизмами, составляющими основу современного производства. Взаимосвязь общего и политехнического образования обогащает и конкретизирует знания основ наук, обеспечивает связь обучения с жизнью. Общее образование представляет собой не только базу политехнического образования, но оно само непосредственно дает политехнические знания, раскрывает перед учащимися пути использования научных результатов в производстве.

*Дополнительное образование* имеет своей целью удовлетворение потребностей личности и осуществляется в интересах общества и государства. Оно базируется на общем и профессиональном образовании, углубляет и расширяет их.

Содержание дополнительного образования определяется образовательными программами, которые могут быть реализованы:

- в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях;
- в образовательных учреждениях дополнительного образования (институты повышения квалификации, музыкальные и художественные школы, дома детского творчества, станции юннатов, спортивные школы и др.);
- посредством самообразования.

Сущность *технического образования* состоит в ознакомлении учащихся в теории и на практике с основными отраслями современного производства и формировании умений и навыков обращения с наиболее распространенными средствами труда. По своей сути этот вид решает задачи политехнического образования.

## 11.2. Теории формирования содержания образования

В прошлом содержание школьного образования во многом определялось существующими теориями. Широкую известность в педагогике прошлого получили теория формального и теория материального образования. Теория формального образования ведет свое начало от Дж. Локка (XVII в.), Г. Песталоцци, И.Канта и И. Гербарта (XVIII – XIX вв.). Сторонники этой теории придерживались философии рационализма и считали, что источником знаний является разум, что знания порождаются только самостоятельностью ума. Поэтому важнейшую задачу образования они видели не столько в овладении учащимися фактическими знаниями, сколько в развитии их ума, то есть способности к анализу, синтезу, логическому мышлению и т.д. Исходя из этой посылки, они утверждали, что лучшим средством развития мышления учащихся является изучение языков, особенно древних – греческого и латинского, а также математики, и поэтому отстаивали преимущественно гуманитарное, «классическое» направление образования. В русских классических гимназиях изучались главным образом языки – русский, латинский, греческий, немецкий, французский и др. Химия и физика входили в общий предмет – природоведение.

Элементы теории формального образования находят свое применение до сих пор. На ее основе, в частности, работают грамматические школы в Англии, которые ориентированы на гуманитарное образование.

В конце XVIII – начале XIX века активно пробивает себе дорогу теория материального образования. Своим зарождением она обязана тому, что быстрое развитие промышленности и ее научно-технических основ поставило вопрос о подготовке людей, обладающих естественнонаучными, техническими и практическими знаниями. Сторонники этой теории исходили из философии эмпиризма (от греч. *empeiria* – опыт). Философы-эмпирики, и, в частности, английский философ-утилитарист (от лат. *utilitas* – польза) Г. Спенсер (1820 – 1903), утверждали, что познание не может выйти за пределы непосредственного опыта и что источником знаний является только опыт. Из этого делались следующие педагогические выводы: нужно

вооружать учащихся преимущественно естественнонаучными знаниями, а в качестве критерия для отбора образовательного материала должна быть положена степень его пригодности для жизни, для непосредственной практической деятельности учащихся в будущем.

Теория материального образования составляла основу так называемого реального направления в школьном образовании. Так, в дореволюционной России в реальных гимназиях и реальных училищах обучение строилось на усвоении естественнонаучных дисциплин (математики, физики и др.), а также предметов прикладного характера, например, бухгалтерского дела и т.д. В этом смысле теория материального образования была более прогрессивной, чем теория формального образования, однако и она страдала односторонностью.

Указывая на несостоятельность теории формального образования, английский естествоиспытатель Т. Гексли (1825 – 1895 гг.), например, замечал, что ее сторонники предлагали давать детям не прочные знания, а только более или менее полезный курс умственной гимнастики.

Весьма аргументировано критиковал теории формального и материального образования К.Д. Ушинский. Он подчеркивал, что так называемое «формальное развитие», оторванное от усвоения знаний, есть пустая выдумка. Каждая наука развивает человека своим содержанием, а не чем-либо иным. Следовательно, школа должна не только развивать учащихся, но и вооружать их знаниями, которые были бы полезны для их дальнейшей деятельности.

Широкое распространение в зарубежной, и особенно американской педагогике первой трети XX века получили прагматические (от греч. *pragma* – действие, практика) идеи по вопросам содержания школьного образования. Известный представитель прагматизма в педагогике Дж. Дьюи (1859 – 1952 гг.) пытался создать свою концепцию школьного образования. Он критиковал как рационализм, который, по его мнению, уводит от жизни, от факта, от мира реальностей, так и эмпиризм, который якобы способствует отрыву человека от религии, и настойчиво внедрял в педагогику идею о необходимости положить в основу школьного образования организацию практической деятельности детей, вооружение их умениями и навыками в различных сферах жизни.

Обучение Дж. Дьюи представлял как организацию деятельности детей по разрешению практических задач, взятых из повседневной жизни. Таким образом, он отрицал необходимость четко очерченного содержания образования и отдельных учебных предметов в школе, не признавал важности научного образования и сводил обучение к узкому практицизму.



Все это, однако, не означает, что в педагогике прошлого по этим вопросам не было ничего полезного. Западноевропейские и русские педагоги (А. Дистервег, К.Д. Ушинский и др.) выдвигали немало ценных идей, относящихся к совершенствованию содержания школьного образования. Они выступали за повышение уровня образования в народной школе, за необходимость сочетания естественнонаучных и гуманитарных предметов [57].

### **11.3. Тенденции совершенствования общего среднего образования в Республике Беларусь**

Указанные объективные и субъективные факторы (потребности общества в определенном уровне обучения молодежи, прогрессивные изменения в развитии науки и техники и методологические позиции ученых-дидактов) в полной мере оказывают свое влияние и на разработку содержания образования. Они обуславливают необходимость обеспечения полноценного научного образования подрастающего поколения, его постоянного совершенствования в связи с социально-экономическими преобразованиями и потребностями общества в улучшении подготовки школьников к умственному и производительному труду. С учетом этого в педагогике разработана целая система научных требований к определению и совершенствованию содержания школьного образования:

1. Содержание школьного образования на всех его ступенях должно быть направлено на осуществление основной цели воспитания – формирование всесторонне и гармонично развитой личности. Из этого требования следует, что содержание работы образовательной школы должно обеспечивать умственное развитие учащихся, их техническую и трудовую подготовку, физическое, нравственное и эстетическое воспитание. Эта задача может успешно решаться только при условии, если учащиеся будут изучать соответствующие учебные предметы и на их усвоение будет отводиться достаточное количество времени.

2. Содержание образования должно строиться на строго научной основе – должны включаться только твердо устоявшиеся в науке факты и теоретические положения.

3. Содержание образования по каждому учебному предмету должно соответствовать логике и системе, свойственной той или иной науке. Это значит, что образовательный материал необходимо структурировать так, чтобы он отвечал логике соответствующей науки.

4. Содержание школьного образования должно строиться на основе взаимосвязи между отдельными учебными предметами. Это требование обусловлено двумя основными факторами. Первый из них заключается в том, что изучение некоторых предметов невозможно без предварительной подготовки по другим предметам.

Второй фактор, обуславливающий это требование, заключается в том, чтобы дать учащимся представление о взаимосвязи наук, о том, что каждая из них занимается изучением лишь каких-то отдельных сторон развития природы и общества, и потому они находятся в тесной связи между собой. Вот почему установление и раскрытие межпредметных связей является важнейшим требованием при определении содержания школьного образования.

5. В содержании образования должна находить отражение связь теории с практикой, необходимость соединения обучения с производительным трудом, что предполагает выполнение практических работ и трудовых заданий, проведение учебных экскурсий и определение системы знаний и навыков по каждому учебному предмету.

6. Содержание образования должно соответствовать возрастным возможностям учащихся. Осуществление этого требования связано с правильным решением вопроса об объеме и степени теоретической сложности учебного материала, отбираемого для изучения различными возрастными группами учащихся.

7. Общее образование в школе должно осуществляться в единстве с техническим (политехническим) обучением и способствовать профессиональной ориентации учащихся.

Изложенные требования, предъявляемые к содержанию образования в школе, не только обеспечивают всесторонний учет потребностей общества в подготовке образованных и гармонично развитых граждан, но и обуславливают необходимость его постоянного обновления и совершенствования. Пути осуществления инновационной деятельности в области совершенствования образования следующие:

- уточнение содержания изучаемых предметов, освобождение его от излишне усложненного и второстепенного материала;
- четкое определение основных понятий и ведущих идей по каждому учебному предмету и обеспечение необходимого отражения в них новых научных достижений;
- углубление технической (политехнической) направленности образования;

- обеспечение преемственности обучения в школе, профтехучилищах, средних специальных учебных заведениях и вузах;
- ориентация на мировой стандарт в содержании образования;
- введение в содержание образования такого материала, который способствует развитию творческого мышления учащихся, их способностей [57].

#### **11.4. Документы, определяющие содержание образования**

Поскольку образование у нас носит в основном государственный характер, органы управления стремятся регулировать процесс конструирования содержания образования. Ведущим средством такого регулирования выступает **государственный образовательный стандарт**.

Понятие «стандарт» происходит от английского слова *standart*, означающего норму, образец, мерило. Под стандартом образования понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающая общественный идеал и учитывающая возможности реальной личности и системы образования по достижении этого идеала (В.С. Леднев).

Таким образом, **образовательный стандарт** – это обязательный уровень требований общеобразовательной подготовки выпускников и соответствующие этим требованиям содержание, методы, формы, средства обучения и контроля. Государственный образовательный стандарт приобретает реальное воплощение при формировании содержания образования в таких нормативных документах, как учебный план, учебная программа, учебная литература.

**Учебный план общеобразовательной школы** определяет содержание и общие условия обучения. Структура учебного плана зависит от типа учебного заведения, срока обучения и предметов, подлежащих изучению.

В нем указываются:

- продолжительность обучения;
- продолжительность учебного года, длительность четвертей и каникул;
- состав предметов, порядок и последовательность их изучения;
- количество часов по каждому предмету на все время обучения и на изучение предмета в каждом классе;
- недельная учебная нагрузка (обязательная, а также по выбору учащихся и факультативные занятия);

- максимальная обязательная недельная учебная нагрузка учащихся;
- структура и продолжительность практикумов.

В практике современной общеобразовательной школы используются два вида учебных планов: базовый – ориентированный на обычные общеобразовательные учреждения (разрабатывается Министерством образования) и учебный план для школ нового типа – гимназий и лицеев (разрабатывается самим учебным заведением). Учебный план содержит два компонента – государственный и школьный. Государственный компонент включает обязательный цикл предметов, изучаемых во всех школах. Школьный компонент дополнительно предусматривает несколько курсов или факультативов, ориентированных на удовлетворение познавательных интересов учащихся.

**Учебная программа** – это нормативный документ, раскрывающий основное содержание и логическую последовательность материала учебного предмета. В программе находят свое отражение конкретная цель и задачи изучения предмета, а также указания (предписания), рекомендации и советы относительно дидактико-методического и организационного построения процесса обучения. Учебная программа определяет общую научную и духовно-целостную направленность преподавания предмета, оценки теории, событий, фактов.

Учебная программа начинается объяснительной запиской, в которой определяются задачи изучения данного учебного предмета, его воспитательные возможности, дается краткая структура программы, раскрываются общеметодические рекомендации по применению методов и форм обучения; логика изучения основных мировоззренческих идей, осуществления межпредметных связей, связи теории и практики. Вслед за объяснительной запиской идет собственно программа, в которой указываются темы и количество часов, отводимое на их изучение в каждом классе. Здесь же приводится перечень учебного оборудования и наглядных пособий, список рекомендуемой литературы.

В связи с углублением процесса дифференциации образования разрабатываются различные варианты учебных программ. В любом учебном заведении сегодня могут одновременно применяться несколько вариантов программ: типовые, модифицированные, экспериментальные и авторские.

Решение об этом принимают школьные советы.

Исторически сложились четыре способа построения предметных программ: концентрический, линейный, спиральный и смешанный.

*Концентрическое* расположение учебного материала предполагает его повторяемость в усложненном виде на следующей ступени обучения.

*Линейное* расположение учебного материала означает такое построение, при котором каждая последующая тема является логическим продолжением предыдущих тем.

При составлении учебных программ недостатков линейного и концентрического способов в значительной степени удается избежать путем *спиралеобразного* расположения учебного материала. Особенностью этого способа является то, что ученики, не теряя из поля зрения исходную проблему, постепенно расширяют и углубляют круг связанных с ней знаний. В отличие от концентрической структуры, при которой к исходной проблеме возвращаются порой даже спустя несколько лет, в спиральной структуре нет перерывов такого типа.

Последние годы все больше используется *смешанная* структура организации учебного материала, которая является комбинацией вышеназванных структур. Она позволяет маневрировать при организации содержания.

Учебные программы, как и учебные планы, являются документами, обязательными для выполнения.

Содержание образования подробно раскрывается в **учебной литературе**, которая разделяется на школьные учебники и учебные пособия. В отличие от учебных пособий учебники содержат не только информацию, которую необходимо усвоить учащимся, но и способы усвоения (работы) с этой информацией, т.е. учебник должен учить учиться. Поэтому изучаемый материал здесь должен быть краток, лаконичен, отличаться высокой степенью обобщенности. Значительным дополнением к учебникам являются различного рода учебные пособия – хрестоматии, сборники упражнений и задач, справочники, карты и т.п. Их отличительная особенность – учебный материал дается в расширенной форме.

## СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ ПО МОДУЛЮ 2

### Занятие № 1

#### Педагогика как наука

##### *План*

1. Педагогика как наука и как учебный предмет.
2. Основные периоды развития педагогической мысли.
3. Основные категории педагогики.
4. Характеристика системы педагогических наук.
5. Педагогика и другие науки.

##### *Вопросы для самопроверки*

1. Что изучает педагогика?
2. Каковы задачи педагогики?
3. Когда возникла наука о воспитании?
4. Назовите основные этапы становления педагогической теории.
5. Что сделал для педагогики Я.А. Коменский?
6. Кого из известных педагогов-ученых вы знаете? Чем они прославились?
7. Что такое воспитание в широком и узком смысле?
8. Что называется обучением?
9. Что такое развитие личности?
10. Назовите основные отрасли педагогики.
11. Что вы знаете о новых отраслях педагогики?
12. Зачем педагогике опираться на психологию и другие науки?

##### *Тематика рефератов, докладов, сообщений*

1. Вклад К.Д. Ушинского в становление русской педагогики.
2. Педагогическая наука и педагогическая практика.
3. Воспитательный идеал античного мира, средневековья, нового и новейшего времени.
4. Современный взгляд на «великую дидактику» Я.А. Коменского.
5. Свобода и заданность в обучении.
6. Что значит «быть» в образовании? (по книге Э. Фромма «Иметь или быть»).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Березовин, Н.А. Лекции по педагогике: учеб.-метод. пособие для студентов средних и высших пед. учеб. заведений / Н.А. Березовин, О.Л. Жук, Н.А. Цырельчук. – Минск: МГВРК, 2006. – 448 с.
2. Кукушин, В.С. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студентов пед. вузов / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2002. – 224 с.
3. Основы педагогики: учебное пособие / А.И. Жук [и др.]; под общ.й ред. А.И. Жука. – Минск: Аверсэв, 2003. – 349 с.
4. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. общество России, 1998. – 640 с.
5. Подласый, И.П. Педагогика: учебник для студентов высших пед. учеб. заведений. М.: Просвещение; Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
6. Прокопьев, И.И. Педагогика / И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. – Минск: Тетра Системс, 2002. – 544 с.
7. Степаненков, Н.К. Педагогика: учеб. пособие / Н.К. Степаненков. – Минск: изд. Скакун В.М., 1996. – 448 с.
8. Харламов, И.Ф. Педагогика: учебник. – 6-е изд. / И.Ф. Харламов. – Минск: Універсітэцкае, 2002. – 560 с.
9. Чепиков, В.Т. Педагогика. Краткий учеб. курс / В.Т. Чепиков. – М.: Новое знание, 2003 – 173 с.

## Занятие № 2

### Формирование личности ребенка в учебном процессе

#### *План*

1. Человек как существо биологическое и социальное.
2. Характеристика теорий развития личности.
3. Основные факторы, влияющие на развитие личности: наследственность, среда, воспитание.
4. Индивидуально-психологические характеристики детей младшего, среднего, старшего школьных возрастов.
5. Активность личности как фактор ее развития.

#### *Вопросы для самопроверки*

1. Что такое биологическое и социальное развитие личности?
2. Какие критерии развития личности вы можете назвать?
3. Что означают понятия «индивид» и «индивидуальность»?

4. Личностью рождаются или становятся?
5. Как формулируется биогенетический закон? В чем его смысл?
6. В чем несостоятельность биологизаторских теорий развития личности?
7. Какими факторами обуславливается развитие личности?
8. В чем «сила» и «слабость» схемы Й. Шванцары?
9. Что такое наследственность?
10. Какие части включают наследственные программы развития?
11. Какие признаки передаются по наследству?
12. Что такое задатки и наследуются ли они?
13. Какие специальные задатки наследуются детьми?
14. Что такое одаренность, талант, гениальность?
15. Что такое среда?
16. Как проявляется влияние ближайшего окружения на развитие личности?
17. Как влияет воспитание на развитие личности?
18. Можно ли воспитанием полностью изменить человека?
19. Должен ли «сын героем стать, если отец герой»?
20. Охарактеризуйте особенности физического, духовного и социального развития младших школьников.
21. В чем причина переживаемых подростками трудностей развития?
22. Принципиальные особенности развития учащихся старшего школьного возраста.

### *Тематика рефератов, докладов, сообщений*

1. Возрастная периодизация: проблемы, существующий опыт.
2. Аксельрация – ускоренное развитие ребенка.
3. Теория развития личности Ж. Пиаже и Л.С. Выготского.
4. Личность и индивидуальность. Основные параметры индивидуального различия личности.
5. Проблемы соотношения биологического и социального в развитии личности.
6. Одаренность: дар или испытание?
7. Возрастные и индивидуальные особенности развития личности.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Кукушин, В.С. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д: Издат. центр «МарТ», 2002. – 224 с.
2. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. общество России, 1998. – 640 с.
3. Подласый, И.П. Педагогика: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Просвещение; Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
4. Прокопьев, И.И. Педагогика / И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. – Минск: Тетра Системс, 2002. – 544 с.
5. Степаненков, Н.К. Педагогика: учеб. пособие / Н.К. Степаненков. – Минск: изд. Скаун В.М., 1996. – 448 с.
6. Харламов, И.Ф. Педагогика: учебник. – 6-е изд. / И.Ф. Харламов. – Минск: Універсітэцкае, 2002. – 560 с.
7. Чепиков, В.Т. Педагогика. Краткий учеб. курс / В.Т. Чепиков. – М.: Новое знание, 2003. – 173 с.

## Занятие № 3

### Целостный педагогический процесс

#### *План*

1. Понятие педагогического процесса. Его системный характер.
2. Главные характеристики педагогического процесса: целостность, общность, единство.
3. Характеристика этапов педагогического процесса.
4. Движущие силы совершенствования педагогического процесса.
5. Закономерности педагогического процесса.
6. Принципы педагогического процесса.

#### *Вопросы для самопроверки*

1. Что такое педагогический процесс?
2. Что представляет собой педагогический процесс как система?
3. Охарактеризуйте компоненты педагогического процесса.
4. Что означает целостность педагогического процесса?
5. Что такое доминирующая и сопутствующая функции процесса?
6. В чем специфика процессов, составляющих педагогический процесс?
7. Назовите главные этапы педагогического процесса.

8. В чем сущность целополагания как этапа педагогического процесса?
9. Какие элементы составляют этап осуществления педагогического процесса?
10. Какую задачу выполняет в педагогическом процессе этап анализа достигнутых результатов?
11. Назовите внешние противоречия, обуславливающие педагогический процесс.
12. Назовите внутренние противоречия, обуславливающие педагогический процесс.
13. Почему педагогу необходимо знать о противоречиях, обуславливающих педагогический процесс?
14. Сформулируйте закон динамики педагогического процесса.
15. В чем сущность закономерности внешней и внутренней деятельности?
16. Назовите основные принципы педагогического процесса.
17. Какая существует связь между закономерностями и принципами педагогического процесса?

### *Тематика рефератов, докладов, сообщений*

1. Характеристика Ю.К. Бабанским целостного педагогического процесса.
2. Сравнительная характеристика процессов обучения и воспитания.
3. Задачи и способы осуществления педагогической диагностики.
4. Реализация принципов гуманизации и демократизации в современном педагогическом процессе.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Коджаспирова, Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г.М. Коджаспирова. – 3-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2003. – 256 с.
2. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. общество России, 1998. – 640 с.
3. Подласый, И.П. Педагогика: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Просвещение; Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
4. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин [и др.]. – М.: Школьная пресса, 1998.

## Занятие № 4

### Содержание образования как система знаний, умений и опыта деятельности

#### *План*

1. Содержание образования как понятие.
2. Теория формального образования.
3. Теория материального образования.
4. Реформирование содержания общего среднего образования в Республике Беларусь.
5. Характеристика документов, определяющих содержание образования.

#### *Вопросы для самопроверки*

1. Что такое содержание образования?
2. Как подразделяется содержание образования по характеру и направленности?
3. Что такое дополнительное образование?
4. Какие факторы влияют на содержание образования?
5. В чем суть теорий формального и материального образования?
6. Назовите сторонников теорий формального и материального образования.
7. Какие требования к содержанию общего среднего образования предъявляются в Республике Беларусь?
8. Назовите пути совершенствования содержания образования в республике.
9. Назовите основные документы, определяющие содержание образования.
10. Что такое образовательный стандарт?
11. Что такое учебный план?
12. Какие схемы формирования содержания вам известны?
13. Какие варианты учебных программ могут применяться в современных учебных заведениях?
14. Назовите, чем отличается учебник от учебного пособия.

## *Тематика рефератов, докладов, сообщений*

1. Типы образования в современной школе.
2. Система дополнительного образования в Республике Беларусь.
3. Содержание образования как обучающая среда.
4. Деятельное содержание образования.
5. Электронное учебное пособие.
6. Учебный комплекс – новый тип учебного пособия.
7. Образовательная программа по предмету как средство планирования индивидуальных образовательных траекторий учащихся.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Березовин, Н.А. Лекции по педагогике: учеб.-метод. пособие для студентов средних и высших пед. учеб. заведений / Н.А. Березовин, О.Л. Жук, Н.А. Цырельчук. – Минск: МГВРК, 2006. – 448 с.
2. Коджаспирова, Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г.М. Коджаспирова. – 3-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2003. – 256 с.
3. Леднев, В.С. Содержание образования: учеб. пособие / В.С. Леднев. – М.: Высш. шк., 1989. – 360 с.
4. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. общество России, 1998. – 640 с.
5. Подласый, И.П. Педагогика: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Просвещение; Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
6. Прокопьев, И.И. Педагогика / И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. – Минск: Тетра Системс, 2002. – 544 с.
7. Степаненков, Н.К. Педагогика: учеб. пособие / Н.К. Степаненков. – Минск: изд. Скакун В.М., 1996. – 448 с.
8. Харламов, И.Ф. Педагогика: учебник. – 6-е изд. / И.Ф. Харламов. – Минск: Універсітэцкае, 2002. – 560 с.
9. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб: Изд.-во «Питер», 2001. – 544 с.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ КОЛЛОКВИУМА ПО МОДУЛЮ 2

### УЭ 6. Методология и методы педагогических исследований

1. В структуре методологического знания Э.Г. Юдин выделяет 4 уровня: 1. Философский. 2. ... 3. ...; 4. ... .
2. В качестве методологии педагогики выступают различные философские учения: экзистенциализм, ... .
3. По направленности педагогические исследования разделяют на: 1) фундаментальные; 2...; 3... .
4. Любое педагогическое исследование предполагает определение следующих методологических параметров: 1) проблема; 2) тема; 3) ...; 4) ...; 5) ...; 6) ...; 7) ... .
5. Назовите три группы методов педагогических исследований.
6. Назовите методы, которые применяются для педагогических исследований.
7. Чем научное наблюдение отличается от бытового?
8. Какую информацию дает исследователю изучение продуктов деятельности учащихся?
9. Педагогический эксперимент может быть констатирующим или ... .
10. Наиболее распространенные математические методы, применяемые в педагогических исследованиях: 1) регистрация; 2...; 3... .

### УЭ 7. Аксиологические основы педагогики

1. Какую роль играет аксиологический (ценностный) подход в педагогической теории и практике?
2. Дополните перечень аксиологических принципов:
  - 1) равноправие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы;
  - 2) ... .
  - 3) ... .
3. Почему сложившаяся система образования дискредитировала себя с точки зрения гуманистической педагогики?
4. «Ценность» – характеристика объективная или субъективная?
5. Дополните определение: «Педагогическая ценность представляет собой нормы ...».

6. По мнению В.А. Сластенина, именно уровень субъективизации педагогических ценностей служит ... (чем?).
7. По уровню своего существования педагогические ценности бывают: 1...; 2...; 3... .
8. Аксиологическое «Я» как система ценностных ориентаций включает ценности:
  - 1) связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде;
  - 2) удовлетворяющие потребность в общении;
  - 3) ...;
  - 4) ...;
  - 5) ... .
9. По предметному содержанию педагогические ценности бывают самодостаточные и ... .
10. Перечислите ценности-средства:  
1...; 2...; 3... .

### **УЭ 10. Проблема целеполагания в педагогике**

1. Что такое цель воспитания?
2. Как на практике реализуется цель воспитания?
3. Назовите главные факторы, влияющие на определение цели воспитания.
4. Сколько воспитательных целей может иметь воспитательная система?
5. Какая главная особенность отличала цели воспитания в период рабовладельчества, феодализма и капитализма?
6. Во временном плане цели воспитания бывают: 1...; 2...; 3... .
7. Из скольких этапов, по мнению И.И. Прокопьева, должно состоять целеполагание?
8. Как формулируется стратегическая цель белорусской воспитательной системы?
9. Какие основные структурные компоненты (направления) составляют всесторонне гармонично развитую личность в современном понимании?
10. Как называются основные нормативные документы, определяющие воспитательную политику в Беларуси?

## ТЕСТ К МОДУЛЮ 2

1. Что такое педагогика:
  - А. Наука, изучающая закономерности развития ребенка и определяющая пути его воспитания.
  - В. Искусство воздействия воспитателя на воспитанника с целью формирования его мировоззрения.
  - С. Наука о воспитании и обучении детей.
  - Д. Наука, занимающаяся изучением вопросов обучения и образования подрастающего поколения.
  
2. На ваш взгляд, наиболее точное определение сферы действия науки о воспитании:
  - А. Педагогика (от греч. «*пайдос*» – дитя, мальчик и «*аго*» – вести).
  - В. Андрогикика (от греч. «*андрос*» – мужчина и «*аго*» – вести).
  - С. Педология (от греч. «*пайдос*» – дитя и «*логос*» – наука).
  - Д. Антропогикика (от греч. «*антропос*» – человек и «*аго*» – вести).
  
3. Какая главная задача ставится перед педагогической наукой:
  - А. Накопление и систематизация научных знаний о воспитании человека.
  - В. Изучение воспитания как фактора духовного развития.
  - С. Исследование человеческой природы.
  - Д. Воспитание и обучение подрастающего поколения.
  
4. Что определяет развитие педагогики как науки:
  - А. Прогресс науки и техники.
  - В. Биологический закон сохранения рода.
  - С. Забота родителей о счастье детей.
  - Д. Объективная потребность в подготовке человека к науке и труду.
  
5. Какому из философов принадлежит фраза: «Хорошими людьми становятся больше от упражнений, чем от природы»:
  - А. Сократу.
  - В. Аристотелю.
  - С. Демокриту.
  - Д. Платону.

6. Педагогика впервые была вычленена из системы философских наук ...:

- А. Я.А. Коменским.
- В. Ф. Бэконом.
- С. Дж. Локком.
- Д. И. Песталоцци.

7. Педагогика оформилась в научную систему в трудах ...:

- А. Я.А. Коменского.
- В. И.Г. Песталоцци.
- С. К.Д. Ушинского.
- Д. А. Дистервега.

8. В какой группе наиболее полно перечислены основные категории педагогики:

- А. Становление, развитие, воспитание, обучение.
- В. Воспитание, обучение, образование, развитие.
- С. Образование, обучение, формирование, становление.
- Д. Обучение, воспитание, изменение, взросление.

9. Почему в педагогике используется несколько определений воспитания:

А. Это позволяет отличать воспитание в теоретическом смысле от употребления аналогичного термина в бытовой речи.

В. Обилие определений придает педагогике статус развитой науки.

С. Воспитание – понятие настолько широкое и общее, что без специальных уточнений невозможно понять, о каком, собственно, воспитании идет речь.

Д. Правильного ответа нет.

10. Укажите, в какой группе наиболее точно представлена система педагогических наук:

А. Дидактика, школоведение, школьная гигиена, сравнительная педагогика, философия, психология.

В. Общая педагогика, сравнительная педагогика, история педагогики, школоведение, теория воспитания.

С. Дошкольная педагогика, педагогическая этика, дидактика, школоведение, теория воспитания, история педагогики.

Д. Дошкольная педагогика, педагогика школы, педагогика высшей школы, сравнительная педагогика, специальная педагогика, история педагогики.



11. Совокупность положений о педагогическом познании и преобразовании действительности – это ...:

- А. Теория обучения.
- В. Методы исследования педагогических явлений.
- С. Методология педагогики.
- Д. Процесс педагогических исследований.

12. В какой группе наиболее полно перечислены философские учения, выступающие в качестве методологии педагогики:

- А. Прагматизм, неотомизм, кельвинизм, экзистенциализм, фрейдизм.
- В. Экзистенциализм, прагматизм, диалектический материализм, неотомизм, неопозитивизм.
- С. Диалектический материализм, неотомизм, прагматизм, идеализм.
- Д. Неотомизм, прагматизм, психологизм, идеализм, фрейдизм.

13. По направленности педагогические исследования разделяют:

- А. На фундаментальные, прикладные, разработки.
- В. На фундаментальные, прикладные, эпизодические, разработки.
- С. На прикладные, разработки, пробные, косвенные.
- Д. На пробные, косвенные, разработки.

14. К общепринятым методологическим параметрам педагогических исследований относятся:

- А. Проблема, тема, объект и предмет, цель, методы, результаты, условия.
- В. Проблема, тема, объект и предмет, цель, задачи, условия, исследователь.
- С. Проблема, тема, объект и предмет, цель, форма записи, способ наблюдения, результат.
- Д. Проблема, тема, объект и предмет исследования, цель, задачи, гипотеза, защищаемые положения.

15. К критериям качества педагогических исследований относятся:

- А. Объект, актуальность, новизна.
- В. Актуальность, новизна, наличие гипотезы.
- С. Актуальность, новизна, теоретическая и практическая значимость.
- Д. Теоретическая и практическая значимость, количество литературных источников, новизна.

16. Какое из перечисленных наблюдений относится к методу научного исследования:

- А. Дежурный учитель наблюдает за порядком в столовой.
- В. Педагог ведет наблюдение за развитием школьников при изучении отдельных тем курса с помощью компьютерных программ.
- С. Классный руководитель наблюдает за опрятностью одежды школьников.
- Д. На экскурсии учитель биологии вместе с учащимися наблюдает за поведением муравьев.

17. Какую из приведенных бесед можно назвать методом научно-педагогического исследования:

- А. Беседа учителя с учащимися, в процессе которой выявляются эффективные приемы стимулирования интереса школьников к изучаемому материалу.
- В. Беседа классного руководителя с родителями о воспитании детей в семье.
- С. Беседа директора с опоздавшими на урок учащимися.
- Д. Беседа классного руководителя о правах и обязанностях школьников.

18. Какой из опытов относится к научно-педагогическому эксперименту:

- А. Опыт гибридизации растений на пришкольном участке.
- В. Опыт работы ученического комитета школы.
- С. Опыт осуществления индивидуального подхода в обучении.
- Д. Опыт ускоренного обучения арифметике с применением компьютера.

19. Он позволяет изучать явления с точки зрения заложенных в них возможностей удовлетворения потребностей людей, а также решать задачи гуманизации общества. Это – ...:

- А. Многосторонний подход.
- В. Индивидуальный подход.
- С. Аксиологический подход.
- Д. Комплексный подход.

20. Нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога – это ...:

- А. Педагогический такт.
- В. Педагогические требования.
- С. Педагогические законы.
- Д. Педагогические ценности.

21. По уровню существования выделяют педагогические ценности:

- А. Личностные, групповые, межличностные.
- В. Общенациональные, личностные, групповые.
- С. Социально-педагогические, личностные, групповые.
- Д. Социально-педагогические, национальные, личностные.

22. В иерархии педагогических ценностей наиболее высокий ранг имеют следующие ценности:

- А. Знания.
- В. Качества.
- С. Цели.
- Д. Отношения.

23. Понятие «...» включает только социальные свойства и качества:

- А. Человек.
- В. Личность.
- С. Индивид.
- Д. Индивидуальность.

24. ... – это то особое, что отличает одного человека от другого, одну личность от другой:

- А. Индивидуальность.
- В. Человечность.
- С. Наследственность.
- Д. Индивид.

25. Отдельный представитель человеческого рода безотносительно к его качествам – это ...:

- А. Человек.
- В. Личность.
- С. Индивидуальность.
- Д. Индивид.

26. Биогенетический закон был открыт:

- А. Л. Терменом и Й. Шванцара.
- В. К. Лоренцем и Э. Фроммом.
- С. Э. Геккелем и Ф. Мюллером.
- Д. З. Фрейдом.

27. Индивидуальные, генетически закрепленные свойства, определяющие анатомо-физиологическую предрасположенность человечества к различным видам деятельности, – это ...:

- А. Факторы.
- В. Задатки.
- С. Способности.
- Д. Талант.

28. Выстройте следующие понятия в логическую последовательность:

- 1. Гениальность.
- 2. Задатки.
- 3. Одаренность.
- 4. Способность.
- 5. Талант.

29. К внешним факторам, определяющим формирование и развитие личности, относятся географическая и социальная среда, а также ...:

- А. Воспитание.
- В. Деятельность отдельных людей.
- С. Наследственность.
- Д. Других факторов не существует.

30. Учителю и воспитателю нужно хорошо знать возрастные особенности детей, чтобы ...:

- А. К ним приспособливаться.
- В. Своевременно нейтрализовать их неблагоприятные поступки.
- С. Влиять на их психику, манипулируя сознанием.
- Д. На основе знания закономерностей возрастного развития обучать и воспитывать с наилучшим результатом.

31. Развитие личности определяется не только наследственностью, средой и воспитанием, но и ...:

- А. Тем, какую программу развития определяет для себя сама личность.
- В. Внутренней природной программой.
- С. Активностью самой личности.
- Д. Других факторов не существует.

32. Почему в 5 – 8-м классах успеваемость и дисциплинированность школьников снижаются:

- А. Детям надоело учиться.
- В. Классные руководители уделяют меньше внимания воспитанию учащихся, чем учителя начальных классов.
- С. Начальная школа не дает достаточного развития, необходимого для дальнейшего обучения.
- Д. Все дело в особенностях развития учащихся этого возраста.

33. Взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному состоянию, преобразованию свойств и качеств воспитуемых – это ...:

- А. Учебный процесс.
- В. Педагогический процесс.
- С. Образовательный процесс.
- Д. Психологический процесс.

34. Компоненты педагогического процесса:

- А. Педагоги, воспитуемые, условия воспитания, средства.
- В. Целевой, содержательный, процессуальный, оценочный.
- С. Целевой, содержательный, деятельный, результативный.
- Д. Целевой, процессуальный, результативный, корректирующий.

35. В чем заключается целостность педагогического процесса:
- А. В подчинении всех процессов, его образующих, главной общей и единой цели – формирование всесторонне и гармонически развитой личности.
  - В. В том, что процессы, образующие педагогический процесс, имеют много общего между собой.
  - С. В том, что педагогический процесс не делится на составные части.
  - Д. В том, что между процессами, образующими педагогический процесс, нет различия: все они ведут к одной цели, но разными путями.
36. К главным характеристикам педагогического процесса относятся:
- А. Целостность, предсказуемость, результативность.
  - В. Целостность, общность, единство.
  - С. Целостность, результативность, управляемость.
  - Д. Целостность, предсказуемость, результативность.
37. Главные этапы педагогического процесса:
- А. Промежуточный, основной, корректирующий.
  - В. Подготовительный, основной, промежуточный, корректирующий.
  - С. Подготовительный, основной, заключительный.
  - Д. Подготовительный, промежуточный, основной, заключительный.
38. Движущими силами развития педагогического процесса выступают ...:
- А. Заложенные в нем программы.
  - В. Определенные закономерности.
  - С. Желания и воля организаторов.
  - Д. Внешние и внутренние противоречия.
39. Какие общие факторы влияют на постановку цели воспитания:
- А. Требования родителей, потребности общества, идеал человеческого воспитания, возможности учителей и воспитателей.
  - В. Потребности общества, возможности учителей и воспитателей, психологические и физиологические возможности воспитуемых, требования родителей.

С. Потребности общества, экономический уровень развитие общества, способ производства, физиологические и психологические особенности воспитуемых.

Д. Потребности общества, требования родителей, идеал человеческого воспитания, уровень цивилизации.

40. Появление различий в характере цели воспитания в классовом обществе – это:

А. Следствие договора между представителями различных классов.

В. Следствие политики господствующего класса.

С. Такого разделения нет.

Д. Следствие естественного хода развития истории человечества.

41. Цель воспитания в современной школе ...:

А. Определяется каждым педагогом-предметником.

В. Понятие абстрактное, с неопределенным содержанием.

С. Определяется программными документами государства и раскрывается в учебных планах, программах и учебниках.

Д. Определяется решением педагогического совета конкретной школы.

42. Система научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе общения, – это ...:

А. Содержание образования.

В. Условия образования.

С. Цель образования.

Д. Форма образования.

43. По характеру и направленности образование разделяют:

А. На начальное, базовое, среднее, высшее.

В. На начальное, среднее, профессионально-техническое, среднее специальное.

С. На основное, дополнительное, обязательное.

Д. На общее, профессиональное, политехническое, дополнительное, техническое.

44. На формирование содержания образования оказывают влияние...:

- А. Желание и профессиональные возможности учителя.
- В. Интересы и потребности учащихся.
- С. Потребности общества, политика и идеология государства, изменения в науке и технике, методологическая позиция ученых.
- Д. Решения педагогических советов каждой школы.

45. Содержание школьного образования прошлого во многом определялась такими теориями, как:

- А. Прагматизм, неопозитивизм, бихевиоризм.
- В. Формального и материального образования.
- С. Неотомизм, экзистенциализм, марксизм.
- Д. Прагматизм, неопозитивизм, бихевиоризм, неотомизм, экзистенциализм, марксизм.

46. Система знаний о ведущих отраслях, научных принципах и прогрессивных тенденциях развития современного производства – это образование ...:

- А. Политехническое.
- В. Профессиональное.
- С. Общее.
- Д. Техническое.

47. Обязательный уровень требований общеобразовательной подготовки выпускников и соответствующее этим требованиям содержание, методы, формы, средства обучения и контроля – это ...:

- А. Учебная программа.
- В. Учебный план.
- С. Учебный график.
- Д. Образовательный стандарт.

48. Учебный план – это ...:

- А. Документ, определяющий количество учебных предметов, а также содержание материала по каждому учебному предмету.



В. Документ, определяющий содержание учебного материала по предметам, количество часов на изучение тем, разделов, начало и окончание учебного года, длительность каникул.

С. Сертификат, определяющий состав учебных предметов, изучаемых в школе, порядок их изучения по годам, количество часов в неделю и на год, структуру учебного года.

Д. Документ, в котором определяется порядок изучения учебных дисциплин, содержание и объем знаний.

49. Учебная программа – это ...:

А. Документ, определяющий порядок изучения учебных дисциплин, количество часов, отведенное на их изучение, начало и конец каждой четверти.

В. Документ, определяющий содержание и объем знаний по каждому учебному предмету, количество часов, которое отводится на изучение определенных тем, вопросов курса.

С. Документ, в котором перечислены предметы, которые будут изучаться в каком-то конкретном классе, количество часов, отведенное на их изучение.

Д. Документ определяющий количество учебных предметов и содержание материала, необходимое для усвоения учащимися.

50. Исторически сложилось четыре способа построения учебных программ:

А. Концентрический, линейный, спиральный, смешанный.

В. Линейный, смешанный, типовой, модифицированный.

С. Линейный, модифицированный, экспериментальный, концентрический.

Д. Модифицированный, концентрический, линейный, смешанный.

## МОДУЛЬ 3

### ДИДАКТИКА

#### УЭ 12. Процесс обучения: структура, закономерности и принципы обучения

1. Общее понятие о дидактике: объект, предмет, задачи, категории.
2. Понятие и сущность обучения.
3. Структура обучения.
4. Виды обучения.
5. Закономерности и принципы обучения.

Студент должен:

- знать определение дидактики, ее объект, предмет, задачи и функции;
- знать основные дидактические категории, а также те, которые заимствованы из смежных наук;
- знать, что собой представляет процесс обучения, его признаки;
- знать и характеризовать основные компоненты процесса обучения;
- знать виды обучения и их признаки;
- знать, что такое законы и закономерности обучения;
- знать закономерности обучения;
- уметь характеризовать основные принципы обучения.

#### 12.1. Общее понятие о дидактике: объект, предмет, задачи, функции, категории

Педагогическая дисциплина, исследующая обучение на теоретическом, наиболее общем уровне, называется дидактикой. Отсюда следует, что **дидактика** – это теория обучения, дающая научное обоснование его содержания, методов и организационных форм. Дидактика, в конечном счете, должна дать ответ на два наиболее общих вопроса: «Чему учить?» и «Как учить?». По-другому дидактику определяют как теорию образования и обучения. В этом случае образование выступает как результат обучения, а обучение – как «путь образования». В образование, трактуемое так, воспитание не входит, и вся эмоционально-ценностная сторона педагогиче-

ской деятельности, а также развитие остаются за пределами этих понятий. Возможны и другие трактовки дидактики.

Дидактика рассматривает свой **объект** – обучение в первую очередь как особый вид деятельности, направленной на передачу подрастающим поколениям социального опыта.

Специфическим для этой деятельности отношением, лежащим в основе ее теоретического анализа с позиций педагогики, является отношение преподавания и учения как действий учителя и ученика, выступающих в единстве. Другие отношения становятся дидактическими постольку, поскольку они объединяются этим отношением.

**Предметом дидактики** является связь преподавания и учения, их взаимодействие.

**Задачи дидактики** состоят в том, чтобы:

- описывать и объяснять процесс обучения и условия его реализации;
- разрабатывать новые обучающие системы, новые технологии обучения.

Обучение выступает для исследователя как объект изучения, когда он осуществляет **научно-теоретическую функцию** педагогики. В результате исследования он получает знания о том, как протекает процесс обучения, уже реализованный или реализуемый в действительности, каковы его закономерности и в чем состоит его сущность. Это знания о педагогических фактах (явлениях), о сущности и закономерностях педагогического процесса.

Однако только описать обучение как часть педагогической действительности, с присущими ему связями и закономерностями, недостаточно. Сама по себе теория не самоцель. Она служит основой для практической деятельности, дает возможность ее направлять, преобразовывать и совершенствовать. Когда ученый переходит от отображения обучения к его конструированию, он осуществляет **конструктивно-техническую функцию** дидактики. Понятно, что обе функции взаимосвязаны. В основу конструктивно-технической деятельности должны быть положены результаты осуществления научно-теоретической функции. С другой стороны, преобразованная действительность становится объектом дальнейшего изучения.

В понятиях, которыми пользуется каждая наука, отражаются накопленные человечеством знания. Все научные понятия делятся на три основные группы – философские, общенаучные и частнонаучные, т.е. специфические для данной науки. Дидактика пользуется понятиями, принадлежащими всем этим группам.

Нельзя, например, рассуждать о теории обучения, не пользуясь такими философскими категориями, как «связь», «общее и единичное», «противоречие», «причина и следствие», «возможность и действительность», «качество и количество», «бытие», «сознание», «практика» и др.

Дидактика как одна из педагогических научных дисциплин пользуется общими понятиями педагогики – «педагогика», «воспитание», «педагогическая деятельность», «педагогическая действительность» и т.д.

Кроме того, имеется группа специфических понятий дидактики. К ним относятся «преподавание и учение», «учебный предмет», «учебный материал», «учебная ситуация», «метод обучения», «прием обучения», «учитель», «ученик», «урок» и др. Наконец, в дидактических исследованиях можно выделить и понятия, заимствованные у смежных наук – психологии («восприятие», «усвоение», «умственное развитие», «упоминание», «умения», «навыки»), кибернетики («обратная связь», «динамическая система»). Все эти понятия находятся во взаимосвязи, они подвижны и гибки, как те явления действительности, которые в них отражаются. Их содержание обогащается по мере развития науки [43].

## 12.2. Понятие и сущность обучения

Понятие «обучение» определяет явление, а понятия «учебный процесс», «процесс обучения» связаны с развитием обучения во времени и пространстве и означают последовательность (систему) его актов. Напомним также, что латинское слово *processus* означает «движение вперед». Одним из двух главных процессов, составляющих целостный педагогический процесс, является процесс обучения (учебный процесс).

Это очень сложный процесс объективной действительности, уступающий, быть может, только процессам воспитания и развития. Поэтому дать полное и всестороннее определение этому процессу очень трудно. Он включает большое количество разнообразных связей и отношений, множество факторов различного порядка и различной природы. Отсюда и множество определений процесса.

В сочинениях древних и средневековых мыслителей под понятиями «обучение», «процесс обучения» понимается главным образом преподавание, цель которого – учение. В начале XX века в понятие обучения стали включать уже два составляющих этот процесс компонента – преподавание и учение. Преподавание понимается как деятельность учителей по организации усвоения учебного материала, а учение – как деятельность учащихся

по усвоению предлагаемых им знаний. Несколько позже в понятии «обучение» нашли отражение и управляющая деятельность учителя по формированию у учащихся способов познавательной деятельности, и совместная деятельность учителя и учащихся. Постоянное совершенствование понятий – не самоцель, а жизненная необходимость. Если определить обучение только как передачу и усвоение знаний, значит, в центре внимания педагога окажутся именно эти моменты; выразим обучение через совместную деятельность учителей и учащихся – значит, учитель должен обращать главное внимание на деятельность, искать пути и способы ее совершенствования и т.д.

**Процесс обучения** – совокупность последовательных и взаимосвязанных действий учителя и учащихся, направленных на сознательное и прочное усвоение системы знаний, умений и навыков, формирование умения применять их в жизни, на развитие самостоятельного мышления, наблюдательности и других познавательных способностей учащихся, овладение элементами культуры умственного труда, основ мировоззрения и мировосприятия (Г.М. Коджаспирова).

Современные требования таковы, что школа должна учить мыслить, развивать учащихся во всех отношениях.

В современном понимании для обучения характерны следующие признаки: 1) двусторонний характер; 2) совместная деятельность учителей и учащихся; 3) руководство со стороны учителя; 4) специальная планомерная организация и управление; 5) целостность и единство; 6) соответствие закономерностям возрастного развития учащихся; 7) управление развитием и воспитанием учащихся [45].

### 12.3. Структура обучения

Дидактическое взаимодействие само по себе не одномоментно, оно является процессом, который имеет свои специфические компоненты.

Анализ деятельности требует видеть в ней цель, мотивы, содержание, способы действий, протекающие при известных напряжениях воли, а также физических и интеллектуальных сил, способы регулирования действий и контроля результатов.

Выделяют следующие составные компоненты процесса обучения: целевой, стимулирующе-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный (формы, методы обучения), контрольно-регулирующий, оценочно-результативный.

**Целевой компонент** процесса обучения отражает осознание педагогами и принятие учениками цели и задач изучения темы, раздела или учебного предмета в целом. Цель обучения определяется целями, поставленными обществом перед школой. В конкретном цикле учебного процесса цель и задачи обучения определяются на основе требований программы, учета особенностей класса, уровня предшествующей подготовленности, образованности, воспитанности и развитости учащихся, а также с учетом возможностей самого педагога, оборудования кабинета и пр.

**Стимулирующе-мотивационный компонент** предполагает, что педагог будет осуществлять меры по стимулированию у учащихся интереса, потребности в решении поставленных перед данным циклом обучения учебно-воспитательных задач. Причем стимулирование должно порождать внутренний процесс возникновения у обучаемых положительных мотивов учения. В единстве стимулирования и мотивации заключен смысл стимулирующе-мотивационного компонента учебного процесса.

**Содержание обучения** определяется учебным планом, государственными учебными программами и учебниками по данному предмету. Содержание отдельных уроков конкретизируется учителем с учетом поставленных задач, необходимости отражения в содержании предмета специфики производственного и социального окружения школы, уровня подготовленности, интересов учеников.

**Операционно-деятельностный компонент** непосредственно отражает процессуальную сущность обучения. Именно в деятельности педагогов и обучаемых, в их взаимодействии, протекающем во времени, и реализуется задача присвоения школьниками широкого социального опыта человечества. Операционно-деятельностный компонент реализуется посредством определенных методов, средств и форм организации преподавания и учения.

**Контрольно-регулирующий компонент** предполагает одновременный контроль преподавателя за ходом решения поставленных задач обучения и самоконтроль обучаемых за правильностью выполнения учебных операций, точностью получаемых ответов. Контроль осуществляется с помощью устных, письменных, лабораторных и других практических работ, опросов, зачетов и экзаменов. Самоконтроль включает самопроверку учеников: степень усвоения изучаемого материала, правильность выполнения упражнений с помощью обратных действий, оценку жизненной реальности полученных ответов в задачах и т.д. Контроль и самоконтроль обеспечивают функционирование обратной связи в учебном процессе –

получение учителем информации о степени затруднений, о качестве поэтапного решения задач обучения, о типичных недостатках. Обратная связь вызывает необходимость регулирования учебного процесса: внесения изменений в методы, формы и средства обучения, приближение их к оптимальным для данной ситуации. Регулирование процесса проводится и самими учениками: работа над ошибками, повторение вопросов, вызывающих затруднения.

**Оценочно-результативный компонент обучения** предполагает оценку педагогами и самооценку учениками достигнутых в процессе обучения результатов, установление соответствия их поставленным учебно-воспитательным задачам, выявление причин отклонений, проектирование новых задач по устранению пробелов в знаниях и умениях.

Все компоненты учебного процесса надо рассматривать в закономерной взаимосвязи.

Указанные последовательность и содержание компонентов учебного процесса являются наиболее типичными для многих случаев его функционирования. В зависимости от специфики задач обучения, возможностей учеников, их отношения к учению те или иные компоненты процесса могут применяться в большей или меньшей степени, а порой и вообще отсутствовать в данном цикле [42].

#### **12.4. Виды обучения**

Дидактические системы не уходят в прошлое бесследно. Подпитываемые новыми идеями, они трансформируются в более прогрессивные и созвучные требованиям времени системы, в которых еще долго сохраняются корневые (материнские) признаки. Преемственность дидактических систем – это общая закономерность развития теории и практики обучения.

Каждая дидактическая система вызывает к жизни новую практическую технологию – вид обучения. А поскольку, как было сказано, системы не отрицаются, а постепенно эволюционируют к более совершенным, то в одно и то же время существуют и практически применяются несколько различных видов обучения. Их использование обусловлено также и тем, что педагоги не желают отказываться от всего полезного, что было достигнуто на предыдущих ступенях развития теории и практики обучения, сохраняя при этом способность к восприятию новых идей.

В современной школе используется три относительно обособленных и отличающихся рядом признаков вида обучения:

- объяснительно-иллюстративное, называемое также традиционным, сообщающим или конвенциональным (обычным);
- проблемное (ПБО);
- программированное (ПО) и развившееся на его основе компьютерное или компьютеризованное обучение (КО).

**Объяснительно-иллюстративное обучение.** Объяснение в сочетании с наглядностью – главные методы такого обучения, слушание и запоминание – ведущие виды деятельности учащихся, а безошибочное воспроизведение изученного – главное требование и основной критерий эффективности. Такое обучение называют еще традиционным, чтобы подчеркнуть длительную историю его существования в различных модификациях. Это древний вид обучения, не утративший значения и в современной школе благодаря тому, что в него органически вписываются новые способы изложения знаний и новые виды наглядности. Объяснительно-иллюстративное обучение имеет ряд важных преимуществ. Оно экономит время, сберегает силы учителей и учащихся, облегчает последним усвоение сложных знаний, обеспечивает достаточно эффективное управление процессом. Но наряду с этими преимуществами ему свойственны и крупные недостатки, среди которых наиболее заметные – преподнесение «готовых» знаний и освобождение учащихся от необходимости самостоятельно и продуктивно мыслить при их освоении, а также незначительные возможности индивидуализации и дифференциации учебного процесса.

**Проблемное обучение** отличается организацией обучения путем самостоятельного добывания знаний в процессе решения учебных проблем, развития творческого мышления и познавательной активности учащихся. Технология ПБО не отличается особой вариативностью, поскольку включение учащихся в активную познавательную деятельность опирается на ряд этапов, которые должны быть реализованы последовательно и комплексно. Важным этапом ПБО является создание проблемной ситуации, представляющей собой ощущение мыслительного затруднения. Учебная проблема, которая вводится в момент возникновения проблемной ситуации, должна быть достаточно трудной, но посильной для учащихся. Ее введением и осознанием завершается первый этап. На втором этапе разрешения проблемы («закрытом») учащийся перебирает, анализирует имеющиеся в его распоряжении знания по данному вопросу, выясняет, что их недостаточно для получения ответа, и активно включается в поиск недос-



тающей информации. Третий этап («открытый») направлен на приобретение различными способами необходимых для решения проблемы знаний. Он завершается возникновением «озарения» («Я знаю, как сделать!»). Далее следуют этапы решения проблемы, верификации (проверки) полученных результатов, сопоставления с исходной гипотезой, систематизации и обобщения добытых знаний.

Преимущества ПБО хорошо известны: самостоятельное добывание знаний путем собственной творческой деятельности, высокий интерес к учебному труду, развитие продуктивного мышления, прочные и действенные результаты обучения. К недостаткам следует отнести слабую управляемость познавательной деятельностью учащихся, большие затраты времени на достижение запроектированных целей.

Название «**программированное обучение**» происходит от позаимствованного из словаря электронно-вычислительной техники термина «программа», обозначающего систему последовательных действий (операций), выполнение которых ведет к заранее запланированному результату. Основная цель – улучшение управления учебным процессом. Возникшее в начале 60-х годов на основе новых дидактических, психологических и кибернетических идей, ПО направило свои усилия на создание такой технологии учебного процесса, которая позволяла бы контролировать каждый шаг продвижения учащегося по пути познания и благодаря этому оказывать ему своевременную помощь, избавляя тем самым от многих затруднений, сопровождающих традиционный процесс.

Особенности ПО заключаются в следующем:

- учебный материал разделяется на отдельные порции (дозы);
- учебный процесс состоит из последовательных шагов, содержащих порцию знаний и мыслительных действий по их усвоению;
- каждый шаг завершается контролем (вопросом, заданием и т.д.);
- только при правильном выполнении контрольных заданий учащийся получает новую порцию материала и выполняет следующий шаг обучения;
- каждый учащийся работает самостоятельно и овладевает учебным материалом в посильном для него темпе;
- педагог выступает организатором обучения и помощником (консультантом) при затруднениях; осуществляет индивидуальный подход;
- в учебном процессе широкое применение находят специфические средства ПО (программированные учебные пособия, тренажеры, контролирующие устройства, обучающие машины).

Современные обучающие машины быстро устанавливают уровень обученности и возможности работающих с ними учеников, могут «приспосабливаться» к ним. Такие самоприспосабливающиеся программы называются адаптивными. Современные обучающие программы чаще всего состояются по смешанной (комбинированной) схеме, что позволяет сделать их гибкими.

**Компьютерное обучение.** Ощутимые шаги в раскрытии глубинных закономерностей обучения, сделанные мировой дидактикой, а также бурный прогресс в области развития персональных электронно-вычислительных машин (ПЭВМ) вывели педагогов на новые возможности компьютерного (компьютеризованного) обучения. Оказалось, что компьютеры, снабженные специальными обучающими программами, можно эффективно приспособить для решения почти всех дидактических задач – предъявления (выдачи) информации, управления ходом обучения, контроля и коррекции результатов выполнения тренировочных упражнений, накопления данных о развитии учебного процесса и т.д. Наметились два главных направления эффективного использования ЭВМ: 1) повышение успеваемости по отдельным учебным предметам (математике, естественным наукам, родному и иностранному языкам, географии и др.), обеспечение ориентированного на результат процесса; 2) развитие общих когнитивных способностей – умения решать поставленные задачи, самостоятельно мыслить, владеть коммуникативными навыками. Компьютеры также широко используются для автоматизированного тестирования, оценки знаний, что позволяет высвободить время преподавателя и тем самым повысить эффективность педагогического процесса.

Программированное и пришедшее ему на смену компьютерное обучение основываются на выделении алгоритмов обучения. Алгоритм как система последовательных действий, ведущих к правильному результату, предписывает учащемуся состав и последовательность учебной деятельности, необходимые для полноценного усвоения знаний и умений. Прежде чем составить обучающую программу, нужно разработать алгоритм выполнения мыслительных действий и учебных операций, по которому ЭВМ будет осуществлять управление учебным процессом. Эффективность обучающих программ и всего компьютерного обучения целиком зависит от качества алгоритмов управления мыслительной деятельностью [45].

## 12.5. Закономерности и принципы процесса обучения

Закон отражает объективные, существенные, необходимые, общие, устойчивые и повторяющиеся при определенных условиях взаимосвязи. Закономерность – не до конца познанный закон. Все закономерности, действующие в учебном процессе, подразделяются на общие и частные. Общие охватывают всю систему. Частные распространяются на отдельные компоненты системы – дидактические, гносеологические, психологические, кибернетические, социологические, организационные.

### **Общие закономерности процесса обучения:**

1. *Закономерность цели обучения.* Цель обучения зависит: а) от потребностей и возможностей общества; б) от уровня развития и возможностей педагогической науки и практики.

2. *Закономерность содержания обучения.* Содержание обучения (образования) зависит: а) от общественных потребностей и целей обучения; б) от темпов социального и научно-технического прогресса; в) от возрастных возможностей школьников; г) от уровня развития теории и практики обучения; д) от материально-технических и экономических возможностей учебных заведений.

3. *Закономерность качества обучения.* Эффективность каждого нового этапа обучения зависит от продуктивности предыдущего этапа и достигнутых на нем результатов.

4. *Закономерность методов обучения.* Эффективность дидактических методов зависит: а) от цели и содержания обучения; б) от возраста учащихся; в) от учебных возможностей (обучаемости) учащихся; г) от организации учебного процесса.

5. *Закономерность управления обучением.* Продуктивность обучения зависит: а) от интенсивности обратных связей; б) от обоснованности корректирующих воздействий.

6. *Закономерность стимулирования обучения.* Продуктивность обучения зависит: а) от мотивации обучения; б) от адекватности внешних стимулов.

### **Частные закономерности процесса обучения**

#### **Дидактические закономерности:**

1. Результаты обучения прямо пропорциональны продолжительности обучения.

2. Продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений обратно пропорциональна количеству изучаемого материала или объему требуемых действий.

3. Продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений обратно пропорциональна сложности изучаемого учебного материала, формируемых действий и др.

**Гносеологические закономерности:**

1. Результаты обучения прямо пропорциональны умению учиться.
2. Продуктивность обучения прямо пропорциональна объему учебной (познавательной) деятельности.
3. Результаты обучения зависят от регулярности и систематичности выполнения домашних заданий.
4. Продуктивность усвоения знаний, умений находится в прямой пропорциональной зависимости от потребности учиться и др.

**Психологические закономерности:**

1. Продуктивность обучения прямо пропорциональна интересу к учебной деятельности.
2. Продуктивность обучения прямо пропорциональна учебным возможностям.

Продуктивность обучения прямо пропорциональна количеству тренировочных упражнений и др.

**Кибернетические закономерности:**

1. Эффективность обучения прямо пропорциональна частоте и объему обратной связи.
2. Качество знаний зависит от эффективности контроля и др.

**Социологические закономерности:**

1. Развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он общается.
2. Продуктивность обучения зависит от объема и интенсивности познавательных контактов.
3. Эффективность обучения зависит от уровня «интеллектуальности среды», интенсивности взаимообучения.
4. Эффективность обучения повышается в условиях познавательной напряженности, вызванной соревнованием, и др.

**Организационные закономерности:**

1. Результаты обучения прямо пропорциональны отношению к учебному труду, учебным обязанностям.
2. Результаты обучения прямо пропорциональны работоспособности учащихся.
3. Результаты обучения зависят от работоспособности учителя и др.

На протяжении истории развития дидактики предпринимались многочисленные попытки разработать систему дидактических принципов. По мнению И.П. Подласого, их анализ позволяет выделить в качестве основополагающих, общепризнанных следующие принципы: сознательности и активности; наглядности; систематичности и последовательности; прочности; научности; доступности; связи теории с практикой.

В основе *принципа сознательности и активности* лежит следующее закономерное положение: подлинную сущность человеческого образования составляют глубоко и самостоятельно осмысленные знания, приобретаемые путем интенсивной умственной деятельности.

Практическая реализация данного принципа осуществляется путем соблюдения следующих правил обучения:

1. Ясное понимание целей и задач предстоящей работы.
2. Обучайте так, чтобы учащийся понимал, что, почему и как нужно делать, и не выполнял механически учебных действий.
3. Обучая, следует использовать все виды и формы мыслительных действий, объединять анализ с синтезом, индукцию с дедукцией, сопоставление с противопоставлением и др.

*Принцип наглядности* обучения – один из самых известных и используемый с древнейших времен. В основе его лежат следующие закономерности: органы чувств человека обладают разной чувствительностью к внешним раздражителям, у подавляющего большинства людей наибольшей чувствительностью обладают органы зрения.

Практика обучения выработала большое количество правил, раскрывающих применение принципа наглядности:

1. Используйте в обучении тот факт, что запоминание ряда предметов, представленных в натуре (на картинках или моделях), происходит легче и быстрее, чем запоминание того же ряда, представленного в словесной форме, устной или письменной.
2. Помните – дитя мыслит формами, красками, звуками (К.Д. Ушинский), отсюда необходимость строить обучение на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых ребенком.
3. Золотое правило дидактики: все, что только можно, представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания (Я.А. Коменский) и др.

*Принцип систематичности и последовательности* опирается на следующее научное положение, играющее роль закономерности: человек

только тогда обладает настоящим и действенным знанием, когда в его мозгу отражается четкая картина внешнего мира, представляющая систему взаимосвязанных понятий.

В практической деятельности данный принцип реализуется путем соблюдения следующих правил обучения:

1. Используйте схемы, планы, чтобы обеспечить усвоение учащимися системы знаний. Разделяйте содержание учебного материала на логически завершенные части (шаги), последовательно их реализуйте, приучайте к этому учащихся.

2. Не ставьте на уроке ни одного вопроса, не вносите в план ни одного пункта, на основательное раскрытие и рассмотрение которого не рассчитываете, и др.

*Принцип прочности.* В этом принципе закреплены эмпирические и теоретические закономерности: прочность усвоения знаний учащимися обуславливается организацией обучения, использованием различных видов и методов обучения, а также зависит от времени обучения; память учащихся носит избирательный характер.

Современное понимание механизмов учебной деятельности, приводящих к прочному усвоению знаний, позволяет добавить к традиционным правилам обучения и некоторые новые:

1. В современном обучении мышление главенствует над памятью.
2. Препятствуйте закреплению в памяти неправильно воспринятого или того, что учащийся не понял.
3. Чтобы освободить учащихся от заучивания материала, имеющего вспомогательный характер, приучайте их пользоваться различной справочной литературой и др.

*Принцип доступности* обучения вытекает из требований осуществления дидактического процесса в соответствии с уровнем развития учащихся.

Известны классические правила, относящиеся к практической реализации данного принципа, сформулированные еще Я.А. Коменским: от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному. Теория и практика современного обучения расширяют перечень обязательных для реализации правил:

1. Помните, что умы учащихся должны быть подготовлены к изучению какого-либо предмета.
2. Обучая, исходите из уровня подготовленности и развития учащихся.

3. Обучая, учитывайте возрастные особенности учащихся так, чтобы содержание и способы обучения несколько опережали их развитие, и др.

*Принцип научности обучения* требует, чтобы учащимся на каждом шагу их обучения предлагались для усвоения подлинные, прочно установленные наукой знания.

Практика применения прогрессивных дидактических систем выработала ряд правил:

1. Обучайте на основе новейших достижений педагогики, психологии, методики.

2. Разумно используйте логику не только индуктивного, но и дедуктивного обучения, даже в начальной школе смелее вводите абстракции, позволяющие глубже понять конкретное.

3. Раскрывайте логику учебного предмета, обеспечивающую с первых шагов его изучения надежную основу для подведения к новым научным понятиям, и др.

Основой *принципа связи теории с практикой* является центральное положение классической философии и современной гносеологии, согласно которому точка зрения жизни, практики – первая и основная точка зрения познания.

Практическая реализация данного принципа основана на творческом соблюдении ряда правил:

1. Обучайте так, чтобы учащийся и понимал, и чувствовал, что обучение является для него жизненной необходимостью.

2. Обучая, идите от жизни к знаниям или от знаний к жизни: связь «знания – жизнь» необходима.

3. Постоянно, глубоко и убедительно раскрывайте диалектическую связь теории с практикой.

4. Рассказывайте учащимся о новых современных технологиях, прогрессивных методах труда, новых производственных отношениях и др. [45].

## **УЭ 13. Методы обучения и их классификация**

1. Понятие о методах и приемах обучения.
2. Проблема классификации методов обучения.
3. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности и их характеристика.
4. Методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности и их характеристика.
5. Методы контроля и самоконтроля в процессе обучения и их характеристика.
6. Критерии выбора методов обучения.

Студент должен:

- знать, что такое метод обучения и какие части выделяют в его структуре;
- знать наиболее обоснованные классификации методов;
- знать методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности и уметь их анализировать;
- знать стимулирующе-мотивационные методы обучения;
- знать основные характеристики методов контроля и самоконтроля в обучении.

### **13.1. Понятие о методах и приемах обучения**

Понятие метода обучения является весьма сложным. Вот почему до сих пор в педагогике не прекращаются дискуссии относительно более точной его трактовки. Однако, несмотря на различие в определениях, можно отметить и нечто общее, что сближает все точки зрения. Большинство авторов склонны считать метод обучения способом организации учебно-познавательной деятельности учащихся.

Слово **метод** в переводе с греческого языка означает исследование, способ, путь к достижению цели.

В процессе обучения метод выступает как упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся по достижению определенных учебно-воспитательных задач.

С этой точки зрения каждый метод обучения органически включает в себя обучающую работу учителя (изложение, объяснение нового материала) и организацию активной учебно-познавательной деятельности учащихся.



Это позволяет сделать следующий вывод: под **методами обучения** следует понимать способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом.

Широко распространенным в дидактике является также термин «прием обучения». **Прием обучения** – это составная часть или отдельная сторона метода обучения. Например, в методе упражнения, который применяется для выработки у учащихся практических умений и навыков, выделяются следующие приемы: показ учителя, как нужно применять изучаемый материал на практике, воспроизведение учащимися показанных учителем действий и последующая тренировка по совершенствованию отработываемых умений и навыков [57].

### **13.2. Проблема классификации методов обучения**

Не менее сложным и вызывающим дискуссию является вопрос о классификации методов обучения.

Дидактические исследования показывают, что номенклатура (наименование) и классификация методов обучения характеризуются большим разнообразием в зависимости от того, какой подход избирается при их разработке. Укажем на важнейшие из них.

Некоторые дидакты (Е.И. Перовский, Е.Я. Голант, Д.О. Лордкипанидзе и др.) считали, что при классификации методов обучения необходимо учитывать те источники, из которых черпают знания учащиеся. На этой основе они выделяли три группы методов – словесные, наглядные и практические. Такой же точки зрения придерживается польский дидакт Ч. Куписевич. И действительно, слово, наглядные пособия и практические работы широко используются в учебном процессе.

И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин разрабатывали классификацию, исходя из характера учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению изучаемым материалом. С этой точки зрения они выделяли следующие методы обучения:

- объяснительно-иллюстративный, или информационно-рецептивный (рецепция – восприятие) – рассказ, лекция, объяснение, работа с учебником, демонстрация картин, кино- и диафильмов и т.д.;
- репродуктивный – воспроизведение действий по применению знаний на практике, деятельность по алгоритму, программирование;

- проблемное изложение изучаемого материала;
- частично-поисковый или эвристический метод;
- исследовательский метод, когда учащимся дается познавательная задача, которую они решают самостоятельно, подбирая для этого необходимые методы и пользуясь помощью учителя.

Ю.К. Бабанский все многообразие методов обучения подразделил на три основные группы:

- методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
- методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
- методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Такая классификация достаточно распространена в теории обучения и признается многими дидактами. Рассмотрим ее более подробно.

Каждая из основных групп методов, в свою очередь, может быть подразделена на подгруппы и входящие в них отдельные методы. Поскольку организация и сам процесс осуществления учебно-познавательной деятельности предполагают передачу, восприятие, осмысливание, запоминание учебной информации и практическое применение получаемых при этом знаний и умений, то в первую группу методов обучения необходимо включить *методы словесной передачи* и слухового восприятия информации (словесные методы – рассказ, лекция, беседа и др.); методы наглядной передачи и зрительного восприятия учебной информации (наглядные методы – иллюстрация, демонстрация и др.); *методы передачи учебной информации* с помощью практических, трудовых действий и тактильного, кинестезического ее восприятия (практические методы – упражнения, лабораторные опыты, трудовые действия и др.).

*Методы стимулирования и мотивации* учебно-познавательной деятельности, исходя из двух больших групп мотивов, можно подразделить на методы стимулирования и мотивации интереса к учению и методы стимулирования и мотивации долга и ответственности в учении.

*Методы контроля и самоконтроля* в процессе обучения можно подразделить на составляющие их подгруппы, исходя из основных источников обратной связи во время учебного процесса – устных, письменных и лабораторно-практических [57].

### 13.3. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности и их характеристика

К *словесным методам* обучения относятся рассказ, лекция, беседа и др. В процессе их применения учитель посредством слова излагает, объясняет учебный материал, а учащиеся, слушая, запоминая и осмысливая, активно его воспринимают и усваивают.

**Рассказ.** Этот метод предполагает устное повествовательное изложение содержания учебного материала, не прерываемое вопросами к учащимся.

Возможно несколько видов рассказа – рассказ-вступление, рассказ-изложение, рассказ-заключение. Цель первого – подготовка учащихся к восприятию нового учебного материала.

Во время рассказа-изложения учитель раскрывает содержание новой темы, осуществляет изложение по определенному логически развивающемуся плану, в четкой последовательности, с вычленением главного, существенного, с применением иллюстраций и убедительных примеров.

Рассказ-заключение обычно проводится в конце урока. Учитель в нем выделяет главные мысли, делает выводы и обобщения, дает задания для дальнейшей самостоятельной работы по этой теме.

Условия эффективного применения рассказа – тщательное продумывание плана, выбор наиболее рациональной последовательности раскрытия темы, удачный подбор примеров и иллюстраций, поддержание должного эмоционального тона изложения.

**Учебная лекция.** Как один из словесных методов обучения, данный способ предполагает устное изложение учебного материала, отличающегося большей емкостью, чем рассказ, большей сложностью логических построений, концентрированностью мыслительных образов, доказательств и обобщений. Лекция, как правило, занимает весь урок, в то время как рассказ занимает лишь его часть.

Читаются лекции в основном в старших классах средней школы. Для эффективного проведения лекции надо четко продумывать план, стремиться излагать материал логически стройно и последовательно, делая резюме и выводы, не забывая о смысловых связях при переходе к следующему разделу. Не менее важно обеспечить доступность, ясность изложения, объяснять термины, подбирать примеры и иллюстрации, использовать разнообразные средства наглядности.

**Беседа.** Метод беседы предполагает разговор учителя с учащимися, организуемый с помощью тщательно продуманной системы вопросов, постепенно подводящих их к усвоению цепочки фактов, нового понятия или закономерности.

Проводя беседу, учитель использует приемы постановки вопросов (основных, дополнительных, наводящих и др.), приемы обсуждения ответов и мнений учащихся, приемы корригирования ответов, приемы формулирования выводов из беседы.

*Наглядные методы.* Наглядные методы обучения условно можно подразделить на две большие группы – методы иллюстрации и демонстрации.

**Метод иллюстрации** предполагает показ учащимся иллюстративных пособий – плакатов, карт, зарисовок на доске, картин, портретов ученых и пр.

**Метод демонстрации** обычно связан с демонстрацией приборов, опытов, технических установок, различного рода препаратов. К демонстрационным методам относят также показ кинофильмов и диафильмов.

*Практические методы* обучения охватывают весьма широкий диапазон различных видов деятельности учащихся. Эту группу методов составляют:

- письменные упражнения, упражнения, выполняемые со звуко- и видеоаппаратурой, физические упражнения;
- лабораторные опыты;
- выполнение трудовых заданий в мастерских, учебно-производственных цехах, ученических бригадах;
- занятие с машинами-тренажерами.

*Индуктивные и дедуктивные* методы обучения раскрывают логику движения содержания учебного материала. При использовании индуктивного метода учитель излагает факты, демонстрирует опыты, наглядные пособия, подводя учащихся к обобщению, определению понятий и т.д. При дедуктивном способе обучения учитель сообщает общее положение, формулы, законы, а затем постепенно начинает выводить частные случаи, более конкретные задачи.

*Репродуктивный и проблемно-поисковый* методы применяются в соответствующих видах обучения (УЭ 12).

*Методы самостоятельной работы и работы под руководством учителя* выделяются на основе оценки меры самостоятельности учащихся в выполнении учебной деятельности, а также степени управления этой дея-

тельностью со стороны преподавателя. Все описанные ранее методы (словесные, наглядные, практические и др.) в том случае, когда они применяются при активном управлении действиями учащихся, выступают в данной классификации как методы учебной работы под руководством учителя. В том случае, когда учащийся выполняет свою деятельность без непосредственного руководства со стороны педагога, говорят о том, что в учебном процессе применяется метод самостоятельной работы. Самостоятельная работа выполняется как по заданию учителя при опосредованном управлении ею, так и по собственной инициативе учащегося, без указаний и инструктажа учителя.

Самостоятельная работа осуществляется при выполнении самых разнообразных видов учебной деятельности. Наиболее распространенным ее видом в школьных условиях является работа со школьным учебником, справочной и другой литературой.

В практике школьного обучения применяется также самостоятельная работа с приборами и лабораторными установками.

Особенно ценными видами самостоятельной работы являются написание стихов, сочинений, участие в изобразительном творчестве [42].

#### **13.4. Методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности и их характеристика**

Любая деятельность протекает более эффективно и дает качественные результаты, если у личности имеются глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно, с полной отдачей сил, преодолевать неизбежные затруднения и другие обстоятельства, настойчиво двигаясь к намеченной цели. Все это имеет прямое отношение к учебной деятельности, которая идет более успешно, если у учащихся сформировано положительное отношение к учению, если у них есть познавательный интерес, потребность в получении знаний, формировании умений, навыков, если у них воспитаны чувства долга, ответственности.

Каждый из методов организации учебно-познавательной деятельности обладает не только информативно-обучающим, но и мотивационным воздействием. В этом смысле можно говорить о стимулирующе-мотивационной функции любого метода обучения. Однако в педагогической науке накоплен большой арсенал методов, которые специально направлены на формирование положительных мотивов учения. Они стиму-

лируют познавательную активность, одновременно содействуя обогащению учащихся учебной информацией. Функция стимулирования в этом случае выходит на первый план.

Как отмечалось выше, группу методов стимулирования и мотивации учения можно условно подразделить на две большие подгруппы. В первой из них представлены методы формирования познавательного интереса. Во второй – методы, преимущественно направленные на формирование чувства долга и ответственности в учебе.

К методом формирования познавательного интереса относятся:

- создание эмоционально-нравственной ситуации (например, при изучении тем «Великая Отечественная война» по истории);
- создание ситуации занимательности (типа «физика в быту», «физика в сказках»);
- создание ситуации новизны, актуальности;
- использование познавательных игр;
- создание ситуаций успеха в учебе;
- соревнование.

Процесс обучения опирается не только на мотив познавательного интереса, но и на целый ряд других мотивов, среди которых особенно значимыми являются мотивы долга и ответственности школьников в учении. Эти мотивы позволяют учащимся преодолевать неизбежные затруднения, испытывать радость, чувство удовлетворения от их преодоления.

Мотивы долга и ответственности формируются на основе применения целой группы методов и приемов – разъяснения общественной и личностной значимости учения; предъявления требований; поощрения; наказания [42].

### **13.5. Методы контроля и самоконтроля в процессе обучения и их характеристики**

*Методы контроля и самоконтроля в обучении* – методы получения информации учителем и учащимися о результативности процесса обучения.

Задачи: установление готовности учащихся к восприятию и усвоению новых знаний; выявление причин и затруднений; получение информации о характере самостоятельной работы в процессе обучения; выявление степени правильности, объема, глубины знаний, умений и навыков; выявление уровня развития новообразований.

Виды проверки: текущая, тематическая, периодическая, заключительная (итоговая).

Требования, предъявляемые к контролю знаний: объективность, всесторонность, систематичность, гласность, индивидуализация, дифференциация, учет специфики учебного предмета, разнообразие форм и методов.

Основные недостатки, встречающиеся при организации контроля знаний: неправильное понимание функций контроля; недооценивание его роли в учебном процессе; превращение в самоцель; отсутствие четких критериев; субъективизм.

Выделяют следующие виды методов контроля: устный (индивидуальный и фронтальный опрос); письменный (диктанты, изложения, сочинения, рефераты, письменные работы и т.п.); практический (практические и лабораторные работы, опыты); графический (графики, схемы, таблицы); программированный (машинный, безмашинный); наблюдение; самоконтроль.

В практике современной школы к наиболее распространенным формам контроля относятся экзамены, коллоквиумы, зачеты, результаты проведения которых отмечаются оценкой (оценочное суждение); отметкой (балл); самооценкой; символикой (флажки, звездочки, игрушки и т.д.) [20].

### **13.6. Критерии выбора методов обучения**

Большинство исследователей методов обучения приходят к выводу о том, что поскольку понятие «метод» многоаспектное, многостороннее, то метод обучения в каждом конкретном случае должен конструироваться учителем. В любом акте учебной деятельности всегда сочетается несколько методов. Методы всегда взаимопроникают друг в друга, характеризуя с разных сторон одно и то же взаимодействие педагогов и учащихся. И если говорится о применении в данный момент определенного метода, то это означает, что он доминирует на данном этапе, внося особо большой вклад в решение основной дидактической задачи.

В дидактике установлена следующая закономерность: чем в большем числе аспектов был обоснован учителем выбор методов обучения (в перцептивном, гностическом, логическом, мотивационном, контрольно-оценочном и др.), тем более высокие и прочные учебно-воспитательные результаты будут достигнуты в процессе обучения, причем за меньшее время.

При выборе и сочетании методов обучения необходимо руководствоваться следующими критериями:

- соответствие методов принципам обучения;
- соответствие целям и задачам обучения;
- соответствие содержанию данной темы;
- соответствие учебным возможностям учащихся: возрастным (физическим, психическим); уровню подготовленности (образованность, воспитанность и развитие); особенностям классного коллектива;
- соответствие имеющимся условиям и отведенному для обучения времени;
- соответствие возможностям самих учителей. Эти возможности определяются их предшествующим опытом, уровнем теоретической и практической подготовленности, личностными качествами и профессиональными умениями учителя и пр.

При выборе методов обучения Ю.К. Бабанский рекомендует учитывать также следующие характеристики:

- возрастные особенности учеников;
- уменьшение удельного веса применения наглядных методов от младших классов к старшим;
- возрастные изменения особенностей познавательной деятельности учащихся (увеличение к старшему классу удельного веса методов самостоятельной работы);
- уменьшение роли стимулирования занимательностью и возрастание значения стимулов, исходящих из преодоления познавательных затруднений, а также вызванных интересом к предмету (от младших классов к старшим) [42].



## **УЭ 14. Формы обучения. Урок – основная форма организации учебного процесса в школе**

1. Понятие о формах организации процесса обучения.
2. Урок как ключевой компонент классно-урочной системы организации обучения.
3. Типология и структура уроков.
4. Нетрадиционные уроки.
5. Вспомогательные формы обучения.

Студент должен:

- знать определение формы обучения, классификацию форм;
- знать особенности классно-урочной системы обучения;
- знать требования к современному уроку;
- знать, чем обусловлено деление уроков на темы;
- знать структурные компоненты урока;
- знать причины появления нетрадиционных уроков и их типы;
- знать вспомогательные формы обучения и их характеристики.

### **14.1. Понятие о формах организации процесса обучения**

*Формы организации обучения* (организационные формы) – это внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в определенном порядке и режиме. Они имеют социальную обусловленность, возникают и совершенствуются в связи с развитием дидактических систем. Организационные формы обучения классифицируются по различным критериям: количеству учащихся; месту учебы; продолжительности учебных занятий и др. По первому критерию выделяются массовые, коллективные, групповые, микрогрупповые и индивидуальные формы обучения. По месту учебы различаются школьные и внешкольные формы. К первым относятся школьные занятия (уроки), работа в мастерских, на пришкольном опытном участке, в лаборатории и т.п., а ко вторым – домашняя работа, экскурсии, занятия на предприятиях и т.д. По длительности времени обучения различают классический урок (45 мин), спаренное занятие (90 мин), спаренное укороченное занятие (70 мин), а также уроки «без звонков» произвольной длительности.

История развития школы знает различные системы обучения, в которых преимущество отдавалось тем или иным формам организации обу-

чения: индивидуально-групповая (в школах средневековья), взаимного обучения (белл-ланкастерская система в Англии), дифференцированного обучения по способностям учащихся (мангеймская система), бригадное обучение (существовавшее в 20-е годы в советской школе), американский «план Трампа», согласно которому 40 % времени учащиеся проводили в больших группах (100 – 150 человек), 20 % – в малых (10 – 15 учащихся) и 40 % времени отводилось на самостоятельную работу.

Самой распространенной как в нашей стране, так и за рубежом стала классно-урочная система обучения, возникшая в XVII веке. Ее контуры очертил немецкий педагог И. Штурм, а разработал теоретические основы и воплотил в практическую технологию Я.А. Коменский.

Классно-урочную форму организации обучения отличают следующие особенности:

- постоянный состав учащихся примерно одного возраста и уровня подготовленности (класс);
- каждый класс работает в соответствии со своим годовым планом (планирование обучения);
- учебный процесс осуществляется в виде отдельных взаимосвязанных, следующих одна за другой частей (уроков);
- каждый урок посвящается только одному предмету (монизм);
- постоянное чередование уроков (расписание);
- руководящая роль учителя (педагогическое управление);
- применяются различные виды и формы познавательной деятельности учащихся (вариативность деятельности).

Классно-урочная форма организации учебной работы имеет ряд преимуществ по сравнению с другими формами, в частности, индивидуальной: она отличается более строгой организационной структурой; экономная, поскольку один учитель работает одновременно с большой группой учащихся; создает благоприятные предпосылки для взаимообучения, коллективной деятельности, соревновательности, воспитания и развития учащихся. Вместе с тем эта форма не лишена недостатков, снижающих ее эффективность, главный среди которых – ориентация на «среднего» ученика, отсутствие возможности проведения индивидуальной учебно-воспитательной работы с учащимися.

Классно-урочная форма организации обучения является основной. В современной школе используются и другие формы, называемые по-разному: вспомогательные, внеклассные, внеурочные, домашние, самостоятельные и т.д. К ним относятся консультации, дополнительные заня-

тия, инструктажи, конференции, кружковые и факультативные занятия, клубная работа, внеклассное чтение, домашняя работа и др. Иногда к внеклассным формам организации обучения относят учебные экскурсии, работу на пришкольных опытных участках, труд в мастерских, походы по родному краю, физкультурные соревнования на стадионах и спортплощадках и т.д. При этом обычно происходит путаница и терминологическая подмена: класс как постоянный состав учащихся отождествляется с классной комнатой для проведения занятий, уроки «со звонками» противопоставляются урокам без них и т.д. Исходя из этого, по мнению И.П. Подласого, лишь домашняя работа учащихся и кружковые (клубные) занятия по интересам могут быть названы вспомогательными внеурочными формами организации обучения [45].

#### **14.2. Урок как ключевой компонент классно-урочной системы организации обучения**

Ключевым компонентом классно-урочной системы организации обучения является урок. **Урок** – это законченный в смысловом, временном и организационном отношении отрезок (этап, звено, элемент) учебного процесса. Несмотря на малую длительность, урок – сложный и ответственный этап учебного процесса. От качества отдельных занятий в конечном итоге зависит качество общеобразовательной подготовки. Поэтому основные усилия теоретиков и практиков во всем мире направляются на создание и внедрение таких технологий урока, которые позволяют эффективно и в краткие сроки решать задачи обучения данного состава учащихся. Дать хороший (качественный) урок – дело непростое даже для опытного учителя. Много зависит от понимания и выполнения педагогом требований к уроку, которые определяются социальным заказом, личными потребностями учащихся, целями и задачами обучения, закономерностями и принципами учебного процесса.

Среди общих требований, которым должен отвечать качественный современный урок, выделяют:

- использование новейших достижений науки, передовой педагогической практики, построение урока на основе закономерностей учебно-воспитательного процесса;
- реализация на уроке в оптимальном соотношении всех дидактических принципов и правил;

- обеспечение надлежащих условий для продуктивной познавательной деятельности учащихся с учетом их интересов, наклонностей и потребностей;
- установление осознаваемых учащимися межпредметных связей;
- связь с ранее изученными знаниями и умениями, опора на достигнутый уровень развития учащихся;
- мотивация и активизация развития всех сфер личности;
- логичность и эмоциональность всех этапов учебно-воспитательной деятельности;
- эффективное использование педагогических средств;
- связь с жизнью, производственной деятельностью, личным опытом учащихся;
- формирование практически необходимых знаний, умений, навыков, рациональных приемов мышления и деятельности;
- формирование умения учиться, потребности постоянно пополнять объем знаний;
- тщательная диагностика, прогнозирование, проектирование и планирование каждого урока.

Каждый урок направляется на достижение триединой цели: обучить, воспитать, развить. С учетом этого общие требования к уроку конкретизируются в дидактических, воспитательных и развивающих требованиях. К **дидактическим** требованиям относятся:

- четкое определение образовательных задач каждого урока;
- рационализация информационного наполнения урока, оптимизация содержания с учетом социальных и личностных потребностей;
- внедрение новейших технологий познавательной деятельности;
- рациональное сочетание разнообразных видов, форм и методов обучения;
- творческий подход к формированию структуры урока;
- сочетание различных форм коллективной деятельности с самостоятельной деятельностью учащихся;
- обеспечение оперативной обратной связи, действенного контроля и управления;
- научный расчет и мастерство проведения урока.

**Воспитательные** требования к уроку включают:

- определение воспитательных возможностей учебного материала, деятельности на уроке, формирование и постановку реально достижимых воспитательных целей;

- постановку только тех воспитательных задач, которые органически вытекают из целей и содержания учебной работы;
- воспитание учащихся на общечеловеческих ценностях, формирование жизненно необходимых качеств: усидчивости, аккуратности, ответственности, исполнительности, самостоятельности, работоспособности, внимательности, честности, коллективизма и др.;
- внимательное и чуткое отношение к учащимся, соблюдение требований педагогического такта, сотрудничество с учащимися и заинтересованность в их успехах.

К постоянно реализуемым на всех уроках **развивающим** требованиям относятся:

- формирование и развитие у учащихся положительных мотивов учебно-познавательной деятельности, интересов, творческой инициативы и активности;
- изучение и учет уровня развития и психологических особенностей учащихся, проектирование «зоны ближайшего развития»;
- проведение учебных занятий на «опережающем» уровне, стимулирование наступления новых качественных изменений в развитии;
- прогнозирование «скачков» в интеллектуальном, эмоциональном, социальном развитии учащихся и оперативная перестройка учебных занятий с учетом наступающих перемен.

Кроме перечисленных требований к уроку выделяются и другие – организационные, психологические, управленческие, требования оптимального общения учителя с учащимися, требования сотрудничества, санитарно-гигиенические, этические и т.д. [45].

### 14.3. Типология и структура уроков

Для того чтобы выявить общее в огромном многообразии уроков, их необходимо классифицировать. Проблема эта очень сложная и не вполне сегодня разрешенная ни в мировой, ни в отечественной дидактике, вследствие чего существуют различные подходы к классификации уроков. В зависимости от того, какие признаки (стороны) уроков берутся за основу, выделяются различные типы учебных занятий. Количество известных ныне классификаций исчисляется десятками.

Одна из первых наиболее обоснованных классификаций уроков принадлежит советскому дидакту И.Н. Казанцеву, предложившему группировать уроки по двум критериям: 1) по содержанию и 2) по способу проведения.

По первому критерию, например, уроки математики расчленяются по своему содержанию на уроки арифметики, алгебры, геометрии и тригонометрии, а внутри них – в зависимости от содержания преподаваемых тем. По способу проведения учебных занятий уроки делятся на уроки-экскурсии, киноуроки, уроки самостоятельной работы и т.д.

По логическому содержанию работы и характеру познавательной деятельности различаются следующие типы уроков: 1) вводный, 2) урок первичного ознакомления с материалом, 3) усвоения новых знаний, 4) применения полученных знаний на практике, 5) урок навыков, 6) закрепления, повторения и обобщения, 7) контрольный, 8) смешанный, или комбинированный.

Наибольшую поддержку среди теоретиков и практиков получила классификация уроков по двум существенным признакам – дидактическим целям и месту уроков в общей системе: 1) комбинированные или смешанные уроки; 2) уроки ознакомления учащихся с новым материалом; 3) уроки закрепления знаний; 4) имеющие основной целью обобщение и систематизацию изученного; 5) имеющие основной целью выработку и закрепление умений и навыков; 6) имеющие основной целью проверку знаний. В рамках перечисленных типов выделяются еще и подтипы.

Уточненный перечень главных типов уроков следующий:

- 1) комбинированные (смешанные);
- 2) уроки изучения новых знаний;
- 3) уроки формирования новых умений;
- 4) уроки обобщения и систематизации изученного;
- 5) уроки контроля и коррекции знаний, умений;
- 6) уроки практического применения знаний, умений (Г.И. Щукина, В.А. Онищук, Н.А. Сорокин, М.И. Махмутов и др.).

Тип урока определяется наличием и последовательностью его структурных частей.

Урок сегодня зачастую рассматривается не столько с точки зрения формального сочетания и последовательности его этапов, сколько с позиций постановки и достижения целей, эффективности познавательной деятельности. Учитель сегодня свободен в выборе структуры урока, лишь бы она обеспечивала высокую результативность обучения и воспитания.

Важность этого нововведения можно понять, лишь сопоставляя прежние жесткие требования обязательного соблюдения формальных ступеней урока с нынешними идеями свободного конструирования учебных занятий. Однако отношение теоретиков и практиков к «бесструктурному»

уроку неоднозначное: раскрепощение учителя, безусловно, прогрессивный шаг, но нарушения закономерностей познавательной деятельности, возникающие в условиях произвольного, необоснованного сочетания этапов урока, – крупный недостаток. Важным современным положением является и то, что целесообразность тех или иных типов и структур урока предлагается оценивать по эффективности всего учебно-воспитательного процесса (конечному результату), а не по структурному совершенству и завершенности отдельных уроков.

От Я.А. Коменского и И.Ф. Гербарта берет начало классическая четырехзвенная структура урока, опирающаяся на формальные ступени (уровни) обучения: подготовка к усвоению новых знаний; усвоение новых знаний, умений; их закрепление и систематизация; применение на практике. Соответствующий ей тип урока носит название комбинированного (смешанного). Этапы комбинированного урока, разложенные на отрезки времени, выглядят так:

- повторение изученного материала (актуализация знаний);
- изучение новых знаний, формирование новых умений;
- закрепление, систематизация, применение;
- задание на дом.

Нетрудно понять, почему такой тип урока назван комбинированным – на нем учитель имеет возможность достижения нескольких целей. Элементы (этапы) урока могут быть скомбинированы в любой последовательности, что делает урок гибким и применимым для решения очень широкого круга учебно-воспитательных задач. Этим, в частности, и объясняется широкое распространение комбинированного урока в массовой практике; по некоторым данным, доля комбинированных уроков занимает 75 – 80 % от общего числа всех проводимых уроков.

Жизнестойкость классического комбинированного урока определило и то, что он лучше других типов согласуется с закономерностями учебно-воспитательного процесса, динамикой умственной работоспособности и предоставляет педагогам больше возможности приспособления к конкретным условиям. Для начальной школы его длительность несколько сокращается с учетом объема произвольного внимания учащихся. Целесообразность 45-минутной длительности урока, интуитивно установленной нашими предшественниками, сегодня подкрепляется психофизиологическими исследованиями. Если уроки становятся короче, то приходится форсировать процесс «втягивания» в работу, соответственно, сокращается время

продуктивной деятельности. При более длительных уроках нарастает необходимость волевой регуляции произвольного внимания.

Кроме своего важного преимущества – возможности достигать на одном уроке нескольких целей, комбинированный урок имеет и недостатки. Они проявляются в том, что практически недостает времени не только на усвоение новых знаний, но и на все другие виды познавательной деятельности. С того времени, когда был предложен комбинированный урок, произошли радикальные перемены: значительно возрос объем знаний, изучаемых на уроке, ухудшилось отношение учащихся к обучению, а поэтому продуктивность всех этапов урока снизилась. С целью повышения результативности учебных занятий возникли и практикуются другие типы уроков, на которых учащиеся занимаются преимущественно каким-либо одним видом деятельности. Это уроки усвоения новых знаний; формирования новых умений; обобщения и систематизации знаний, умений; контроля и коррекции знаний, умений; применения знаний, умений на практике. Все названные типы представляют собой «укороченный» комбинированный урок [45].

#### 14.4. Нетрадиционные уроки

С середины 70-х годов XX века в отечественной школе обнаружилась опасная тенденция снижения интереса школьников к занятиям. Отчуждение учащихся от познавательного труда педагоги пытались остановить различными способами. На обострение проблемы массовая практика отреагировала так называемыми нестандартными (нетрадиционными) уроками, имеющими главной целью возбуждение и удержание интереса учащихся к учебному труду. **Нестандартный урок** – это импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную (неустановленную) структуру. Мнения педагогов на нестандартные уроки расходятся – одни видят в них прогресс педагогической мысли, правильный шаг в направлении демократизации школы, а другие, наоборот, считают такие уроки опасным нарушением педагогических принципов, вынужденным отступлением педагогов под напором обленившихся учеников, не желающих и не умеющих серьезно трудиться.

Анализ педагогической литературы позволил выделить несколько десятков типов нестандартных уроков. Их названия дают некоторое представление о целях, задачах, методике проведения таких занятий. Перечислим наиболее распространенные типы нестандартных уроков.



- |                                      |                                     |
|--------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Уроки-«погружения»                | 19. Бинарные уроки                  |
| 2. Уроки-«деловые игры»              | 20. Уроки-обобщения                 |
| 3. Уроки-пресс-конференции           | 21. Уроки-фантазии                  |
| 4. Уроки-соревнования                | 22. Уроки-игры                      |
| 5. Уроки типа КВН                    | 23. Уроки-«суды»                    |
| 6. Театрализованные уроки            | 24. Уроки поиска истины             |
| 7. Уроки-консультации                | 25. Уроки-лекции «Парадоксы»        |
| 8. Компьютерные уроки                | 26. Уроки-концерты                  |
| 9. Уроки с групповыми формами работы | 27. Уроки-диалоги                   |
| 10. Уроки взаимообучения учащихся    | 28. Уроки «Следствие ведут знатоки» |
| 11. Уроки творчества                 | 29. Уроки – ролевые игры            |
| 12. Уроки-аукционы                   | 30. Уроки-конференции               |
| 13. Уроки, которые ведут учащиеся    | 31. Уроки-семинары                  |
| 14. Уроки-зачеты                     | 32. Интегральные уроки              |
| 15. Уроки-сомнения                   | 33. Уроки – «круговая тренировка»   |
| 16. Уроки – творческие отчеты        | 34. Межпредметные уроки             |
| 17. Уроки-формулы                    | 35. Уроки-экскурсии                 |
| 18. Уроки-конкурсы                   | 36. Уроки-игры «Поле чудес»         |
|                                      | 37. Уроки-дебаты и др.              |

Легко заметить, что в разряд нестандартных уроков попали некоторые типы занятий, которые в прежних классификациях фигурировали как вспомогательные, внеклассные и внеурочные формы организации учебной работы.

Нестандартные уроки, необычные по замыслу, организации, методике проведения, больше нравятся учащимся, чем будничные учебные занятия со строгой структурой и установленным режимом работы. Поэтому практиковать такие уроки следует всем учителям. Но превращать нестандартные уроки в главную форму работы, вводить их в систему нецелесообразно из-за большой потери времени, отсутствия серьезного познавательного труда, невысокой результативности и т.п. [45].

## 14.5. Вспомогательные формы обучения

**Вспомогательные формы организации учебной работы** – это разнообразные занятия, дополняющие и развивающие классно-урочную деятельность учащихся. К ним относятся кружки, практикумы, семинары, конференции, консультации, факультативные занятия, учебные экскурсии, домашняя работа учащихся и другие формы. Следует отметить известную условность определения названных форм как вспомогательных. Некоторые из них перешли в разряд нестандартных уроков и начинают претендовать на статус основной формы. При нынешнем разнообразии учебных заведений и плюрализме форм организации учебного процесса в них отдельные формы, как, например, семинары, домашняя работа, факультативные занятия, экскурсии могут на время становиться основными формами организации учебной работы.

К числу основных и стабильных видов внешкольных занятий относится *домашняя работа* учащихся, рассматриваемая как составная часть процесса обучения. Главная ее цель – расширить и углубить знания, умения, полученные на уроках, предотвратить их забывание, развить индивидуальные склонности, дарования и способности учащихся. Домашняя работа строится с учетом требований учебных программ, а также интересов и потребностей школьников, уровня их развития.

Домашняя работа учащихся выполняет определенные дидактические функции, наиболее важные среди которых следующие:

- закрепление знаний, умений, полученных на уроках;
- расширение и углубление учебного материала, проработанного в классе;
- формирование умений и навыков самостоятельного выполнения упражнений;
- развитие самостоятельности мышления путем выполнения индивидуальных заданий в объеме, выходящем за рамки программного материала, но отвечающего возможностям учащегося;
- выполнение индивидуальных наблюдений, опытов; сбор и подготовка учебных пособий, таких, как гербарии, природные образцы, открытки, иллюстрации, газетные и журнальные вырезки, статистические данные и т.п. для изучения новых тем на уроках.

Последнее десятилетие развития практики обучения ознаменовано пересмотром роли и функций домашней работы учащихся. Распространи-

лись призывы работать без домашних заданий, которые многими воспринимались как прогрессивный шаг к перестройке учебной работы и дидактических отношений. Однако серьезных доказательств бесполезности домашних заданий нет. Наоборот, есть многовековая практика и педагогические законы, доказывающие: если дома знания, приобретенные на уроке, не повторяются, то они забываются.

Распространенным недостатком массовой практики является то, что на уроках педагоги мало ориентируют учащихся на добросовестное выполнение домашних заданий, не уделяют должного внимания их проверке в классе, поощрению лучших учеников. На объяснение домашних заданий часто не хватает времени, они сообщаются наспех. Педагоги редко ориентируют учащихся на трудности, с которыми те могут столкнуться при выполнении домашних заданий, не указывают пути их преодоления. Вследствие этого домашняя работа часто оказывается неуправляемой и малоэффективной.

*Предметные кружки*, предлагаемые школой, отличаются большим разнообразием как по направленности, так и по содержанию, методам работы, времени обучения и т.д. Практика подтверждает, что они играют весьма благоприятную роль в развитии интересов и склонностей учащихся, способствуют развитию положительного отношения к обучению: активные кружковцы обычно лучше учатся и серьезнее относятся к поручениям. Кружки способствуют укреплению связи обучения с жизнью, развитию межпредметных связей, в частности, связи между общеобразовательными и специальными дисциплинами. Работа учащихся в предметных кружках активизирует учебный процесс, способствует повышению качества обучения.

Традиционно к вспомогательным формам учебной работы относятся *экскурсии*, хотя сегодня мы встречаем их и в списке нестандартных уроков. Экскурсия – древняя форма учебной работы, поэтому требования к экскурсиям хорошо разработаны.

Чтобы успешно провести экскурсию, учитель должен всесторонне подготовиться: предварительно ознакомиться с объектом и маршрутом, разработать детальный план, организовать учащихся на выполнение предстоящих задач. В плане экскурсии указывается тема и цель, объект, порядок ознакомления с ним (методика), организация познавательной деятельности учащихся, средства и снаряжение, необходимые для выполнения заданий, подведение итогов экскурсии. Методика проведения экскурсии за-

висит от темы, дидактической цели, возраста учащихся, их развития, а также от объекта экскурсии. Каждая экскурсия включает такие способы ознакомления учащихся с объектом, как разъяснение, беседа, наглядный показ, самостоятельная работа по плану – наблюдение, составление соответствующих схем, зарисовок, сбор наглядно-иллюстративного материала и т.д.

Учебные экскурсии планируются как по отдельным предметам, так и комплексные, включающие тематику нескольких смежных дисциплин.

Большое значение имеет заключительный этап экскурсии – подведение итогов и обработка собранного материала. На этом этапе учащиеся анализируют и систематизируют собранный материал, готовят доклады, рефераты, составляют коллекции, изготавливают таблицы, устраивают выставки. По теме экскурсии проводится итоговая беседа: учитель подводит итоги, оценивает знания, приобретенные учащимися во время экскурсии, делает обобщающие выводы, рекомендует прочитать дополнительную литературу, которая позволит учащимся глубже ознакомиться с вопросом.

Учебный план предусматривает организацию всевозможных *факультативов и курсов по выбору*. Они разрабатываются с учетом пожеланий и интересов школьников, их родителей. При определении перечня факультативов и курсов по выбору исходят не только из личных пожеланий учащихся, но и из общественных потребностей и возможностей школы. Факультативные занятия и занятия по выбору должны проводиться в тесной связи с уроками по обязательным и общеобразовательным предметам.

Потребность в *консультации* – учебной беседе, в которой вопросы задают преимущественно учащиеся, возникает чаще всего в связи с их самостоятельной работой над определенным учебным материалом или заданием. Правильно организованная консультация помогает учащимся преодолевать трудности в овладении учебным материалом. В процессе консультации учитель направляет деятельность учащихся так, чтобы они самостоятельно приходили к правильному пониманию того или иного вопроса, уяснению сложного для них задания, учились раскрывать сущность изучаемых знаний [45].

## УЭ 15. Современные средства обучения

1. Понятие средств обучения и их классификация.
2. Учебная литература как средство обучения.
3. Технические средства обучения (ТСО) и их характеристика.
4. Средства новых информационных технологий.

Студент должен:

- знать основные характеристики средств обучения и их классификацию;
- знать дидактические функции средств обучения;
- уметь анализировать учебную литературу с позиции средств обучения;
- уметь классифицировать технические средства обучения;
- знать основные требования к применению технических средств обучения;
- знать основные характеристики современных средств обучения и область их применения.

### 15.1. Понятие средств обучения и их классификация

Средствами обучения называют орудия деятельности учителя и учеников, применяемые ими как по отдельности, так и совместно. Например, демонстрационное оборудование предназначено в основном для учителя, а лабораторное – для ученика; а вот традиционные мел и доска могут использоваться ими совместно. Таким образом, в более обобщенном виде **средства обучения** – материальные и идеальные объекты, которые вовлекаются в образовательный процесс в качестве носителей информации и инструмента деятельности педагога и учащихся.

Орудия познавательной деятельности увеличивают ее эффективность, поскольку служат средством достижения целей образовательной деятельности. Изготовление учениками и учителем средств обучения (моделей, плакатов, приборов, а также теоретических идеализаций, мысленных экспериментов и т.п.) ведет к освоению тех предметных знаний, которым эти средства соответствуют. Развивающий и обучающий эффект в данном случае оказывается значительно большим, чем при простой передаче ученикам информации. Например, составление с учениками карты местности позволяет им в собственной деятельности осваивать принципы

работы с картой, понятия масштаба, условных обозначений, соотношения реального и идеального.

Классификация средств обучения может быть различной в зависимости от положенного в ее основу признака, например:

- по составу объектов – *материальные* (помещения, оборудование, мебель, компьютеры, расписание занятий) и *идеальные* (образные представления, знаковые модели, мысленные эксперименты, модели Вселенной);

- по отношению к источникам появления – *искусственные* (приборы, картины, учебники) и *естественные* (натуральные объекты, препараты, гербарии);

- по сложности – *простые* (образцы, модели, карты) и *сложные* (видеомагнитофоны, компьютерные сети);

- по способу использования – *динамичные* (видео) и *статичные* (кодопозитивы);

- по особенностям строения – *плоские* (карты), *объемные* (макеты), *смешанные* (модель Земли), *виртуальные* (мультимедийные программы);

- по характеру воздействия – *визуальные* (диаграммы, демонстрационные приборы), *аудиальные* (магнитофоны, радио) и *аудиовизуальные* (телевидение, видеофильмы);

- по носителю информации – *бумажные* (учебники, картотеки), *магнитооптические* (фильмы), *электронные* (компьютерные программы), *лазерные* (CD-ROM, DVD);

- по уровню содержания образования – *средства обучения на уровне урока* (текстовый материал и др.), *на уровне предмета* (учебники), *на уровне всего процесса обучения* (учебные кабинеты);

- по отношению к технологическому прогрессу – *традиционные* (наглядные пособия, музеи, библиотеки); *современные* (средства массовой информации, мультимедийные средства обучения, компьютеры), *перспективные* (веб-сайты, локальные и глобальные компьютерные сети).

Рассмотрим объединение средств обучения в группы, каждая из которых может, в свою очередь, классифицироваться по перечисленным выше признакам. К таким группам относятся: натуральные объекты, средства изображения и отображения, описания предметов и явлений, технические средства обучения.

*Натуральные объекты* (оригиналы) включают образцы и коллекции минералов, горных пород, чучела животных, гербарии, консервированные влажные препараты, микропрепараты, реактивы, материалы и др. К этой

группе нередко относят технические средства и инструментарий для демонстрационного и лабораторного воспроизведения явлений, их качеств и количеств, исследований (посуда и принадлежности, станки, машины, технические приспособления, аппараты, установки, которые также являются объектами изучения).

*Средства изображения и отображения* составляют группу, в которую входят модели, муляжи, таблицы, иллюстративные материалы (рисунки, фотоматериалы, картины, портреты), экранно-звуковые средства (диафильмы, серии диапозитивов, кинофильмы, транспаранты, видео- и звукозаписи, радио- и телепередачи).

*Описания предметов и явлений* условными средствами (слова, знаки, графики) включают текстовые таблицы, схемы, диаграммы, планы, карты, учебные книги (учебники, сборники задач, инструкции для самостоятельных работ, дидактические материалы и др.).

*Технические средства обучения* – носители информации (слайды, магнитофонные ленты, компактдиски и т.п.) и технические устройства для предъявления информации (диапроекторы, кинопроекторы, кодоскопы, школьные радиоузлы, телевизоры, видеоманитофоны, калькуляторы, компьютеры и др.). К этой группе относятся также средства новых информационных технологий – компьютеры и компьютерные сети, интерактивное видео, средства медиаобразования, учебное оборудование на базе электронной техники.

Дидактическая роль и функции каждого средства обучения закладываются в них на этапе проектирования и изготовления. Основные дидактические функции средств обучения:

- *компенсаторность* – облегчение процесса обучения, уменьшение затрат времени, сил и здоровья учителя и учеников;
- *информативность* – передача необходимой для обучения информации;
- *интегративность* – рассмотрение изучаемого объекта или явления по частям и в целом;
- *инструментальность* – безопасное и рациональное обеспечение определенных видов деятельности учащихся и педагога.

В современной школе существует система средств обучения – совокупность предметов учебного оборудования, обладающая целостностью, автономностью и предназначенная для решения образовательных задач.

По каждому учебному курсу имеется и постоянно обновляется перечень рекомендуемых средств обучения, имеющих предметную специфику.

Например, системы средств обучения по гуманитарным курсам во многом состоят из пособий на печатной основе: учебных книг, дидактических материалов, таблиц, картин. Естественнонаучные курсы предполагают значительный объем натуральных объектов, моделей, приборов для наблюдения и эксперимента. Курсы технологии предусматривают наличие станков, инструментов и соответствующих приспособлений.

Существуют официальные перечни учебного оборудования, необходимого для реализации государственного стандарта образования. Состав перечней формируется по модульному принципу и включает в себя комплекты оборудования для практикумов, лабораторно-практических работ, наборы учебных книг и т.д.

Современные социальные, образовательные и технологические изменения требуют систематического обновления фонда средств обучения. Особенно ярко данная тенденция наблюдается в процессе развития ресурсов сети Интернет и электронных средств коммуникаций [58].

## **15.2. Учебная литература как средство обучения**

Учебная литература выступает не только как основной источник знаний и организации самостоятельной работы учащихся, но и одним из важнейших средств обучения, в связи с чем в учебном процессе она выполняет разнообразные функции:

- мотивационная – обоснование значимости изучаемого материала, оригинальные иллюстрации и др.;
- информационная – обеспечение необходимой информацией в рамках учебного предмета;
- трансформационная – преобразование материала науки в соответствии с возрастными особенностями учащихся;
- систематизирующая – системное и последовательное изложение материала в логике учебного предмета;
- закрепление и осуществление учащимися самоконтроля – предоставление возможности для повторного изучения текстов, проверки правильности усвоения материала;
- координирующая – привлечение других средств обучения;
- обучающая – развитие умения и навыков самообразования, конспектирования, обобщения, выделения главного и т.п.;
- развивающе-воспитательная – направленность на формирование определенных морально-ценностных установок.



Учебник, как вид учебной литературы, в отличие от учебных пособий имеет более четкую структуру, которая включает в себя текст, как главный компонент, и внетекстовые вспомогательные компоненты (М2, УЭ 7). Все тексты разделены на тексты-описания, тексты-повествования и тексты-рассуждения.

К внетекстовым компонентам относятся: аппарат организации усвоения (вопросы и задания; памятки или инструктивные материалы, таблицы и шрифтовые выделения; подписи к иллюстративному материалу и упражнения), собственно иллюстративный материал, аппарат ориентировки (предисловие, примечание, приложение, оглавление, указатели).

Разнообразие выполняемых учебной литературой функций позволяет сформулировать к ней ряд требований. Учебная литература:

- отражает содержание учебного предмета;
- организует самостоятельную деятельность учащегося;
- отражает логику науки и логику учебного предмета;
- информирует, побуждает к самообразованию и творчеству;
- обеспечивает краткость, лаконичность и конкретность текстов;
- ориентирована на особенности учащихся;
- обеспечивает ясность и четкость языка текста формулировок;
- обеспечивает увлекательность с элементами проблемности;
- обеспечивает красочность, (картины, карты, схемы, фотографии и др. иллюстративный материал);
- оформляется в соответствии с эстетическими, гигиеническими, психологическими и полиграфическими требованиями к восприятию материала и работе с ним в соответствии с возрастными особенностями учащихся;
- имеет удобный формат [20].

### **15.3. Технические средства обучения и их характеристика**

К *техническим средствам обучения* относятся такие средства, для применения которых необходимы специальные технические устройства. Общепринятой считается классификация ТСО по каналу передачи информации – визуальные (статично-экранные), аудиотехнические (звукотехнические), аудиовизуальные и технические средства программированного обучения и контроля.

**Визуальные** – диафильмы, слайды, прозрачные и непрозрачные транспаранты, а также устройства для их предъявления – диапроекторы и эпипроекторы. Воздействуют визуальные средства обучения на органы глаз светом, цветом, необычностью и красотой объекта, выделением кадра на темном фоне вокруг экрана.

**Аудиотехнические средства обучения** – звукозаписи (магнитные, на компактдисках и т.д.), а также устройства для их предъявления (звукозаписывающая и звуковоспроизводящая аппаратура) – электрофоны, магнитофоны, радиоприемники, магнитолы, проигрыватели компактдисков, лингафонное оборудование и др. средства, воздействующие на органы слуха.

**Аудиовизуальные средства обучения.** К таким средствам относятся видеозаписи на магнитной ленте или компакт-дисках, видео- и кинофильмы, компьютерные программы на магнитных носителях или компакт дисках, озвученные диапозитивы и диафильмы. Технические устройства – телевизоры, телевизионные замкнутые системы, видеомагнитофоны, видеодвойки (тройки), видеопроекторы, видеокамеры и др. Аудиовизуальные ТСО воздействуют комплексно двумя раздражителями – светом и звуком на зрение и слух одновременно. Динамичный видеообраз в сочетании со звуком оказывает наиболее сильное воздействие на органы восприятия.

**Технические средства программированного обучения и контроля.** К средствам программированного обучения и контроля относятся обучающие программы и программы контроля, программы-информаторы и программы-энциклопедии, программированные задачи, задания и др. К техническим устройствам этого вида относятся контролирующие и информационно-контролирующие устройства, которые создают на базе обычных радиотехнических средств, а также электронно-вычислительной техники (Г.Г. Беловский).

Использование учителем технических средств обучения требует предварительной подготовки. При первом знакомстве с техникой учащиеся обычно возбуждены и обращают внимание не на учебную информацию, а на технику и второстепенные детали. Поэтому необходимо специально учить их работать с новым средством, проводить инструктаж, готовить к восприятию информации, давать познавательные задания, четко определять цели работы и формы контроля.

На эффективность обучения влияет частота использования ТСО. Если средство используется редко, то каждое его применение создает у учащихся повышенное эмоциональное возбуждение, мешающее восприятию и усвоению учебного материала. Наоборот, частое использование ТСО приводит к потере учащимися интереса к нему, а иногда и к протесту. Оптимальная частота применения ТСО зависит от учебного предмета. Для естественно-математических курсов в старших классах оптимальная частота использования ТСО составляет восьмую часть от общего объема учебных занятий. Если речь идет о дистанционных формах обучения, это соотношение может быть увеличено при условии соблюдения санитарных, эргономических и других норм.

Использование ТСО не должно продолжаться более 20 минут за занятие. Если ТСО применяется несколько минут сразу в начале урока, то учащиеся быстрее включаются в работу. Использование ТСО на 20-й и 30-й минутах поддерживает их устойчивое внимание в течение всего урока. Это объясняется периодическими изменениями зрительного и слухового восприятия, внимания, утомляемости учащихся.

Удобной является кабинетная система, когда все средства обучения по учебному курсу или нескольким смежным курсам располагаются в одном помещении, имеющем лаборантскую и подсобную комнаты. Учебные кабинеты предназначены для теоретических и практических занятий. В лаборантской готовятся опыты, демонстрации, наглядные пособия, раздаточный материал, приборы для лабораторных работ.

В кабинете должны быть обеспечены условия для демонстрации наглядных пособий – источники постоянного и переменного тока, заземление и затемнение, проекционная аппаратура и т.д. Если кабинет совмещен с лабораторной аудиторией, на каждом ученическом столе должен быть полный комплект необходимых для работы материалов. В кабинете обычно висят портреты выдающихся деятелей науки и культуры по изучаемому курсу, постоянные и сменяемые наглядные пособия, укреплен видеоаппаратура и проекторы.

Рекомендуется в каждом учебном кабинете иметь хотя бы один компьютер, подключенный к локальной школьной сети для доступа к базам данных, а также к сети Интернет [58].

## 15.4. Средства новых информационных технологий

За последние десятилетия в образовательный процесс школы все больше стали внедряться разнообразные средства новых информационных технологий – компьютеры и компьютерные сети, интерактивное видео, средства медииобразования, учебное оборудование на базе электронной техники. Опишем дидактические возможности отдельных новых средств медииобразования (направление в педагогике, которое предполагает изучение школьниками закономерностей массовой коммуникации – прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.п.).

**Учебные компактдиски.** В последние годы получили распространение лазерные компактдиски (CD-ROM) с материалами по разным учебным курсам. На этих носителях информации размещаются различные виды экранно-звуковых средств, приспособленных для использования с помощью компьютера. Подобные средства предполагается использовать в образовательном процессе для демонстраций, фронтальной и индивидуальной работы учащихся на уроке, для домашней работы. Компакт-диски помогают обеспечить интерактивное взаимодействие учащихся с учебным материалом, индивидуальную траекторию его усвоения, интенсифицировать обратную связь «ученик – учитель».

**Электронный учебник.** Такой учебник выполняется в формате, допускающем гиперссылки, графику, анимацию, речь диктора, регистрационные формы, интерактивные задания, мультимедийные эффекты. Электронные учебники имеют существенные преимущества перед их бумажными предшественниками (один компактдиск 650 Мб помещает тексты 4000 томов книг). Они практически вечны, занимают мало места и очень мобильны. Электронному учебнику можно придать любую удобную для чтения форму. Материал из него учитель может дополнить, исправить, отослать ученику по электронной почте. Он обеспечивает режим самообучения и возможность самоконтроля.

**Образовательный веб-сайт** – сайт учебного заведения в сети Интернет – новое средство обучения, педагогические основы создания и применения которого нуждаются в дальнейшей разработке. В связи с бурным развитием информационных технологий количество и роль образовательных сайтов школ возрастает.

От содержания, организационной структуры и функционирования образовательного сайта зависит не только успех взаимодействия школы с внешним миром, но и образовательные процессы внутри учебного заведения. Уникальность веб-сайтов делает их универсальным средством для решения многих образовательных задач: предоставление информации для учащихся и учителей, желающих познакомиться с различными методиками, концепциями, образовательными средствами, использование кибербиблиотек, возможность пополнения их собственными материалами.

**Образовательные веб-квесты.** Так называют веб-страницы по определенной теме на образовательных сайтах, которые соединены гиперссылками со страницами из других сайтов во всемирной паутине WWW. При этом сама веб-страница оформляется как образовательная, с соответствующим описанием, целями, заданиями, предполагаемыми результатами дистантных учащихся и контролирующими функциями. Образовательные веб-квесты могут быть автономными или входить в содержание учебных курсов.

На веб-странице по учебному курсу располагается текст преподавателя или разработчика, подготовившего курс. Как правило, страница посвящена какому-либо отдельному вопросу. Каждый тезис в тексте сопровождается ссылками на статьи, иллюстрации и другие материалы, относящиеся к изучаемому вопросу и расположенные как на данном сервере, так и на удаленных веб-серверах [58].

## **УЭ 16. Дифференциация и индивидуализация процесса обучения. Специфика обучения одаренных и отстающих детей**

1. Понятия «дифференциация» и «индивидуализация» обучения, их сущность и взаимосвязь.
2. Виды дифференциации.
3. Детская одаренность. Особенности организации педагогического процесса с одаренными детьми.
4. Неуспеваемость учащихся как комплексная проблема.

Студент должен:

- различать понятия «дифференциация» и «индивидуализация» обучения;
- знать цели индивидуализации и механизмы ее осуществления;
- знать способы дифференциации обучения в современной школе;
- знать основные характеристики внутренней и внешней форм дифференциации;
- знать основные признаки детской одаренности и их проявления на разных этапах развития ребенка;
- знать способы диагностики детской одаренности и способы работы с такими детьми;
- знать основные причины неуспеваемости и проявления запущенности у школьников.

### **16.1. Понятие «дифференциация» и «индивидуализация» обучения, их сущность и взаимосвязь**

Традиционная система обучения в школе (с большим количеством учащихся в классе и одинаковым подходом ко всем) может ориентироваться только на «среднего» учащегося. В такой системе обучающийся занимает пассивную позицию в собственном учении, так как все знания (к тому же в готовом виде) в основном передает учитель, самостоятельной и творческой работе уделяется очень мало внимания, учебная деятельность носит коллективный характер. Все это не может не отражаться на усвоении знаний, неэффективном и ущербном для самого учащегося. Но «среднего» учащегося не существует – каждый отличается сугубо индивидуальным усвоением знаний, выработкой умений и навыков, зависящих от лич-

ных способностей, возможностей и мотивов обучения. Выход из этой проблемы многие ученые и педагоги видят в индивидуализации и дифференциации обучения, призванных создать наиболее благоприятные условия для развития каждого учащегося с учетом его реальных и потенциальных возможностей и способностей, чтобы это впоследствии привело к успеху в обучении, способствовало полному развитию личности.

«Индивидуализация обучения» представляет собой сложное понятие в педагогике. Оно трактуется по-разному в зависимости от того, какие цели и средства имеются в виду.

В психолого-педагогическом словаре *индивидуализация* определяется как «организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся с целью создания оптимальных условий для реализации потенциальных возможностей каждого ученика». А.А. Кирсанов рассматривает *индивидуализацию* учебной работы как «систему воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся, позволяющих обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учетом целей обучения». И.Унт определяет это понятие как «учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех формах и методах их проявления, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются».

Необходимо также различать понятие «*индивидуальный подход*», который в педагогике является принципом обучения. Он предполагает взаимодействие с учащимися по персональной модели с учетом их индивидуальных особенностей как в процессе обучения, так и в общении. Его задача – устранить трудности в учении отдельных школьников, дать возможность развития всех их сил и способностей путем создания особых психолого-педагогических условий.

В педагогике используется также понятие *технологии индивидуализированного обучения*. Оно означает «организацию учебного процесса, при которой индивидуальный подход и индивидуальная форма обучения являются приоритетными».

При организации обучения с учетом индивидуальных особенностей учащийся перестает быть пассивным звеном учебного процесса, становится активным субъектом познавательной деятельности. А как известно, эффективных результатов в обучении можно достичь только тогда, когда развиваемый субъект включен в активную деятельность и общение.

Доказано, что система традиционного обучения не в состоянии обеспечить надлежащую активность учащихся, так как:

- учитель занимает авторитарную позицию, практически полностью излагая новый материал;
- на уроках преподавание ведется в основном фронтальным методом при незначительном использовании самостоятельной работы;
- знания проверяются с помощью самостоятельных и контрольных работ, проводимых через большие промежутки времени, а также при индивидуальном опросе, который может занимать значительную часть урока;
- в классной работе учебник используется редко, т.к. весь материал излагает учитель, а дома его может заменить составленный учеником конспект.

Пассивность учащихся на уроках при такой системе обучения ведет к понижению учебной мотивации и снижению эффективности в овладении знаниями. Индивидуализация же, напротив, одной из своих главных задач ставит именно проблему организации учебной работы так, чтобы можно было активизировать каждого отдельного учащегося. Для этого большое внимание уделяется самостоятельной и групповой формам работы.

Обучающая цель – одна из главных целей индивидуализации. Она включает в себя совершенствование знаний, умений и навыков учащихся, содействие реализации учебных программ, повышение уровня знаний, умений и навыков каждого учащегося в отдельности и уменьшение, таким образом, его абсолютного и относительного отставания (то есть учения ниже своих возможностей), углубление и расширение знаний учащихся исходя из их интересов и специальных способностей.

Среди других целей индивидуализации выделяют следующие:

- развивающая – развитие логического и творческого мышления, навыков самостоятельной работы;
- воспитывающая – создание условий для развития интересов и специальных способностей учеников, пробуждения новые;
- повышение учебной мотивации и развитие познавательных интересов;
- сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности ребенка;
- смягчение недостатков воспитания дома.

Индивидуализация в применении на практике далеко не всегда подразумевает учет особенностей каждого учащегося в отдельности (такую форму называют абсолютной индивидуализацией). Чаще всего в реальной практике используется понятие относительной индивидуализации, когда



учитываются особенности групп учащихся, сходных по каким-либо качествам. Это происходит по причине того, что существуют особенности, которые невозможно либо не так уж необходимо принимать во внимание (например, определенные свойства характера или темперамента) при изучении какого-либо предмета или темы. Но в то же время нужно учитывать такие свойства и состояния ученика, которые особенно важны для него (например, одаренность в определенной сфере науки или искусства или нарушение здоровья). В школе индивидуализация реализуется не на протяжении всей учебной деятельности, а лишь эпизодически, будучи объединенной с другими формами работы.

Многообразие вариантов индивидуализации можно классифицировать по трем основным признакам:

- дифференциация обучения;
- внутриклассная (внутригрупповая) индивидуализация учебной работы;
- прохождение учебного курса в индивидуальном темпе – или убыстренно (аксельрация), или замедленно (ретордация).

В переводе с латинского языка «*difference*» означает разделение, расслоение целого на отдельные части, формы, ступени. В педагогике используются понятия «дифференцированное обучение», «дифференциация обучения», «принцип дифференциации», «технология дифференцированного обучения».

**Дифференцированное обучение** – это форма организации учебного процесса, когда учащиеся (в основном среднего и старшего возраста) объединяются в группы на основе их значимых общих качеств, проявившихся склонностей и способностей для отдельного обучения (в специализированных классах, школах) (И. Унт).

**Дифференциация обучения** – это: 1) создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учета особенностей учащихся; 2) комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах (Г.К. Селевко).

**Принцип дифференциации обучения** – положение, согласно которому педагогический процесс строится как дифференцированный.

**Технология дифференцированного обучения** – совокупность организационных решений, средств и методов дифференцированного обучения, охватывающих определенную часть учебного процесса.

Дифференциация имеет большое значение. В социальном плане она создает условия для повышения интеллектуального потенциала общества, в психологическом – обеспечивает учет индивидуальных интересов, особенностей и склонностей учащихся, в дидактическом – обеспечивает организацию учебно-воспитательного процесса на основе высокой мотивации. Одной из ее главных целей является повышение эффективности школьного образования, создание такой системы образования, которая обеспечивала бы каждому максимальное развитие своих возможностей, способностей.

Различают дифференциацию:

- 1) по возрастному составу (школьные классы, возрастные параллели, разновозрастные группы);
- 2) по полу (мужские, женские, смешанные классы, школы);
- 3) по области интересов (гуманитарные, физико-математические, химико-биологические и иные направления школы);
- 4) по уровню умственного развития или по интеллекту (на основе тестирования ученики распределяются на три группы – способных, средних и неспособных, обучение которых различается по уровню преподавания и требованиям к знаниям);
- 5) по способностям (на основании учета успеваемости в предыдущем классе учащиеся распределяются на несколько групп);
- 6) по личностно-психологическим типам (типу мышления, акцентуации характера, темпераменту и др.);
- 7) по состоянию здоровья (физкультурные группы, группы ослабленного здоровья, зрения, слуха, классы детей с дефектами развития и др.);
- 8) по национальному признаку [55].

## 16.2. Виды дифференциации

Выделяют две ее основные формы – внутренняя и внешняя. Известно, что учителю трудно уделить достаточно внимания каждому учащемуся индивидуально в большом классе, поэтому легче и целесообразнее разделять их на специальные группы. Такая форма дифференциации называется **внутренней**. Она может быть *одноуровневой*, когда все учащиеся достигают приблизительно одного уровня овладения знаниями, но при этом учитель использует различные методы и средства для учета их индивидуальных особенностей. Но более приемлемым вариантом внутренней дифференциации считается *многоуровневая дифференциация*, когда все школьники обязательно должны овладеть базовым уровнем, а если есть способности и желание более детально изучать предмет, то им предлагается по-

вышенный и углубленный уровень. Это снижает учебные перегрузки, стимулирует заинтересованность и активность учащегося, повышает мотивацию и, как результат, положительно сказывается на успеваемости.

**Внешняя дифференциация** означает создание на основе определенных принципов (интересов, склонностей, способностей, достигнутых результатов, выбранной будущей профессии) относительно стабильных групп, в которых различаются содержание образования и предъявляемые к школьникам учебные требования. На практике применяются два вида внешней дифференциации – *элективная* (гибкая) и *селективная* (жесткая).

*Элективная* дифференциация осуществляется посредством свободного выбора учащимися учебных предметов на основе базового образования. Она очень широко применяется в школах США и Западной Европы. В нашей стране элективная дифференциация реализуется с помощью факультативов и курсов по выбору учащихся, время на которые определяется школьным компонентом учебных планов.

При наличии альтернативных предметов ученик обязательно должен выбрать из списка предложенных предметов один или несколько. Это ставит его перед необходимостью сознательного выбора, переводит его в активную позицию субъекта учения. С помощью альтернативных предметов учащиеся могут углубить свои знания, умения и навыки.

**Селективная внешняя дифференциация** означает разделение учащихся на основе степени их обучаемости, обученности, прилежания, профессионального самоопределения с помощью собеседований, экзаменов, тестирования и т.п. на стабильные потоки: в разные учебные заведения, классы, группы, иными словами, это организация профильного обучения.

*Профилизация* – средство дифференциации обучения, когда за счет целенаправленных изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса реализуется индивидуализация обучения, создаются условия для развития старшеклассников в соответствии с их способностями, познавательными потребностями, интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

В школе применяются следующие модели внешней селективной дифференциации:

– все предметы, кроме одного, изучаемого на углубленном уровне, преподаются по общеобразовательным (базовым) программам и учебникам. Углубленный уровень «привилегированного» предмета предполагает освоение дисциплины в соответствии с программой для поступающих в вузы, а также получение учащимися навыков научно-исследовательской работы, которые будут необходимы для включения их в научную деятель-

ность с первых курсов вуза. Но поскольку углубленно изучается только один предмет, возможность для профессионального самоопределения выпускников ограничена;

- второй вариант дифференциации может быть представлен следующим образом. Два или три предмета изучаются на повышенном уровне в физико-математических, естественнонаучных или гуманитарных классах. Оставшиеся дисциплины изучаются по базовым программам. Здесь также стоит задача создания условий для поступления в вузы на факультеты соответствующего профиля;

- третья модель внешней дифференциации предполагает освоение содержания повышенного уровня в профильных группах (сверх базового уровня изучения программного материала). Часть класса изучает в группе на повышенном уровне один предмет, например, иностранный язык, а другая часть, например, химию. Ее достоинства – сохранение классного коллектива, возможность общения на уроках детей различных уровней интеллекта и учебных достижений. Недостаток модели – невозможность учесть все образовательные запросы учащихся, так как учитываются только два варианта.

Вышеперечисленные недостатки во многом отсутствуют в *многопрофильном* или *мультипрофильном* обучении (МПО), которое занимает промежуточное положение между жесткой и гибкой внешней дифференциацией. Эта модель дифференциации подразумевает разделение учащихся на многочисленные профильные группы на основе их самоопределения с учетом советов родителей и рекомендаций учителей.

Понятие учебного класса как стабильного и общего для всех учебных занятий объединения школьников теряет прежнее значение. Здесь правильнее говорить о параллельно-урочной системе, в которой учащиеся учатся «параллельно», но на большинстве занятий (кроме, например, физкультуры, МХК) состав групп меняется в зависимости от индивидуально выбранного учащимися содержания. Внешним выражением этого содержания является индивидуальный учебный план каждого учащегося.

Цель МПО – помочь каждому в саморазвитии, самореализации и самоопределении через свободный выбор содержания обучения и обеспечение образовательного процесса учебными программами соответствующего уровня, условиями и необходимой психолого-педагогической поддержкой.

Главные достоинства мультипрофиля:

- очень высокая учебная мотивация учащихся и ответственное отношение к учебе, что объясняется их личным выбором содержания образования;

– возможность удовлетворить разнообразные образовательные запросы учеников и предоставить каждому из них право изучать на повышенном или углубленном уровне именно те предметы, которые нужны при поступлении в университет;

– многообразие вариантов объединения школьников в группы на учебных занятиях по разным предметам. Это создает хорошие условия для развития их коммуникативной культуры.

Требования к организации МПО: к квалификации учителей – должно обеспечиваться преподавание на очень высоком уровне; к материальной базе – дополнительные классные комнаты; к учебно-методическому обеспечению – разнообразное и многоуровневое содержание учебного материала.

В недалеком прошлом в системе общего среднего образования республики функционировала система профильного обучения. Она включала такие организационные формы внешней дифференциации, как профильные школы, школы с уклонами, гимназии, лицеи, а также организационные формы внутренней дифференциации профильного обучения – профильные классы, профильные учебные группы, индивидуализированное обучение. В настоящее время отдельные виды внешней и внутренней дифференциации в белорусских школах упразднены [55].

### **16.3. Детская одаренность. Особенности организации педагогического процесса с одаренными детьми**

Одаренные дети – национальная гордость. Выявление способных детей и работа с ними является актуальной задачей школы.

Различают *общую* и *специальную* одаренность. *Общая* одаренность представляет собой широкий диапазон способностей, которые лежат в основе успешного освоения, а затем и успехов во многих видах деятельности. От *специальной* одаренности «математической, музыкальной и др.» зависит успех человека в каком-либо конкретном виде деятельности.

В 1972 г. Комитет по образованию США опубликовал следующие определения: «**одаренными и талантливymi** детьми можно назвать тех, которые по оценке специалистов в силу выдающихся способностей демонстрируют высокие достижения в одной или нескольких сферах: интеллектуальной; академических достижений; творческого и продуктивного мышления; общения и лидерства; художественной деятельности; двигательной сфере».

Психологи выявили признаки одаренности в каждой сфере. Английский исследователь Г. Реверш считает, что раньше всего в ребенке просыпаются и развиваются способности к музыке, затем – к математике.

Признаки необычных способностей у ребенка неотделимы от возраста – они во многом обусловлены темпом созревания и возрастными изменениями. А.И. Доровский выделяет следующие признаки одаренности.

**Раннее детство** (1 – 3 года). Неуемное любопытство, бесконечные вопросы, умение следить за несколькими событиями, большой словарный запас, развитая речь, употребление сложных слов и развернутых предложений. Повышенная концентрация внимания на чем-то одном, упорство в достижении результата в сфере, которая ему интересна, изобретательность и богатая фантазия.

**Дошкольный период** (4 – 6 лет). Отличная память, яркое воображение, нечеткость в разграничении реальности и фантазии, преувеличенные страхи, предпочтение общества старших детей и взрослых. Ребенок добр, открыт, понятлив; превосходно владеет речевой коммуникацией; изобретает собственные слова, склонен к активному исследованию окружающего.

**Школьный период** (7 – 17 лет). Успех во многих начинаниях, высокие результаты, потребность в коллекционировании, классификации, выполнение с удовольствием сложных и долгосрочных заданий, великолепное чувство юмора, развитая оперативная память, сформированность навыков логического мышления, выраженная установка на творческое выполнение заданий, владение основными умениями учиться, оригинальность словесных ассоциаций, построение четкого образа предстоящей деятельности, создание в воображении альтернативных систем.

Оценка одаренности детей не может основываться только на тестировании – степень и своеобразие ее обнаруживаются в ходе обучения и воспитания, при выполнении детьми той или иной содержательной деятельности.

Челябинские (Россия) исследователи Н. Буторина и В. Григорьевских предлагают следующие способы диагностики детской одаренности:

1. Диагностика детей с помощью психологических тестов с учетом их склонностей и интересов.

2. Выявление способных детей с помощью родителей, педагогов; групповых тестирований, социальных групповых листов. Авторы считают, что педагоги должны работать с детьми по специализированным программам, направленным на развитие и углубление их способностей.

В свою очередь А. Пассов выделил 3 стратегии в обучении одаренных:

- ускоренное обучение;
- стимулирование одаренных детей на углубленное проникновение в изучаемый материал при более широком его охвате;

– качественно иное, принципиально новое содержание, не являющееся ни продолжением, ни более широким изложением материалов, включаемых в общепринятые учебные программы [25].

#### **16.4. Неуспеваемость учащихся как комплексная проблема**

В итоге оценивания учащихся возникает проблема неуспеваемости или неудач в учебе отдельных учеников. Под *неуспеваемостью* понимается ситуация, в которой поведение и результаты обучения не соответствуют воспитательным и дидактическим требованиям школы. Неуспеваемость выражается в том, что ученик имеет слабые навыки чтения, счета, слабо владеет интеллектуальными умениями анализа, обобщения и др. Систематическая неуспеваемость ведет к *педагогической запущенности*, под которой понимается комплекс негативных качеств личности, противоречащих требованиям школы, общества. Это явление – крайне нежелательное и опасное с моральной, социальной, экономической позиций. Педагогически запущенные дети часто бросают школу, пополняют группы риска.

Исследования установили три группы причин школьных неудач.

*Социально-экономические* – материальная необеспеченность семьи, общая неблагоприятная обстановка в семье, алкоголизм, педагогическая безграмотность родителей. Общее состояние общества тоже отражается на детях, но главное – недостатки семейной жизни.

*Причины биопсихического характера* – это наследственные особенности. Следует помнить, что задатки наследуются от родителей, а способности, увлечения, характер развивается в течение жизни на основе задатков. Наука доказала, что у всех рожденных здоровыми младенцев примерно одинаковые возможности для развития, которое зависит от социальной, семейной среды и от воспитания.

*Педагогические причины.* Педагогическая запущенность чаще всего является результатом ошибок, низкого уровня работы школы. Обучение, работа учителя – решающий фактор в развитии школьника. Грубые ошибки педагога ведут к психогениям, дидактогениям – психической травме, полученной в процессе обучения и требующей иногда специального психотерапевтического вмешательства.

Исследования показывают и более конкретные причины неудач в учебе:

– жесткая, унифицированная систем обучения, содержание образования, одинаковое для всех, не удовлетворяющее потребности детей;

- единообразие, стереотипность в методах и формах обучения, вербализм, интеллектуализм, недооценка эмоций в обучении;
- неумение ставить цели обучения и отсутствие эффективного контроля результатов;
- пренебрежение развитием учеников, практицизм, натаскивание, ориентация на зубрежку.

Таким образом, дидактическая, психологическая, методическая некомпетентность учителя ведет к неудачам в учебе.

Для устранения дидактических причин неуспеваемости применяются разнообразные средства.

**Педагогическая профилактика** – поиски оптимальных педагогических систем, в том числе применение активных методов и форм обучения, новых педагогических технологий, проблемного и программированного обучения, компьютеризация. Ю. Бабанским для этого была предложена концепция оптимизации учебно-воспитательного процесса. В США идут по пути автоматизации, индивидуализации, психологизации обучения.

**Педагогическая диагностика** – систематический контроль и оценка результатов обучения, своевременное выявление пробелов. Для этого проводятся беседы учителя с учениками, родителями, осуществляется наблюдение за трудным учеником с фиксацией данных в дневнике учителя, проводятся тесты, анализируются результаты, обобщаются в виде таблиц по видам допущенных ошибок. Ю. Бабанским предложен педагогический консилиум – совет учителей по анализу и решению дидактических проблем отстающих учеников.

**Педагогическая терапия** – меры по устранению отставаний в учебе. В отечественной школе это дополнительные занятия, в школах некоторых зарубежных стран – группы выравнивания. Преимущества последних – в том, что занятия в них проводятся по результатам серьезной диагностики, с подбором групповых и индивидуальных средств обучения. Их ведут специальные учителя, посещение занятий обязательно.

**Воспитательное воздействие.** Поскольку неудачи в учебе связаны чаще всего с плохим воспитанием, то с неуспевающими учениками должна вестись индивидуальная планируемая воспитательная работа, которая включает работу с семьей школьника.

В связи с тем, что неуспеваемость – это комплексная проблема, имеющая дидактический, методический, психологический, медицинский и социально-педагогический аспекты, ее решение должно быть комплексным [43].



## СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ ПО МОДУЛЮ 3

### Занятие № 1

#### Методы обучения

##### *План*

1. Методы обучения: понятие, структура, классификация.
2. Характеристика методов организации и осуществления учебно-познавательной деятельности.
3. Методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности: особенность применения.
4. Применение методов контроля и самоконтроля в обучении.
5. Основные критерии выбора методов.

##### *Вопросы для самопроверки*

1. Что такое метод?
2. Какие составные части выделяют в структуре метода?
3. Почему возникает проблема классификации методов?
4. Раскройте сущность наиболее обоснованных классификаций методов.
5. Какие методы составляют группу словесных?
6. Раскройте содержание метода рассказа.
7. В чем сущность беседы как метода обучения?
8. Какими особенностями отличается метод лекции?
9. Чем отличается демонстрация от иллюстрации?
10. В чем особенности практических методов?
11. Какие методы направлены на формирование познавательного интереса?
12. Как формируются мотивы долга и ответственности школьников в учении?
13. Что такое методы контроля и самоконтроля в обучении?
14. Какие задачи решают методы контроля и самоконтроля в обучении?
15. Какие виды методов контроля в обучении вы знаете?
16. Какие формы контроля знаний наиболее распространены в практике современной школы?
17. Какие критерии в выборе методов обучения предлагает педагогическая теория?

## *Тематика рефератов, докладов, сообщений*

1. Эволюция принципов обучения.
2. Сопоставительный анализ древнеславянских и христианских методов обучения.
3. Ритуалы и обряды в современном обучении.
4. Использование эвристических методов для решения общеобразовательных задач.
5. Метод «мозгового штурма» в обучении.
6. Исследовательская деятельность школьников на уроке.
7. Проблемы диагностики и оценки творческой деятельности школьников.
8. Способы использования электронных средств обучения.
9. Педагогические требования к применению электронных средств обучения.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Березовин, Н.А. Лекции по педагогике: учеб.-метод. пособие для студентов средних и высших пед. учеб. заведений / Н.А. Березовин, О.Л. Жук, Н.А. Цырельчук. – Минск: МГВРК, 2006. – 448 с.
2. Педагогика: учеб. пособие для студентов, педагогов и школьников / Ю.К. Бабанский [и др.]; под ред. Ю.К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
3. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. общество России, 1998. – 640 с.
4. Подласый, И.П. Педагогика: учебник для студентов высш. пед. учебных заведений. – М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
5. Прокопьев, И.И. Педагогика / И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. – Минск: Тетра Системс, 2002. – 544 с.
6. Степаненков, Н.К. Педагогика: учеб. пособие / Н.К. Степаненков. – Минск: изд. Скакун В.М., 1996. – 448 с.
7. Харламов, И.Ф. Педагогика: учебник. – 6-е изд. / И.Ф. Харламов. – Минск: Універсітэцкае, 2002. – 560 с.
8. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб: Изд.-во «Питер», 2001. – 544 с.

## Занятие № 2

### Характеристика основных форм обучения

#### *План*

1. Формы обучения: понятие, классификация.
2. Характеристика классно-урочной системы обучения.
3. Урок в системе организации обучения.
4. Технология и структура уроков.
5. Нестандартный урок как форма обучения.
6. Роль вспомогательных форм обучения в контексте учебного процесса.

#### *Вопросы для самопроверки*

1. Что такое организационные формы обучения?
2. Какие основные формы организации обучения сложились в истории развития школы?
3. По каким критериям классифицируются формы обучения?
4. Назовите основные признаки классно-урочной системы.
5. Что такое урок?
6. Каковы общие требования к современному уроку?
7. Назовите дидактические, воспитательные и развивающие требования к современному уроку.
8. Какие главные типы уроков применяются в практике современного школьного обучения?
9. Какие элементы включает классическая структура урока? Кто ее автор?
10. Что такое комбинированный тип урока?
11. Какие преимущества и недостатки он имеет?
12. Причина появления нетрадиционных уроков.
13. Назовите нетрадиционные уроки, которые используются в современной школе.
14. Назовите вспомогательные формы организации обучения.

15. Какие требования предъявляются к домашней самостоятельной работе учащихся?

16. Какие требования предъявляются к организации учебной экскурсии?

17. Какие задачи в учебном процессе выполняют факультативы и предметные кружки?

### *Тематика рефератов, докладов, сообщений*

1. Система обучения в современных лицеях и гимназиях.
2. Активные формы и методы обучения.
3. Групповые формы обучения при изучении заданной темы.
4. Эвристические формы и методы обучения.
5. Формы организации групповой работы учащихся.
6. Принципы взаимодействия форм и методов обучения.
7. Соотношение объективного и субъективного при организации учебного контроля.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Березовин, Н.А. Лекции по педагогике: учеб.-метод. пособие для студентов средних и высших пед. учеб. заведений / Н.А. Березовин, О.Л. Жук, Н.А. Цырельчук. – Минск: МГВРК, 2006. – 448 с.

2. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. общество России, 1998. – 640 с.

3. Подласый, И.П. Педагогика: учебник для студентов высших пед. учеб. заведений. – М.: Просвещение; Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.

4. Прокопьев, И.И. Педагогика / И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. – Минск: Тетра Системс, 2002. – 544 с.

5. Степаненков, Н.К. Педагогика: учеб. пособие / Н.К. Степаненков. – Минск: изд. Скакун В.М., 1996. – 448 с.

6. Харламов, И.Ф. Педагогика: учебник. – 6-е изд. / И.Ф. Харламов. – Минск: Універсітэцкае, 2002. – 560 с.

7. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб: Изд.-во «Питер», 2001. – 544 с.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ КОЛЛОКВИУМА ПО МОДУЛЮ 3

### УЭ 12. Процесс обучения: структура, закономерности и принципы

1. Назовите объект и предмет дидактики.
2. Каковы основные задачи дидактики?
3. Обучение включает два компонента: преподавание и ... .
4. В современном понимании для обучения характерны следующие признаки: 1) двухсторонний характер; 2) ...; 3) ... и т.д.
5. Структура процесса обучения включает следующие компоненты: 1) целевой; 2) ...; 3) ...; и т.д.
6. В современной школе используется три основных вида обучения: 1) объяснительно-иллюстрационный; 2) ...; 3) ... .
7. Назовите общие закономерности процесса обучения.
8. Назовите частные закономерности обучения.
9. Назовите общепризнанные принципы обучения.
10. Назовите специфические категории дидактики.

### УЭ 15. Современные средства обучения

1. Может ли человек рассматриваться как средство обучения?
2. Какие классификации средств обучения вы знаете?
3. Функции средств обучения: 1) компенсаторность; 2) ...; 3) ...; 4) ... .
4. Чем отличается учебник от учебного пособия?
5. Какие средства называются техническими средствами обучения (ТСО)?
6. Назовите четыре группы ТСО.
7. Сколько минут использования ТСО на уроке будет эффективным?
8. Чем отличается частота применения ТСО на уроке?
9. Назовите средства новых информационных технологий.
10. Назовите преимущества электронного учебника.

## **УЭ 16. Дифференциация и индивидуализация процесса обучения. Специфика обучения одаренных и отстающих детей**

1. По определению А.А. Кирсанова «система воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся, позволяющих обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учетом целей обучения» – это: а) индивидуализация или б) дифференциация учебной работы?

2. Различают дифференциацию: а) по возрастному составу; б) по полу; в) ...; г)... и т.д.

3. Деление класса на специальные группы – это: а) внешняя или б) внутренняя дифференциация?

4. Дифференциация, осуществляемая посредством свободного выбора учащимися учебных предметов – это: а) элективная или б) селективная дифференциация?

5. Для формирования мультипрофильной модели обучения используются механизмы: 1) самоопределения учащихся; 2...; 3... .

6. Какие виды детской одаренности различают?

7. Психологи считают, что наиболее ранняя одаренность проявляется к музыке и ... ?

8. Назовите по А. Пассову три стратегии обучения одаренных детей.

9. Назовите три группы причин, которые приводят к педагогической запущенности учащегося.

10. В чем выражается связь между неуспеваемостью учащегося и педагогической запущенностью по отношению к нему?

### **ТЕСТ К МОДУЛЮ 3**

1. Теория обучения, научно обосновывающая его содержание, выбор методов и организационных форм – это...:

А. Педагогика.

В. Антропология.

С. Дидактика.

Д. Андрогогика.

2. Объект дидактики – это:

А. Объяснение и описание процесса обучения и условий его реализации.

В. Обучение как особый вид деятельности, направленный на передачу подрастающему поколению социального опыта.

С. Описание новых технологий обучения.

Д. Взаимодействие преподавателя и учащихся.

3. Основные категории дидактики:

А. Педагогика, количество и качество, воспитание, учение, обучение, урок, учитель.

В. Педагогика, воспитание, процесс, связь, развитие, ученик, учитель, учебный предмет, урок.

С. Преподавание, учение, учебный предмет, учебный материал, учебная ситуация, урок, учитель, ученик.

Д. Воспитание, обучение, развитие, взаимодействие, учение, урок, учитель, учащийся.

4. Процесс обучения – это:

А. Совокупность последовательных и взаимосвязанных действий учителя и учащихся, направленных на сознательное и прочное усвоение знаний, умений и навыков, развитие комплекса познавательных способностей учащихся, овладение культурой умственного труда, основами мировоззрения.

В. Процесс передачи знаний учащимся, управление их познанием, контроль усвоения знаний, умений и навыков.

С. Процесс организации учения, управления умственной деятельностью учащихся, формирование их научного мировоззрения, действенный и достаточный контроль со стороны учителя.

Д. Двухсторонняя совместная деятельность учителя и учащихся, в результате которой происходит взаимообогащение интеллектуальной сферы.

5. Структуру процесса обучения составляют следующие компоненты:

А. Стимулирующе-мотивационный, содержательный, операционно-деятельный, контрольно-регулирующий, оценочно-результативный, коррекционный.

В. Целевой, стимулирующе-мотивационный, содержательный, операционно-деятельный, контрольно-регулирующий, оценочно-результативный.

С. Целевой, содержательный, операционный, материально-технологический, контрольно-регулирующий, результативный.

Д. Целевой, содержательный, деятельный, корректирующий, результативный.

6. Непосредственно отражает процессуальную сущность обучения ... компонент:

- А. Содержательный.
- В. Оценочно-результативный.
- С. Контрольно-регулирующий.
- Д. Операционно-деятельный.

7. В современной школе используется три вида обучения:

- А. Традиционное, альтернативное, проблемное.
- В. Развивающее, традиционное, альтернативное.
- С. Объяснительно-иллюстративное, проблемное, программированное.
- Д. Объяснительно-иллюстративное, альтернативное, проблемное.

8. Отличается организацией путем самостоятельного добывания знаний ... обучение:

- А. Программированное.
- В. Проблемное.
- С. Объяснительно-иллюстративное.
- Д. Развивающее.

9. Закономерности процесса обучения – дидактические, гносеологические, психологические, кибернетические, социологические, организационные – это закономерности ...:

- А. Частные.
- В. Общие.
- С. Частные и общие.
- Д. Ни те и не другие.

10. Современный процесс обучения строится на следующих принципах:

1) сознательности и активности; 2) системности и последовательности; 3) научности; 4) доступности; 5) связи теории с практикой; 6) ...; 7) ... .



11. Прием обучения – это ...:
- А. Составная часть метода.
  - В. К методу не имеет отношения.
  - С. Совокупность методов.
  - Д. Средство организации обучения.
12. Устное повествовательное изложение содержания учебного материала – это ...:
- А. Беседа.
  - В. Лекция.
  - С. Рассказ.
  - Д. Объяснение.
13. Письменные упражнения, лабораторные опыты, выполнение трудовых заданий в мастерских, занятие с машинами-тренажерами – это группа методов:
- А. Самостоятельной работы.
  - В. Практических.
  - С. Наглядных.
  - Д. Проблемно-поисковых.
14. Мотивы долга и ответственности формируют методы:
- А. Беседа, демонстрация, поощрение, наказание.
  - В. Беседа, поощрение, наказание, соревнование.
  - С. Поощрение, наказание, соревнование, лекция.
  - Д. Разъяснение значимости, предъявление требований, поощрение, наказание.
15. Методы получения информации учителем и обучающимися о результативности процесса обучения – это методы ...:
- А. Организации учебно-познавательной деятельности.
  - В. Стимулирования.
  - С. Контроля и самоконтроля.
  - Д. Осуществления учебно-познавательной деятельности.
16. Можно ли считать анализ, синтез, индукцию, дедукцию методами обучения:
- А. Можно, так как они показывают путь овладения знаниями.

В. Анализ, синтез, ... являются основными формами мышления учащихся, посредством которых они овладевают знаниями, следовательно, это и есть методы обучения.

С. Анализ, синтез, ... являются методами логического мышления, а не обучения, поэтому неправомерно считать их методами обучения.

Д. Анализ, синтез, ... не являются категориями дидактики, поэтому к методам обучения отношения не имеют.

17. Внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемое в определенном режиме – это ...:

- А. Форма обучения.
- В. Метод обучения.
- С. Средство обучения.
- Д. Принцип обучения.

18. Суть мангеймской системы обучения:

- А. Принятие коллективных решений.
- В. Индивидуальное обучение.
- С. Взаимное обучение учащихся.
- Д. Дифференциация учащихся по способностям.

19. «Бригадное обучение» в советской школе существовало в годы:

- А. 40-ые.
- В. 70-ые.
- С. 20-ые.
- Д. 50-ые.

20. Классно-урочную систему обучения теоретически обосновал и воплотил в практике:

- А. И.Г. Песталоцци.
- В. Я.А. Коменский.
- С. К.Д. Ушинский.
- Д. И.Ф. Гербарт.

21. Ориентация на «среднего» учащегося – главный недостаток системы обучения:

- А. Мангеймской.
- В. Классно-урочной.

- С. Взаимного обучения.
- Д. Американского Трампа-плана.

22. Законченный в смысловом, временном и организационном отношении отрезок учебного процесса – это:

- А. Консультация.
- В. Урок.
- С. Кружок.
- Д. Учебная экскурсия.

23. Каждый урок решает три основные задачи:

- А. Дидактические, развивающие, воспитательные.
- В. Дидактические, развивающие, психологические.
- С. Дидактические, воспитательные, формирующие.
- Д. Дидактические, организационные, управленческие.

24. Почему классно-урочная форма организации обучения является главной:

- А. Потому, что есть и вспомогательные формы, все главными быть не могут.
- В. Потому что она возникла раньше других.
- С. Потому что именно на уроке, а не на кружке или в процессе домашней самостоятельной работы идет реализация поставленных целей.
- Д. Потому что на уроке изучается большой объем учебного материала.

25. Перечислите основные признаки урока, выбрав наиболее полный ответ:

А. Уроком называется форма организации обучения, при которой учитель ведет занятия с постоянным составом учащихся, имеющих примерно одинаковый уровень развития, по твердому расписанию и установленному регламенту.

В. Для урока характерны такие признаки: постоянный состав учащихся, наличие классной комнаты, учебных пособий и оборудования, соединение обучения с воспитанием.

С. Урок определяется следующими чертами: руководящая роль учителя, наличие расписания, связь обучения с практикой, индивидуальный подход к учащимся, проведение проверки знаний.

Д. Урок определяется наличием триединой цели: научить, воспитать, развить.

26. По какому признаку проще всего определить тип и структуру урока:

- А. По расположению элементов урока.
- В. По количеству структурных частей.
- С. С позиции постановки и достижения цели.
- Д. По деятельности учителя.

27. В какой из групп наиболее полно перечислены основные типы уроков:

А. Заучивание наизусть, комбинированный урок, экскурсия на природу, урок формирования умений, индивидуальная работа.

В. Вводные, уроки первичного ознакомления с материалом, комбинированные, заключительные, формирования навыков.

С. Комбинированные, изучения новых знаний, формирования новых умений, обобщения и систематизации изученного, контроля и коррекции знаний и умений, практического применения знаний и умений.

Д. Индивидуальной и дифференцированной работы с учащимися, иллюстрации учебного материала, компьютерные уроки, тренировочные работы, контроля и коррекции.

28. Классическая структура урока, предложенная Я.А. Коменским, включает ... звена (звеньев):

- А. 5.
- В. 4.
- С. 3.
- Д. 2.

29. В массовой практике самым распространенным типом урока является ...:

- А. Комбинированный.
- В. Изучения новых знаний.

- С. Обобщения и систематизации изученного.
- Д. Контроля и коррекции знаний.

30. Лучше других типов урока согласуется с закономерностями учебно-воспитательного процесса, динамикой умственной работоспособности и предоставляет педагогам больше возможности приспособления к конкретным условиям:

- А. Урок контроля и коррекции знаний.
- В. Урок изучения новых знаний.
- С. Урок обобщения и систематизации изученного.
- Д. Комбинированный.

31. Нестандартным урок называется потому, что ...:

- А. Проводится вне класса.
- В. Отсутствует контроль времени занятий.
- С. Учитель больше показывает, чем говорит.
- Д. Имеет неустановленную структуру.

32. Какими причинами обусловлено использование вспомогательных форм обучения:

А. Уроки толкают на штампы и догматизм в работе, а внеурочные формы дают свободу действий.

В. Уроки утомляют учащихся, а внеклассные занятия делают обучение приятным.

С. На уроках все учащиеся подчиняются единому плану и темпу работы, а внеклассные занятия позволяют каждому действовать независимо.

Д. Правильного ответа нет.

33. Материальные и идеальные объекты, которые вовлекаются в образовательный процесс в качестве носителей информации и инструмента деятельности педагога и учащихся – это ...:

- А. Метод обучения.
- В. Форма обучения.
- С. Средство обучения.
- Д. Технология обучения.

34. Все средства обучения можно свести к четырем группам:
- А. Натуральные объекты, изображения и отображения, описание предметов и явлений, технические средства.
  - В. Натуральные объекты, искусственные объекты, технические средства, материальные объекты.
  - С. Технические средства, искусственные, естественные, материальные.
  - Д. Технические средства, традиционные, современные, электронные.

35. Чучела животных, гербарии, реактивы, материалы и т.п. – это средства обучения ...:
- А. Изображения и отображения.
  - В. Натуральные объекты.
  - С. Технические средства.
  - Д. Описание предметов и явлений.

36. Носители информации (слайды, магнитные ленты, компакт-диски и т.п.), а также устройства для предъявления информации – это ...:
- А. Натуральные объекты.
  - В. Технические средства обучения.
  - С. Описание предметов и явлений.
  - Д. Средства изображения и отображения.

37. В какой группе перечислены основные дидактические функции средств обучения:
- А. Компенсаторность, информативность, инструментальность, описательность.
  - В. Описательность, инвариантность, зрелищность, компактность.
  - С. Компенсаторность, информативность, интегративность, инструментальность.
  - Д. Информативность, инструментальность, интегративность, инвариантность.

38. Существующие официальные перечни учебного оборудования позволяют ...:
- А. Более качественно реализовать требования государственного стандарта образования.

- В. Упростить процесс образования.
- С. Снизить учебную нагрузку преподавателя.
- Д. Предоставить учащимся больше свободного времени.

39. Учебная литература – это ...:

- А. Только основной источник знаний.
- В. И основной источник знаний, и средство обучения.
- С. Только средство обучения.
- Д. Правильного ответа нет.

40. Все технические средства обучения делятся:

- А. На визуальные, сенсорные, современные, аудиотехнические.
- В. На визуальные, аудиотехнические, аудиовизуальные, программированного обучения.
- С. Сенсорные, визуальные, звукозаписывающие.
- Д. Зрительные, слуховые, тактильные, совмещенные.

41. Видеозаписи на магнитной ленте, компакт-дисках, видео- и кинофильмы и т.п., а также технические устройства для их предъявления – это технические средства обучения ...:

- А. Визуальные.
- В. Аудиотехнические.
- С. Аудиовизуальные.
- Д. Программированного обучения.

42. Чтобы не снижать эффективность применения технических средств обучения, их использование на уроке не должно продолжаться более:

- А. 20 мин.
- В. 10 мин.
- С. 15 мин.
- Д. 30 мин.

43. В какой из групп наиболее полно перечислены средства новых информационных технологий:

- А. Компьютеры, средства медиаобразования, электронные учебники, аудиозаписи, магнитодиски.

- В. Средства медииобразования, компьютеры, электронные учебники.
- С. Видеозаписи, компьютерные сети, компьютеры, интерактивное видео, электронные учебники.
- Д. Компьютеры и компьютерные сети, интерактивное видео, средства медииобразования, учебное оборудование на базе электронной техники.

44. Система воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся, позволяющих обеспечить учебную деятельность ученика с учетом целей обучения – это ...:

- А. Индивидуализация обучения.
- В. Индивидуальный подход в обучении.
- С. Технология индивидуализированного обучения.
- Д. Дифференциация обучения.

45. Относительная индивидуализация – это ...:

- А. Учет особенностей каждого учащегося в отдельности.
- В. Учет особенностей групп учащихся.
- С. Эпизодический учет особенностей.
- Д. Выбросный учет особенностей.

46. В современной школе при организации уроков физвоспитания учащихся дифференцируют:

- А. По уровню умственного развития.
- В. По состоянию здоровья.
- С. По способностям.
- Д. По возрастному составу.

47. Различают формы дифференциации:

- А. Управляемая и неуправляемая.
- В. Краткосрочная и долгосрочная.
- С. Заметная и скрытая.
- Д. Внутренняя и внешняя.



48. Различают одаренность:
- А. Специальную и специфическую.
  - В. Внутреннюю и внешнюю.
  - С. Общую и специальную.
  - Д. Заметную и скрытую.
49. К одаренным и талантливым детям относят тех, кто:
- А. Демонстрирует высокие достижения в одной или нескольких сферах деятельности.
  - В. Много читает.
  - С. Усидчив, внимателен, много читает.
  - Д. Имеет высокие отметки.
50. Ситуация, в которой поведение и результаты обучения не соответствуют воспитательным и дидактическим требованиям школы, называется:
- А. Запущенностью.
  - В. Невнимательностью.
  - С. Неуспеваемостью.
  - Д. Неспособностью.

## МОДУЛЬ R. РЕЗЮМЕ (обобщение)

Выделение педагогики из общей системы научных знаний было сделано английским философом Фрэнсисом Беконем. В трактате «О достоинстве и приумножении наук» (1623 г.) он классифицировал науки. При перечислении их он упоминает и педагогику. Позднее, определив ее основные положения, о педагогике как о самостоятельной науке говорил в своих трудах выдающийся чешский педагог Ян Амос Коменский (1592 – 1670 гг.).

По мере развития образования возникла необходимость изучения педагогики как учебного предмета в тех учебных заведениях, которые готовили педагогические кадры. В университетах Европы педагогика как учебный предмет введена в XVIII в., в России – в XIX. Первая кафедра педагогики в России была открыта в 1840 г. в Главном педагогическом институте. В дореволюционной Беларуси главными профессиональными педагогическими учебными заведениями были учительские семинарии. Педагогика здесь считалась основным учебным предметом. Ее преподавание должен был осуществлять сам директор учебного заведения.

Несмотря на общее усиление внимания к педагогике со стороны общества, в отдельных странах сложилось весьма негативное отношение к данной науке. Например, в Англии в некоторых вузах педагогику стали изучать как самостоятельный учебный предмет только во второй половине XX в.

В нашей республике изучение педагогики введено и осуществляется во всех педагогических учебных заведениях, а с 2008 года – во всех вузах, государственных и негосударственных, независимо от профиля, как обязательный предмет социально-гуманитарного компонента образования.

В формирование педагогики как науки внесли свой вклад И.-Г. Песталлоцци (1746 – 1827 гг.), А. Дистервег (1790 – 1866 гг.), И. Герbart (1776 – 1841 гг.), К.Д. Ушинский (1824 – 1870 гг.), советские педагоги – общественные деятели Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Ю.К. Бабанский, Н.В. Кузьмина, И.Ф. Харламов, В.А. Сластенин и др.

Ориентация высшего педагогического образования на высокое качество подготовки специалистов кардинально меняет подходы к структуре и содержанию дидактических единиц педагогики. Содержание данного курса максимально учитывает (в рамках отведенных учебным планом часов) требования типовой учебной программы, согласовано с содержанием курсов психологии, методики преподавания физической культуры, педагогической практики студентов.

Логика построения данного пособия обусловлена системой последовательной работы по освоению студентами педагогической теории.

## МОДУЛЬ К. КОНТРОЛЬ

Изучение курса «Педагогика» во втором семестре завершается проведением итогового контроля в форме экзамена, который может осуществляться по накопительному принципу или в виде собеседования (экзамена) по вопросам.

### Вопросы к экзамену

1. Образование как ценность, процесс, система и результат.
2. Нормативная база и институты системы образования.
3. Место и роль общеобразовательной школы в системе образования.
4. Непрерывное образование и самообразование как средство развития личности.
5. Возникновение и становление педагогической профессии.
6. Педагогическая профессия в системе профессий. Требования к личности педагога.
7. Сущность, структура и виды педагогической деятельности.
8. Ступени профессионального роста учителя. Их оценка.
9. Отражение прав ребенка в международных и республиканских законодательных актах.
10. Педагогика как наука и учебный предмет: объект, предмет, задачи. Категории педагогики.
11. Возникновение и становление педагогической науки.
12. Система педагогических наук. Связь педагогики с другими науками.
13. Понятие методологии педагогики и ее уровни.
14. Основные философские учения как методология педагогики.
15. Педагогическое исследование как процесс.
16. Характеристика методов педагогических исследований.
17. Организация и проведение педагогического эксперимента.
18. Понятие о педагогических ценностях и их классификация.
19. Понятия «человек», «личность», «индивид» и «индивидуальность». Их взаимосвязь.
20. Характеристика ведущих факторов развития личности.
21. Преформистские теории развития личности.
22. Особенности воспитания обучаемых различных возрастных групп.
23. Педагогический процесс как система.

24. Главные характеристики педагогического процесса. Специфика процессов обучения и воспитания.
25. Этапы педагогического процесса.
26. Противоречия – движущая сила педагогического процесса.
27. Закономерности и принципы педагогического процесса.
28. Цели воспитания: понятие; факторы, их определяющие.
29. Диалектика идеи гармоничного и всестороннего развития личности в истории педагогики.
30. Цели воспитания в современной школе.
31. Понятие содержания образования; факторы, его определяющие.
32. Теории формирования содержания образования.
33. Документы, определяющие содержание образования.
34. Дидактика – теория обучения.
35. Сущность обучения и его структура.
36. Виды обучения.
37. Характеристика закономерностей и принципов обучения.
38. Понятие методов обучения и их классификация.
39. Характеристика методов организации и осуществления учебно-познавательной деятельности.
40. Характеристика методов стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности.
41. Методы контроля и самоконтроля в процессе обучения.
42. Понятие о формах организации процесса обучения.
43. Урок – основная форма организации процесса обучения.
44. Типология и структура уроков.
45. Место нетрадиционных уроков в современной системе обучения.
46. Вспомогательные формы обучения и их характеристика.
47. Понятие о средствах обучения и их классификация.
48. Учебная литература как средство обучения.
49. Технические средства обучения и их характеристика.
50. Средства новых информационных технологий, применяемых в учебном процессе.
51. Понятия «индивидуализация» и «дифференциация» обучения: сущность, взаимосвязь.
52. Виды дифференциации.
53. Детская одаренность. Особенности работы с одаренными детьми.
54. Неуспеваемость учащихся как комплексная проблема.

Накопительный принцип организации итогового контроля предполагает формирование рейтинга студента путем суммирования баллов за разные виды деятельности в течение учебного семестра. Каждый вид деятельности оценивается определенным количеством баллов:

Посещение лекции – 1 балл.

Ведение конспекта – 1 балл.

Посещение семинарского занятия – 2 балла.

Выступление на семинарском занятии по вопросу плана – 10 баллов.

Дополнение к выступлению, участие в дискуссии – 5 баллов.

Написание и защита реферата – 20 баллов.

Написание и выступление с сообщением – 10 баллов.

Каждый правильный ответ коллоквиума – 1 балл.

Ответ по итоговому тесту модуля – 1 балл.

Максимальное количество баллов, которые может набрать студент по всем трем модулям, – 440.

Шкала перевода в 10-балльную систему оценивания:

132 – 176 – «4».

177 – 220 – «5».

221 – 264 – «6».

265 – 308 – «7».

309 – 352 – «8».

353 – 397 – «9».

398 – 440 – «10».

Дополнительные условия:

1. Отсутствие на лекции без уважительных причин – минус 1 балл, на семинарских занятиях – минус 2 балла.

2. Общий рейтинг по курсу составляется из рейтингов по трем модулям.

3. Студенты, не набравшие по итоговому рейтингу 132 балла, сдают экзамен.

4. Студенты, которые набрали количество баллов, соответствующее отметкам «4», «5», «6», могут их повысить, ответив на 2 вопроса экзаменационного билета.

5. Студенты, которые набрали количество баллов, соответствующее отметкам «7», «8» и «9», для их повышения должны ответить на один вопрос экзаменационного билета.

**Листок успеваемости и контроля за самостоятельной работой по М 1**

Ф.И.О. студента	Номер лекции	Посещение лекций	Ведение конспекта	Посещение семин. занятий	Выступление по плану семин. занятий	Дополнение, участие в дискуссии	Выступление с рефератом или докладом	Колоквиум	Тест по модулю
1.	1.	×	×	×	×	×		×	
	2.	×	×	–	–	–	×	–	×
	3.	×	×	×	×	×		×	
	4.	×	×	–	–	–		–	
2.									

Всего лекций – 4.

Всего семинарских занятий – 2.

Всего вопросов коллоквиума – 20 баллов.

Всего тестовых занятий – 50 баллов.

Выступление с рефератом или докладом – одно выступление в семестр.

× – знак указывает на место, где должно стоять соответствующее количество баллов.

**Листок успеваемости и контроля за самостоятельной работой по М 2**

Ф.И.О. студента	Номер лекции	Посещение лекций	Ведение конспекта	Посещение семин. занятий	Выступление по плану семин. занятий	Дополнение, участие в дискуссии	Выступление с рефератом или докладом	Коллоквиум	Тест по модулю
1.	1.	×	×	×	×	×		–	
	2.	×	×	–	–	–	×	×	×
	3.	×	×	–	–	–	–	×	
	4.	×	×	×	×	×	×	–	
	5.	×	×	×	×	×	×	–	
	6.	×	×	–	–	–	–	×	
	7.	×	×	×	×	×	×	–	
2.									

Всего лекций – 7.

Всего семинарских занятий – 4.

Всего вопросов коллоквиума – 30 баллов.

Всего тестовых занятий – 50 баллов.

Выступление с рефератом или докладом – одно выступление в семестр.

× – знак указывает на место, где должно стоять соответствующее количество баллов.

**Листок успеваемости и контроля за самостоятельной работой по М 3**

Ф.И.О. студента	Номер лекции	Посещение лекций	Ведение конспекта	Посещение семин. занятий	Выступление по плану семин. занятий	Дополнение, участие в дискуссии	Выступление с рефератом или докладом	Колоквиум	Тест по модулю
1.	1.	×	×	–	–	–		×	
	2.	×	×	×	×	×	×	–	×
	3.	×	×	×	×	×		–	
	4.	×	×	–	–	–		×	
	5.	×	×	–	–	–		×	
2.									

Всего лекций – 5.

Всего семинарских занятий – 2.

Всего вопросов коллоквиума – 30 баллов.

Всего тестовых занятий – 50 баллов.

Выступление с рефератом или докладом – одно выступление в семестр.

× – знак указывает на место, где должно стоять соответствующее количество баллов.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / сост. М.Ю. Бабанский. – М., 1989.
2. Березовин, Н.А. Лекции по педагогике: учеб.-метод. пособие для студентов средних и высших пед. учеб. заведений / Н.А. Березовин, О.Л. Жук, Н.А. Цырельчук. – Минск, 2006.
3. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб., 2000.
4. Глассер, У. Школы без неудачников / У. Глассер. – М., 1991.
5. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. В поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б.С. Гершунский. – М., 1998.
6. Голубева, Э.А. Способности и индивидуальность / Э.А. Голубева. – М., 1993.
7. Грехнев, В.С. Культура педагогического общения / В.С. Грехнев. – М., 1990.
8. Джуринский, А.Н. Развитие образования в современном мире / А.Н. Джуринский. – М., 1999.
9. Дидактика средней школы / под ред. М.Н. Скаткина. – М., 1982.
10. Аб правах дзіцяці: Закон Республики Беларусь. – Минск: Народная асвета. – № 3. – 1994.
11. Об образовании в Республике Беларусь: Закон Республики Беларусь // Настаўніцкая газета. – 1991. – 29 кастрычніка.
12. Об образовании в Республике Беларусь: Закон Республики Беларусь. В редакции закона от 19 марта 2002 г. №95-3 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2002. – № 37. – 2/844.
13. Зотов, Ю.Б. Организация современного урока / Ю.Б. Зотов. – М., 1984.
14. Ильясов, И.И. Структура процесса учения / И.И. Ильясов. – М., 1986.
15. Казимирская, И.И. Мышление учителя и пути его формирования / И.И. Казимирская. – Минск, 1992.
16. Калмыкова, З.И. Педагогика гуманизма / З.И. Калмыкова. – М., 1990.
17. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М., 1990.
18. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М., 1990.
19. Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция / В.П. Кащенко. – М., 1992.
20. Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г.М. Коджаспирова. – 3-е изд. – М., 2003.
21. Конституция Республики Беларусь. – Минск, 1994.
22. Концепция образования и воспитания в Беларуси (1993) // Адукацыя і выхаванне. – 1995. – № 6.
23. Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавання. – 2000. – № 2.

24. Кукушин, В.С. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д, 2002.
25. Кукушин, В.С. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студентов пед. вузов / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д, 2002.
26. Культура современного урока / под ред. Н.Е. Щурковой. – М., 1997.
27. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. – М., 1991.
28. Лернер, И.Я. Педагогическая литература о проблемном обучении / И.Я. Лернер. – М., 1983.
29. Лернер, И.Я. Учебный предмет, тема, урок / И.Я. Лернер. – М., 1988.
30. Лихачев, Б.Т. Педагогика / Б.Т. Лихачев. – М., 1999.
31. Масюкова, Н.А. Проектирование в образовании / Н.А. Масюкова. – Минск, 1999.
32. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М., 1975.
33. Махмутов, М.И. Современный урок / М.И. Махмутов. – М., 1985.
34. Мищенко, А.И. Педагогический процесс как целостное явление / А.И. Мищенко. – М., 1993.
35. Общие основы педагогической профессии: учеб. пособие / авт.-сост. И.И. Циркун [и др.]; под ред. Ж.Е. Завадской, Т.А. Щенгирей. – Минск, 2005.
36. Оконь, В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М., 1990.
37. Оксенкруг, В.Г. Правовое пространство школы / В.Г. Оксенкруг. – Минск, 2001.
38. Онищук, В.А. Урок в современной школе / В.А. Онищук. – М., 1981.
39. Основы педагогического мастерства: учеб.-метод. комплекс для студентов спец. 1-02 03 06 / Э.Г. Тогулева, В.Н. Лухверчик; под общ. ред. В.Н. Лухверчика. – Новополоцк, 2005.
40. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук [и др.]; под общ. ред. А.И. Жука. – Минск, 2003.
41. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск, 2005.
42. Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1998.
43. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1998.
44. Педагогический поиск / сост. И.Н. Баженова. – М., 1990.
45. Подласый, И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – М., 1996.
46. Программа воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь. – Минск: Научно-методический центр учеб. книги и средств обучения МО РБ., 2001.
47. Прокопьев, И.И. Педагогика / И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. – Минск, 2002.
48. Профессиональная культура учителя / под ред. В.А. Сластенина. – М., 1998.
49. Рыданова, И.И. Основы педагогики общения / И.И. Рыданова. – Минск, 1998.

50. Слостенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.М. Подымова. – М., 1997.
51. Слостенин, В.А. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М., 1998.
52. Станкин, М.И. Профессиональные способности педагога. Акмеология воспитания и обучения / М.И. Станкин. – М., 1998.
53. Степаненков, Н.К. Педагогика / Н.К. Степаненков. – Минск, 1998.
54. Столяренко, А.М. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов. – М., 2001.
55. Унт, И. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Унт. – М., 1990.
56. Фромм, Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. – М., 1990.
57. Харламов, И.Ф. Педагогика: учебник. – 6-е изд. / И.Ф. Харламов. – Минск, 2002.
58. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб., 2001.
59. Чепиков, В.Т. Педагогика. Краткий учеб. курс / В.Т. Чепиков. – М., 2003.
60. Яковлев, Н.М. Методика и техника урока / Н.М. Яковлев, А.М. Сохор. – М., 1985.
61. Слостенин, В.А. Педагогика и психология / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. – М., 2001.

*Учебное издание*

ЛУХВЕРЧИК Валерий Николаевич

**ПЕДАГОГИКА**

Учебно-методический комплекс  
для студентов специальности 1-03 02 01 «Физическая культура»

В двух частях

Часть 1

Редактор *Т. В. Булах*

Дизайн обложки *В. А. Виноградовой*

---

Подписано в печать 27.05.2011.    Формат 60×84 1/16.    Бумага офсетная.  
Ризография.    Усл. печ. л. 13,69.    Уч.-изд. л. 12,8.    Тираж 85 экз.    Заказ 986.

---

Издатель и полиграфическое исполнение –  
учреждение образования «Полоцкий государственный университет».

ЛИ № 02330/0548568 от 26.06.2009    ЛП № 02330/0494256 от 27.05.2009

Ул. Блохина, 29, 211440, г. Новополоцк.