

**Л. Н. Седова, Н. П. Толстолицких**

**Теория и методика воспитания**  
Конспект лекций

# Содержание

Тема 1. СУЩНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ И ЕГО МЕСТО В ЦЕЛОСТНОЙ СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА .....	4
1.1. Сущность воспитания .....	4
1.2. Воспитание в целостной структуре образовательного процесса.....	6
1.3. Самовоспитание как цель и результат воспитания .....	8
1.4. Теория и методика воспитания как раздел педагогики .....	10
1.5. Становление теории и методики воспитания как науки.....	11
Тема 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ .....	14
2.1. Понятие о методологии педагогической науки .....	14
2.2. Движущие силы и логика воспитательного процесса .....	15
2.3. Научные подходы как методологические основы воспитания .....	16
2.4. Базовые теории воспитания и развития личности.....	18
2.5. Закономерности и принципы воспитания .....	23
Тема 3. ВОСПИТАНИЕ КАК СИСТЕМА .....	26
3.1. Понятие о воспитательной системе .....	26
3.2. Воспитательная система школы.....	27
3.3. Управление воспитательной системой школы .....	30
3.4. Воспитательные системы в истории педагогики и на современном этапе.....	32
3.5. Методика создания воспитательной системы .....	39
Тема 4. ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ .....	40
4.1. Понятие о целях воспитания .....	40
4.2. Гармоничное развитие личности как цель воспитания .....	41
4.3. Методика постановки целей воспитания .....	43
Тема 5. СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАНИЯ .....	44
5.1. Понятие о содержании воспитания .....	44
Тема 6. МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ .....	46
6.1. Понятие о методах воспитания. Их классификации .....	46
6.2. Методы формирования сознания личности .....	47
6.3. Методы организации деятельности и опыта общественного поведения .....	49
6.4. Методы стимулирования поведения и деятельности.....	51
6.5. Методы контроля и самоконтроля в воспитании .....	53
6.6. Понятие о приемах воспитания.....	54
Тема 7. ФОРМЫ ВОСПИТАНИЯ.....	56
7.1. Понятие о формах воспитания и их классификация .....	56
7.2. Традиционная методика организации и проведения воспитательных мероприятий.....	57
7.3. Методика организации и проведения коллективного творческого дела .....	58
Тема 8. СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ .....	60
8.1. Понятие о средствах воспитания .....	60
8.2. Общение как средство воспитания .....	61
8.3. Учение как средство воспитания .....	64
8.4. Труд как средство воспитания .....	65
8.5. Игра как средство воспитания.....	67
Тема 9. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ВОСПИТАНИИ.....	68
9.1. Понятие о педагогическом взаимодействии .....	68
9.2. Стратегии и способы педагогического взаимодействия .....	70
9.3. Условия повышения эффективности педагогического взаимодействия .....	71
9.4. Методика организации педагогического взаимодействия .....	72
Тема 10. КОЛЛЕКТИВ КАК ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ ВОСПИТАНИЯ.....	75

10.1. Понятие о коллективе .....	75
10.2. Взаимодействие личности и коллектива .....	77
10.3. Методика формирования и развития коллектива.....	79
<b>Тема 11. ФУНКЦИИ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ.....</b>	<b>82</b>
11.1. Классный руководитель в воспитательной системе школы.....	82
11.2. Методика планирования работы классного руководителя.....	84
11.3. Методика организации и проведения классного часа .....	86
11.4. Методика анализа результатов воспитательного процесса.....	88
11.5. Методика взаимодействия классного руководителя с родителями учащихся .....	90
<b>Тема 12. ВНЕКЛАССНАЯ И ВНЕШКОЛЬНАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА .....</b>	<b>93</b>
12.1. Понятие о внеклассной и внешкольной воспитательной работе.....	93
12.2. Методика ведения внеклассной воспитательной работы.....	95
12.3. Внешкольная воспитательная работа и учреждения дополнительного образования .....	96
<b>Тема 13. ВОСПИТАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ .....</b>	<b>99</b>
13.1. Актуальные проблемы современного воспитания .....	99
13.2. Национальное своеобразие воспитания .....	100
13.3. Воспитание культуры межнационального общения.....	103
13.4. Работа с неблагополучными семьями .....	106

# Тема 1. СУЩНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ И ЕГО МЕСТО В ЦЕЛОСТНОЙ СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

## 1.1. Сущность воспитания

Центральной категорией в педагогике, которую определяют как науку о воспитании, выступает понятие о воспитании. В буквальном смысле «воспитание» – вскармливание, питание ребенка. Считают, что данный термин был введен в науку русским просветителем середины XVIII в. И. И. Бецким, деятельность которого была направлена на то, чтобы путем воспитания создать «новую породу людей».

Будучи сложным социокультурным явлением, воспитание выступает объектом изучения целого ряда гуманитарных наук, каждая из которых анализирует свой аспект данного феномена:

- философия исследует познавательное, ценностное, социально-политическое, нравственное и эстетическое отношение человека к миру, т. е. выявляет онтологические и гносеологические основы воспитания; формулирует наиболее общие представления о высших целях и ценностях воспитания, в соответствии с которыми определяются его конкретные средства;

- социология изучает социальные проблемы развития личности, т. е. выявляет особенности социального заказа, которые дает общество в адрес системы воспитания в виде государственных документов; определяет региональные и социально-культурные особенности воспитания; исследует соотношение стихийных социальных влияний и целенаправленного воздействия на человека в процессе социализации и воспитания;

- этнография рассматривает специфику воспитания народов мира в контексте исторического развития и современности; выявляет существующий у разных народов нормативный канон человека (мораль) и его влияние на воспитание; исследует характер проявления родительских чувств, ролей и отношений;

- экономическая наука определяет роль воспитания в росте эффективности общественного производства; выявляет финансовые и материально-технические ресурсы, необходимые для создания оптимальной инфраструктуры системы воспитания;

- правоведение занимается правовыми формами организации и функционирования воспитания, правовыми нормами, регламентирующими статус, права и обязанности государства, его институтов и граждан в сфере воспитания;

- биология, физиология и генетика исследуют наследственные особенности развития, влияющие на процесс и результаты воспитания;

- психология выявляет индивидуальные, возрастные и групповые особенности развития и поведения людей, создающие объективные и субъективные предпосылки для ведения процесса воспитания;

- общая педагогика исследует сущность воспитания, его место в структуре целостного педагогического процесса, закономерности, тенденции и перспективы развития; разрабатывает теорию и методiku воспитательного процесса; определяет его принципы, содержание, формы и методы реализации.

Центральной и одной из самых древних проблем в междисциплинарном изучении воспитания является определение его сущности, поскольку в различные исторические периоды общество характеризовало эту категорию, исходя из своих социальных

установок и актуальных задач. Чаще всего воспитание рассматривалось как управление процессом формирования личности или отдельных ее качеств в соответствии с потребностями общества. Вместе с тем на сегодняшний день в педагогической науке трудно найти понятие, которое имеет столько различных определений. Разнообразие трактовок понятия «воспитание» связано с тем, какой аспект данного явления – социальный или педагогический – представляется исследователю наиболее значимым.

Если рассматривать воспитание как общественное явление, то его следует определять как сложный и противоречивый социально-исторический процесс вхождения подрастающего поколения в жизнь общества, результатом которого выступает культурно-историческая преемственность поколений.

Воспитание как общественное явление характеризуется рядом основных черт, выражающих его сущность:

- это вечное, необходимое и общее явление, которое появилось вместе с человеческим обществом и существует, пока живет само общество;
- воспитание возникло из практической потребности приобщения подрастающего поколения к условиям жизнедеятельности общества;
- на каждом этапе развития общества воспитание по своему назначению, содержанию и формам носит конкретно-исторический характер, обусловленный характером и организацией жизнедеятельности данного общества;
- воспитание подрастающих поколений осуществляется за счет освоения ими социального опыта в процессе общения и деятельности;
- по мере того как взрослые осознают свои воспитательные взаимоотношения с детьми и ставят перед собой определенные цели по формированию у детей тех или иных качеств, их отношения становятся все более педагогически целенаправленными.

Таким образом, воспитание как общественное явление – это объективно существующий и реализуемый в соответствии с конкретно-историческими условиями способ подготовки подрастающего поколения к полноценной жизнедеятельности в обществе. На современном этапе воспитание как общественное явление чаще всего рассматривают как синоним понятия «социализация», под которой понимают интеграцию человека в систему социальных отношений, в различные типы социальных общностей (группу, институт, организацию), как усвоение субъектом элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются качества личности.

Воспитание как педагогическое явление – это целенаправленный, системно организованный процесс, реализуемый специально подготовленными людьми (педагогами) в различных типах образовательных учреждений и ориентированный на освоение личностью норм и правил поведения, принятых в обществе. В этом значении воспитание тесно связано с рядом психологических и педагогических понятий, главными из которых выступают следующие:

- формирование – процесс, направленный на определенные изменения в человеке (появление физических и личностных новообразований) и ведущий к завершённому результату;
- развитие – процесс поступательного движения личности, которое определяется внутренними (физиологическими, психическими, наследственно-биологическими) противоречиями и внешними (экологическими, социокультурными и др.) факторами;
- саморазвитие – деятельность субъекта по созданию себя, своего «Я», включающая любую активность субъекта, осуществляемую сознательно или подсознательно, прямо или косвенно, и приводящую к прогрессивным изменениям психических и физических функций; совершенствование талантов и способностей;
- самовоспитание – осознанная деятельность субъекта, идущая параллельно с воспитанием, реализуемая под его воздействием и направленная на развитие личности

значимых качеств и совершенствование образа жизни через освоение духовных ценностей, традиций и обычаев, выступающих эталоном для данной личности.

Воспитание как педагогическое явление не может изменить унаследованные физические данные, врожденный тип нервной деятельности, состояние географической, социальной, домашней или других сред. Но оно способно оказать формирующее влияние на развитие путем специальной тренировки и упражнений (занятия спортом, укрепление здоровья, совершенствование процессов возбуждения и торможения, т. е. гибкости и подвижности нервных процессов), внести коррективы в устойчивость природных наследственных особенностей. Только под влиянием научно обоснованного воспитания и создания соответствующих условий, при учете особенностей нервной системы ребенка, обеспечении развития всех его органов, учете его потенциальных возможностей и включении в соответствующие виды деятельности индивидуальные природные задатки могут перерасти в способности.

Воспитанию как педагогическому явлению присущи определенные признаки.

1. Воспитание характеризуется целенаправленностью воздействий на воспитанника. Это означает, что оно всегда имеет целью достижение определенного результата, который определяется позитивными изменениями, происходящими в личности воспитанника. Бесцельного воспитания (воспитания вообще) не существует.

2. Воспитание имеет гуманистическую направленность, которая определяет характер воздействия педагога на воспитанника. Цель этого воздействия – стимулирование позитивных изменений в его личности (освоение духовно-нравственных ценностей, формирование базовых культур и др.).

3. Важнейшим признаком воспитания является взаимодействие воспитателя и воспитанника, что выражается в активности самого воспитанника в процессе воспитания и определяет его субъектную позицию.

4. Воспитание как педагогическое явление – это процесс, предполагающий конкретные качественные и количественные изменения личностей, с которыми взаимодействует воспитатель. Исходя из этого воспитание как педагогическое явление принято называть воспитательным процессом, под которым понимается спланированная, долгосрочная, специально организованная жизнедеятельность детей в условиях образовательного учреждения.

Воспитательному процессу присущи следующие функции: а) диагностика природных задатков, теоретическая разработка и практическое создание условий их проявления и развития; б) организация учебно-воспитательной деятельности детей; в) использование положительных факторов в развитии качеств личности ребенка; г) отбор содержания воспитания, средств и условий социальной среды; д) воздействие на социальные условия, устранение и преобразование (по возможности) негативных средовых влияний на формирующуюся личность; е) формирование специальных способностей, обеспечивающих приложение сил ребенка в разных сферах учебно-познавательной и общественно полезной деятельности.

Таким образом, соотношение понятий «воспитание как общественное явление» и «воспитание как педагогическое явление» заключается в следующем: воспитание как педагогическое явление (воспитательный процесс) выступает составной частью (педагогическим компонентом) воспитания как общественного явления (социализации), охватывая сферу, называемую контролируемой социализацией.

## **1.2. Воспитание в целостной структуре образовательного процесса**

Воспитание как педагогическое явление выступает неотъемлемой частью целостного образовательного процесса как деятельности, в ходе которой идет овладение системой знаний основ наук и соответствующих им умений и навыков, закладываются

основы мировоззрения, развиваются познавательные силы, творческие способности и эмоционально-волевая сфера личности, формируются нравственные качества и привычки поведения.

В целостной структуре образовательного процесса тесно взаимодействуют два взаимосвязанных и в то же время относительно самостоятельных процесса: 1) обучение – целенаправленная, специально организованная деятельность, направленная на передачу подрастающим поколениям (преподавание) и освоение ими (учение) совокупности знаний, формирование на этой основе умений и навыков, развитие познавательных и творческих способностей; 2) воспитание – целенаправленная, специально организованная деятельность, призванная формировать у подрастающего поколения систему качеств личности на основе освоения норм и правил поведения, принятых в обществе.

Взаимосвязь процессов обучения и воспитания в целостной структуре образовательного процесса выражается в нескольких аспектах.

1. Оба эти процесса протекают в рамках одного образовательного учреждения (детский сад, школа, гимназия, колледж, ПТУ, вуз, учреждение дополнительного образования и др.), осуществляются одним и тем же человеком (педагогом) и направлены на достижение общей цели – подготовку личности к активной жизнедеятельности в обществе.

2. Воспитание всегда содержит в себе элементы обучения, поскольку, передавая личности знания о нормах и правилах поведения (нравственное воспитание), достижениях человеческой культуры (эстетическое воспитание), многообразии видов профессиональной деятельности (трудовое воспитание) и т. д., формируя навыки поведения в конкретных жизненных ситуациях, педагог одновременно обучает личность.

3. В ходе процесса обучения, направленного на освоение научных знаний, всегда имеет место воспитательный аспект (недаром в рамках любой формы обучения планируется воспитательная цель), реализуемый через содержание учебного материала, методику его подачи, характер педагогического взаимодействия учителя и учащихся.

Обучение и воспитание – это самостоятельные процессы, каждый из которых в целостной структуре образовательного процесса имеет свою специфику. Целью процесса обучения является передача знаний, умений и навыков, т. е. формирование интеллектуальной культуры личности; цель воспитательного процесса – освоение норм поведения, т. е. формирование поведенческой культуры личности. Процесс обучения строго регламентирован, поскольку имеет четкие временные границы (учебный год, четверть, учебный день, урок), осуществляется на основе обязательных учебных планов, его результаты замеряются на основе четкой нормы оценок; процесс воспитания не имеет четкой регламентации, во многом хаотичен, не ограничен во времени, не имеет конкретных качественных и количественных показателей. Хотя процессы обучения и воспитания оперируют общим понятийным аппаратом (цели, содержание, принципы, методы, формы, средства), конкретное содержание этих категорий в теории обучения и теории воспитания различно.

Воспитательный процесс имеет ряд особенностей, определяющих его сущность, специфику и характер протекания.

1. Воспитание – целенаправленный процесс. Это проявляется в том, что основным ориентиром в работе педагога служит социальный заказ как совокупность нравственных норм, принятых в обществе. Воспитание становится эффективным, когда педагог специально выделяет его цель, отражающую модель личности воспитанника. Наибольшая эффективность достигается в том случае, когда цель воспитания известна и понятна воспитаннику, когда он соглашается с нею, принимает ее и в процессе самовоспитания опирается на те же ориентиры.

2. Воспитание – многофакторный процесс, поскольку при его осуществлении педагог должен учитывать множество объективных и субъективных факторов,

осложняющих воспитательный процесс или способствующих успешности его протекания. В числе объективных факторов, влияющих на процесс воспитания, следует рассматривать различные стороны общественной жизни (экономику, политику, культуру, идеологию, мораль, право, религию и др.); среди субъективных факторов – социальную среду, в которой воспитывается личность (влияние семьи, школы, друзей, значимых личностей), а также индивидуально-личностные особенности воспитанника.

3. Воспитание – субъективный процесс, что выражается в неоднозначной оценке его результатов. Это объясняется тем, что результаты воспитания не имеют четкого количественного выражения, поэтому нельзя точно сказать, какой ученик воспитан отлично, а какой – неудовлетворительно. В силу этого трудно определить, какой воспитательный процесс можно считать качественным, эффективно воздействующим на личность воспитанника, а какой является «показухой», ведется «для галочки» и не приносит желаемого результата. Субъективный характер воспитания во многом определяется личностью педагога, его педагогическими умениями, чертами характера, личностными качествами, ценностными ориентирами, наличием или отсутствием талантов, способностей, увлечений.

4. Воспитание – процесс, характеризующийся отдаленностью результатов от момента непосредственного воспитательного воздействия. Это происходит в силу того, что воспитание призвано оказать глубинное, комплексное воздействие на личность (сознание, поведение, эмоции и чувства). Чтобы воспитанник осознал, чего именно добивается педагог, адекватно прореагировал на воспитательное воздействие и сделал для себя правильные выводы, необходимо время. Иногда на это уходят целые годы.

5. Воспитание – непрерывный процесс, поскольку личность нельзя воспитывать «от случая к случаю». Отдельные воспитательные мероприятия, какими бы яркими они ни были, не способны сильно повлиять на поведение личности. Для этого необходима система регулярных педагогических воздействий, включающих постоянный контакт педагога и воспитанников. Если же процесс воспитания нерегулярен, то воспитателю постоянно приходится заново закреплять то, что уже осваивалось учеником, а затем забылось. При этом педагог не может углублять и развивать свое влияние, вырабатывать у воспитанника новые устойчивые привычки.

6. Воспитание – комплексный процесс, что выражается в единстве его целей, задач, содержания, форм и методов, в подчинении всего воспитательного процесса идее целостного формирования личности, в которой гармонично представлено высокое развитие сознания, поведения и чувств. Это означает, что личность нельзя формировать «по частям», либо уделяя внимание только формированию сознания, либо делая упор на развитие норм и правил поведения, либо формируя эмоции и чувства.

7. Воспитание – двусторонний процесс, поскольку он идет в двух направлениях: от воспитателя к воспитаннику (прямая связь) и от воспитанника к воспитателю (обратная связь). Управление процессом строится главным образом на обратных связях, т. е. на той информации, которая поступает к педагогу от воспитанников. Чем больше информации об особенностях, способностях, склонностях, достоинствах и недостатках воспитанника имеется в распоряжении воспитателя, тем целесообразнее и эффективнее он осуществляет воспитательный процесс.

### **1.3. Самовоспитание как цель и результат воспитания**

Главной целью и результатом воспитательного воздействия на личность является самовоспитание – сознательная целенаправленная деятельность человека по совершенствованию своих положительных качеств и преодолению отрицательных. Самовоспитание представляет собой относительно самостоятельный процесс, движущими силами которого выступают противоречия: а) между требованиями, предъявляемыми к учащимся, и их реальным поведением; б) между желанием изменить себя и неумением



работать над собой из-за недостаточной требовательности к себе, слабости силы воли, незнания методики самовоспитания.

В силу этого самовоспитание во многом зависит от психолого-педагогической подготовки учащихся к работе над собой. Основой самовоспитания является волевой компонент. Только способность к проявлению волевых усилий позволяет детям формировать в себе необходимые качества, корректируя при этом свои привычки, взгляды, поступки.

В самовоспитании как процессе работы над собой прослеживается ряд этапов.

1. Мотивационный. На этом этапе у учащегося должна возникнуть потребность в работе над собой. Важно понимание значимости прилагаемых усилий. Необходимо рассматривать формирование мотивов самовоспитания как непрерывно реализуемую педагогическую задачу. Эффективность самовоспитания в определенной степени зависит от того, насколько ученики осознают перспективы своего роста и испытывают при этом радость от достигнутого успеха.

2. Программный. На этом этапе определяются программа самовоспитания, последовательность работы по самосовершенствованию.

3. Поисковый. Дети стремятся попробовать себя в той или иной области, убедиться в правильности своих действий.

4. Рефлексивный[1]. На этом этапе происходит оценка саморазвития, проектируются новые задачи и пути их решения.

Таким образом, самовоспитание требует познания человеком самого себя, адекватной самооценки и волевых усилий, направленных на изменение определенных черт личности. Однако следует помнить, что оно не может изменить черты, данные человеку от природы.

Педагогическое стимулирование самовоспитания представляет собой сознательное использование субъектами воспитания разнообразных стимулов и состоит в их целесообразном отборе, модификации и включении их в этот процесс с учетом индивидуально-психологических особенностей воспитанников и конкретной ситуации. При этом педагогу необходимо учитывать предшествующий опыт детей, в том числе и опыт работы над собой.

Эффективность стимулирования самовоспитания учащихся обусловлена тем, насколько они осознают перспективы своего роста и испытывают при этом радость успеха. Но не следует забывать и о том, что работа над собой сопряжена с немалыми трудностями, требует большого психического напряжения, физических сил и нервной энергии.

Из-за недостаточной психологической и практической подготовленности к работе над собой и отсутствия опыта в этом многие учащиеся не ощущают заметных успехов в самовоспитании, нередко переживают срывы и испытывают неудачи, которые, повторяясь, приобретают устойчивый характер. В итоге ситуация ожидания радости успеха сменяется разочарованием, что ведет к пассивности, утрате интереса к самовоспитанию, его эпизодичности или даже к бездействию. Может наблюдаться и неправильное с педагогической точки зрения поведение. Не имея возможности самореализации в социально одобряемой деятельности, ученик находит более легкие, чаще всего асоциальные, пути самоутверждения.

Субъектом самовоспитания является сам ребенок, а субъектами стимулирования этого процесса могут быть все участники воспитательного процесса – педагоги, родители, товарищи и т. д. Для педагога задача стимулирования самовоспитания детей должна входить в комплекс задач проводимой им воспитательной работы.

Практика убеждает: чем полнее и лучше включены учащиеся в разнообразную деятельность, чем чаще они берут на себя инициативу ее планирования, подготовки и осуществления, подведения итогов, контроля, коррекции – тем выше эффективность

самовоспитания. Если ученик выступает в роли активного организатора и участника деятельности, то в результате формируется активная, деятельная личность. И напротив, при неправильной организации деятельности, когда ребенок остается пассивным исполнителем или безразличным участником, у него формируются соответствующие качества.

Эффективность стимулирования самовоспитания зависит и от разнообразия используемых средств и методов, и от адекватности реакции на них учащихся. Практика показывает, что наилучший результат достигается там, где педагоги применяют хорошо продуманную систему средств и методов стимулирования самовоспитания.

Важнейшим средством и стимулом самовоспитания является общение учащихся: чем оно шире и разумнее, тем эффективнее и их самовоспитание. В первую очередь круг общения определяется родителями, ближайшим семейным окружением ребенка, затем он начинает понемногу расширяться (сверстники во дворе, детском саду, воспитатели, одноклассники, педагоги и т. д.). Значительное влияние на формирование учащихся, особенно в школьные годы, оказывает их общение с педагогами. Если оно приобретает со стороны взрослых авторитарный характер, это отрицательно сказывается на учащихся, подавляет их инициативу, активность, самостоятельность. Поэтому многое в стимулировании самовоспитания зависит от правильных взаимоотношений с соучениками, педагогами и родителями. При стимулировании самовоспитания надо учитывать, что на всех возрастных этапах развития личности влияние на нее друзей и сверстников особенно велико.

#### **1.4. Теория и методика воспитания как раздел педагогики**

Воспитание как педагогическое явление (воспитательный процесс) изучается в рамках курса «Теория и методика воспитания», который выступает разделом общей педагогики.

Предметом теории и методики воспитания являются закономерности и принципы воспитания, его цели, содержание, методы, формы, средства и результаты.

Задачи теории и методики воспитания состоят: а) в описании и объяснении воспитательного процесса и условий его эффективной реализации в различных типах образовательных учреждений; б) разработке более совершенной организации воспитательного процесса, новых воспитательных систем и технологий.

Как всякая научная дисциплина, теория и методика воспитания оперирует определенными понятийным аппаратом, в котором выделяют три вида категорий:

1) общенаучные понятия, вошедшие в теорию и методику воспитания из других дисциплин: философии (связь, общее и единичное, сущность и явление, противоречие, причина и следствие, возможность и действительность, количество и качество, форма и содержание); психологии (формирование, развитие, общение, деятельность, игра, характер, темперамент, способности, задатки, наследственность и др.); кибернетики (обратная связь, динамическая система); социологии (социализация, среда, социальные институты, коллектив, референтная группа, общественное мнение) и др.;

2) общепедагогические понятия: педагогика, образование, обучение, педагогическая деятельность, целостный педагогический процесс;

3) специфические понятия теории и методики воспитания: воспитательная работа, воспитательная система, воспитательное мероприятие, коллективное творческое воспитание, педагогическое взаимодействие, метод воспитания, форма воспитательной работы, прием воспитания, средства воспитания, воспитатель, воспитанник, воспитательная ситуация, воспитательное воздействие и т. д.

Самой широкой категорией теории и методики воспитания является понятие «воспитательный процесс», включающий в себя как целенаправленное воздействие на

формирующуюся личность, так и ее активное встречное самодвижение (самовоспитание и саморазвитие).

Составляющей воспитательного процесса является воспитательная работа – специально организуемая педагогическая деятельность, охватывающая внеучебное время в рамках воспитательного процесса и направленная на формирование у воспитанников определенных качеств личности.

Воспитательная работа включает реализацию комплекса организационных и педагогических задач, решаемых педагогом с целью обеспечения оптимального развития личности ученика, а также выбор форм и методов воспитания в соответствии с поставленными задачами и сам процесс их реализации. Эта работа предполагает организацию совместной деятельности педагогов и воспитанников и предусматривает также регулирование отношений социальных институтов, оказывающих существенное влияние на ребенка. В связи с этим в воспитательной работе принято выделять три группы функций.

Первая группа функций воспитательной работы связана с непосредственным воздействием педагога на ученика и включает: а) изучение индивидуальных особенностей его развития, окружения, интересов; б) программирование воспитательных воздействий; в) реализацию комплекса методов и форм индивидуальной работы с учеником; г) анализ эффективности воспитательных воздействий.

Вторая группа функций связана с созданием воспитывающей среды и включает: а) сплочение коллектива и формирование благоприятной эмоциональной атмосферы; б) вовлечение учащихся в разнообразные виды общественно полезной деятельности; в) развитие детского самоуправления.

Третья группа функций направлена на упорядочение влияния субъектов, взаимодействующих в ходе воспитательного процесса и охватывающих: а) координацию деятельности семьи и школы; б) взаимодействие с педагогическим коллективом; в) коррекцию воздействия средств массовой коммуникации; г) нейтрализацию негативных воздействий социума; д) взаимодействие с другими образовательными учреждениями.

В проводимой педагогом воспитательной работе основное место занимает организаторская деятельность, в которой он реализует весь комплекс соответствующих функций (целеполагание, планирование, координация, анализ эффективности и т. п.).

## **1.5. Становление теории и методике воспитания как науки**

Теория и методика воспитания как наука имеет долгую историю становления, в ходе которой люди, пытаясь осмыслить свое бытие и свой социальный опыт, вели поиск наиболее приемлемых для общества моделей воспитания. Специфика этих моделей была обусловлена как объективными факторами (характером общественных отношений и государственной власти), так и субъективными, связанными с личностью педагога-ученого.

Еще в Древней Греции в двух соперничающих городах – Спарте и Афинах – были разные подходы к воспитанию молодежи. Если в Спарте главной целью воспитания была подготовка к военной службе, то в Афинах дети получали широкое философское, литературное и политическое образование (подробнее об этом см. 3.4).

В трудах древнегреческих философов вопросы воспитания рассматриваются довольно полно. Демокрит (460–370 до н. э.) одним из первых поставил вопрос о природосообразности воспитания, указывал на огромную роль в нем труда. Сократ (470–399 до н. э.) считал, что главное в воспитании – познать вечные нравственные понятия и применять их в жизни. Платон (428–347 до н. э.) впервые затронул вопрос о дошкольном воспитании и дифференцированном подходе к подготовке человека к жизни: кто проявляет склонность к умственным занятиям, тот должен становиться философом, а

кто не имеет этой склонности – воином. Аристотель (384–322 до н. э.) считал необходимым учить детей делать правильный выбор между недостатком и излишеством.

В Древнем Риме Марк Фабий Квинтилиан (42–118, в некоторых источниках 35–90 н. э.), высказал мысль о том, что все дети сообразительны от природы и нуждаются только в правильном воспитании.

В эпоху Возрождения Эразм Роттердамский (1439–1536), выступая за равенство всех людей независимо от их происхождения, отводил воспитанию личности решающую роль в деле преобразования мира. Франсуа Рабле (1494–1553) считал, что воспитание должно развивать личность и отвечать интересам экономического развития общества. Мишель Монтень (1533–1592) полагал, что нельзя внушать ребенку готовые истины, поскольку все, что ему нужно, достигается его собственным опытом.

Особое значение для развития теории воспитания имели работы выдающегося чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592–1670), обосновавшего принцип природосообразности, согласно которому «изучение законов духовной жизни человека надо заимствовать от природы», для чего «необходимо исходить из наблюдения над теми процессами, какие повсюду проявляет природа в своих действиях».

Французский мыслитель и педагог Жан Жак Руссо (1712–1778) утверждал, что в каждом индивидуе заложены неисчерпаемые возможности для совершенствования. Он считал, что существующие в обществе условия должны быть приведены в соответствие с потребностями и правами, которыми наделила ребенка природа. Ключ к решению проблемы Руссо видел в том, чтобы воспитать человека, который ни от кого не зависит, живет плодами своих трудов, ценит и умеет защищать свою свободу. По Руссо, дети должны воспитываться естественно, сообразно с природой. Исходя из этого Руссо своеобразно определял роль воспитателя, который лишь наводит своего воспитанника на решение вопросов, оказывает на ребенка главным образом косвенное воздействие. Он организует всю среду, все окружающие ребенка влияния так, что они подсказывают определенные решения.

Известный швейцарский педагог Генрих Песталоцци (1746–1827) ставил целью развитие в детях истинной человечности, их нравственное самосовершенствование, для чего необходимо разносторонне и гармонично развить все природные силы и способности человека. Песталоцци различал силы человеческой природы тройкого рода: умственные, физические, нравственные. Эти силы следует развивать во взаимосвязи, избегая односторонности. Оказать детям помощь в гармоничном развитии всех человеческих сил должно правильно поставленное воспитание, которое начинается с рождения ребенка в семье.

Крупнейший немецкий педагог Иоганн Фридрих Герbart (1776–1841) считал, что цель воспитания состоит в формировании добродетельного человека, уважающего существующий порядок и подчиняющегося ему. В педагогическом процессе он выделял три части: управление, обучение и нравственное воспитание. Обучение и воспитание нельзя разделять, поскольку это единый, сложный процесс (воспитывающее обучение). Нравственное воспитание воздействует непосредственно на душу ребенка, направляя его чувства, желания, поступки. Необходимо бережно относиться к ребенку, опираться на то хорошее, что есть в его душе. Герbart разработал конкретные средства нравственного воспитания, к которым он относил следующее: удерживать воспитанника, определять воспитанника, устанавливать четкие правила поведения, поддерживать в душе воспитанника «спокойствие и ясность», «волновать» душу ребенка одобрением и порицанием, «увещевать» воспитанника, указывать и исправлять его промахи.

Выдающийся немецкий педагог Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег (1790–1866) выдвинул идею общечеловеческого воспитания, для достижения которого следует опираться на три принципа: природосообразность, культуросообразность и самодеятельность. Под природосообразностью он понимал следование за процессом

естественного развития человека с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей; под культуросообразностью – учет в воспитании условий места и времени, в которых родился человек, особенности страны, являющейся родиной ученика; под самодеятельностью – активность, направленную на служение истине, красоте и добру.

Великий русский педагог Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1870) обосновал антропологическую концепцию воспитания, в которой убедительно доказал, что воспитание человека возможно только с учетом знаний о нем, накопленных всеми науками. Большая заслуга К. Д. Ушинского заключается в разработке идеи народности воспитания, реализация которой предполагала следующее:

1) необходимо создать широкую сеть народных школ, обеспечивающих обязательность обучения всех детей;

2) делом воспитания должен руководить сам народ; 3) воспитание должно развивать умственные способности детей с тем, чтобы они могли быть использованы в интересах народа; 4) центральное место в воспитании человека должен занимать родной язык – «сокровищница духа» народа; 5) воспитание должно формировать человека, первой потребностью которого является труд, патриота с твердой волей и характером; 6) женщинам должно быть обеспечено образование, равное с мужчинами; 7) недопустимо слепое заимствование и внедрение в практику иноземных воспитательных систем, не соответствующих духу русской народности.

Петр Федорович Каптерев (1849–1923) выдвинул идею нравственного закаливания ребенка. По его мнению, определяющую роль в воспитании должно играть саморазвитие личности, поэтому одной из центральных задач воспитания он считал воспитание характера и воли.

Большой интерес представляют воспитательные идеи, выдвинутые в 1920–1930 гг. отечественными педагогами и реализованные в их инновационной деятельности (З. Н. Гинзбург, А. С. Макаренко, М. М. Пистрак, С. М. Ривес, В. Н. Сорока-Росинский, С. Т. Шацкий, Н. П. Шульман и др.). Их опыт складывался на переломе эпохи, когда новое и старое вступили в острое противоречие, порождая хаос в традиционных укладах жизни. Поиски нового в содержании и методике воспитательного процесса педагог-новаторы связывали с осмыслением роли окружающей социальной среды как решающего фактора воспитательного процесса. Многие интересные теоретические выводы и практические находки этих педагогов еще ждут своих исследователей.

В 1960-1970-х гг. в отечественной педагогике (А. И. Донцов, Ю. М. Гордин, В. М. Коротов, Б. Т. Лихачев, В. А. Сухомлинский, Л. И. Уманский и др.) была выдвинута и последовательно разработана идея детского воспитательного коллектива как «научно организованной системы нравственно воспитывающей детской жизни» (И. Ф. Козлов). Основными функциями детского воспитательного коллектива выступали: 1) введение детей в систему общественных отношений и организация накопления ими опыта этих отношений; 2) формирование в рамках коллектива межличностных отношений по типу деловых отношений общества; 3) формирование моральной сущности личности, ее нравственно-эстетического отношения к миру и самой себе; 3) оказание эффективного педагогического воздействия на личность или группу лиц, коррекция и регулирование их поведения и деятельности.

Важную роль в развитии теории и методики воспитания сыграла идея коммунарского движения, которая начала активно проявлять себя в 1970-е гг. в практике школ и внешкольных объединений (Фрунзенская коммуна в Ленинграде, «Бригантина» в Чите, коммунарские движения в пионерском лагере «Орленок»). Во главе коммунарских объединений стояли талантливые педагоги И. П. Иванов, Ф. Я. Шапиро, М. Н. Ахметов и др. Главную роль организаторы коммунарского движения видели в развитии коллективного самоуправления детей, их творческой инициативы, общественной направленности, содружестве и сотворчестве детей и взрослых.

Современный этап развития теории и методики воспитания (В. И. Андреев, Е. П. Белозерцев, Т. Н. Мальковская, Л. И. Новикова, И. П. Подласый, С. А. Смирнов, В. С. Селиванов, В. А. Сластенин, Н. Е. Щуркова и др.) ориентирует педагога на гуманистическое воспитание и социальное взаимодействие с личностью, что предполагает решение следующих задач: 1) приобщение воспитанников к системе общечеловеческих ценностей; 2) выявление творческого потенциала каждой личности; 3) формирование чувства свободы, способности к объективной самооценке; 4) уважение к правилам и нормам совместной жизни; 5) воспитание положительного отношения к труду; 6) формирование культуры межличностного общения, основанное на толерантности и чувстве национального достоинства.

Для реализации данных задач в организации воспитательного процесса необходимы: 1) личностный подход как признание личности высшей социальной ценностью; отношение к воспитаннику как субъекту воспитания; 2) природосообразность – учет половых и возрастных особенностей воспитанников; 3) культуросообразность – опора на национальные традиции народа; 4) гуманизация межличностных отношений; 5) опора на чувства воспитанников.

## **Тема 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ**

### **2.1. Понятие о методологии педагогической науки**

Методология – учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности – выступает необходимым компонентом всякой деятельности. В силу этого обязательной принадлежностью любой сферы познания, претендующей на статус науки, является наличие методологических основ как системы принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности. В современной литературе под методологией понимают прежде всего учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности.

Функцией методологических основ является внутренняя организация и регулирование процесса познания, практического преобразования какого-либо объекта, поиск путей осуществления какой-либо деятельности. В структуре методологических основ принято выделять четыре уровня:

- 1) философский, содержащий общие принципы познания и категориальный строй науки в целом;
- 2) общенаучный, представляющий собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин;
- 3) конкретно-научный, объединяющий совокупность теоретических концепций, используемых в той или иной науке;
- 4) технологический, представленный совокупностью принципов и процедур исследования в рамках конкретной науки.

Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой существуют определенное соподчинение и взаимозависимость.

Исходя из данного понимания методологии, будем рассматривать содержание методологических основ воспитания следующим образом:

- на философском уровне методологическими основами воспитания выступает понятие о движущих силах и логике воспитательного процесса;
- на общенаучном – научные подходы;
- на конкретно-научном – базовые теории воспитания и развития личности;
- на технологическом – закономерности и принципы воспитания.

## **2.2. Движущие силы и логика воспитательного процесса**

Развитие личности в ходе воспитания представляет собой процесс, в котором происходят как количественные, так и качественные преобразования, движущей силой которых является разрешение противоречий между разнообразными (часто разнонаправленными) воздействиями на ученика и целостным формированием его личности. В ходе воспитательного процесса имеют место внешние и внутренние противоречия.

Внешними являются противоречия между требованиями среды к человеку и его возможностями удовлетворить эти требования (противоречия между «надо» и «могу»). К ним относятся противоречия между: а) школой и семьей, выражающиеся в противодействии со стороны семьи некоторым требованиям педагогов; б) содержанием информации (духовно-нравственной, культурологической, исторической, литературной, политической), дезориентирующей воспитанника, взгляды и пристрастия которого еще не сформировались; в) словом и делом, выражающиеся в том, что взрослые не всегда сами поступают так, как требуют того от воспитанников; г) требованием педагога совершить какую-либо деятельность и нежеланием ребенка выполнять ее, вызванное отсутствием интереса к ней; д) требованием педагога к личности и несформированностью у ребенка потребностей выполнять данное требование, совершенствуя себя; е) требованием педагога к личности и отсутствием у ребенка необходимым навыков для самовоспитания и саморазвития;

Внутренними являются противоречия между имеющимся (наличным, актуальным на данный момент) уровнем развития личности и новыми, более высокими, требованиями к ней (противоречие между «могу» и «хочу»). К ним относятся противоречия между: а) потребностями личности и возможностями их удовлетворения средствами, имеющимися у нее на данный момент; б) внутренним потенциалом личности и возможностью оптимальной его реализации в наличных условиях воспитательного процесса; в) целями, которые ставит перед собой личность, и способами их достижения.

Для эффективного осуществления воспитательного процесса необходимо целостное единство внешних и внутренних противоречий в сознании личности: внешние противоречия на уровне ее индивидуального сознания должны восприниматься как лично значимые и вызывать у воспитанника желание изменять себя, выполнять требования педагога, совершать общественно одобряемые поступки. И наоборот, противоречие не будет содействовать развитию личности, если ребенок не готов к восприятию позитивных влияний, в том числе со стороны педагога. Поэтому педагогу необходимо хорошо изучать воспитанников, умело проектировать близкие, средние и далекие перспективы развития и превращать их в конкретные воспитательные задачи.

Воспитание – сложный динамический процесс, поэтому эффективное его осуществление предполагает наличие определенной логики, основанной на четкой этапности действий, постепенном восхождении от внешнего (среды) к внутреннему (индивидуально-личностному). В педагогической литературе существуют различные точки зрения на определение логики воспитательного процесса. Так, Т. Н. Мальковская, ориентируясь на последовательность задач, решаемых в ходе воспитания личности, предлагает следующую логику воспитательного процесса: 1) целостное формирование личности с учетом цели всестороннего, гармонического развития; 2) формирование нравственных качеств личности на основе общечеловеческих ценностей и социально ориентированной мотивации; 3) приобщение школьников к общественным ценностям в области науки, культуры, искусства; 4) воспитание жизненной позиции, соответствующей демократическим преобразованиям общества, правам и обязанностям личности; 5) развитие склонностей, способностей и интересов личности с учетом ее возможностей и желаний, а также социальных требований; 6) организация познавательной деятельности школьников, развивающей индивидуальное и общественное сознание; 7) организация лично и социально ценностной деятельности, стимулирующей формирование

обусловленных целью воспитания качеств личности; 8) развитие важнейшей социальной функции личности – общения.

Логика воспитания, основанная на постепенном переходе от управления процессами воспитания и развития личности к процессам ее самовоспитания и саморазвития, базируется на концепции выдающегося отечественного психолога Л. С. Выготского о двух уровнях развития ребенка, включающих: 1) уровень «актуального развития», отражающий наличные особенности психических функций ребенка, которые сложились на сегодняшний день; 2) уровень «зоны ближайшего развития», отражающий возможные достижения ребенка в условиях сотрудничества со взрослыми.

В соответствии с этим логика развития личности в ходе воспитательного процесса должна заключаться в том, чтобы, отталкиваясь от уровня актуального развития, правильно спланировать для каждой личности (или группы лиц) зону ближайшего развития, а затем, основываясь на достигнутом, перевести процесс управления формированием личности в процессы ее самовоспитания и саморазвития. Успех воспитательного процесса в данном случае определяется уверенностью воспитателя (родителя, учителя), а затем и ребенка, что можно всего добиться, если проявлять достаточную настойчивость и упорство.

Таким образом, логика воспитательного процесса, нацеленного на развитие личности, предусматривает, что педагог должен четко представлять завтрашний день развития ребенка: то, что сегодня воспитанник может делать с помощью взрослых, завтра он должен делать сам. Это означает, что воспитание должно происходить не только как изменение уровня воспитанности каждого ребенка, но и как изменение характера отношений между участниками воспитательного процесса.

### **2.3. Научные подходы как методологические основы воспитания**

Научные подходы как методологические основы воспитания определяют стратегию решения актуальных воспитательных проблем не только с позиций педагогических аспектов, но и в контексте более широкого философского их рассмотрения. В современной педагогике наиболее значимыми научными подходами выступают аксиологический, деятельностный, личностный, системный, целостный.

Аксиологический подход к воспитанию выделяется на основе того, что аксиология (от греч. *axia* – ценность и *logos* – учение) – философское учение о природе ценностей, их месте в реальности и о структуре ценностного мира – может рассматриваться как методологическая основа воспитания, поскольку имеет целью введение формирующейся личности в мир ценностей и оказание ей помощи в выборе личностно значимой системы ценностных ориентации.

В общепринятом значении ключевая категория аксиологии – «ценности» – понимается как специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества, в силу чего к ценностям относят только положительно значимые свойства, события и явления. Благодаря ценностным ориентациям человек делает свою жизнь осмысленной, определяя: а) что он дает жизни (ценности жизнедеятельности); б) что он берет от жизни (ценности переживаний); в) в чем его предназначение, которое он не в состоянии изменить (ценности отношения).

Таким образом, в самом общем виде процесс освоения ценностных ориентации может быть представлен как расширяющееся жизненное пространство, в котором личность строит определенную траекторию своего движения, сообразуясь с ценностями самопознания, самооценки и саморазвития, а также исходя из того, что целью



современного воспитания является формирование людей, способных строить новый социум и жить в нем.

Деятельностный подход к воспитанию выделяется в силу того, что деятельность как преобразование людьми окружающей действительности служит основой, средством и решающим условием развития личности (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина и др.). Поэтому для того, чтобы подготовить воспитанников к самостоятельной жизни, необходимо в меру возможности вовлекать их в разнообразные виды социально и нравственно значимой деятельности.

Признание того, что личность проявляется и формируется в деятельности, еще не есть реализация деятельностного подхода в воспитании. Он требует специальной работы по формированию деятельности ребенка, переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения. Основной задачей здесь является максимально полное использование развивающих возможностей учебно-познавательной и общественно полезной деятельности, что и составляет путь активного формирования личности через деятельность. Это, в свою очередь, требует, чтобы педагог обучал воспитанников целеполаганию и планированию деятельности, ее организации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов деятельности.

Личностный подход к воспитанию основан на положениях, которые сформировались в отечественной педагогике благодаря работам русских педагогов и психологов (Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, М. Я. Басов, Л. С. Выготский, П. Ф. Каптерев, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн и др.) В их исследованиях личность рассматривается как активный субъект собственного становления и развития.

Реализация личностного подхода к воспитательному процессу предполагает соблюдение следующих условий: 1) в центре воспитательного процесса находится личность воспитанника, т. е. воспитательный процесс является антропоцентрическим по целям, содержанию и формам организации; 2) организация воспитательного процесса основывается на субъект-субъектном взаимоотношении его участников, подразумевающим равноправное сотрудничество и взаимопонимание педагога и воспитанников на основе диалогового общения; 3) воспитательный процесс подразумевает сотрудничество и самих воспитанников в решении воспитательных задач; 4) воспитательный процесс обеспечивает каждой личности возможность индивидуально воспринимать мир, творчески его преобразовывать, широко использовать субъектный опыт в интерпретации и оценке фактов, явлений, событий окружающей действительности на основе личностно значимых ценностей и внутренних установок; 5) задача педагога заключается в фасилитации, т. е. стимулировании, поддержке, активизации внутренних резервов развития личности.

В основе системного подхода к воспитанию лежит понятие «система», в которой все элементы, составляющие целостность, работают на конечную цель – формирование гармонической личности. Теоретико-методологический анализ литературы позволяет выявить основные компоненты любой педагогической системы: 1) цели педагогической деятельности; 2) воспитанники, выступающие в роли субъект-объектов; 3) педагоги и другие лица, участвующие в педагогическом процессе; 4) содержание педагогического процесса; 5) педагогические технологии; 6) результаты педагогической деятельности.

Ценность системного подхода к воспитанию состоит в том, что он позволяет учитывать следующую закономерность: факторы, влияющие на эффективность воспитательного процесса, тесно связаны между собой и возникают при определенных, специально создаваемых условиях. Это дает возможность предвидеть характер и результаты функционирования воспитательного процесса, находить оптимальные пути и средства в его организации и проведении.

Целостный подход к воспитанию выделяется в силу того, что личность, согласно выражению А. С. Макаренко, «не формируется по частям». Для достижения этого необходимо, чтобы в ходе воспитательного процесса сама личность понималась как целостность, как сложная психическая система, имеющая свои структуру, функции и внутреннее строение. Целостный подход требует при организации воспитательного процесса ориентироваться на интегративные (целостные) характеристики, которые принято называть базовыми основаниями личности. Эти базовые основания складываются в процессе постепенного обобщения личностью опыта жизнедеятельности и представляют собой единство трех главных сфер бытия человека: деятельности, сознания и собственно личностных отношений. Все базовые основания личности тесно связаны между собой и взаимодействуют друг с другом.

Таким образом, целостный подход ориентирует воспитательный процесс на выделение в развивающейся личности системообразующих связей; на изучение и формирование того, что является устойчивым, а что – переменным; что выступает в качестве главного, а что – второстепенного. Целостный подход предполагает выяснение вклада отдельных компонентов (процессов) в развитие личности как единого целого.

## **2.4. Базовые теории воспитания и развития личности**

В рамках конкретно-научного уровня методологии воспитания рассматривается ряд научных теорий и концепций, созданных в различные годы в системе наук о человеке, обогативших понимание сущности процесса воспитания и повлиявших на разработку его теоретических основ.

Американский социолог Чарлз Хортон Кули (1864–1929) создал теорию, которая придает важное значение тому, как каждый человек интерпретирует мысли и чувства других людей. Он считал, что личность формируется на основе взаимодействий людей с окружающим миром, в процессе чего люди создают свое «зеркальное Я», состоящее из трех элементов: 1) того, как, по нашему мнению, нас воспринимают другие («Я думаю, что все слушали мое выступление»); 2) того, как, по нашему мнению, они реагируют на то, что видят («Я думаю, что многим не понравилось мое выступление»); 3) того, как мы отвечаем на воспринятую нами реакцию других («В следующий раз надо будет подготовиться лучше»).

С точки зрения американского психолога Джорджа Герберта Мида (1863–1931), процесс формирования личности включает три стадии: 1) стадию имитации, когда дети копируют поведение взрослых, не понимая его; 2) игровую стадию, когда дети воспринимают поведение взрослых как исполнение определенных ролей (врача, пожарного, автогонщика и т. д.) и в процессе игры воспроизводят эти роли; 3) стадию коллективных игр, когда дети учатся осознавать ожидания не только одного человека, но и всей группы.

Австрийский психолог Зигмунд Фрейд (1856–1939) исходил из убеждения, что индивид всегда находится в состоянии конфликта с обществом. Согласно Фрейду, биологические побуждения (особенно сексуальные) противоречат нормам культуры, и социализация есть процесс обуздания этих побуждений.

3. Фрейд выделяет три части в психической структуре личности:

1) Ид («Оно») – источник энергии, направленной на получение удовольствия;  
2) Эго («Я») – контроль за поведением человека, помогающий ему ориентироваться в окружающем мире на основе принципа реальности;

3) Супер-Эго («Сверх-Я») – идеализированный родитель, осуществляющий нравственную или оценочную функцию, регулирующий поведение личности и стремящийся усовершенствовать ее в соответствии со стандартами родителей, а в дальнейшем и общества в целом.

Швейцарский психолог Жан Пиаже (1896–1980) исследовал когнитивное развитие, или процесс обучения мышлению. Согласно его теории на каждой стадии когнитивного развития формируются новые навыки, определяющие пределы того, чему на данной стадии можно научить человека. Дети проходят эти стадии в определенной последовательности, хотя не обязательно с одинаковой скоростью и результатами: 1) в период от рождения до 2 лет (сенсомоторная стадия) формируется способность надолго сохранять в памяти образы предметов окружающего мира; 2) в период от 2 до 7 лет (предоперациональная стадия) дети учатся различать символы и их значения; 3) в период от 7 до 11 лет (стадия конкретных операций) дети учатся мысленно совершать действия, которые раньше они выполняли только руками; 4) в период от 12 до 15 лет (стадия формальных операций) дети могут решать абстрактные математические и логические задачи, осмысливать нравственные проблемы, а также размышлять о будущем. Дальнейшее развитие мышления совершенствует умения и навыки, усвоенные на этой стадии.

Американский психолог Лоуренс Кольберг (1927–1987) выделил шесть стадий нравственного развития личности, которые сменяют одна другую в строгой последовательности, не связанной с определенным возрастом: 1) ребенок еще не усвоил понятия о хорошем и плохом, а лишь стремится избежать наказания; 2) не различая понятия о хорошем и плохом, ребенок стремится заслужить поощрение; 3) человек отчетливо осознает мнения других и стремится действовать так, чтобы завоевать их одобрение;

4) человек осознает интересы общества и правила поведения в нем; 5) человек осмысливает возможные противоречия между различными нравственными убеждениями; 6) у человека формируются собственное этическое чувство, универсальные и последовательные нравственные принципы.

Переход от одной стадии к другой происходит в результате совершенствования когнитивных навыков и способности к сопереживанию. Кольберг отмечает, что большинство людей достигает лишь третьей стадии, а некоторые на всю жизнь остаются нравственно незрелыми.

В XX в. большой авторитет среди психологов и педагогов всего мира завоевала культурно-историческая теория развития личности нашего соотечественника Льва Семеновича Выготского (1896–1934), в которой он обосновал, что источники и детерминанты развития человека лежат в исторически развившейся культуре. Согласно этой теории детерминанты психического развития находятся не внутри организма и личности ребенка, а вне его – в ситуации социального взаимодействия ребенка с другими людьми (прежде всего со взрослыми). В ходе общения и совместной деятельности не просто усваиваются образцы социального поведения, но и формируются основные психологические структуры, определяющие в дальнейшем все течение психических процессов личности. Таким образом, основой психического развития человека является изменение социальной ситуации его жизнедеятельности, а условиями выступают обучение и воспитание.

Большое влияние на развитие теорий воспитания оказала педоцентристская концепция (ребенок в центре внимания) американского философа и педагога Джона Дьюи (1859–1952), который утверждал, что всякая идея или теория, раз она полезна данному индивиду, рассматривается как «инструмент действия». В его воспитательной практике теория инструментализма претворялась следующим образом: 1) умственные и физические свойства индивида передаются по наследству, следовательно, в воспитании их не надо выявлять, а затем развивать через учебную программу; 2) необходимо подчинять учебно-воспитательный процесс интересам и желаниям ребенка; 3) не педагог ведет ребенка, а ребенок ведет педагога за собой.

В концепции Марии Монтессори (1870–1952) главным является положение о том, что ребенок достигает высшего развития при условии наибольшей свободы. В школе, организованной М. Монтессори, занятия по воспитанию чувств были направлены на развитие органов восприятия. Малыши учились дифференцировать теплую и холодную воду, шероховатую и гладкую поверхность (термическое чувство), вес и давление (барическое чувство), запахи, цвета, размеры предметов, звуки. Творчество, интерес, занимательность, индивидуальность, самостоятельность, свобода составляли основу системы воспитания Монтессори (подробнее об этом см. 3.4).

Выдающийся педагог советского периода Антон Семенович Макаренко (1888–1939) создал на практике и научно обосновал теорию воспитания личности в коллективе, в котором формируются присущие объединению людей нормы, стиль жизни и отношения. В педагогической теории и практике А. С. Макаренко: 1) дано определение сущности коллектива (единство цели, совместная деятельность, отношения ответственной зависимости); 2) сформулированы основные признаки коллектива (наличие выборных органов, чувство защищенности, преемственность и традиции); 3) описана технология формирования коллектива, включающая три этапа:

а) сформулирован закон жизни коллектива (движение – форма жизни коллектива, остановка – форма его смерти);

б) определены принципы развития коллектива (гласность, ответственная зависимость, наличие перспективных линий); в) разработан механизм взаимодействия личности и коллектива (методика параллельного действия, основанная на том, что личности предъявляют единые требования и коллектив, и педагог); 4) исследован механизм реализации педагогического замысла (детско-взрослая общность, система разновозрастных отрядов, методика параллельного действия); 5) наглядно продемонстрированы образцы педагогического действия в «живой» коммуникации (выступления перед педагогической общественностью с анализом опыта создания воспитательных коллективов); 6) в художественно-педагогических произведениях («Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Марш тридцатого года») осмыслен опыт практической деятельности (подробнее об этом см. 3.4).

Известный польский педагог Януш Корчак (Генрих Гольдшмидт) (1878–1942) создал концепцию воспитания, в которой главными понятиями выступают ребенок как личность и его благо. Вопреки принятому представлению, что ребенок – лишь будущий человек, а детство – подготовительный этап взрослой жизни, Корчак обосновал тезис о полноценности ребенка как человека и о самоценности детства как подлинного, а не предварительного этапа будущей «настоящей» жизни. Он утверждал, что дети – такие же люди, как и взрослые, но с иным масштабом понятий, иным запасом опыта, иными влечениями, иной игрой чувств. Отсюда целью воспитания является полное, свободное и гармоничное развитие внутренних сил и способностей каждого конкретного ребенка, формирование личности «в уважении к добру, к красоте, к свободе», личности, свободной от эгоцентризма, уважающей нормы человеческого общежития и достоинство другого человека, обладающей внутренней самостоятельностью и чувством собственного достоинства.

Выдающийся отечественный педагог Василий Александрович Сухомлинский (1918–1970) ввел понятие о воспитательном коллективе как содружестве и сотворчестве педагогов и учащихся. Деятельность воспитательного коллектива, описанная В. А. Сухомлинским на примере возглавляемой им средней школы села Павлыш (Украина) опиралась на следующие принципы: 1) доверительное, активное, творческое взаимодействие педагогов и воспитанников, создающее «коллективную духовную жизнь школы»; 2) установка на «единство мысли и чувства» как цель незавершающегося процесса воспитания личности; 3) развитие дарований, воспитание разума и творческих способностей каждой личности, поскольку «всякий ребенок по-своему уникален»;

4) умение педагога «увидеть одаренность ребенка, определить сферу приложения его интеллектуальных и творческих сил»; 5) предоставление личности огромного выбора возможностей для индивидуального развития и самосовершенствования, создание «атмосферы разнообразного творческого труда»; 6) максимальное использование специфических возможностей социокультурной среды для решения задач воспитания личности («Школа под открытым небом», «Праздник матери», «Праздник первого хлеба» и др.).

В конце 1990-х гг. в трудах ряда отечественных ученых (Б. Т. Лихачев, В. Г. Маралов, В. А. Ситаров и др.) была разработана идея педагогики ненасилия. Ее отправной точкой является положение о том, что воспитательное воздействие стимулирует саму формирующуюся личность сознательно идти на волевые самовоздействия и самоограничения, временно трудные и неприятные, но необходимые. Это возможно лишь в том случае, если параллельно с радостными перспективами педагогу удается развивать и укреплять волю воспитанника, его способность к самообладанию. Педагогика ненасилия эффективна и оправдана лишь тогда, когда к ненасильственному взаимодействию подготовлен не только сам воспитатель, но и дети, которые стремятся идти ему навстречу. С этой целью во взаимоотношениях с детьми необходимо развивать их критическое мышление, способность самостоятельно анализировать и оценивать события жизни, принимать независимые от внешних давлений решения.

На базе этих и ряда других теорий были созданы воспитательные концепции, среди которых наибольший интерес представляют концепции свободного воспитания, коммунистического воспитания молодежи, коллективного творческого воспитания.

Концепция свободного воспитания – это направление в педагогической теории и практике, рассматривающее воспитание как помощь природе ребенка, естественно развивающегося в процессе освоения окружающего мира и свободно самоопределяющегося в нем. Ведущими принципами концепции свободного воспитания выступают: 1) вера педагога в творческие способности ребенка, сочетаемая с убежденностью в том, что любое внешнее (даже самое благотворное) влияние на творческий потенциал ребенка оказывает тормозящее действие; 2) сосредоточение усилий воспитателя на приобретении ребенком собственного опыта, выступающего основой полноценного развития личности; 3) стимулирование активного отношения к жизни, культуре, образовательно-познавательной деятельности и потребности в систематическом самообразовании и самовоспитании; 4) трактовка школы как живого организма, непрерывно развивающегося в соответствии с детской природой; 5) понимание роли педагога как старшего товарища своих воспитанников, организующего образовательно-воспитательную среду для свободного проявления детьми своих творческих возможностей; 6) организация жизни школьного сообщества на основах подлинного самоуправления (по типу общины).

Основоположителем концепции свободного воспитания является французский писатель и философ Жан Жак Руссо (1712–1778), который считал, что в личности изначально заложены благоприятные тенденции саморазвития, подавляемые авторитарным воспитанием и извращаемые обществом. Ни одна из существующих систем воспитания не может считаться идеальной, поскольку она базируется на неестественной для человека социальной среде, игнорирующей его природу. Чтобы воспитание шло эффективно, необходимо для каждой личности создавать особую развивающую среду, которая устанавливала бы равновесие между ее реальными возможностями и природными потребностями. В такой среде личность не получает готовые знания, а учится добывать их сама в процессе наблюдения за живой природой, на основе собственного опыта. При этом, как отмечал Руссо, основным источником развития личности выступает не обширность знаний, а умение самостоятельно и с толком распоряжаться ими. В такой специально созданной среде свойства личности, развитые «природосообразным» воспитанием,

позволяют ей сохранить внутреннюю свободу, независимость от предрассудков и заблуждений общества.

Среди педагогов, выступавших сторонниками концепции свободного воспитания, следует назвать Джона Дьюи (1859–1952), который провозгласил ребенка «солнцем, вокруг которого вращаются все средства образования; он – центр, вокруг которого они организуются».

Подлинным родоначальником свободного воспитания в России выступал великий русский писатель Лев Николаевич Толстой (1828–1910). По его мнению, школа должна создаваться для ребенка и помогать его свободному развитию. Созданная Л. Н. Толстым Яснополянская школа опиралась на следующие принципы: 1) воспитание как умышленное формирование людей по известным образцам непродуктивно, незаконно, невозможно; 2) воспитание портит, а не исправляет людей; 3) чем больше испорчен ребенок, тем меньше нужно его воспитывать, тем больше нужно ему свободы.

Концепция коммунистического воспитания молодежи господствовала в отечественной педагогике на протяжении советского периода ее развития и была направлена на подготовку социального индивида как части коллективного целого. Согласно данной концепции воспитанник рассматривался как объект целенаправленного и жестко регламентированного управления, собственные желания, интересы и активность которого не учитывались. Основными чертами воспитательного процесса, организованного на основе концепции коммунистического воспитания молодежи, выступали: 1) стандартизация воспитательного процесса, при которой содержание воспитания обязательно и неизменно для всех возрастных категорий учащихся; 2) универсальность в построении методик воспитательного воздействия, игнорирующих индивидуальные и половозрастные особенности воспитанников; 3) императивный стиль управления деятельностью воспитанников, для которого характерны авторитарное воздействие, пресечение их инициативы и творчества; 4) представление воспитанника как объекта педагогических воздействий, а воспитателя – как функционера, т. е. исполнителя директивных указаний управленческих органов; 5) монологизированное воздействие, при котором основным методом воспитания выступает беседа; 6) ролевое взаимодействие в педагогическом процессе, когда каждому из его участников предписаны определенные функциональные обязанности, отход от которых рассматривается как нарушение нормативных основ поведения и деятельности; 7) игнорирование внутреннего мира личности, произвол, навязывание педагогом своих законов при осуществлении педагогического воздействия; 8) осуществление воспитательного процесса как набора «мероприятий для детей», а не как деятельность самих детей.

Во второй половине XX в. в нашей стране общепризнанной стала концепция коллективного творческого воспитания, разработанная Игорем Петровичем Ивановым (1925–1991). Главная идея его концепции – отношения воспитателей и воспитанников. Основным средством воспитания и развития ребенка является деятельность, поскольку своей деятельностью человек изменяет окружающий мир и себя. Чем глубже человек улучшает окружающую жизнь, тем полнее и глубже развивается сам как строитель, заботливый труженик, товарищ других людей (подробнее об этом см. 7.3).

На современном этапе развития педагогической науки создается новая гуманистическая концепция воспитания личности, в которой творчески используются конструктивные положения гуманистической психологии, педагогики сотрудничества и ненасилия. В новой концепции находят отражение идеи единства социализации и индивидуализации личности, самореализации индивида в условиях коллективной деятельности и отношений, развития самоуправления и творчества в воспитательном процессе.

## **2.5. Закономерности и принципы воспитания**

Закономерности воспитания – это объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между отдельными сторонами и явлениями воспитательного процесса. Выделение той или иной закономерности обусловлено как тенденциями развития общества, так и характером развития педагогической науки. Кроме того, на одном и том же историческом отрезке различные ученые могут трактовать их по-разному. Поэтому при анализе данной категории будем исходить из выделения внешних и внутренних закономерностей воспитательного процесса.

Внешние закономерности характеризуют зависимость воспитания от общественных процессов и условий: социально-экономической и политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровне ее воспитанности. В обобщенном виде их можно сформулировать следующим образом: цели, содержание и методы воспитания всегда носят социально обусловленный характер, отражая требования общества к уровню воспитанности личности.

Внутренние закономерности характеризуют связи между: компонентами воспитательного процесса (целями, содержанием, методами, средствами и формами); характером деятельности педагога и деятельностью воспитанников; отношением воспитанника к воспитательному процессу и эффективностью его результатов. Среди внутренних закономерностей воспитательного процесса можно выделить следующие:

- воспитание всегда связано с обучением;
- цели, содержание, методы, формы и средства воспитания закономерно связаны между собой, поэтому изменения одного компонента ведут к изменениям других структурных компонентов воспитательного процесса;
- эффективность воспитательного процесса закономерно опосредуется оптимальным выбором методов, форм и средств воспитания, проводимым на основе учета объективных и субъективных факторов, характерных для данной личности или группы лиц;
- чем активнее участвует личность в воспитательном процессе, тем успешнее он осуществляется;
- воспитательный процесс считается эффективным, если в ходе его организации нравственные понятия, привычки поведения и нравственные чувства личности формируются в неразрывном, целостном единстве.

Объективный характер закономерностей как методологических основ воспитания выражается в том, что они присутствуют в воспитательном процессе всегда, независимо от того, известно ли о них педагогу, ориентируется ли он на них в ходе своей деятельности или нет. Практические указания, направленные на разъяснения того, как должен работать педагог, чтобы эффективно реализовывать закономерности воспитания в ходе своей профессиональной деятельности, излагаются в принципах (правилах) воспитания – положениях, в которых выражены основные требования к содержанию и методам организации воспитательного процесса. Эти требования таковы:

- обязательность, означающая, что, если педагог не будет соблюдать принципы воспитания в своей профессиональной деятельности, воспитательный процесс не будет эффективным;
- комплексность, выражающаяся в том, что принципы воспитания надо использовать не поочередно и изолированно друг от друга, а в целостном и неразрывном единстве;
- равнозначность, означающая, что среди принципов нет деления на главные и второстепенные.

В современной педагогической теории не выработано единства взглядов на выделение принципов воспитания, однако чаще других называют следующие: персонификация, природосообразность, культуросообразность, гуманизация, дифференциация.

Персонификация (индивидуализация) предполагает определение индивидуальной траектории в воспитании и развитии каждого воспитанника, выделение специальных задач, соответствующих его индивидуальным особенностям. Для педагога, реализующего принцип персонификации, приоритетными направлениями воспитательной деятельности должны быть: определение особенностей включения детей в различные виды деятельности, раскрытие потенциалов личности в учебной и во внеучебной работе, предоставление каждому ребенку возможностей для оптимальной самореализации и самораскрытия.

Чтобы реализовать принцип персонификации, педагогу следует ориентироваться на следующие правила: 1) работа, проводимая с группой учеников, должна быть направлена на развитие каждого ребенка; 2) успех воспитательного воздействия при работе с одним учащимся не должен негативно влиять на воспитание других; 3) при выборе воспитательного средства необходимо учитывать индивидуальные качества ребенка; 4) поиск способов коррекции поведения ученика следует осуществлять во взаимодействии с ним; 5) постоянное отслеживание эффективности воспитательного воздействия на каждого ребенка определяет совокупность воспитательных средств, используемых педагогами.

Принцип природосообразности обосновывался разными учеными различных исторических эпох, начиная со времен Античности. Он занимал значительное место в педагогических взглядах Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Ф. А. Дистервега, Я. А. Коменского, которые призывали воспитывать личность в соответствии (сообразно) с ее природными способностями и возрастными особенностями. Современная трактовка этого принципа исходит из того, что воспитание должно основываться на научном понимании естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и общества, формировать у человека ответственность за окружающую природу и самого себя. Содержание, методы и формы воспитания должны учитывать необходимость возрастной и половой дифференциации, организации социального опыта человека и индивидуальной помощи ему. У формирующейся личности следует культивировать стремление к здоровому образу жизни и умение выживать в экстремальных условиях. Особое значение имеют развитие планетарного мышления и воспитание природоохранного поведения.

С позиций принципа природосообразности необходимо, чтобы в ходе воспитания формирующаяся личность: а) осознавала себя гражданином Вселенной; б) отчетливо понимала происходящие планетарные процессы и существующие глобальные проблемы; в) ощущала сопричастность природе и социуму; г) осознавала себя субъектом, творящим ноосферу, разумно и сохранным потребляющим, сберегающим и воспроизводящим ее.

Культуросообразность – принцип воспитания, который впервые был обоснован в трудах Д. Локка, утверждавшего, что душа ребенка – это *tabula rasa* («чистая доска»), что различия в человеке определяются воспитанием и условиями жизни. К. А. Гельвеций и И. Г. Песталоцци, основываясь на идеях Д. Локка, обосновали роль социокультурного фактора в воспитании. Принцип культуросообразности в педагогике сформулировал Ф. А. Дистервег, который утверждал, что в воспитании необходимо учитывать условия места и времени, в которых родился и живет человек, т. е. культуру конкретной страны. В отечественной педагогике принцип культуросообразности (принцип народности) разрабатывали К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, П. Ф. Каптерев – они положили в основу воспитания единство религии, быта, традиций и нравственности народа. Реализовать принцип культуросообразности в воспитании – значит помочь личности освоить



общечеловеческую, национальную и массовую культуру на индивидуально-личностном уровне.

Принцип гуманизации (от лат. *humanus* – человеческий, свойственный человеку, человеколюбивый) был заложен в наследии величайших философов и педагогов древности: Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля, Плутарха, Сенеки, Квинтилиана, Тертуллиана, Августина, Аквината и др. Значительный вклад в его развитие внесли выдающиеся европейские педагоги-мыслители: Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, П. Ф. Гербарг, А. Дистервег.

На современном этапе принцип гуманизации основан на отношении к человеку как к высшей ценности; на признании права ребенка на свободное развитие и проявление своих способностей. Реализация этого принципа требует от педагога: 1) уважения прав и свобод воспитанника; 2) предъявления ему посильных и разумно сформулированных требований; 3) уважения к позиции воспитанника даже тогда, когда он отказывается выполнять предъявляемые требования; 4) уважения права воспитанника быть самим собой; 5) доведения до сознания воспитанника конкретных целей его воспитания; 6) ненасильственного формирования требуемых качеств; 7) отказа от телесных и других наказаний, унижающих честь и достоинство личности; 8) признания права личности на полный отказ от формирования тех качеств, которые по каким-либо причинам противоречат ее убеждениям (гуманитарным, религиозным и др.); 9) оптимистической стратегии в определении воспитательных задач; 10) предупреждения негативных последствий в процессе педагогического воздействия; 11) учета интересов воспитанников, их индивидуальных вкусов, предпочтений, пробуждение новых интересов.

Принцип дифференциации основан на выборе педагогического воздействия в соответствии с характером группы воспитанников, которые существуют в данном детском сообществе. Опора на этот принцип позволяет разрабатывать методы воспитания не для каждого ребенка (что практически нереально в условиях большой наполняемости класса и загруженности учителя), а для определенной «категории» учащихся, выделяемых по различным основаниям: а) возрастному признаку (младшие школьники, подростки, старшеклассники); б) учебной успеваемости («сильные», «слабые», одаренные учащиеся); в) тендерному признаку (мальчики и девочки); г) уровню общественной активности (активные, пассивные, негативно настроенные); д) характеру взаимоотношений с педагогом (благополучные, трудновоспитуемые, неуправляемые, дезорганизаторы); е) характеру межличностного общения (коммуникабельные, инертные, закрытые для общения) и др.

По характеру воспитательного воздействия принцип дифференциации базируется на том, что педагог изучает, анализирует и классифицирует качества личности и их проявления у детей, выделяя наиболее общие, типичные черты, характерные для данной группы учащихся, и на этой основе определяет стратегию своего взаимодействия с группой и конкретные задачи по ее включению в совместную деятельность и общение. Достоинство принципа дифференциации состоит в том, что ребенок в меньшей степени ощущает себя объектом воспитания, поскольку основные педагогические воздействия направлены не на него одного, а на группу в целом.

Основными условиями применения принципа дифференциации в воспитательном процессе выступают: 1) изучение межличностных отношений, позволяющее выявить наличие в коллективе отдельных групп учащихся; 2) насыщение жизни коллектива разнообразными видами общественно полезной деятельности, что предоставляет возможность различным группам учащихся максимально реализовать себя; 3) создание в коллективе атмосферы сотрудничества, доброжелательности, творчества, толерантности, способствующей тому, чтобы «проблемные» учащиеся не испытывали психологического дискомфорта; 4) ориентация общественного мнения класса на гуманистические ценности, стимулирующие для каждого члена коллектива потребность в самореализации и самораскрытии.

Таким образом, применение принципа дифференциации в воспитательном процессе корректирует отношения между личностью и группой, группой и коллективом, детьми и взрослыми, коллективом и окружающей средой.

## **Тема 3. ВОСПИТАНИЕ КАК СИСТЕМА**

### **3.1. Понятие о воспитательной системе**

Воспитательный процесс, представляющий собой динамическую систему, направлен прежде всего на социальное развитие человека. Для эффективного решения данной задачи необходимо, чтобы воспитательный процесс осуществлялся целостно, что на практике реализуется через создание воспитательной системы.

Воспитательная система как педагогический феномен интенсивно изучается наукой с начала 1970-х гг. Сегодня создана целостная концепция воспитательной системы, среди авторов которой следует назвать Л. И. Новикову, В. А. Караковского, А. М. Сидоркина, Н. Л. Селиванову и др. В их исследованиях воспитательная система рассматривается как целостный социально-педагогический организм, функционирующий при условии взаимодействия основных компонентов воспитания (субъекты, цели, содержание и способы деятельности, отношения) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат (Л. И. Новикова).

Воспитательная система имеет сложную структуру, в которой выделяют следующие компоненты: 1) цели, выраженные в исходной концепции (т. е. совокупность идей, для реализации которых она создается); 2) деятельность, обеспечивающая реализацию данной концепции; 3) субъекты деятельности (ее организаторы и участники); 4) отношения, рождающиеся в деятельности и общении и интегрирующие субъектов в некую общность; 5) среда системы, освоенная входящими в нее субъектами; 6) управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и способствующее развитию этой системы.

Субъектами современной (гуманистической) воспитательной системы являются не только педагоги, но и сами дети. В этом одно из главных ее отличий от системы авторитарной, где ребенок выступает преимущественно в качестве объекта воспитания. И педагоги, и дети конкретизируют стоящие перед ними цели, переводят их в ранг практических задач и реализуют в процессе совместной деятельности. В силу этого важнейшим условием эффективности системы является объединение детей и взрослых в коллектив, выступающий ядром гуманистической воспитательной системы.

Чтобы воспитательная деятельность являлась системообразующей, она должна быть совместной, творческой, лично значимой и носить гуманистический характер. Именно эти факторы в первую очередь определяют воспитательный потенциал системы. Деятельность становится системообразующей, если в ее организации испытывают потребность все субъекты педагогической деятельности и если она связывает в целостный педагогический процесс учебную и внеучебную работу. Это означает, что создание воспитательной системы, по сути, есть процесс гармонизации учебной и внеучебной деятельности школьников.

Любая гуманистическая воспитательная система является открытой системой, т. е. в ее становлении, функционировании и развитии большую роль играет окружающая среда – и не только как влияющий фактор, но и как компонент самой системы (в той мере, в какой эта среда освоена).

Воспитательная система не задается сверху, а создается усилиями всех субъектов педагогической деятельности; поэтому она – не застывший, а постоянно развивающийся феномен. Процесс развития воспитательной системы противоречив и нелинеен: в нем

бывают и спады, и подъемы, и достаточно длительные периоды стабильности, для него характерны и регрессивные явления, когда система как бы движется вспять, теряет свои позитивные приобретения.

Источником развития воспитательной системы служит прежде всего разрешение противоречия между ее нарастающей упорядоченностью (процесс интеграции) и тенденцией к возрастанию независимости различных элементов (процесс дезинтеграции). Интеграция выражается в сплочении коллектива, в установлении устойчивых межличностных отношений, стандартизации ситуаций и т. д., дезинтеграция – в нарушении стабильности, нарастании индивидуальных и групповых различий, возникновении ситуаций, противоречащих принятым нормам и ценностям, и т. д.

Противоречия между интеграцией и дезинтеграцией развития воспитательной системы конкретизируются в противоречиях между системой и личностью. Процессы интеграции создают благоприятные условия для социальной адаптации; напротив, дезинтеграционные явления в системе способствуют отчуждению между ребенком и педагогом.

Главный критерий эффективности функционирования воспитательной системы – развитие личности ребенка. В связи с этим управление воспитательной системой включает в первую очередь управление взаимодействием системы и личности, процессом их взаимного влияния. Это требует поиска путей оптимального включения личности (и ребенка, и педагога) в процессы целеполагания, совместной творческой деятельности, совершенствования межличностных и групповых отношений, возникающих в коллективе.

### **3.2. Воспитательная система школы**

Воспитательная система как социально-педагогический феномен имеет множество разновидностей (типов). Тип воспитательной системы определяется содержанием системообразующих видов деятельности. Так, в воспитательных системах школ, лицеев, гимназий единственным системообразующим видом может быть познавательная деятельность. В воспитательной системе учреждения дополнительного образования (центра детского творчества, молодежного объединения, клуба и др.) системообразующие виды деятельности определяются профилем учреждения. В школе при сельскохозяйственном предприятии одним из системообразующих видов деятельности является труд. Разновидность воспитательной системы зависит также от типа школы, ее месторасположения, количества учащихся, опыта работы педагогического коллектива, традиций и т. д. Кроме того, можно вести речь о воспитательной системе отдельных педагогов – классных руководителей или учителей-предметников.

Чаще всего в педагогической теории и практике речь идет о воспитательной системе школы, целесообразность создания которой обусловлено следующими факторами:

- интеграцией усилий субъектов воспитательной деятельности, укреплением взаимосвязи компонентов педагогического процесса;
- расширением диапазона возможностей за счет освоения и вовлечения в воспитательный процесс окружающей природной и социальной среды;
- экономией времени и сил педагогического коллектива за счет преемственности в содержании и методах осуществления воспитательного процесса;
- созданием условий для самореализации и самоутверждения учащихся, учителей, родителей за счет расширения деловых и межличностных отношений в коллективе.

Воспитательная система школы включает совокупность компонентов, в числе которых выделяют: 1) подсистему целей и идей; 2) общность людей, их реализующих;

3) подсистему деятельности и общения; 4) социальную и природную среду, освоенную школьным коллективом.

Первый компонент является главным детерминирующим и интегрирующим фактором становления, функционирования и развития воспитательной системы. Воспитательную систему школы невозможно представить без цели, поскольку при отсутствии целевых ориентиров воспитательная деятельность теряет смысл, ведь ее сущностной характеристикой является целенаправленность. По меткому выражению В. А. Сухомлинского, в учебном заведении и стены могут воспитывать, но возможно, что и весь коллектив школы не будет способен к воспитанию, если педагоги будут действовать разрозненно и нецеленаправленно.

Наряду с целью коллектив учебного заведения определяет совокупность идей, на основе которых моделирует и строит свою жизнедеятельность. Данные идеи могут стать основными положениями Устава школы, принципами построения воспитательной системы, правилами Кодекса жизни в школе. Идеи могут быть сформулированы следующим образом:

- принцип творческого саморазвития личности;
- принцип гуманизации и демократизации воспитательных отношений;
- принцип опоры на интересы и потребности учащихся, педагогов, родителей и других участников образовательного процесса;
- принцип ориентации на общечеловеческие ценности и опоры на национальные, региональные и местные традиции.

Второй компонент воспитательной системы школы – это совокупный субъект воспитательного процесса, в качестве которого выступают члены сообщества детей и взрослых, реализующие вместе и раздельно цели воспитания и совместной жизнедеятельности. Характер и формы взаимодействия субъектов воспитательного процесса должны соответствовать уровню развития коллектива учебного заведения. Для этого надо учитывать неоднородность коллектива, в котором могут существовать следующие группы:

- инициативная, которая является генератором идей и организатором деятельности;
- сторонники инициаторов и «сочувствующие» им;
- отдельные группы или индивиды, которые отрицательно относятся к целям воспитательной системы и препятствуют ее построению;
- равнодушные ко всему происходящему личности.

Данные группы существуют не только в учительской, но и в ученической и родительской среде. Следовательно, для обеспечения эффективного функционирования воспитательной системы школы инициаторы должны использовать различные способы взаимодействия с этими группами.

Значение третьего компонента – подсистемы деятельности и общения – заключается в следующем. Успех функционирования воспитательной системы во многом зависит от правильного выбора системообразующей деятельности, способов и форм взаимодействия членов школьного коллектива в процессе совместных дел, степени личностной и общественной значимости совершаемой работы.

Воспитательная деятельность является системообразующей в том случае, если она отвечает ряду требований: а) выражает общую коллективную потребность и является лично привлекательной в глазах если не всех, то большинства школьников; б) не формально, а естественно и реально соответствует главной цели и задачам воспитательной системы; в) связана с другими видами деятельности и имеет точно определенное место в целостном содержании воспитательного процесса; г) педагогический коллектив владеет технологией оптимальной реализации

воспитательной деятельности; д) в данном коллективе есть материальная и кадровая база для успешной ее реализации.

Четвертый компонент воспитательной системы школы – это внутренняя и внешняя среда, освоенная школьным коллективом (воспитательная среда). Среда является жизненным пространством, в котором реализуются основные цели, задачи и замыслы участников воспитательного процесса. Следует помнить, что не вся окружающая школу социальная и природная среда является воспитательной, а лишь та ее часть, которая освоена школьным коллективом. Освоение воспитательной среды осуществляется несколькими путями, включающими:

- ознакомление школьников с окружающей средой в процессе целесообразного, концентрического, постепенного увеличения радиуса освоения и расширения знаний школьников о доступных объектах;

- педагогизацию окружающей среды за счет участия родителей и общественности в делах и управлении школой, обучения их психолого-педагогической грамоте;

- персонализацию среды, связанную с тем, что каждый индивид и каждая ученическая общность должны найти в окружающей среде свою излюбленную нишу, своих друзей, конкретные объекты для приложения своих сил;

- формирование у учащихся адекватного отношения к положительным и отрицательным явлениям окружающей среды.

Создание и развитие воспитательной системы школы состоит из нескольких этапов.

На этапе становления в существующую или вновь создаваемую школу вносится определенная идея, образ будущей школы. Определяется цель воспитательной системы, разрабатывается концепция ее создания: намечаются принципы деятельности педагогического и ученического коллективов, приоритетные и системообразующие виды деятельности, формы их организации. Основная цель первого этапа – отбор ведущих педагогических идей, формирование коллектива единомышленников. В процесс создания системы вовлекается все большее количество педагогов, учащихся, их родителей, участвующих в совместной деятельности. Главная характеристика воспитательной системы школы на данном этапе – ее стремление к упорядоченности.

На этапе стабильного развития воспитательной системы школы развивается школьный коллектив, ведущей становится коллективная деятельность, формируется стабильное общественное мнение. Создаются органы само- и самоуправления, отрабатываются наиболее эффективные педагогические технологии. Главная трудность педагогического управления школьной воспитательной системой на этом этапе состоит в согласовании темпов развития ученического и педагогического коллективов.

Третий этап – окончательное оформление воспитательной системы школы – характеризуется тем, что школьный коллектив действует как содружество детей и взрослых, объединенных общей целью, совместной деятельностью, отношениями творческого сотрудничества. В центре внимания воспитательной системы находятся воспитание свободной, гуманной, духовной, творческой личности, развитие демократического стиля руководства и отношений. Отмечается значительное повышение культуры педагогов-воспитателей, обретение ими гуманистической позиции, освоение технологий гуманистического воспитания. Система накапливает и передает свои традиции. Воспитательная система школы и среда активно и творчески взаимодействуют.

Четвертый этап – перестройка воспитательной системы школы – наступает, когда усиливаются дезинтеграционные явления, связанные с поиском нового, оригинального в жизни школьного коллектива. Причинами таких явлений могут быть дефицит новизны, усталость педагогов, стремление к обновлению жизни школы. Явление кризиса – естественный процесс в развитии системы, в ходе которого она вступает на новый этап послекризисного развития, где преобладающими вновь становятся интеграционные процессы.

Перестройка или обновление воспитательной системы может носить не только прогрессивный (развивающий), но и консервативный (разрушающий) характер. Ведущую роль в этом играют педагогическая концепция, которая лежит в основе системы, а также доминирующий вид деятельности, выступающий главным системообразующим фактором. Система меняется коренным образом в том случае, если вместе со сменой доминирующей деятельности меняются и педагогические концепции.

Система обновляется за счет инноваций, ведущих к ее изменениям. Однако новый этап может закончиться и развалом системы, когда после кризиса не последует очередного витка развития, а произойдет распад системообразующих связей. Развал воспитательной системы нередко связан с уходом из школы ее автора.

Успешность функционирования школы как воспитательной системы и эффективность ее движения от одного этапа развития к другому могут оцениваться на основе двух групп критериев. Первая группа критериев, позволяющая ответить на вопрос, есть ли в данной школе воспитательная система, может быть представлена следующими показателями:

- упорядоченность жизнедеятельности школы (соответствие содержания, объема и характера учебно-воспитательной работы возможностям и условиям данной школы);
- наличие сложившегося единого школьного коллектива;
- интеграция воспитательных воздействий, концентрация педагогических усилий.

Вторая группа критериев, дающая представление об уровне сформированности воспитательной системы и эффективности ее функционирования, может включать такие показатели:

- степень приближенности системы к поставленным целям, реализация педагогической концепции, идей и принципов, лежащих в основе воспитательной системы;
- общий психологический климат школы, стиль отношений, самочувствие ученика, его социальная защищенность, внутренний комфорт;
- уровень воспитанности учащихся.

Данные критерии условны, они могут конкретизироваться применительно к той или иной воспитательной системе школы.

### **3.3. Управление воспитательной системой школы**

Управление воспитательной системой школы происходит как изнутри, так и извне. Управление извне осуществляется со стороны органов народного образования с целью создания условий, благоприятных для возникновения, развития и совершенствования воспитательной системы школы. Это теоретическое вооружение педагогов, ознакомление их с лучшим опытом настоящего и прошлого, поддержка первых достижений школ, вступивших на путь системообразования, создание доброжелательного отношения к их опыту. Управление изнутри – это главным образом организация совместной деятельности и общения детей и корректировка отношений, возникающих в детской среде.

Основные функции по управлению деятельностью воспитательной системы школы возлагаются на заместителя директора по воспитательной работе – представителя школьной администрации, главного педагога-воспитателя, организующего и направляющего воспитательную деятельность взрослых и внеурочную деятельность детей.

Главная цель заместителя директора по воспитательной работе – создание системы внеурочной воспитательной работы с учащимися. Реализация данной цели осуществляется им в ходе решения следующих задач: 1) утверждения личности человека

как абсолютной ценности; 2) внедрения в работу школы концептуальных основ гуманистического воспитания; 3) определения воспитывающей среды; 4) создания программы воспитания учащихся школы; 5) обеспечения новых подходов к организации воспитательного процесса (системно-структурного, гуманистического, культурологического, организационно-деятельностного, лично ориентированного, комплексного и др.); 6) организации деятельности коллектива, работа с органами самоуправления; 7) выявления уровня воспитанности личности школьника.

Функциональные обязанности заместителя директора по воспитательной работе включают осуществление ряда функций: аналитико-контролирующей, организационно-координационной, методической, интеграционной.

В ходе выполнения аналитико-контролирующей функции он: а) проводит анализ воспитывающей деятельности в школе; б) анализирует характер развития школьного коллектива, уровень воспитанности учащихся, выявляет совместно с классными руководителями «группу риска»; в) осуществляет анализ и контроль работы классных руководителей с целью определения содержания и качества работы по общепринятым критериям; г) анализирует и контролирует работу школьных объединений (секций, студий).

В ходе выполнения организационно-координационной функции: а) планирует и организует разнообразную воспитывающую деятельность школьного коллектива; б) оказывает помощь классным руководителям, воспитателям группы продленного дня, учителям-предметникам, педагогам дополнительного образования в составлении и координации планов воспитательной работы; в) совместно с заместителем директора по учебной работе координирует работу учителей-предметников по организации внеурочной воспитывающей деятельности; г) организует работу школьного ученического самоуправления; д) совместно с администрацией и учителями готовит и проводит педагогические советы и психолого-педагогические консилиумы; е) координирует работу педагогов дополнительного образования.

В ходе выполнения методической функции: а) консультирует классных руководителей, воспитателей группы продленного дня, педагогов дополнительного образования по методике проведения внеурочных мероприятий; б) составляет и подбирает методические разработки классных часов, сценариев праздников и других школьных мероприятий; в) участвует в разработке и утверждении критериев оценки деятельности классных руководителей и педагогов дополнительного образования.

В ходе выполнения интеграционной функции: а) поддерживает связь и привлекает к совместной деятельности со школой различные учреждения и организации; б) поддерживает постоянную связь с муниципальными властями по организации воспитывающей деятельности с учащимися; в) привлекает родительский актив и общественные организации.

Заместитель директора по воспитательной работе имеет право: 1) создавать воспитательную систему школы на основе теоретической концепции, разработанной педагогическим коллективом; 2) участвовать в управлении школой, рекомендовать назначение творческих и опытных педагогов на должность классных руководителей, воспитателей, руководителей детских объединений; 3) координировать воспитательную работу классных руководителей, воспитателей, вожатых, педагогов-организаторов; 4) выбирать и свободно использовать в работе вариативные педагогические технологии (определять задачи, содержание, средства, формы и методы воспитания); 5) принимать участие в аттестации учителей-воспитателей; 6) требовать создания благоприятных условий для профессиональной деятельности (возможность постоянного повышения квалификации, методический день, собственный кабинет, самостоятельное планирование рабочего времени в школе и вне ее); 7) ожидать объективной оценки своей работы на основе следующих критериев: соответствие профессиональных качеств

квалификационным требованиям; ответственность за качественное выполнение задач и обязанностей; творческий подход и мастерство в организации деятельности.

Заместитель директора по воспитательной работе обязан: 1) защищать здоровье, интересы и права детей; 2) знать нормативные документы вышестоящих органов управления образованием; 3) знать основы управления, экономики и социологии, педагогику, педагогическую технологию, психологию, гигиену и физиологию детей, теорию и методику воспитания, правила и нормы охраны труда, технику безопасности; 4) оказывать методическую помощь педагогам-воспитателям, родителям, ученическому активу в организации воспитательной работы; 5) вовлекать родителей и общественность в ее проведение; 6) поддерживать связи школы с внешкольными учреждениями, предприятиями, организациями и творческими коллективами для осуществления совместной деятельности по воспитанию учащихся; 7) способствовать созданию благоприятного морально-психологического климата в школе, отношений сотрудничества и доброжелательности в педагогическом и ученическом коллективах; 8) регулировать работу кружков, клубов и других детских объединений, координировать их деятельность; 9) направлять создание и функционирование творческой лаборатории по воспитательной работе (методического комплекса материалов по организации деятельности).

### **3.4. Воспитательные системы в истории педагогики и на современном этапе**

За долгую историю существования педагогики как науки и практики возникало множество воспитательных систем, основанных на различных философских, социологических и психолого-педагогических концепциях. Охарактеризуем часть из них.

Самые древние системы воспитания, описанные в ряде источников и дошедшие до наших дней в виде отдельных идей и направлений, были созданы в греческих государствах Спарте и Афинах и отражали специфику их экономического и политического устройства.

Спартанская система воспитания по преимуществу преследовала цель подготовить воина, крепкого телом и духом. Воспитание такого воина брало на себя государство и осуществляло в три этапа. На первом этапе (7-15 лет) дети приобретали навыки чтения и письма и приобщались к физическому закаливанию (ходили босиком, спали на тонкой соломенной подстилке, проходили жестокие физические испытания), приучались к аскетизму, немногословию, суровому контролю и дисциплине. На втором этапе (15–20 лет) молодые люди помимо грамоты осваивали пение и музыку, приучались переносить голод и физическую боль, самостоятельно добывать пищу; принимали участие в расправах над рабами и физических наказаниях провинившихся товарищей, приобретали навыки самоконтроля и самодисциплины. На третьем этапе (20–30 лет) они постепенно приобретали статус полноправного члена воинской общины, которому надлежало в совершенстве владеть копьем, мечом, дротиком и другими видами оружия, быть безоговорочно преданным интересам государства и в любую минуту готовым к исполнению воинского долга и самопожертвованию.

Традиции спартанского воспитания стали предметом подражания в последующие эпохи, особенно в системах закрытых военных учебных заведений.

Афинская система воспитания ставила своей целью воспитание всесторонне и гармонически развитой личности, показателями чего служили победы в соревнованиях по гимнастике, танцах, музыке, в словесных спорах. Система воспитания также реализовывалась поэтапно. На первом этапе (7-16 лет) дети посещали одновременно мусическую (музыкальную) и гимнастическую школы (палестры), в которых получали литературное, музыкальное и военно-спортивное воспитание. На втором этапе (16–18 лет) юноши совершенствовали свое образование и воспитание в гимнасиях, где приобретали



опыт красноречия и ведения споров. На заключительном этапе (18–20 лет) лучшие юноши совершенствовались в военном мастерстве в эфебиях.

Афинская система воспитания была ориентирована на овладение «совокупностью добродетелей», которые в дальнейшем получили известность как «семь свободных искусств» (грамматика, диалектика, искусство спора, арифметика, геометрия, астрономия, музыка). Эта программа вошла в историю как символ греческой образованности.

В Европе VI–XV вв. большое влияние на формирование воспитательных систем имели религиозные традиции (православная, мусульманская, буддийская, иудейская), согласно которым задачей воспитания было достижение человеком гармонии между земным и небесным существованием. Содержательную основу такого воспитания составляли религиозно установленные нравственные нормы, отражающие вечные представления человечества о добре и зле.

Параллельно с этим в эпоху Средневековья существовала система рыцарского воспитания, которая включала в себя жертвенность, религиозное послушание в сочетании с личной свободой, служение Прекрасной Даме, соблюдение кодекса чести. В основе содержания рыцарского воспитания лежала программа «семи рыцарских добродетелей»: владение копьем, фехтование, езда верхом, плавание, охота, игра в шахматы, пение и игра на музыкальном инструменте.

Система рыцарского воспитания состояла из четырех этапов. До 7 лет мальчик получал домашнее воспитание. С 7 до 14 лет он служил пажом у супруги феодала и приобретал круг знаний, умений и опыт придворной жизни. С 14 до 21 года юноша становился оруженосцем при рыцарях, осваивая «начала любви, войны и религии». В 21 год его посвящали в рыцари, основанием для чего служили испытания на физическую, воинскую и нравственную зрелость, продемонстрированные на турнирах, поединках и пирах.

Одной из первых авторских воспитательных систем стала система воспитания джентльмена, предложенная английским философом и педагогом Джоном Локком (1632–1704) и легшая в основу западной воспитательно-образовательной традиции XVIII–XX вв. В трактате «Некоторые мысли о воспитании» (1693) он обосновал тезис о решающей роли воспитания в формировании личности и значении среды в процессе воспитания, поскольку «душа человека – чистая доска без всяких знаков и идей, которую надлежит заполнить воспитанием». Идеалом воспитания, согласно Локку, является высокообразованный и деловой человек. Главными составляющими в его воспитании выступают: 1) физическое воспитание, выработка характера, развитие воли; 2) нравственное воспитание и обучение хорошим манерам; 3) трудовое воспитание, основанное на знаниях по экономике и сельскому хозяйству, владениях ремеслами; 4) развитие любознательности и интереса к учению, которое должно иметь теоретическую направленность и практический характер.

Воспитательная система немецкого философа и педагога Рудольфа Штейнера (1861–1925), известная как вальдорфская педагогика (по названию фабрики «Вальдорф-Астория», при которой была организована школа), базируется на теории свободного воспитания. Она может быть охарактеризована как система самопознания и саморазвития личности, которые осуществляются в партнерстве с учителем, в гармонии души и тела.

Воспитательная система вальдорфских школ была призвана одновременно развивать интеллект (дух), тело и нравственность (душу) человека. Главный принцип, лежащий в основе данной воспитательной системы, – принцип свободы, которая при этом обязательно предусматривает ответственность. Школа представляет собой социальный организм нового типа. Прежде всего в ней нет директора. К решению всех важных вопросов привлекаются родители. Школа не имеет общих методик, точных учебных планов, учебников. Учителям предоставляется полная свобода в выборе содержания, форм и методов образовательного процесса.

Педагоги вальдорфской школы были незаурядными личностями, высокоэрудированными, прекрасно подготовленными специалистами, для деятельности которых характерны: 1) выбор в качестве основных средств обучения яркого, живого слова, ритма, природного материала, игры, творческой деятельности; 2) опора на индивидуальные особенности детей, их душевные переживания как стимул для развития и осознания своего «Я»; 3) ориентация на развитие у детей способности чувствовать, творчески создавать, изучать природу, воспринимать культуру и искусство; 4) установка на обучение без отметок, на показ того, что педагог вместе с учениками ищет ответы на поставленные вопросы, не всегда зная ответы; 5) стремление оказать помощь ученику в форме суждения-совета, который высказывается как пожелание в ходе свободного общения.

Воспитательная система итальянского педагога Марии Монтессори (1870–1952) разработана в русле идеи свободного воспитания и раннего развития в детском саду и начальной школе. Главную задачу школы Монтессори видела в том, чтобы создавать окружающую среду, способствующую естественному процессу саморазвития ребенка.

Основными концептуальными положениями воспитательной системы М. Монтессори выступают следующие: 1) обучение и воспитание должны проходить совершенно естественно в соответствии с развитием личности, поскольку ребенок сам себя развивает; 2) девизом воспитательной системы должно быть обращение ребенка к педагогу («Помоги мне сделать это»); 3) вся жизнь ребенка – от рождения до гражданской зрелости – есть развитие его независимости и самостоятельности; 4) в организации воспитания необходимы учет сензитивности и спонтанности развития, единство индивидуального и социального развития; 5) в разуме нет ничего такого, чего прежде не было бы в чувствах; 6) сущность разума – в упорядочении и сопоставлении; 7) не надо обучать ребенка: необходимо предоставить ему условия для самостоятельного развития и освоения человеческой культуры; 8) сознание ребенка является «впитывающим», поэтому главное в воспитании заключается в том, чтобы организовать окружающую среду для такого «впитывания».

Одной из центральных в воспитательной системе М. Монтессори является идея воспитывающей (культурно-развивающей, педагогической) среды, которая необходима для того, чтобы реализовать природные силы развития, заложенные в ребенке. В дошкольный период воспитывающая среда содержит так называемый монтессори-материал, подобранный в соответствии с индивидуальностью ребенка и его стремлением к движению, выступающий психологическим инструментом опосредованного восприятия мира и необходимый для развития практических умений, мелкой моторики и сенсорики, рук, глаз, речи ребенка. Часть этого материала создается из повседневных домашних предметов, различных по величине, форме, цвету, запаху, вкусу, весу, температуре. Взрослый как конструктивный элемент воспитательной среды всегда готов прийти на помощь в желании ребенка познать окружающий его мир и самого себя.

В младшем школьном возрасте «монтессори-материал» содержит специально созданные яркие, наглядные дидактические средства (числовые таблицы, цифры, буквы и геометрические фигуры из шершавой бумаги, числовой материал из бусин, средства письма, библиотечку). Взрослый как организатор воспитательной среды проводит беседы, рассказы, разговоры, игры. Главное в его позиции: исследовать, наблюдать, организовывать воспитывающую среду, уважать право ребенка быть самим собой и отличаться от взрослых и других детей.

Воспитательная система выдающегося французского педагога и философа Селестена Френе (1896–1966), сельского учителя из местечка Ванс, разрабатывалась на основе концепции свободного воспитания. По мнению Френе, ребенок должен сам создавать свою личность, творчески развивать себя, раскрывать свои потенциальные возможности, самоактуализироваться. Функция педагога заключается в том, чтобы помочь ребенку обнаружить в себе и развить то, что ему органично присуще. В связи с

этим Френе уделял особое внимание конструированию среды, в которой происходят обучение и саморазвитие личности. В ряде философско-педагогических трудов он описал и внедрил в реальную практику модель «детского заповедника», где целью воспитания выступает «максимальное развитие личности ребенка в разумно организованном обществе, которое будет служить ему и которому он сам будет служить».

Концептуальные положения воспитательной системы С. Френе включают следующие принципы: 1) воспитание – процесс природосообразный, проходит естественно, в соответствии с особенностями возраста и способностями личности; 2) приоритетами воспитательного процесса являются межличностные отношения и ценностные ориентации; 3) общественно полезный труд обязателен на всех этапах воспитания и развития личности; 4) большая роль в воспитательном процессе принадлежит школьному самоуправлению; 5) необходимо целенаправленно развивать эмоциональную и интеллектуальную активность личности; 6) педагог никого не воспитывает, не развивает, а на равных с детьми участвует в решении общих проблем; 7) в деятельности детей нет ошибок, а есть недоразумения, разобравшись в которых совместно со всеми, можно их не допускать; 8) нет назидательной дисциплины, поскольку дисциплинирует само ощущение собственной и коллективной безопасности и совместного движения.

Создание воспитательной системы, в которой оптимальным образом взаимодействуют школа, природная и социальная среда, занимала особое место в педагогической теории и практике выдающегося русского педагога Станислава Теофиловича Шацкого (1878–1934). Его деятельность началась в 1905 г., когда он создал первые в России клубы для детей и подростков. Следующим этапом стало создание детской трудовой колонии «Бодрая жизнь» (1915–1917), а затем Первой опытной станции по народному образованию (1919–1932). С. Т. Шацкий считал, что развивающее влияние воспитательной системы будет тем выше, чем активнее дети включаются в изучение и преобразование окружающей среды. Организуя различные аспекты жизнедеятельности личности – трудовое, физическое, умственное, игровое пространство, – школа должна быть инициатором социокультурных изменений, «изучать жизнь и участвовать в ней в целях ее преобразования».

С. Т. Шацкий был уверен, что только труд способен внести «смысл и порядок в детскую жизнь», однако организовывать его надо с соблюдением следующих условий: 1) труд должен быть интересен для детей; 2) он должен иметь для них личную и общественную значимость; 3) труд должен быть направлен на развитие сил и способностей детей; 4) он должен развивать у детей деловые связи и партнерские отношения.

Воспитательная система в педагогической практике С. Т. Шацкого выступала как целостное социально-педагогическое единство, в состав которого входили ясли и детские сады, начальная и средняя школы, школа-интернат, клуб, читальня. Кроме того, были созданы подструктура исследовательских учреждений и система повышения квалификации педагогических кадров.

Воспитательная система выдающегося педагога советской эпохи Антона Семеновича Макаренко (1888–1939) создавалась в 1920-е гг., когда в России решалась масштабная задача – поиск эффективных путей борьбы с беспризорностью. С этой целью А. С. Макаренко в 1920 г. организовал под Полтавой Трудовую колонию имени А. М. Горького для перевоспитания малолетних преступников, а позже – Детскую трудовую коммуны имени Ф. Э. Дзержинского. Особенностью воспитательной системы Макаренко являлась диалектическая взаимосвязь целей и средств воспитания, что нашло выражение в следующих основных принципах деятельности: 1) гуманизм воспитательного воздействия, заключающийся в формуле: «Как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему»; 2) коллективный характер воспитания, выступающий сердцевинной всей системы деятельности детского сообщества; 3) наличие «системы

перспективных линий», т. е. ближних, средних и дальних целей, делающих жизнь детей осмысленной и наполненной ожиданиями «завтрашней радости»; 4) наличие параллельного действия, при котором влияние на личность оказывает не только педагог, но и коллектив на основе общественного мнения; 5) вовлеченность детского коллектива в интересный, содержательный общественно полезный труд, способный приносить радость и гордость за достигнутые результаты; 6) организация досуговой деятельности на основе разнообразных кружков по интересам (хоровой кружок, драмкружок, спортивно-военный, шахматно-шашечный, танцевальный, литературный, кружок политграмоты, световая газета, кружок сказок).

Необходимо отметить, что многие аспекты воспитательной системы А. С. Макаренко до сих пор широко распространены в мировой педагогической практике.

В середине XX столетия в педагогических теориях Запада были сделаны выводы о том, что именно «школьная среда» определяет качественные особенности воспитательно-образовательного процесса. На основе данных теоретических положений в Англии, Австралии и США стали создаваться воспитательные системы, получившие название «эффективная школа».

Эффективная школа создает для учащихся жизненную среду, которую отличает теплая, позитивная атмосфера сотрудничества и безусловного взаимного признания, что и обеспечивает подлинную эффективность воспитательно-образовательного процесса. Ведущей установкой является стремление оказывать поддержку каждому члену группы, который в ней нуждается. Организационная структура эффективной школы и правила поведения в ней устанавливаются таким образом, чтобы обеспечить как можно большую индивидуальную свободу в рамках ограничений, добровольно принимаемых всеми членами этого сообщества. Это способствует не только хорошей успеваемости, но и формированию у каждого учащегося позитивной самооценки. Начиная с 1960-х гг. в США появилась другая разновидность воспитательной системы школы, называемая «справедливые сообщества». Это небольшие (чаще до 100 человек) добровольные объединения администрации, учащихся и учителей, имеющие прочные связи с родителями, созданные внутри обычной традиционной школы. Все члены сообщества обладают правом голоса в решении основных проблем. Школа живет по собственному кодексу поведения, построенному на основе принципов справедливости и заботы друг о друге. Управление осуществляется органами, выбранными демократическим путем. В основе этой воспитательной системы лежат идеи американского психолога Л. Кольберга, рассматривающего воспитание как продвижение личности от низшей ступени к более высоким ступеням морального развития. Для этого прежде всего необходимы демократические взаимоотношения педагогов и воспитанников, систематическое включение детей в нравственный анализ своих и чужих поступков.

Жизнь сообщества включает разнообразную деятельность на пользу близким и далеким людям: это и расчистка игровых площадок, и сбор средств в пользу нуждающихся, и творческие конкурсы, и собрания в кругу. Собрания помогают не только организовывать деятельность сообщества, но и разрешать конфликтные ситуации, анализировать поступки каждого, оценивать дела «справедливого сообщества». Одной из форм воспитания является решение морально-нравственных дилемм, в результате чего и педагоги, и учащиеся приобретают прочные ценностные ориентиры, трансформируют узкоэгоистические интересы в правила и нормы группового поведения. При этом педагоги стараются не переступить черту, за которой находится прямое давление на ценностные установки учащихся. Общими характеристиками сообществ являются эмоционально комфортная обстановка в школе, чуткость и забота друг о друге, нравственная и интеллектуальная развитость детей, сотрудничество.

Наиболее разработанными воспитательными системами в ряде стран Запада и в США являются школы глобального образования. В основе данных воспитательных систем лежит концепция американского философа Р. Хенви, который рассматривает мир как

единое целое, как огромную глобальную общину, существующую в виде системы взаимосвязей и взаимозависимостей, где благополучие каждого зависит от благополучия всех. В соответствии с этим цель школы глобального образования состоит в том, чтобы научить школьников: 1) видеть планету в целом и отдельные ее аспекты как взаимосвязанные во всех элементах сложные системы; 2) рассматривать свою национальную культуру как органическую и необходимую часть общемировой культуры, а в национальной культуре видеть и ценить элементы культуры общечеловеческой; 3) осознавать себя как суверенную личность, члена семьи и общества, действующего субъекта исторического процесса; 4) применять приобретенные в школе знания, способы деятельности, умения и навыки на практике, в конкретных делах по улучшению состояния социальной и природной среды.

Воспитательные системы, разрабатываемые в современной отечественной педагогической теории и практике, нацелены на реализацию требований личностно ориентированного образования, предусматривающего оптимальное развитие и саморазвитие педагогов и воспитанников в процессе их совместной творческой жизнедеятельности.

Воспитательная система школы № 825 г. Москвы (директор Владимир Абрамович Караковский), ориентированная на целостную педагогическую концепцию «Мы – школа», опирается на идеи системности, комплексного подхода к воспитанию, интеграции педагогических воздействий, приоритетности коллективного творчества. Ее основными особенностями выступают: 1) организационное строение, включающее педагогический совет (администрация, учителя, представители от старшеклассников) и большой совет (директор, педагоги, представители от каждого класса, начиная с шестого); 2) стиль взаимоотношений, основанный на заинтересованном обсуждении детских проблем, доброжелательном отношении к каждому ребенку, отсутствии грубости, резкого тона и серьезных конфликтов между педагогами и школьниками, личных дружеских связей между учителями и учениками; 3) ключевые общешкольные дела (термин В. А. Караковского), которые проводятся как традиционные мероприятия, вносят организационную упорядоченность в жизнь школы, но каждый раз разрабатываются, подготавливаются и проводятся на основе оригинального, нетрадиционного, творческого подхода; 4) коммунарский сбор как главный функциональный узел воспитательной системы, проводимый в весенние каникулы в течение трех дней, представляет собой комплекс коллективных творческих дел, осуществляемых в условиях высокой интенсивности, с обязательным выездом за город. Это мощное средство объединения коллектива и осознания чувства «мы».

Воспитательная система школы самоопределения (школа № 734 г. Москвы) Александра Наумовича Тубельского имеет следующие особенности: 1) в соответствии со сборником «Имею право», определяющим Устав школы, главной целью обучения и воспитания является «создание условий, которые содействуют ребенку в строительстве личности, осознании своей индивидуальности, образовании себя»; 2) задача учителя видится в том, чтобы сохранить у ребят любознательность и интерес к учебе; это достигается отсутствием жестких образовательных программ, преимущественной ориентацией на интересы, склонности и способности каждого ученика, самостоятельно и в индивидуальном темпе добывающего знания; 3) вся школа превращена в большую экспериментальную площадку, занятия по различным предметам строятся на основе самостоятельной исследовательской деятельности детей, которые сами выдвигают версии, ищут доказательства и сами определяют, каких знаний им не хватает для решения проблемы; 4) творческая деятельность является ведущей в организации учебно-воспитательного процесса, что проявляется в издании общешкольной газеты «Фиговый листок», во введении ряда обязательных дисциплин и спецкурсов, направленных на то, чтобы помочь ребенку выразить себя в письменной и устной речи; 5) весь процесс жизнедеятельности школы основывается на равноправии и педагогике сотрудничества,

регулируется школьной конституцией, которая одинаково обязательна для всех граждан, которыми являются и ученики, и учителя.

Ученики школы А. Н. Тубельского имеют право с 5-го класса выбирать предметы для изучения сверх государственного минимума; заниматься по индивидуальному плану, предоставляющему каждому ученику возможность свободно посещать занятия и сдавать программу досрочно; по договоренности с администрацией заменять учителя или даже отказаться от него.

Воспитательная система Красноярской школы «Универс» (директор Сергей Юрьевич Курганов) основана на поэтапном вхождении ученика в диалог культур на основе следующей динамики: 1-2-й классы – зарождение «узелков» понимания («точек удивления»), в качестве которых выступают идеи, слова, числа, явления природы, исторические моменты и которые построены по схеме народных загадок; 3-4-й классы – освоение античной культуры как целостное, неделимое единство, включающее античную историю, математику, искусство, мифологию, механику; 5-6-й классы – освоение культуры Средневековья по принципу, аналогичному предыдущей программе; упор на пафос веры и культа, характерные для культуры этой эпохи, но без пропаганды религии; 7-8-й классы – освоение культуры Нового времени как диалога с предшествующими и последующими эпохами на основе изучения первоисточников XVII–XIX вв.; 9-11-й классы – культура современности, изучаемая с трех основных позиций: 1) сведение воедино загадок и отгадок всех предыдущих курсов; 2) углубление во внутреннюю противоречивость современных общечеловеческих проблем; 3) организация диалога между классами, возрастами, культурами.

Воспитательная система агрошколы Александра Александровича Католикова (г. Сыктывкар, Республика Коми) основана на воплощении в условиях современной школы-интерната модели трудового воспитания по А. С. Макаренко.

В школе около 300 детей в возрасте от 2 до 18 лет. Материальная база школы включает жилой комплекс (учебные и спальные корпуса, медицинский блок, спортивный блок с плавательным бассейном, стрелковый тир), учебно-опытное хозяйство (30 га земли под цветы и овощи, 100 га земли под пашню, 100 га лугов, 70 га лесного хозяйства, ботанико-зоологический заказник), технический парк (гаражи, вело- и мотоклассы, 18 тракторов) и животноводческий комплекс (15 коров, 15 телят, 100 поросят, 50 овец, 4 лошади, птицеферму и кролиководческую ферму).

Важнейшими элементами воспитательной системы агрошколы являются разновозрастные бригады, соревнования, культ труда, позиция педагога и позиция ребенка.

Разновозрастные бригады работают на основе самоуправления: бригадир избирается на общем собрании, бригада имеет вымпел, девиз, эмблему, песню. В коллективе есть совет командиров, действует школа командиров.

Соревнование служит стимулом жизнедеятельности коллектива школы: каждая бригада имеет свой участок работы, для учета результатов соревнования разработана четкая система учета труда.

Культ труда является законом коллектива и выражается в том, что в нем трудятся все: от мала до велика, от зари до зари, от ранней весны до поздней осени. Трудом не наказывают, а организуют его на основе личного интереса, последовательно усложняя (малыши собирают грибы и ягоды, подростки работают в теплицах и на фермах, старшеклассники – в поле и на машинах).

Позиция педагога: жить вместе с детьми, трудясь вместе с ними, радуясь общению, природе, труду, жизни.

Позиция детей: выступая членом единого коллектива, быть свободным в выборе трудовой деятельности как средстве самореализации.

### **3.5. Методика создания воспитательной системы**

Успехи, наглядно демонстрируемые школами, в которых действует развитая воспитательная система, инициируют педагогические коллективы создавать воспитательные системы на базе собственных образовательных учреждений. В силу этого стала актуальной методика создания воспитательной системы школы.

Создание воспитательной системы школы предусматривает шесть этапов.

1. Изучение ситуации в школе: интересов, потребностей учащихся и педагогов, творческих возможностей всех субъектов деятельности, уровня развитости педагогического и ученического коллективов, характера их взаимодействия и т. д. Для этого используют разнообразные методы педагогического исследования: наблюдение, беседы, анкетирование, изучение школьной документации, создание специальных ситуаций и др. На основе изучения начального состояния объекта проводится анализ, в процессе которого целесообразно сформулировать проблемы, характеризующие жизнь школы на данном этапе, тенденции развития ее как системы.

2. Разработка концепции воспитательной системы. Для этого необходимо четко сформулировать цель ее создания, т. е. смоделировать «конечный продукт» – личность выпускника школы. Наиболее эффективным является включение в процесс целеполагания всех участников педагогического процесса. Могут проводиться продуктивные организационно-деятельностные игры с педагогами, старшеклассниками, группой родителей. В процессе этих игр определяются качества личности, которыми должен обладать выпускник данной школы. В результате вырабатывается его обобщенный образ.

3. Формулирование основных идей (принципов) создания воспитательной системы сообразно поставленной цели, определение системообразующих видов деятельности и основных путей организации жизнедеятельности школьного коллектива. Деятельность педагогов, учащихся и их родителей целесообразно интегрировать в так называемые педагогические (воспитательные) комплексы (В. А. Караковский), рассматриваемые как совокупность научно обоснованных и практически выверенных воспитательных средств и организационных форм, применяемых с учетом общей системы, всего многообразия условий и факторов воспитания. По сути, в этих комплексах концентрируются все аспекты процесса воспитания, в результате чего он становится целостным. Педагогические (воспитательные) комплексы могут иметь различные формы: воспитательные центры, клубные центры, разновозрастные содружества, опорные (ключевые) дела и др.

Педагогическим (воспитательным) комплексом в рамках воспитательной системы школы должен стать и урок, поскольку познавательная деятельность является для учеников основной на протяжении всего времени их пребывания в школе. В воспитательной системе школы эта деятельность безусловно должна стать системообразующей, однако это чаще всего происходит не сразу, ибо она далеко не всегда является лично значимой для каждого ребенка. С 10–11 лет для подростков наиболее привлекательно общение, и если урок становится органичным элементом воспитательной системы, то это связано прежде всего с превращением его в урок общения.

4. Разработка модели педагогического взаимодействия исходя из ведущих идей, положенных в основу воспитательной системы; создание органов само- и самоуправления, направленных на совершенствование жизнедеятельности коллектива.

5. Разработка критериев эффективности воспитательной системы школы (обязательный этап!), имеющих объективные и субъективные показатели. В качестве объективных показателей выступает соответствие социальных, материальных и духовно-культурных условий жизни ребенка основным нормам питания, быта, отдыха, учебы, правовой защиты, принятым в современном обществе. Субъективные показатели характеризуют степень удовлетворенности или неудовлетворенности детей их социальной защищенностью.

6. Коррекция основных концептуальных идей и содержания деятельности в соответствии с объективными и субъективными факторами. Необходимость этого этапа обусловлена тем, что в обществе постоянно возникают и исчезают идеи, социокультурные реалии и представления; в жизнедеятельности школы рождаются новые способы взаимодействия детей, появляются те или иные виды деятельности, организационные структуры; усложняется и упорядочивается жизнедеятельность коллектива. Все это необходимо осмыслить и учесть при формировании целей и содержания воспитательной системы школы.

Таким образом, методика создания воспитательной системы школы отражает совокупность последовательно проводимых действий: 1) проектирование воспитательного процесса, включающее в себя определение цели и конкретных задач воспитания (цели воспитания); 2) определение объема и характера материальной (трудовой, природоохранной), общественной (коллективной, коммуникативной), духовной (эмоционально-чувственной, познавательной, ценностно-ориентированной) деятельности воспитанников (содержание воспитания); 3) организация разнообразной деятельности, позволяющей реализовать намеченные цели в ходе применения методов, форм и средств воспитания (методы, приемы, формы и средства воспитания); 4) регулирование межличностного взаимодействия и его коррекция в процессе реализации различных видов деятельности и общения (педагогическое взаимодействие в воспитании; коллектив как объект и субъект воспитания); 5) контроль и подведение итогов, установление соотношения между полученными и запланированными результатами, анализ достижений и неудач (деятельность классного руководителя); 6) коррекция воспитательной системы в соответствии с актуальными тенденциями развития социокультурной среды (национальное своеобразие воспитания, воспитание культуры межнационального общения).

## **Тема 4. ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ**

### **4.1. Понятие о целях воспитания**

Цель – это осознанное, выраженное в словах предвосхищение будущего результата педагогической деятельности. Цель также понимают и как формальное описание конечного состояния, задаваемого любой системе. Цель воспитания – это то, к чему стремится воспитание как к идеальному образу будущего, своеобразный ориентир, на достижение которого направляются все воспитательные усилия. Понятие цели является центральной категорией воспитания, подчиняющей себе содержание, организацию, формы и методы воспитательного процесса.

Принято различать 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 определенного (отдельного) человека.

Общая цель воспитания, представляющая собой так называемый социальный заказ, выражает исторически назревшую, актуальную для данного этапа развития общества потребность в подготовке подрастающего поколения к выполнению определенных общественных функций. Ее принято рассматривать как цель-идеал, отражающую в себе философские, экономические, политические, нравственные, правовые, эстетические, биологические представления о совершенном (гармонично развитом) человеке и его предназначении в жизни общества.

Индивидуальная цель воспитания выделяется в силу того, что каждый человек уникален и неповторим, ему свойственны его собственные возможности, устремления,



своя линия развития. Но вместе с тем он является членом общества, зависит от состояния общества, подчиняется общественным законам, требованиям и нормам. Поэтому обязательным условием постановки и достижения цели воспитания является гармоничное сочетание общей и индивидуальной целей.

Цель воспитания содержит нравственные, эстетические и культурно-образовательные характеристики личности, что выражается в следующем:

- с точки зрения нравственности идеальный человек является носителем общечеловеческих норм морали и высоких духовных ценностей;
- как суверенная личность он руководствуется высокими моральными принципами, в выборе поведения свободен от внешних влияний и соображений выгоды;
- в общественной жизни он стремится к творческому самоутверждению и самовыражению, созиданию материального и духовного блага;
- он заботится об экологической целостности природы, культурном развитии, нравственной чистоте и единении общества;
- он непримирим ко злу в любых его проявлениях (война, кровопролитие, национальная рознь, преступность, насилие над человеком, социальная несправедливость, неравенство между людьми и др.).

В отличие от абстрактного идеала цель воспитания состоит в том, чтобы сформировать реальную, граждански устойчивую личность, способную вносить ощутимый вклад в совершенствование общественной жизни и самой себя. Это достигается максимально полным развитием ее сущностных духовных и физических сил, способностей, дарований и талантов.

## **4.2. Гармоничное развитие личности как цель воспитания**

Традиционно общая цель воспитания понимается как формирование гармонично развитой личности, сущностные и содержательные характеристики которой на разных этапах развития общества трактовались по-разному, в соответствии с эталоном (моделью) гармоничной личности как совокупности устойчивых представлений, специфических для различных культурно-исторических эпох.

Античное представление о гармоничном развитии личности, выступающее в качестве одного из наиболее распространенных эталонов, базируется на идее оптимального соотношения составляющих телесной и душевной природы человека, которые образуют упорядоченное внутреннее единство. В античном сознании эталон гармоничного развития – это «красота» и «соразмерность», которые находятся в определенном («правильном») соотношении, причем характер этого соотношения в философских течениях древности определяется по-разному.

Античный идеал гармоничного развития наиболее полно раскрыт в «Диалогах» древнегреческого философа Платона (428 или 427 до н. э. – 348 или 347), где он соотносится с многозначным понятием «калокагатия», которое является фундаментальной характеристикой «благородного», «прекрасного» и «совершенного» человека (калокагата). Согласие души и тела в трактовке Платона – это не какой-то недостижимый идеал, но необходимое и естественное условие существования человека.

В соответствии с принципами гармоничного существования античная культура разработала конкретные техники индивидуальной «работы над собой», в частности:

- процедуры испытания, предполагавшие самоограничение и обуздание потребностей в различных сферах жизни;
- практика самоанализа, или «рассуждений о делах» – ежедневные самоотчеты о перипетиях минувшего дня с тщательным разбором собственных поступков и действий;

- работа мысли над собой – глубокая рефлексивная практика, самоосмысление (например, знаменитые «Размышления» Марка Аврелия).

Механизмом достижения целей гармоничного существования в античной философии является «катарсис» (дословно «очищение»). В нем наиболее полно выразилось античное представление о душевной и мировой драме искупления, исход которой виделся как восстановление нарушенного первопорядка и в мире, и в индивидуальной душе.

Таким образом, если свести античную концепцию гармоничного развития личности к нескольким основным положениям, то ее можно представить следующим образом:

- гармония связывается прежде всего с внутренним устройством человека, внутренней согласованностью его телесных и душевных проявлений;
- гармония трактуется как здоровье и соразмерность, предполагает равновесие противодействующих сил, определяющих жизнедеятельность и активность субъекта;
- быть гармоничным означает неуклонно следовать собственной природе и общей природе вещей;
- гармоничная жизнь достигается тогда, когда человек, руководствуясь разумом, живет в полном согласии с собственной природой, не искажая ее и не противодействуя ей;
- основными душевными качествами гармонично развитого человека являются здравомыслие и самообладание, благодаря чему он властвует над собственными страстями;
- обращение к самому себе есть необходимое условие здорового и полноценного существования, поскольку «точку опоры» следует искать не вовне, а в себе самом;
- внутреннее устройство гармоничного человека аналогично по строению совершенному устройству мироздания и являет собой воплощение «Всеобщего Высшего Порядка».

Античная концепция гармоничного существования нашла отражение и в средневековой философии, с позиций которой гармония достигается благодаря соразмерному и гармоничному сочетанию основных элементов и процессов, обеспечивающих жизнедеятельность и активность субъекта. Только дополняя и ограничивая друг друга, составляющие человеческой природы пребывают в равновесии и гармонии, образуя согласованное единство. Постоянное поддержание такого состояния приводит человека к гармонии.

Отголоски античной мудрости слышатся в немецкой классической философии, натурфилософии XIX в., науке XX столетия. Античное понятие равновесия, гармонии, или оптимального соотношения гетерогенных составляющих человеческой природы представляется необходимым связующим звеном и объяснительным принципом в междисциплинарных, комплексных исследованиях человека.

На современном этапе развития педагогической науки широко распространена гуманистическая модель гармоничного развития личности. Анализ этой модели требует детального рассмотрения основных идей гуманистической педагогики и психологии, в которой проблематика гармонии нашла наиболее полное отражение и оказалась в центре большинства теоретических построений.

Фундаментальные положения гуманистической модели стали складываться еще в эпоху Возрождения. Многие положения, составившие базис гуманистической модели, были сформулированы такими великими мыслителями прошлого, как Данте, Петрарка, Джордано Бруно, Джанбаттиста Вико, Томас Мор, Мишель де Монтень. Следуя этой традиции, гуманистическая педагогика и психология подчеркивает уникальность человеческой личности, необходимость поиска нравственных ценностей и смысла существования, а также обретения внутренней свободы, выражающейся в самоуправлении

и самосовершенствовании. основополагающие принципы этого научного направления можно выразить в следующих положениях:

- человек целостен и должен изучаться в его целостности;
- каждый человек уникален, поэтому анализ отдельных случаев не менее оправдан, чем статистические обобщения;
- человек открыт миру, переживание человеком мира и себя в мире является главной психологической реальностью;
- жизнь человека должна рассматриваться как единый процесс его становления и бытия;
- человек обладает потенциалом к непрерывному развитию и самореализации, которые являются частью его природы;
- человек обладает определенной степенью свободы от внешней детерминации благодаря смыслам и ценностям, которыми он руководствуется в своем выборе;
- человек есть активное, творческое существо.

### **4.3. Методика постановки целей воспитания**

Проблема целей воспитания и целеполагания относится к числу наиболее важных проблем в педагогике. Любая деятельность возникает потому, что у человека есть цель. К чему стремится школа и каждый педагог – это ключевой вопрос в воспитательной деятельности. Цели определяют принципы, содержание, формы и методы воспитания. Неправильно поставленная цель – причина многих неудач и ошибок в педагогической работе. Эффективность воспитательной деятельности оценивается прежде всего с точки зрения поставленной цели, поэтому очень важно правильно ее определить.

Конкретная цель деятельности воспитателя содержит ряд частных целей, которые принято рассматривать как воспитательные задачи, отражающие установку на конкретное воспитательное мероприятие, определенный отрезок времени и др. Таким образом, в ходе воспитательного процесса педагог имеет дело с системой целей, образующих иерархическую структуру: 1) общая (генеральная) цель, соответствующая представлениям общества об идеале личности и указывающая общие направления деятельности для всех учебно-воспитательных учреждений общества, определяющая характер педагогической деятельности вообще; 2) педагогические цели на определенном этапе формирования личности; 3) оперативные цели, которые ставятся при проведении отдельного урока или воспитательного мероприятия.

Для эффективности протекания воспитательного процесса и достижения конечного результата важна не только сама цель, но и то, как она определяется, вырабатывается, ставится. Цель становится движущей силой воспитательного процесса, если она значима для всех его участников. Это достигается в результате грамотно организованного целеполагания, которое в педагогической науке рассматривается как процесс, включающий в себя: а) обоснование и выдвижение целей; б) определение путей их достижения; в) проектирование ожидаемого результата.

Целеполагание успешно, если в его основе лежат следующие требования.

1. **Диагностичность** – выдвижение, обоснование и корректировка целей на основе постоянного изучения потребностей и возможностей участников педагогического процесса, а также условий воспитательной работы.

2. **Реальность** – выдвижение и обоснование целей с учетом возможностей конкретной ситуации, реальных условий, обеспеченность цели необходимыми ресурсами для ее реализации.

3. **Привлекательность** – соответствие цели устремлениям и желаниям членов школьного коллектива, социальному заказу со стороны государства и общества, особенностям и возможностям учебного заведения и ближайшего социального окружения.

4. Преемственность – осуществление связей между всеми целями и задачами в воспитательном процессе (частных и общих, индивидуальных и групповых и т. д.), выдвижение и обоснование целей на каждом этапе педагогической деятельности, возможность деления главной цели на составляющие (создание «дерева целей»).

5. Идентификация – достигается через включенность в процесс целеполагания всех участников деятельности.

6. Направленность на результат – возможность «замера» результатов достижения цели, что имеет место, если цели воспитания четко и конкретно определены.

Условно выделяют следующие типы целеполагания: свободное, жесткое и интегрированное, сочетающие элементы первых двух типов.

При свободном целеполагании все участники взаимодействия вырабатывают, конструируют свои собственные цели, составляют план действий в процессе интеллектуального общения и совместного поиска. При жестком целеполагании цели и программы действий задаются школьникам извне (педагогом). При интегрированном целеполагании цели группы могут быть заданы извне педагогом, руководителем группы, но способы их достижения вырабатываются в процессе совместного поиска с учетом интересов и потребностей детей.

Для конкретных групп и условий их деятельности реальны все типы целеполагания. Тип целеполагания зависит от особенностей объединения (возрастного, количественного и качественного состава группы, длительности ее существования, способа возникновения), доступности содержания деятельности, а также мастерства педагогов. Безусловно, наиболее эффективно свободное целеполагание.

Методика постановки целей воспитания включает также определение конкретных задач, среди которых выделяют две основные разновидности: 1) воспитательные задачи, ориентированные на развитие учащихся, их отношений с окружающими людьми и миром, коллектива детей и отношений в нем; 2) организационно-педагогические задачи, направленные на организацию воспитательного процесса.

Следует помнить, что воспитательные задачи могут быть одинаковыми для коллективов, групп детей и отдельных учащихся. Организационно-педагогические задачи определяются и конкретизируются в зависимости от условий, возможностей, потребностей детей и поэтому в каждом конкретном случае будут различаться.

Таким образом, педагогическое целеполагание в самом общем виде может быть условно представлено следующими этапами: 1) диагностика воспитательного процесса, анализ результатов предыдущей совместной деятельности участников работы; 2) моделирование педагогами воспитательных целей и задач, возможных результатов; 3) организация коллективной целеполагающей деятельности педагогов, учащихся, родителей, определение жизненно важных задач; 4) уточнение педагогами воспитательных целей и задач, внесение коррективов в первоначальные замыслы, составление программы педагогических действий по их реализации с учетом предложений детей, родителей и прогнозируемых результатов.

## **Тема 5. СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАНИЯ**

### **5.1. Понятие о содержании воспитания**

Под содержанием воспитания понимают систему знаний, навыков, способов деятельности, отношений, качеств и черт личности, которыми должно овладеть подрастающее поколение в соответствии с поставленными целями и задачами. Из этого определения следует, что содержание воспитания отражает его цель и задачи, направлено на их оптимальное достижение и обеспечивает готовность формирующейся личности к

оптимальному вхождению в социум. Содержание воспитания ориентировано на развитие личности в соответствии с требованиями, которые предъявляются к человеку со стороны общества, государства и мира в целом на данном историческом этапе его развития. Таким образом, в практическом плане содержание воспитания может быть представлено тремя взаимосвязанными подсистемами:

- 1) нравственные понятия о природе, обществе и человеке, которые должен усвоить воспитанник;
- 2) привычки, приобретенные в ходе различных видов деятельности и отражающие нормы поведения, принятые в обществе;
- 3) нравственные чувства, выражающие осознанное индивидуально-личностное отношение воспитанника к тем или иным сторонам окружающей действительности, миру людей и себе самому.

В связи с разнообразием воспитательных концепций и множественностью соответствующих им целей и задач в современной педагогической теории и практике сложились разные подходы к рассмотрению содержания воспитания. На сегодняшний день наиболее распространены четыре подхода к определению этого понятия.

Первый подход связан с пониманием воспитания как процесса управления развитием ребенка, направленного на позитивные изменения в его взглядах, мотивах и реальных действиях (И. С. Марьенко). В рамках данного подхода выделяются воспитательные задачи, ориентированные на формирование:

- личности воспитанника как гражданина мира и страны, представителя определенной национальности, жителя конкретной местности, члена общества и семьи {патриотическое воспитание);
- интеллектуальной культуры личности, стойкого познавательного интереса, потребности расширять свой кругозор, постоянно пополнять знания {умственное воспитание);
- духовной культуры личности как совокупности норм и правил поведения, принятых в обществе, на улице, в семье, в школе {нравственное воспитание);
- потребности в освоении воспитанником проявлений общечеловеческой культуры на индивидуально-личностном уровне {эстетическое воспитание);
- потребности в здоровом образе жизни {физическое воспитание) (подробнее об этом см. 5.2).

Второй подход связан с пониманием воспитания как средства трансляции культуры (О. С. Газман, А. В. Иванов). Согласно этому подходу воспитание должно быть направлено на формирование базовой культуры личности, которая понимается как достижение личностью некоторой гармонии, обеспечивающей ей полноценную социальную жизнь и труд, а также личностный психологический комфорт. С позиций данного подхода содержание воспитания направлено на формирование следующих базовых культур личности: жизненного самоопределения; семейных отношений; экономической культуры и культуры труда; политической, демократической и правовой; интеллектуальной, нравственной культуры и культуры общения; экологической, художественной, физической (подробнее об этом см. 5.3).

Третий подход связан с пониманием воспитания как компонента социализации (И. А. Колесникова, Л. С. Нагавкина, Е. Н. Барышников). При таком подходе целью воспитания является подготовка подрастающего поколения к участию в сложной системе социальных отношений, сложившихся в экономической, политической и духовной сферах. В соответствии с этим основу в определении содержания воспитания составляют социальные роли, которые должен освоить человек, чтобы реализовать себя в системе общественных отношений (семьянин; член детского, подросткового, молодежного

сообщества; ученик; патриот своего города; россиянин; человек мира; человек-творец) (подробнее об этом см. 5.4).

Четвертый подход связан с пониманием воспитания как формирования ценностного отношения личности к миру, познания мира и взаимодействия с ним (Н. Е. Щуркова). С позиций данного подхода содержанием воспитания выступает деятельность, в ходе которой школьник вместе с педагогом познает мир, взаимодействует с миром, старается полюбить его. Основными ценностными ориентирами этого подхода являются:

- педагогический взгляд на воспитание с позиций общечеловеческой культуры;
- педагогическое представление о слагаемых воспитательного процесса как об освоении, усвоении и о присвоении мира подрастающим ребенком, входящим в этот мир на уровне современной культуры;
- определение содержания воспитательного процесса как системы отношений к ценностям достойной жизни достойного человека, а знаний и умений – как средства проживаемых ценностных отношений человека к миру и с миром;
- максимальное расширение поля воспитательного процесса до всей сферы жизнедеятельности ребенка;
- поступенчатое разворачивание жизненных проблем в ходе развития личности ребенка как субъекта собственной жизни;
- философско-педагогическое представление о содержании жизни достойного человека как бесконечной цепи вечных проблем жизни, решение которых не исчерпывает проблему, но ставит человека перед рядом новых бесконечных проблем.

Рассмотренные подходы не противоречат друг другу, а характеризуют воспитание с разных сторон. Знание этих подходов поможет воспитателю всесторонне оценить содержание воспитательного процесса и выбрать свой вариант работы с коллективом. Кроме того, проблема содержания воспитания находит практическое выражение и реально возникает при составлении программы воспитательной работы со школьниками.

## **Тема 6. МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ**

### ***6.1. Понятие о методах воспитания. Их классификации***

Методами воспитания называют пути взаимосвязанной деятельности педагога и воспитанников, направленной на достижение целей воспитания. Опыт показывает, что взаимодействие воспитателя с воспитуемыми может осуществляться по-разному, в частности путем:

- непосредственного влияния на учеников (убеждение, нравоучение, требование, приказ, угроза, наказание, поощрение, личный пример, авторитет, просьба, совет);
- создания специальных условий, ситуаций и обстоятельств, которые побуждают воспитанника изменить собственное отношение к чему-либо, выразить свою позицию, осуществить поступок, проявить характер;
- использования общественного мнения (референтной для воспитанника группы или коллектива – школьного, студенческого, профессионального), а также мнения значимого для него человека;
- совместной деятельности воспитателя и воспитанника (через общение и труд);

- обучения или самообразования, передачи информации или социального опыта, осуществляемых в кругу семьи, в процессе межличностного или профессионального общения;
- погружения в мир народных традиций и фольклорного творчества, чтения художественной литературы.

Многообразие форм взаимодействия педагога и воспитанников обуславливает многообразие методов воспитания и сложность их классификации. В системе методов воспитания существует несколько классификаций, выделяемых по различным основаниям.

1. По характеру воздействия на личность воспитанника: а) убеждение, б) упражнение, в) поощрение, г) наказание.

2. По источнику воздействия на личность воспитанника: а) словесные; б) проблемно-ситуативные; в) методы приучения и упражнения; г) методы стимулирования; д) методы торможения; е) методы руководства; ж) методы самовоспитания.

3. По результатам воздействия на личность воспитанника выделяются методы: а) влияющие на нравственные установки, мотивы, отношения, формирующие представления, понятия, идеи; б) влияющие на привычки, определяющие тип поведения.

4. По направленности воздействия на личность воспитанника методы воспитания делятся на: а) формирующие мировоззрение и осуществляющие обмен информацией;

б) организующие деятельность и стимулирующие мотивы поведения; в) оказывающие помощь воспитанникам и направленные на оценку их поступков.

5. Бинарные методы, предполагающие выделение пар методов «воспитания – самовоспитания». Это методы воздействия: а) на интеллектуальную сферу (убеждение – самоубеждение); б) мотивационную сферу (стимулирование (поощрение и наказание) – мотивация); в) эмоциональную сферу (внушение – самовнушение); г) волевую сферу (требование – упражнение); д) сферу саморегуляции (коррекция поведения – самокоррекция); е) предметно-практическую сферу (воспитывающие ситуации – социальные пробы); ж) экзистенциальную сферу (метод дилемм – рефлексия<sup>1</sup>).

Наиболее оптимальной представляется классификация методов воспитания, выделяемая на основе комплексного воздействия на личность воспитанника и включающая методы: 1) формирования сознания личности; 2) организации деятельности и опыта общественного поведения; 3) стимулирования поведения личности.

## **6.2. Методы формирования сознания личности**

Эти методы применяются, чтобы передать личности знания об основных событиях и явлениях окружающего мира. Они направлены на формирование взглядов, понятий, убеждений, представлений, собственного мнения и оценки происходящего. Общей особенностью методов данной группы является их вербальность, т. е. ориентация на слово, которое, будучи сильнейшим воспитательным средством, может быть обращено к сознанию ребенка особенно точно и способно побудить его к размышлениям и переживаниям. Слово помогает воспитанниками осмыслить свой жизненный опыт, мотивацию своих поступков. Однако само по себе словесное воздействие на воспитанника в отрыве от других методов воспитания недостаточно эффективно и не может сформировать устойчивые убеждения.

Среди методов формирования сознания личности чаще всего используются убеждения, рассказы, объяснения, разъяснения, лекции, этические беседы, диспуты, увещания, внушения, примеры.

<sup>1</sup> Рефлексия – отражение своего поведения и своих отношений с окружающими.

Убеждение предполагает разумное доказательство какого-то понятия, нравственной позиции, оценки происходящего. Слушая предложенную информацию, учащиеся воспринимают не столько понятия и суждения, сколько логичность изложения педагогом своей позиции. Оценивая полученную информацию, учащиеся или утверждают в своих взглядах, позициях, или корректируют их. Убеждаясь в правоте сказанного, они формируют свою систему взглядов на мир, общество, социальные отношения.

Убеждение как метод воспитательного процесса реализуется через различные формы, в частности, часто используются отрывки из литературных произведений, исторические аналогии, библейские притчи, басни. Метод убеждения эффективен также при проведении дискуссий.

Рассказ используется преимущественно в младших и средних классах. Это яркое, эмоциональное изложение конкретных фактов и событий, имеющих нравственное содержание. Воздействуя на чувства, рассказ помогает воспитанникам понять и усвоить смысл моральных оценок и норм поведения, формирует у них положительное отношение к поступкам, соответствующим нравственным нормам, влияет на поведение.

Если с помощью рассказа не удастся обеспечить ясное и четкое понимание в тех случаях, когда необходимо доказать правильность каких-либо положений (законов, принципов, правил, норм поведения и т. п.), применяется метод объяснения. Для объяснения характерна доказательная форма изложения, основанная на использовании логически связанных умозаключений, устанавливающих истинность данного суждения. Во многих случаях объяснения сочетаются с наблюдением учащихся, с вопросами учителя к учащимся и учеников к учителю и могут перерасти в беседу.

К разъяснению прибегают, когда воспитаннику необходимо что-то разъяснить, сообщить о новых нравственных нормах, так или иначе повлиять на его сознание и чувства. Разъяснение применяется для формирования или закрепления нового морального качества или формы поведения, а также для выработки правильного отношения к определенному поступку, который уже совершен. Важная черта, отличающая разъяснение от объяснения и рассказа, – ориентированность воздействия на данную группу или отдельную личность.

Внушение используется в тех случаях, когда воспитанник должен принять определенные установки. Оно воздействует на личность в целом, создавая установки и мотивы деятельности, и характеризуется тем, что школьник некритично воспринимает педагогическое воздействие. Внушение усиливает действие других методов воспитания. Внушать – значит влиять на чувства, а через них – на ум и волю человека. Использование этого метода способствует переживанию детьми своих поступков и связанных с ними эмоциональных состояний. Процесс внушения часто сопровождается процессом самовнушения, когда ребенок пытается сам себе внушить эмоциональную оценку своего поведения, как бы задавая себе вопрос: «Что сказали бы мне в этой ситуации учитель или родители?»

Увещевание сочетает просьбу с разъяснением и внушением. Педагогическая эффективность этого метода зависит от принятой воспитателем формы обращения к ребенку, его авторитета, нравственных качеств, убежденности в правоте своих слов и действий. Увещевание принимает форму похвалы, обращения к чувствам собственного достоинства чести, или возбуждения чувств стыда, покаяния, неудовлетворенности собой, своими поступками и указания путей к исправлению.

Этическая беседа – это метод систематического и последовательного обсуждения знаний, предполагающий участие обеих сторон – воспитателя и воспитанников. Беседа отличается от рассказа тем, что воспитатель выслушивает и учитывает мнения собеседников, строит свои отношения с ними на принципах равноправия и сотрудничества. Этической беседой называется потому, что ее предметом чаще всего становятся нравственные, моральные, этические проблемы. Цель этической беседы –



углубление, упрочение нравственных понятий, обобщение и закрепление знаний, формирование системы нравственных взглядов и убеждений.

Диспут – это живой горячий спор на разные темы, волнующие воспитанников, – политические, экономические, культурные, эстетические, правовые. Проводят их в средних и старших классах. Для проведения диспута необходима предварительная подготовка. Прежде всего следует выбрать тему диспута, которая должна отвечать следующим требованиям: а) иметь отношение к реальной жизни школьников; б) быть по возможности простой для понимания; в) быть незаконченной, чтобы дать свободу для размышлений и споров; г) включать два или более вопроса, наполненных нравственным содержанием; д) предлагать учащимся на выбор варианты ответов, акцентируя внимание на главном вопросе: «Как должен вести себя герой?»

Чаще всего для организации диалога формулируется пять-шесть проблемных вопросов, требующих самостоятельных суждений и составляющих канву спора. Участников диспута заранее знакомят с этими вопросами, однако в ходе диспута от предложенной ранее логики можно отступить.

Иногда воспитатель назначает учеников, которые выступают в роли «зачинщиков» и ведущих спора. Сам педагог должен занять позицию «стороннего наблюдателя», не навязывая своей точки зрения и не воздействуя на мнения и решения учеников. В ходе диспута важно соблюдать этику спора: возражать по существу высказанного мнения, не переходить «на лица», аргументировано отстаивать свою точку зрения и опровергать чужую. Хорошо, если диспут не завершается готовым, окончательным («правильным») мнением, поскольку это даст возможность ученикам совершить последствие, т. е. доспорить позже.

Пример – это воспитательный метод, дающий конкретные образцы для подражания и тем самым активно формирующий сознание, чувства, убеждения воспитанников, активизирующий их деятельность. Суть данного метода состоит в том, что подражание, особенно в детские годы, обеспечивает растущему человеку возможность присвоить большой объем обобщенного социального опыта. В педагогической практике в качестве примеров чаще других используются выдающиеся личности (писатели, ученые и др.), а также герои литературных произведений, кинофильмов. Пример взрослого (родителя, педагога, старшего товарища) может быть действенным только в том случае, если он пользуется авторитетом у детей, является для них референтной личностью. Очень эффективен пример сверстника, однако в этом случае нежелательно привлекать для сравнения одноклассников и приятелей, лучше использовать в качестве образца для подражания ровесников – героев книг и фильмов.

### **6.3. Методы организации деятельности и опыта общественного поведения**

Методы данной группы направлены на отработку привычек поведения, которые должны стать нормой для личности воспитанника. Они воздействуют на предметно-практическую сферу и направлены на развитие у детей качеств, помогающих человеку реализовать себя и как существо сугубо общественное, и как неповторимую индивидуальность. К таким методам относятся упражнения, приучение, требование, поручение и создание воспитывающих ситуаций.

Суть упражнений состоит в многократном выполнении требуемых действий, доведении их до автоматизма. Результатом упражнений выступают устойчивые качества личности – навыки и привычки. Для их успешного формирования упражняться надо начинать как можно раньше, поскольку чем моложе личность, тем быстрее укореняются в ней привычки. Человек со сформированными привычками проявляет устойчивые качества во всех противоречивых жизненных ситуациях: умело управляет своими чувствами, тормозит свои желания, если они мешают выполнять определенные обязанности,

контролирует свои действия, правильно оценивает их, учитывая позицию других людей. К качествам, основанным на сформированных воспитанием привычках, можно отнести выдержку, навыки самоконтроля, организованность, дисциплину, культуру общения.

Приучение – это интенсивно выполняемое упражнение. Его применяют, когда необходимо сформировать требуемое качество быстро и на высоком уровне. Нередко приучение сопровождается болезненными процессами, вызывает недовольство воспитанника. Использование приучения в гуманистических системах воспитания обосновывается тем, что некоторое насилие, неизбежно в нем присутствующее, направлено на благо самого человека и это единственное насилие, которое может быть оправданно. Гуманистическая педагогика выступает против жесткого приучения, противоречащего правам человека и напоминающего дрессировку, и требует по возможности смягчения этого метода и использования его в комплексе с другими, прежде всего игровыми.

Условия эффективности приучения состоят в следующем: а) выполняемое действие должно быть полезным и понятным для воспитанника; б) действия должны выполняться на основе привлекательного для ребенка образца; в) для выполнения действия должны быть созданы благоприятные условия; г) действия должны выполняться систематически, контролироваться и поощряться взрослыми, поддерживаться сверстниками; д) по мере взросления действие должно выполняться на основе ясно осознаваемого нравственного требования.

Требование – это метод воспитания, с помощью которого норма поведения, выражаясь в личных отношениях, вызывает, стимулирует или тормозит определенную деятельность воспитанника и проявление у него тех или иных качеств.

Требования вызывают положительную, отрицательную или нейтральную (безразличную) реакцию воспитанников. В связи с этим выделяются позитивные и негативные требования. Прямые приказания большей частью негативны. К негативным косвенным требованиям относятся осуждения и угрозы. По способу предъявления различают непосредственное и опосредованное требование. Требование, с помощью которого воспитатель сам добивается от воспитанника нужного поведения, называется непосредственным. Требования воспитанников друг к другу, «организованные» воспитателем, следует рассматривать как опосредованные требования.

По форме предъявления различаются прямые и косвенные требования. Для прямого требования характерны императивность, определенность, конкретность, точность, понятные воспитанникам формулировки, не допускающие двух разных толкований. Предъявляется прямое требование в решительном тоне, причем при этом возможна целая гамма оттенков, которые выражаются интонацией, силой голоса, мимикой.

- Косвенное требование отличается от прямого тем, что стимулом действия становится уже не столько само требование, сколько вызванные им психологические факторы: переживания, интересы, стремления воспитанников. Выделяют различные виды косвенного требования.

Требование-совет. Это апелляция к сознанию воспитанника, убеждение его в целесообразности, полезности, необходимости рекомендуемых педагогом действий. Совет будет принят, если воспитанник видит в своем наставнике старшего, более опытного товарища, авторитет которого признан и мнением которого он дорожит.

- Требование-игра. Опытные педагоги используют присущее детям стремление к игре для предъявления самых разнообразных требований. Игры доставляют детям удовольствие, а вместе с ними незаметно выполняются и требования. Это наиболее гуманная и эффективная форма предъявления требования, предполагающая, однако, высокий уровень профессионального мастерства.

- Требование доверием употребляется, когда между воспитанниками и педагогами складываются дружеские отношения. В этом случае доверие проявляется как естественное отношение уважающих друг друга сторон.

- Требование-просьба. В хорошо организованном коллективе просьба становится одним из наиболее употребляемых средств воздействия. Она основывается на возникновении товарищеских отношений между педагогами и воспитанниками. Сама просьба – форма проявления сотрудничества, взаимного доверия и уважения.

- Требование-намека успешно применяется опытными педагогами в работе со старшеклассниками и в ряде случаев превосходит по эффективности прямое требование.

- Требование-одобрение. Вовремя высказанное педагогом, оно действует как сильный стимул. В практике мастеров педагогического труда одобрение принимает различные, но всегда целесообразные формы.

Поручение – метод воспитания, развивающий необходимые качества, приучающий к положительным поступкам. В зависимости от педагогической цели, содержания и характера поручения бывают индивидуальными, групповыми и коллективными, постоянными и временными. Любое поручение имеет две стороны: меру полномочия (тебе доверили, тебя попросили, кроме тебя этого никто не сможет сделать, от тебя зависит успех общего дела и т. д.) и меру ответственности (от тебя требуется усилие воли, необходимо довести порученное дело до конца и т. д.). Если какая-либо из этих сторон организована (мотивирована) слабо, то поручение не будет выполнено или не даст нужного воспитательного эффекта.

Создание воспитывающих ситуаций предполагает организацию деятельности и поведения воспитанников в специально созданных условиях. Воспитывающими называются ситуации, в процессе которых ребенок ставится перед необходимостью решить какую-либо проблему – это может быть проблема нравственного выбора, выбора способа организации деятельности, социальной роли и др. Воспитатель умышленно создает лишь условия для возникновения ситуации. Когда в этой ситуации перед ребенком встает проблема и существуют условия для самостоятельного ее решения, создается возможность социальной пробы (испытания) как метода самовоспитания. Социальные пробы охватывают все сферы жизни человека и большинство его социальных связей. Включение в воспитывающую ситуацию формирует у детей определенную социальную позицию и социальную ответственность, которые и являются основой их дальнейшего вхождения в социальную среду.

#### **6.4. Методы стимулирования поведения и деятельности**

Данная группа методов используется для формирования нравственных чувств, т. е. положительного или отрицательного отношения личности к предметам и явлениям окружающего мира (обществу в целом, отдельным людям, природе, искусству, самому себе и т. д.). Эти методы помогают человеку сформировать умение правильно оценивать свое поведение, что способствует осознанию им своих потребностей и выбору соответствующих им целей. В основе методов стимулирования лежит воздействие на мотивационную сферу личности, направленное на формирование у воспитанников осознанных побуждений к активной и социально одобряемой жизнедеятельности. Они оказывают огромное влияние на эмоциональную сферу ребенка, формируют у него навыки управления своими эмоциями, учат управлять конкретными чувствами, понимать свои эмоциональные состояния и порождающие их причины. Данные методы воздействуют и на волевую сферу: способствуют развитию инициативы, уверенности в своих силах; настойчивости, умения преодолевать трудности для достижения намеченной

цели, умения владеть собой (выдержка, самообладание), а также навыков самостоятельного поведения.

Среди методов стимулирования поведения и деятельности выделяют поощрение, наказание и соревнование.

Поощрение – это выражение положительной оценки действий воспитанников. Оно закрепляет положительные навыки и привычки. Действие поощрения предполагает возбуждение позитивных эмоций, вселяет в ребенка уверенность. Поощрение может проявляться в различных вариантах: одобрение, похвала, благодарность, предоставление почетных прав, награждение.

Несмотря на кажущуюся простоту, поощрение требует тщательного дозирования и осторожности, так как неумение использовать этот метод может нанести вред воспитанию. Методика поощрения предполагает соблюдение ряда условий: 1) поощрение должно быть естественным следствием поступка ученика, а не его стремления получить поощрение; 2) важно, чтобы поощрение не противопоставляло учащегося остальным членам коллектива; 3) поощрение должно быть справедливым и, как правило, согласованным с мнением коллектива; 4) при использовании поощрения необходимо учитывать индивидуальные качества поощряемого.

Наказание – это метод педагогического воздействия, который должен предупреждать нежелательные поступки учащихся, тормозить их, вызывать чувство вины перед собой и другими людьми. Известны следующие виды наказания: наложение дополнительных обязанностей; лишение или ограничение определенных прав; выражение морального порицания, осуждения. Перечисленные виды наказаний могут реализовываться в различных формах в зависимости от логики естественных последствий: наказания-экспромты, традиционные наказания.

Как всякий метод стимулирования, оказывающий сильное влияние на эмоциональную и мотивационную сферы личности, наказание должно применяться с учетом ряда требований: 1) оно должно быть справедливым, тщательно продуманным и ни в коем случае не должно унижать достоинство ученика; 2) нельзя торопиться наказывать до тех пор, пока нет полной уверенности в справедливости наказания и его позитивном влиянии на поведение ученика; 3) применяя наказание, следует убедиться, что ученик понял, за что его наказывают; 4) наказание не должно быть «глобальным», т. е. наказывая ребенка, надо найти в его поведении и положительные стороны и подчеркнуть их; 5) за один проступок должно следовать одно наказание; если проступков много, наказание может быть суровым, но только одним, за все проступки сразу; 6) наказание не должно отменять поощрения, которое ребенок мог заслужить ранее, но еще не успел получить; 7) при выборе наказания необходимо учитывать сущность проступка, кем и при каких обстоятельствах он был совершен, каковы причины, побудившие ребенка совершить данный проступок; 8) если ребенок наказан, значит, он уже прощен, и больше не стоит вести разговор о прежних его проступках.

Соревнование – это метод, направленный на удовлетворение естественной потребности ребенка к соперничеству, лидерству, сравнению себя с другими. Соревнуясь между собой, школьники быстро осваивают опыт общественного поведения, развивают физические, нравственные, эстетические качества. Соревнование способствует формированию качеств конкурентоспособной личности. В процессе соревнования ребенок достигает определенного успеха в отношениях с товарищами, приобретает новый социальный статус. Соревнование не только стимулирует активность ребенка, но и формирует у него способность к самоактуализации, которую можно рассматривать как метод самовоспитания, поскольку в ходе соревнований ребенок учится реализовать себя в различных видах деятельности.

Методика организации соревнований предполагает учет следующих требований: 1) соревнование организуется в связи с конкретной воспитательной задачей (оно может выполнять роль «пускового механизма» в начале новой деятельности, помочь завершить

трудную работу, снять напряжение); 2) не все виды деятельности детей следует охватывать соревнованием: нельзя соревноваться по внешности (конкурсы «мисс» и «мистер»), проявлению нравственных качеств; 3) чтобы из соревнования ни на минуту не исчез дух игры и товарищеского общения, оно должно быть оснащено яркой атрибутикой (девизы, звания, титулы, эмблемы, призы, знаки почета и др.); 4) в соревновании важны гласность и сравнимость результатов, поэтому весь ход соревнований надо открыто представлять детям, которые должны видеть и понимать, какая деятельность стоит за теми или иными очками или баллами.

### **6.5. Методы контроля и самоконтроля в воспитании**

Данная группа методов направлена на оценку эффективности воспитательного процесса, т. е. на изучение деятельности и поведения воспитанников педагогом (методы контроля) и на познание воспитанниками самих себя (методы самоконтроля).

К основным методам контроля относятся: а) педагогическое наблюдение за учениками; б) беседы, направленные на выявление воспитанности; в) опросы (анкетные, устные и т. п.); г) анализ результатов общественно полезной деятельности, деятельности органов ученического самоуправления; д) создание педагогических ситуаций для изучения поведения воспитанников.

Педагогическое наблюдение характеризуется непосредственным восприятием деятельности, общения, поведения личности в целостности и динамике их изменения. Различают разнообразные виды наблюдения: непосредственное и опосредованное, открытое и закрытое, непрерывное и дискретное, монографическое и узкое и др.

Для эффективности использования данного метода необходимо, чтобы наблюдение: а) носило систематический характер; б) велось с конкретной целью; в) опиралось на знание программы изучения личности, критериев оценки ее воспитанности; г) имело продуманную систему фиксации наблюдаемых фактов (записи в дневник наблюдений, в карту наблюдений и др.).

Беседы с воспитанниками помогают педагогам выяснить степень информированности учащихся в области нравственных проблем, норм и правил поведения, выявить возможные причины отклонений от соблюдения этих норм. Одновременно учителя фиксируют мнения, высказывания учеников, чтобы оценить качество своих воспитательных влияний, отношение детей друг к другу, их симпатии, антипатии и т. п.

Психологические опросники выявляют характер отношений между членами коллектива, товарищеские привязанности или негативные отношения к тем или иным его членам. Опросники позволяют своевременно обнаружить возникающие противоречия и принять меры по их разрешению. При составлении опросников следует соблюдать определенные правила, например, не ставить вопросы в прямолинейной форме, следить за тем, чтобы содержание ответов включало взаимопроверяемые сведения и т. п.

Методы самоконтроля, направленные на самоорганизацию чувств, разума, воли и поведения личности, обеспечивают процесс внутреннего духовного самосовершенствования воспитанника и способствуют переводу процесса воспитания в самовоспитание. Среди этих методов можно выделить самоанализ и самопознание.

Сущность метода самоанализа заключается в том, что ребенок (чаще всего подросток) проявляет интерес к самому себе как к личности и все более настойчиво размышляет о своем отношении к окружающему миру и собственным поступкам, дает нравственную оценку своему положению в социуме, своим желаниям и потребностям. Методическая инструментовка процесса самоанализа предполагает учет следующих требований: во-первых, важно своевременно внушить школьникам мысль о том, что стремление человека к самоанализу закономерно, поскольку помогает ему правильно сориентироваться в окружающем мире и утвердиться в нем; во-вторых, необходимо

научить школьников способам самоанализа (оценке своего конкретного поступка; формированию собственного мнения о своем поведении, положении в коллективе, об отношениях с товарищами, родителями и учителями).

Самопознание способствует превращению ребенка в субъект воспитания на основе восприятия себя как самостоятельной, неповторимой, уникальной личности (создание «Я-концепции»). Самопознание связано с открытием ребенком своего внутреннего мира, что предполагает, с одной стороны, осознание собственного «Я» («Кто я?», «Какой я?», «Каковы мои способности?», «За что я могу себя уважать?»), а с другой – осознание своего положения в мире («Каков мой жизненный идеал?», «Кто мои друзья и враги?», «Кем я хочу стать?», «Что я должен сделать, чтобы и я сам, и окружающий мир стали лучше?»).

Грамотное управление процессом самопознания основывается на учете следующих факторов: 1) педагог должен следить за тем, чтобы процесс самопознания не вызвал у ребенка душевного кризиса, основанного на осознании несоответствия своего внутреннего мира идеалам и ценностным ориентациям; 2) нельзя допустить, чтобы в процессе самопознания ребенок «ушел в себя», создав тем самым реальную опасность для возникновения устойчивого эгоцентризма или комплекса неполноценности, выражающихся в неадекватной самооценке и плохих межличностных контактах.

## **6.6. Понятие о приемах воспитания**

Приемы воспитания – это составная часть методов воспитания, т. е. педагогически оформленные действия, посредством которых на ребенка оказываются внешние воздействия, изменяющие его взгляды, мотивы и поведение. В результате этих воздействий активизируются резервные возможности воспитанника, и он начинает действовать определенным образом.

Существуют различные классификации приемов воспитания. В основу предлагаемого варианта положены способы, с помощью педагог добивается изменений в отношениях с учениками и окружающими.

Первая группа приемов связана с организацией деятельности и общения детей в классе. Сюда можно отнести следующие приемы.

- «Эстафета». Педагог организует деятельность так, чтобы в ее ходе взаимодействовали учащиеся из разных групп.
- «Взаимопомощь». Деятельность организуется таким образом, чтобы от помощи детей друг другу зависел успех совместно организуемого дела.
- «Акцент на лучшее». Педагог в разговоре с детьми старается подчеркнуть лучшие черты каждого из них. При этом его оценка должна быть объективной и опираться на конкретные факты.
- «Ломка стереотипов». Во время беседы педагог стремится довести до сознания детей, что мнение большинства не всегда правильно. Начать такой разговор можно с анализа того, как часто ошибается зал, подсказывая ответ игроку во время телеигры «Кто хочет стать миллионером?».
- «Истории о себе». Этот прием используется, когда педагог хочет, чтобы дети получили больше информации друг о друге и лучше понимали друг друга. Каждый может сочинить историю о себе и попросить друзей проиграть ее как маленький спектакль.
- «Общаться по правилам». На период выполнения творческого задания устанавливаются правила, регламентирующие общение и поведение учащихся и определяющие, в каком порядке, с учетом каких требований можно вносить предложения, дополнять, критиковать, опровергать мнение товарищей. Подобные предписания в значительной мере снимают негативные моменты общения, защищают «статус» всех его участников.

- «Общее мнение». Учащиеся высказываются на тему отношений с различными группами людей по цепочке: одни начинают, другие продолжают, дополняют, уточняют. От простых суждений (когда главным является само участие в обсуждении каждого ученика) переходят к аналитическим, а затем – к проблемным высказываниям через введение соответствующих ограничений (требований).

- «Коррекция позиции». Этот прием предполагает тактичное изменение мнений учащихся, принятых ролей, образов, снижающих продуктивность общения с другими детьми и препятствующих возникновению негативного поведения (напоминание об аналогичных ситуациях, возврат к исходным мыслям, вопрос-подсказка и т. п.).

- «Справедливое распределение». Данный прием предполагает создание равных условий для проявления инициативы всеми учащимися. Он применим к ситуации «задавленной» инициативы, когда агрессивные выступления и атаки одних детей гасят инициативу и желание общаться у других. Главное здесь – добиться сбалансированного распределения инициативы между представителями всех групп учащихся.

- «Мизансцена». Суть приема состоит в активизации общения и изменении его характера посредством расположения учащихся в классе в определенном сочетании друг с другом на разных этапах выполнения задания педагога.

Вторая группа приемов связана с организацией диалога педагога и ребенка, способствующего формированию отношения ученика к какой-либо значимой проблеме. В рамках проведения такого диалога могут быть использованы следующие приемы.

- «Ролевая маска». Детям предлагается войти в роль другого человека и выступить уже не от своего, а от его лица.

- «Прогнозирование развития ситуации». Во время беседы педагог предлагает высказать предположение о том, как могла бы развиваться та или иная конфликтная ситуация. При этом косвенно ведется поиск выхода из сложившейся ситуации.

- «Импровизация на свободную тему». Учащиеся выбирают тему, в которой они наиболее сильны и которая вызывает у них определенный интерес, переносят события в новые условия, по-своему интерпретируют смысл происходящего и т. п.

- «Обнажение противоречий». Позиции учащихся по тому или иному вопросу разграничиваются в процессе выполнения творческого задания с последующим столкновением противоречивых суждений, точек зрения об отношениях различных групп людей. Прием предполагает четкое ограничение расхождений во мнениях, обозначение главных линий, по которым должно пройти обсуждение.

- «Встречные вопросы». Учащиеся, разделенные на группы, готовят друг другу определенное количество встречных вопросов. Поставленные вопросы и ответы на них подвергаются затем коллективному обсуждению.

При использовании педагогических приемов педагогу необходимо ориентироваться на личный пример, изменение обстановки, обращение к независимым экспертам и т. п. В ходе воспитательного процесса педагог может использовать бесконечное множество педагогических приемов, поскольку новые воспитательные ситуации рождают новые приемы. Каждый педагог вправе использовать те приемы, которые соответствуют его индивидуальному стилю профессиональной деятельности, характеру, темпераменту, жизненному и педагогическому опыту.

## **Тема 7. ФОРМЫ ВОСПИТАНИЯ**

### **7.1. Понятие о формах воспитания и их классификация**

Категория «формы воспитания» («формы воспитательной работы») является одной из самых трудно определяемых в педагогической науке – во-первых, в силу многозначности самого понятия (например, в Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова дается девять значений слова «форма»), а во-вторых, из-за множества классификаций форм воспитательной работы.

Говоря о форме воспитания, чаще всего имеют в виду выражение ее содержания через определенную организацию отношений педагогов и учащихся. В качестве форм воспитания будем рассматривать конкретные акты деятельности, ситуации, процедуры, мероприятия, в рамках которых осуществляется взаимодействие участников воспитательного процесса, направленное на решение определенных педагогических задач.

Форма воспитания как педагогический феномен выполняет ряд функций. Первая функция – организаторская, поскольку любая форма воспитательной работы предполагает решение организаторской задачи. В роли организатора могут выступать как педагог, так и учащиеся. Организация любого дела отражает определенную логику действий, взаимодействия участников. Многие педагоги используют обобщенные методики (алгоритмы) организации различных форм воспитательной работы, (беседы, коллективные творческие дела, конкурсы, инсценировки и т. д.). Эти методики предполагают последовательное прохождение ряда стадий, этапов организаторской деятельности.

Вторая функция – регулирующая, поскольку использование той или иной формы позволяет регулировать отношения как между педагогами и учащимися, так и только между детьми. Различные формы воспитательной работы по-разному влияют на процесс сплочения группы школьников. Благодаря формам воспитания, в которых заранее закладывается необходимость взаимодействия, формируются нормы социальных отношений.

Третья функция – информативная. Ее реализация предполагает не только одностороннее сообщение учащимся той или иной суммы знаний, но и актуализацию имеющихся у них знаний, обращение к их опыту.

В педагогической теории и практике создано множество форм воспитательной работы, которые классифицируются по различным основаниям:

- 1) в зависимости от количества вовлеченных в нее участников: индивидуальные (для одного воспитанника), групповые (для нескольких воспитанников), коллективные (для всего класса), массовые (общешкольные, городские).
- 2) в зависимости от преимущественно используемого средства: игровые (имитации, соревнования и др.), формы трудовой деятельности (ученические производственные объединения, индивидуальный труд, работа в составе временных групп и др.), формы общения (прямое, опосредованное и др.);
- 3) в зависимости от преимущественно используемых методов: словесные (информации, собрания, митинги и т. п.); наглядные (выставки, стенды и др.); практические (благотворительные и трудовые акции, оформление материалов для выставки, музея и т. п.).
- 4) в зависимости от времени проведения: кратковременные (от нескольких минут до нескольких часов), продолжительные (от нескольких дней до нескольких недель), традиционные (регулярно повторяющиеся);
- 5) в зависимости от времени подготовки: экспромтные (проводимые без участия детей в предварительной подготовке); предусматривающие предварительную работу и длительную подготовку учащихся;



6) в зависимости от способа влияния педагога: непосредственные и опосредованные;

7) в зависимости от субъекта организации: организаторами выступают педагоги, родители и другие взрослые; деятельность организуется на основе сотрудничества; инициатива и ее реализация принадлежит детям;

8) в зависимости от результата: направленные на информационный обмен; направленные на выработку общего решения; направленные на создание общественно значимого продукта.

Все формы воспитательной работы можно объединить общим термином – мероприятия, понимая под ними конкретные воспитательные действия, выступающие как отрезки воспитательного процесса, характеризующиеся целевым, содержательным и организационным единством и оказывающие непосредственное воспитательное воздействие на коллектив и личность.

Методика организации и проведения воспитательных мероприятий может осуществляться двумя путями: 1) традиционно, когда основная часть работ по подготовке и проведению мероприятия выполняется педагогом, а ученики либо не участвуют в его подготовке вообще, либо эпизодически привлекаются на разных этапах; 2) на основе методики коллективного творческого дела (подробнее об этом см. 7.3), когда все этапы разработки, подготовки и проведения мероприятия реализуются на основе совместного творческого поиска педагогов и воспитанников.

## **7.2. Традиционная методика организации и проведения воспитательных мероприятий**

Данная методика включает этапы планирования, моделирования и реализации. В ходе планирования определяется цель мероприятия, которая должна отражать развивающую, корректирующую и формирующую функции (иногда в качестве одной из задач может выступать обучающая). На этом же этапе формулируется тема (название) воспитательного мероприятия. Название мероприятия должно не только точно отражать его содержание, но и быть лаконичным, привлекательным по форме. Для этого можно использовать пословицы, поговорки, крылатые выражения, известные цитаты, проблемные вопросы и др.

При моделировании мероприятия осуществляется выбор содержания, методов и средств, необходимых для его подготовки и проведения. Результаты моделирования отражаются в конспекте воспитательного мероприятия, который имеет четкую структуру, включающую ряд обязательных пунктов: 1) название мероприятия; 2) его общая цель и воспитательные задачи; 3) оборудование, включающее перечень методов и средств, необходимых для его проведения (пособия, игрушки, видеофильмы, диапозитивы, литература и т. п.); 4) ход мероприятия, отражающий последовательность его этапов и краткое содержание каждого этапа. Описание хода мероприятия может представлять собой либо его подробное последовательное изложение от первого лица, либо тезисный план с основным содержанием, отраженным на карточках.

При моделировании хода мероприятия следует учитывать его продолжительность и структуру. Общеклассное воспитательное мероприятие может продолжаться от 15–20 минут (для шестилеток) до 1–2 часов (для старшекласников). Наиболее оптимальное время мероприятия – от 45 до 60 минут.

Воспитательное мероприятие включает следующие основные этапы.

1. Организационный момент (1–3 минуты). Педагогическая цель: переключить детей с учебной деятельности на другой вид деятельности, вызвать интерес к мероприятию, создать положительный эмоциональный настрой. Эффективному переключению детей на внеучебную деятельность способствуют сюрпризность, т. е.

использование загадки, проблемного вопроса, игрового момента, звукозаписи и др., изменение условий организации детей, переход в другое помещение или просто необычное расположение детей в классе и т. п.

2. Вводная часть (V5 времени всего мероприятия). Педагогическая цель: активизировать детей, расположить их к воспитательному воздействию, «перебросить мостик» от личного опыта ребенка к теме мероприятия. Учитель определяет, насколько совпадает с реальностью его педагогический прогноз относительно возможностей детей, их личных качеств, уровня осведомленности по теме, эмоционального настроения, уровня активности, интереса и т. д. На основании этого он может вносить необходимые коррективы по ходу мероприятия.

Вводная часть может представлять собой непродолжительную беседу (познавательные, эстетические, этические мероприятия) или разминку, включающую викторины, конкурсы, ребусы, кроссворды, задания на смекалку, ловкость и т. п.). Вопросы и задания должны быть не только интересны детям, но и давать педагогу информацию о готовности учащихся к восприятию подготовленного материала. В ходе вводной части учитель знакомит детей с планом мероприятия, разбивает их на команды, объясняет правила проведения мероприятия, дает четкие критерии оценки участия в нем детей.

3. Основная часть должна быть самой продолжительной, составляя 1/2 или 1/3 от всего времени, отводимого на мероприятие. Педагогическая цель: реализация его основной цели и главных воспитательных задач.

Воспитательный эффект в реализации цели и задач значительно повышается, если дети в ходе мероприятия максимально активны. Эффективность основной части возрастает, если педагог использует большое количество методов формирования поведения, включает различные виды деятельности, создает доброжелательную, эмоциональную атмосферу, продумывая условия для удобства работы и общения детей в ходе мероприятия, распределяя обязанности, формируя «чувство локтя», организуя работу команд на основе сотрудничества, а не соперничества.

4. Заключительная часть (1/5 времени от всего мероприятия). Педагогическая цель: настроить детей на практическое применение приобретенного опыта во внешкольной жизни и установить, насколько удалось реализовать цель мероприятия. Для этого используются задания тестового характера в привлекательной для детей форме: кроссворд, мини-викторина, игровая ситуация и т. п.

### **7.3. Методика организации и проведения коллективного творческого дела**

Мероприятие, проводимое на основе методики коллективного творческого дела (КТД), которая является компонентом технологии коллективного творческого воспитания (КТВ) И. П. Иванова, реализуется как важное событие, осуществляемое членами коллектива на пользу и радость кому-либо, в том числе и самим себе. Организация и проведение КТД предусматривает шесть последовательных стадий.

1. Предварительная работа. Педагоги и другие взрослые устанавливают место предстоящего КТД в системе воспитательной работы, планируемой на новый период с данным коллективом; определяют конкретные воспитательные задачи; подбирают варианты выполнения КТД, которые могут быть предложены на выбор детям; продумывают способы реализации своих замыслов с активным привлечением детей; намечают действия, которые могут настроить детей на работу; определяют возможности активизации деятельности каждого участника. Педагог обдумывает идею предстоящего дела, творческие дела для каждого микроколлектива, поручения для шефов, родителей,

других педагогов. В конце этого этапа проводятся нацеливающие беседы с детьми, чтобы заинтересовать их предстоящим делом.

2. Коллективное планирование. На общем сборе-старте руководитель ставит перед классом вопросы: «Какое дело провести?», «На радость и пользу кому?», «С кем вместе его провести?», «Где провести?» Эти вопросы обсуждаются в микроколлективах, а руководитель незаметно подбрасывает им идеи. На этой стадии дети сами ищут ответы на поставленные вопросы. Взрослые – равноправные участники диалога с детьми. Успех сбора-старта во многом обеспечивает ведущий. Он представляет на обсуждение варианты выполнения КТД, задает наводящие, уточняющие вопросы, предлагает обосновать выдвинутые идеи, ставит дополнительные «задачи на размышление». В итоге выбирается лучший вариант. Для его реализации избирается руководящий орган – Совет дела, куда входят представители каждой микрогруппы, которые будут координировать подготовку КТД.

3. Коллективная подготовка дела. Микрогруппы (бригады, звенья), сформированные в соответствии с видами работ, необходимых для проведения конкретного дела, обсуждают, как они будут выполнять свои участки работы. Совет дела уточняет план подготовки и проведения КТД, выявляя «западающие звенья», т. е. участки работы, которые подготовлены недостаточно или не могут быть подготовлены вообще. На этом этапе важную роль играет возбуждение и поощрение инициативы каждого члена Совета дела. Здесь велика роль взрослого: не допуская открытого давления, он товарищески побуждает детей к целенаправленному, творческому и самостоятельному участию в осуществлении коллективного замысла. Педагог незаметно, «по секрету» контролирует ход подготовки, помогая отстающим, перераспределяя при необходимости участки работы и расстановку сил.

4. Проведение КТД. На этой стадии намечается конкретный план, составленный с учетом наработок микрогрупп. Школьники демонстрируют опыт, накопленный в ходе планирования и подготовки дела. Педагог (по возможности незаметно для всех участников КТД и тех, для которых оно организуется), направляет деятельность детей, регулирует их настроение, помогает сгладить неудачи. Иногда он может выступить в роли «доброего волшебника», включив в сценарий КТД сюрпризные моменты и незапланированные акции. Надо стремиться провести любое КТД в форме праздника, в котором будут участвовать все.

5. Коллективное подведение итогов КТД. Чаще всего итоги КТД подводятся на общем сборе-«огоньке», где формулируется коллективный ответ на вопросы: «Что было хорошо и почему?», «Что не получилось и почему?», «Что мы сделаем в будущем?» Обычно дети по кругу или по группам высказывают свои мнения, обсуждают положительные и отрицательные стороны подготовки и проведения КТД. Кроме общего сбора могут быть задействованы и другие средства: опрос, анкетирование через стенгазету, творческие отчеты. Руководитель подводит итоги и сообщает о них родителям и шефам.

6. Последействие (использование опыта проделанной работы). На общем сборе обсуждают, что достигнуто, что еще можно и хотелось бы сделать, задумывают и обсуждают новое КТД. Чаще всего в анкете дети и взрослые выдвигают предложения, делятся впечатлениями, переживаниями, говорят о том, чему научились. Намечается программа последовательных действий, определяются новые коллективные творческие дела.

Ниже перечислены некоторые приемы, использующиеся почти на всех стадиях КТД:

- основная цель дела формулируется либо самими детьми, либо взрослыми, но в этом случае она должна быть привлекательной для учеников и понятной им;

- при подготовке и проведении КТД для решения частных задач или выполнения творческих заданий необходимо создание микрогрупп, каждая из которых имеет свой конкретный участок работы;
- обсуждение основных вопросов, связанных с выбором КТД и характером его проведения, проходит в форме «мозгового штурма», когда школьники в группах, обмениваясь мнениями, ищут наилучшие варианты, создают банк идей, т. е. предлагают набор возможных путей решения;
- отбор идей, при котором необходимо из множества возможных вариантов выбрать один или два, должен осуществляться по принципу «отвергаешь – предлагай», «возвращай по существу», «критикуй точку зрения, а не человека»;
- если выбрать лучшую идею сложно, проводится защита идей; каждый член коллектива или микрогруппа защищает свой вариант, затем подводятся итоги этого поиска и в результате рождается окончательное решение;
- при подведении итогов КТД необходимо объективно и по достоинству оценить вклад каждого.

Чтобы обеспечить реализацию воспитательных возможностей КТД, педагогу необходимо соблюдать определенные условия: 1) нельзя нарушать последовательность действий (стадий) при подготовке и проведении любого КТД; 2) недопустимо искажать роль, которая определена педагогу как старшему товарищу; 3) подготовка и проведение любого КТД требуют, чтобы взрослые вместе с детьми опирались на опыт предшествующих дел; 4) необходимо учитывать опыт и знания учащихся, полученные в учебно-воспитательном процессе и жизни; 5) в каждом КТД должна воплощаться идея заботы о себе, других людях, родителях и близких, окружающем мире.

## **Тема 8. СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ**

### **8.1. Понятие о средствах воспитания**

Средство воспитания можно определить как предмет среды или жизненную ситуацию, преднамеренно включенную в воспитательный процесс. Традиционно в качестве средств воспитания рассматривают объекты материальной и духовной культуры, которые используют для решения воспитательных задач, соблюдая следующие условия: 1) с данным объектом связана информация, необходимая для развития внутреннего мира личности воспитанника; 2) информация об объекте выделена как предмет освоения в образной, наглядно-действенной или знаково-символьной (устной или письменной) форме; 3) объект вместе со своей информацией включен в общение и совместную деятельность воспитателя и воспитанников.

При выполнении функции средства воспитания каждый объект кроме объективных характеристик (физических, химических, эстетических и т. п.) приобретает еще и педагогические характеристики: полнота информации об объекте; способы применения данного средства воспитателем; возможности использования его самим воспитанником в последующем самовоспитании. Педагогические характеристики средств воспитания обусловлены объективными и субъективными причинами:

- объективно они есть продукт культуры и традиций народного воспитания, в которых закреплены способы передачи духовных ценностей с помощью установившихся средств воспитания;
- субъективные причины кроются в активности воспитателя, который конкретизирует способы применения средств воспитания соответственно целям и уровню

воспитанности детей, учитывая новые требования общества и личности, современные педагогические рекомендации и передовой опыт воспитания;

- объекты, играющие роль средств воспитания, могут быть общими в деятельности воспитателей и воспитанников, а также специальными, которыми пользуется только воспитатель;
- как правило, воспитатель использует систему средств воспитания, причем чем богаче набор используемых средств, тем эффективнее результат воспитания;
- средства воспитания связаны со всеми компонентами деятельности воспитателя и воспитанников: они обусловлены целью воспитания, связаны с методами и формами организации воспитательного процесса, оказывают существенное влияние на всестороннее развитие личности.

К объектам материальной и духовной культуры относятся знаковые символы (речь, книги, живопись), материальные средства (игрушки, одежда, посуда), способы коммуникации (речь, письменность, средства связи), коллектив или социальная группа как организующие условия воспитания, технические средства, культурные ценности (произведения искусства) и мир жизнедеятельности ребенка.

В последние годы наметилась тенденция относить к средствам воспитания компоненты мира жизнедеятельности ребенка. Поэтому ниже будут рассмотрены виды деятельности, в которые включается формирующаяся личность в ходе воспитательного процесса: учение, общение, труд, игру.

## **8.2. Общение как средство воспитания**

Роль общения как воспитательного средства проявляется в том, что, общаясь с окружающими людьми в процессе различных видов деятельности, во время игр, спортивных занятий, входя в неформальные контакты со сверстниками, старшими и младшими школьниками, родственниками, знакомыми и другими людьми, ребенок получает разнообразные знания о предметном мире, а также о мире идей и отношений. Это очень эффективный путь познания, поскольку обмен информацией в общении характеризуется высоким уровнем понимания, низкой избыточностью информации, экономией затрат времени.

Общение – не только важнейший источник информации. Оно оказывает существенное влияние и на восприятие тех знаний, которые школьник получает по другим каналам, в частности в ходе учебно-воспитательного процесса школы, в процессе практического освоения мира, из средств массовой коммуникации. Кроме того, общение во многом определяет интерес ребенка к знаниям вообще, получаемым из любых источников. Общение – один из важнейших факторов возникновения, формирования, развития и укрепления познавательных интересов у растущего человека. Особенно это относится к общению со сверстниками, в ходе которого ребенок проявляет свои интересы и, встречая понимание со стороны товарищей, укрепляется в своих склонностях.

Для эффективного использования общения как средства воспитания школьников необходима организация его педагогически направляемого влияния на жизнедеятельность групп, коллективов и отдельных личностей.

Общение, организованное с целью оказать влияние на воспитанника, чтобы включить его в деятельность, способствующую формированию положительных личностных качеств и вызвать у него стремление к самосовершенствованию, называют педагогическим общением. Его специфика проявляется в ярко выраженном воспитательном характере, поскольку оно в отличие от других видов общения (социального, психологического, бытового и др.) обязательно предусматривает решение педагогических задач.

В зависимости от решаемых педагогических задач принято выделять следующие виды педагогического общения: а) непосредственное, в форме прямых контактов воспитателя и воспитанника; б) опосредованное, проявляющееся в том, что педагог направляет свои воздействия не на воспитанника, а на знания, которые тот должен усвоить, на качества личности, которые он должен сформировать, на ценности, в которых он должен определенным образом сориентироваться.

Педагогическое общение – это не только общение воспитателя и воспитуемого, но и общение воспитанников между собой. Общение со сверстниками – не только самостоятельная сфера жизнедеятельности личности, но и фактор, который пронизывает все остальные сферы, поскольку на его основе происходит обмен духовными ценностями в форме диалога школьника как с «другими Я», так и в процессе взаимодействия с окружающими людьми. Именно этим определяется роль общения в воспитательном процессе.

Однако общение со сверстниками может разрушать, уродовать интересы и склонности ребенка, а также способствовать формированию социально опасных интересов. Именно в сфере общения учащихся со сверстниками, старшими и младшими школьниками наблюдается наибольшее число конфликтов, закладываются асоциальные привычки, формируется и проявляется противоправное поведение.

Чтобы педагогическое общение эффективно выполняло свои воспитательные функции, в ходе его организации необходимо соблюдение следующих условий: 1) оно должно осуществляться в соответствии с единым гуманистическим принципом во всех сферах жизни воспитанника – в семье, школе, во внешкольных учреждениях и др.; 2) общение должно сопровождаться воспитанием у ребенка отношения к человеку как к высшей ценности; 3) в ходе общения должно обеспечиваться усвоение ребенком необходимых психолого-педагогических знаний, умений и навыков познания других людей и обращения с ними; 4) общение должно организовываться и осуществляться методически грамотно.

Эффективность педагогического общения во многом определяется тем, на какой стиль общения с учениками ориентируется учитель. Под стилем педагогического общения понимают индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога и обучающихся. В нем находят выражение коммуникативные возможности педагога, сложившийся характер его взаимоотношений с воспитанниками; творческая индивидуальность педагога, особенности учащихся. Общепринятой классификацией стилей педагогического общения является их деление на авторитарный, демократический и попустительский (А. В. Петровский, Я. Л. Коломинский, М. Ю. Кондратьев и др.).

При авторитарном стиле общения педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности как классного коллектива, так и каждого учащегося. Исходя из собственных установок, он определяет положение и цели взаимодействия, субъективно оценивает результаты деятельности. Авторитарный стиль общения реализуется с помощью тактики диктата и опеки. Противодействие школьников властному давлению педагога чаще всего приводит к возникновению устойчивых конфликтных ситуаций.

Педагоги, придерживающиеся этого стиля общения, не позволяют учащимся проявлять самостоятельность и инициативу. Они, как правило, не понимают своих воспитанников, не адекватны в их оценках, основанных лишь на показателях успеваемости. Авторитарный педагог акцентирует внимание на негативных поступках школьника, не принимая во внимание мотивы этих поступков.

Внешние показатели успешности деятельности таких педагогов (успеваемость, дисциплина на уроке и т. п.) чаще всего позитивны, но социально-психологическая атмосфера в их классах, как правило, неблагоприятна.

Попустительский (анархический, игнорирующий) стиль общения характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность, снимая с себя

ответственность за ее результаты. Такие педагоги формально выполняют свои функциональные обязанности, ограничиваясь лишь преподаванием. Попустительский стиль общения предполагает тактику невмешательства, основу которой составляют равнодушие и незаинтересованность проблемами как школы, так и учащихся. Следствием подобной тактики является отсутствие контроля за деятельностью школьников и динамикой развития их личности. Успеваемость и дисциплина в классах подобных педагогов, как правило, неудовлетворительны.

Общими особенностями попустительского и авторитарного стилей общения, несмотря на кажущуюся их противоположность, являются дистантные отношения, отсутствие доверия, явная обособленность, отчужденность педагога, демонстративное подчеркивание своего доминирующего положения.

Альтернативой этим стилям общения является стиль сотрудничества участников педагогического взаимодействия, чаще называемый демократическим. При таком стиле общения педагог ориентирован на повышение роли учащегося во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел. Основная особенность этого стиля – взаимоприятие и взаимоориентация. Для педагогов, придерживающихся этого стиля, характерны активно-положительное отношение к учащимся, адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач. Таким учителям свойственны глубокое понимание школьника, целей и мотивов его поведения, умение прогнозировать развитие его личности. По внешним показателям деятельности педагоги – приверженцы демократического стиля общения уступают своим авторитарным коллегам, но социально-психологический климат в их классах всегда более благополучен.

В педагогической практике чаще всего имеют место «смешанные» стили педагогического общения. Педагог не может абсолютно исключить из своего арсенала некоторые частные приемы авторитарного стиля, иногда достаточно эффективные, особенно при работе с классами и отдельными учащимися, имеющими низкий уровень социально-психологического и личностного развития.

Достаточно результативно педагогическое общение в форме дружеского расположения, которое можно рассматривать как предпосылку демократического стиля. Дружеское расположение выступает стимулом развития взаимоотношений педагога с учащимися. Однако дружественность не должна нарушать статусные позиции, поэтому одной из распространенных форм педагогического общения является общение-дистанция. Этот стиль используют как опытные, так и начинающие педагоги. Вместе с тем исследования показывают, что излишне гипертрофированная (чрезмерная) дистанция ведет к формализации взаимодействия педагога и учащегося. Дистанция должна соответствовать общей логике их отношений: являясь показателем ведущей роли педагога, она должна основываться на авторитете.

Общение-дистанция в своих крайних проявлениях переходит в более жесткую форму – общение-устрашение. Эта форма наиболее часто используется начинающими педагогами, которые не умеют организовать продуктивное общение на основе совместной деятельности.

Не менее отрицательную роль в актах взаимодействия педагогов и учащихся играет общение-заигрывание, которое также в основном используется молодыми учителями. Стремясь побыстрее установить контакт с детьми, понравиться им, но не обладая необходимой для этого коммуникативной культурой, они начинают заигрывать с ними: кокетничать, вести на уроке разговоры на личные темы, злоупотреблять поощрениями без надлежащих на то оснований.

Думающий педагог, осмысливая и анализируя свою деятельность, должен обращать пристальное внимание на то, какие формы общения для него наиболее типичны и чаще используются им. На основе навыков профессиональной самодиагностики он должен сформировать стиль педагогического взаимодействия, адекватный его

психофизиологическим параметрам, обеспечивающий решение задач личностного роста педагога и учащихся.

### **8.3. Учение как средство воспитания**

Учение как деятельность ученика, в результате которой он усваивает знания, формирует умения и навыки, выступает одним из ведущих воспитательных средств, обеспечивая целенаправленное формирование отношения ученика к предметам и явлениям окружающего мира. В ходе обучения воспитывающее влияние на учащихся оказывают содержание изучаемого материала, формы и методы учебной работы, личность учителя, его отношение к ученикам, учебному предмету и всему миру, а также обстановка в классе и школе.

Отметим, что учение далеко не всегда является воспитательным средством воздействия на формирующуюся личность школьника. В учебной практике нередки случаи, когда ребенок учится (и получает хорошие оценки) из чувства долга или даже страха перед наказанием за невыполнение заданий. Чтобы учение оказывало воспитательное влияние, оно должно быть соответствующим образом организовано.

Эффективность воспитательного воздействия учения значительно повышается, когда на уроке практикуется так называемая совместная продуктивная деятельность школьников. В основе такой деятельности лежит учебное взаимодействие, в ходе которого дети: а) выясняют условия совместного выполнения задания; б) организуют его взаимное обсуждение; в) фиксируют ход совместной работы; г) обсуждают полученные результаты; д) оценивают успехи каждого; е) утверждают самооценки членов группы; е) совместно решают, как будут отчитываться о выполнении задания; ж) проверяют и оценивают итоги совместно проделанной работы.

Совместная деятельность школьников становится продуктивной, если она осуществляется при условии включения каждого ученика в решение задач в начале процесса усвоения нового предметного содержания, а также при активном его сотрудничестве с учителем и другими учениками.

Личностно-развивающие возможности совместной учебной деятельности школьников повышаются при следующих условиях: 1) в ней должны быть воплощены отношения ответственной зависимости; 2) она должна быть социально ценной, значимой и интересной для детей; 3) социальная роль ребенка в процессе совместной деятельности и функционирования должна меняться (например, роль старшего – на роль подчиненного и наоборот); 4) совместная деятельность должна быть эмоционально насыщена коллективными переживаниями, состраданием к неудачам других детей и «сорадованием» их успехам.

В результате организации на уроке совместной продуктивной деятельности возрастают и объем усваиваемого материала, и глубина его понимания, на формирование понятий, умений и навыков тратится меньше времени, чем при фронтальном обучении. Уменьшаются некоторые дисциплинарные трудности (сокращается число учеников, не работающих на уроке, не выполняющих домашние задания). Дети получают большее удовольствие от процесса учения, комфортнее чувствуют себя в школе. Снижается школьная тревожность, развиваются познавательная активность и творческая самостоятельность учащихся. Возрастает сплоченность класса, взаимоотношения между детьми становятся теплее, человечнее, ученики начинают лучше понимать друг друга и самих себя. Растет самокритичность детей, поскольку, приобретая опыт совместной работы со сверстниками, они более точно оценивают свои возможности, лучше контролируют себя. Дети, помогавшие в учении товарищам, начинают с большим уважением относиться к труду учителя. Они приобретают навыки, необходимые для жизни в обществе (ответственность, такт, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, коллективистские мотивы поведения). Учитель же получает



возможность реально осуществлять дифференцированный и индивидуальный подход к воспитанникам (учитывать их способности, темп работы, взаимные склонности при делении класса на группы, давать группам задания, дифференцированные по трудности, уделять больше внимания «слабым»). Воспитательная работа учителя становится необходимым условием группового обучения, так как группы в своем становлении проходят стадию конфликтных отношений.

#### **8.4. Труд как средство воспитания**

Труд выступает воспитательным средством, в котором эффективное воздействие на формирующуюся личность оказывает деятельность, целенаправленно видоизменяющая и совершенствующая объекты материальной и духовной среды. В этой деятельности совершенствуется и сам ребенок – в физическом, умственном, нравственном, эстетическом и других отношениях. Воспитательная сила труда заключается преимущественно в том, что достижение его цели и удовлетворение вследствие этого какой-то потребности влечет за собой появление новых потребностей. Они могут быть заложены в самом труде, его результатах или в том, что может этот результат дать ребенку.

Все созданные в XX в. воспитательные системы, прославившиеся своими результатами, были основаны на использовании физического труда в качестве одного из важнейших средств воспитания. Чем разнообразнее и совершеннее по своей организации были разновидности трудовой деятельности, тем устойчивее и результативнее были воспитательные системы.

Чтобы физический труд стал эффективным средством воспитательного воздействия, при его организации необходимо соблюдать следующие требования: 1) привлекательность, общественная и личная значимость цели, четкость организации, моральная удовлетворенность результатами; 2) положительная мотивация трудовой деятельности, возможность выбора детьми видов труда и форм его организации; 3) связь труда с основной идеей школы и ее педагогической концепцией, с другими видами деятельности и в целом с жизнедеятельностью личности, запросами и ожиданиями родителей; 4) посильность, разнообразие, высокая нравственная основа, связь с обучением, творческий характер, результативность, коллективность, поощрение успехов в труде.

Физический труд по сравнению с другими видами трудовой деятельности становится понятным и доступным ребенку уже в раннем возрасте. К его разновидностям относится труд по самообслуживанию, которым человек занимается на протяжении всей своей жизни. Получая удовлетворение от результатов своего труда (уборки, приготовления пищи, подготовки одежды и обуви к использованию и др.), ребенок приобретает потребность постоянно иметь такой порядок вещей. Но одновременно он обнаруживает, что для поддержания порядка необходимы приложение усилий, затраты труда. Систематическое приложение усилий требует развития и укрепления воли. Здесь особенно нужны участие и пример взрослого, умело создающего эмоционально-психологические условия для эффективной в воспитательном отношении работы.

Кроме того, важно, чтобы начатая работа была завершена и совместно оценена. Ребенок должен получить удовольствие от выполненной работы, подкрепленное поощрением в виде положительной эмоциональной оценки нового, измененного его деятельностью состояния предметов, с которыми он работал.

Интеллектуальный труд – это эмоциональное и умственное напряжение, мыслительная деятельность, выполняемая исследователем, познающим неизвестное. Такой труд имеет место в ходе учебной деятельности, когда учитель стимулирует и организует самостоятельный поиск учащихся с целью открытия ими неизвестного.

Для того чтобы превратить процесс учения в интеллектуальный труд, существует множество возможностей, в частности:

- постановка проблемных вопросов с четко выраженными противоречиями, требующих от учащихся самостоятельного поиска;
- введение проблемных заданий с показом нескольких вариантов решения и предоставлением ученикам возможности подумать над тем, какой из них правильный;
- привлечение учащихся к самостоятельному поиску путей решения проблемы, которая будет рассматриваться на следующем занятии, или наоборот – к самостоятельному анализу частных случаев, вытекающих из полученного на уроке решения этой проблемы;
- подбор учебно-познавательных заданий творческого характера, которые ученик сможет выполнить, только проявив нестандартный подход, в результате самостоятельного поиска решения;
- побуждение учащихся к анализу явлений и факторов (теоретическому объяснению), в результате которого возникают противоречия между имеющимися и новыми знаниями, пониманием важности проблемы и неумением подойти к ее решению;
- ведение обучения на высоком, но посильном уровне трудности;
- наличие достаточно (но не чрезмерно) разнообразного учебного материала и приемов учебной работы.
- обучение детей приемам умственной деятельности: сравнению, анализу, синтезу, классификации, обобщению и др.;
- обеспечение условий для получения лично и общественно значимого результата труда;
- ознакомление учащихся с научными и практическими проблемами современности, обучение видению проблем в реальной жизни и методике их исследования;
- создание материально-технических и организационных условий для творческой деятельности по разным направлениям, как минимум – по всем учебным предметам, изучаемым в школе;
- одобрение успехов учеников, публичное признание достижений каждого ребенка в интеллектуальном труде.

Труд души – это нравственные усилия, которые возвышают ребенка и выводят его на новый уровень отношений с окружающими и отношения к самому себе. Труд души выражается в том, что ребенок подавляет свои желания ради удобства, радости, удовольствия другого человека. Известный российский писатель Ф. Абрамов писал о труде души: «Это самовоспитание, строительство собственной души, каждодневный самоконтроль, каждодневная самопроверка высшим судом, который дан человеку – судом собственной совести».

Результатом душевного труда является то, что ребенок начинает иначе, с большей теплотой и заботой, относиться ко всем людям. Труд души в любой его разновидности может найти продолжение и развитие, например, в благотворительной деятельности (практическая работа по оказанию помощи больным, инвалидам, старикам, детям, а также сбор и изготовление игрушек для детских домов и интернатов, вещей для малоимущих и т. п.).

Следует помнить, что ни одна из описанных выше разновидностей труда не может быть признана лучшей или менее важной, поскольку лишь единство физического, интеллектуального и душевного труда способно сформировать настоящего гражданина и неповторимую личность.

## 8.5. Игра как средство воспитания

Важным средством воспитания является игра – воображаемая или реальная деятельность, целенаправленно организуемая в коллективе воспитанников с целью отдыха, развлечения или обучения. В игре ребенок развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых впоследствии будут зависеть успешность его социальной практики, отношения с окружающими людьми и самим собой.

Применительно к воспитательному процессу говорят о коллективных играх (организационно-деятельностных, соревновательных, имитационных, сюжетно-ролевых, социально-ориентирующих и др.), которые в большей мере ориентированы на формирование личности ребенка, поскольку, во-первых, представляют собой формы моделирования им общественных отношений, во-вторых, воссоздают наиболее типичные ситуации жизнедеятельности в материальной, доступной ребенку форме, и в-третьих, позволяют активно осваивать формы социально одобряемого поведения.

Главный педагогический смысл коллективных игр – создание ситуаций выбора, в которых ребенок может найти способ решения той или иной социальной проблемы на основе сформированных у него ценностей, нравственных установок и имеющегося социального опыта. Это происходит в силу того, что в процессе игры имеют место:

- активизация участников, которая достигается путем их постановки перед необходимостью решения проблемы в ситуации, когда готовых решений нет или их поиск затруднен объективными обстоятельствами;
- преодоление интеллектуально-познавательных затруднений, которые переживаются ребенком как личностная проблема;
- актуализация потребности ребенка в самосовершенствовании, пересмотре и переоценке имеющегося опыта, самомотивация;
- появление возможности эффективного решения многоаспектных проблем за счет погружения участников в особую игровую атмосферу и одновременного включения их в решение совершенно реальной (особо значимой) для них проблемы во всей ее сложности;
- замещение, при котором игра очень быстро перестает быть для участников просто игрой, поскольку реальные жизненные столкновения, возникающие в ее ходе благодаря специальной работе педагога, становятся столь интенсивными, что дети ведут себя так, будто игра становится для них реальностью;
- совершенствование процессов взаимодействия участников, расширение их коммуникативной компетентности.

Игра как средство воспитания имеет свои особенности. Так, в ней помимо взаимоотношений, которые разыгрываются детьми в соответствии с принятым сюжетом и взятой на себя ролью, возникают другого рода отношения – не изображаемые, а действительные, реальные. Эти виды отношений (игровые и реальные) тесно взаимосвязаны, но не тождественны и могут находиться в конфликте друг с другом.

Методика организации коллективной игры, как правило, включает несколько этапов.

1. Работа педагога по разработке стратегии игры, определению целей и способов их достижения, планирование ожидаемого результата. Итогом этой работы является создание модели игры и ее плана, подбор инициативных групп по разработке правил и условий игры.

2. Организация работы инициативных групп, состоящих из педагогов и детей и определяющих правила и условия игры. Результат этой деятельности – разработка правил и условий игры, механизма ее запуска, распределение обязанностей между членами оргкомитета игры.

3. Запуск игровой модели на основе альтернативного включения в игру детей. Итог этого этапа – определение каждым участником своей роли в игре, формирование группы детей, участвующих в ней, или нескольких групп, соревнующихся между собой.

4. Координация действий участников игры в соответствии с правилами и условиями развития игры. Итог этого этапа – принятие всеми участниками игры своей роли, осознание правил и условий игры, их выполнение, реализация потребностей и интересов детей.

5. Подведение итогов игры, организация рефлексии, т. е. оценки детьми характера своего участия в игре и достигнутых результатов. Итог данного этапа – определение перспектив дальнейших совместных действий, новых способов взаимодействия детей.

6. Последействие – закрепление и развитие позитивных тенденций и достижений, полученных в других формах работы с детьми, внесение изменений в организацию жизнедеятельности коллектива.

## **Тема 9. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ВОСПИТАНИИ**

### **9.1. Понятие о педагогическом взаимодействии**

Воспитание – процесс двусторонний. Это означает, что успешность его осуществления напрямую зависит от характера связей двух субъектов воспитательного процесса: педагога и воспитанника. Их связь в процессе воспитания осуществляется в форме педагогического взаимодействия, под которым понимается прямое или косвенное воздействие субъектов (педагогов и воспитанников) друг на друга и результатом которого являются реальные преобразования в познавательной, эмоционально-волевой и личностной сферах.

Педагогическое взаимодействие определяется как взаимосвязанный процесс обмена воздействиями между его участниками, ведущий к формированию и развитию познавательной деятельности и других общественно значимых качеств личности. Рассматривая сущность педагогического взаимодействия, Д. А. Белухин выделяет в нем следующие составляющие: 1) общение как сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности, в которую входят обмен информацией, выработка единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека, познание самого себя; 2) совместную деятельность как организованную систему активности взаимодействующих индивидов, направленную на целесообразное производство объектов материальной и духовной культуры.

При педагогическом взаимодействии многоаспектное деятельностное общение педагога и воспитанника носит характер своеобразных договорных отношений. Это дает возможность действовать адекватно реальной ситуации, развивая ее в нужном направлении, выявляя и учитывая подлинные интересы личности, соотнося их с требованиями, незапланированно возникающими в процессе обучения и воспитания.

В ряде психолого-педагогических исследований дан перечень существенных требований, предъявляемых к профессиональной деятельности учителя, организующего и осуществляющего педагогическое взаимодействие: 1) диалогичность во взаимоотношениях учащихся и педагога; 2) деятельностно-творческий характер взаимодействия; 3) направленность на поддержку индивидуального развития личности; 4) предоставление ей необходимого пространства для принятия самостоятельных решений, творческого выбора содержания и способов учения и поведения.

Таким образом, чтобы достичь целей воспитания, педагог в ходе педагогического взаимодействия должен соблюдать ряд условий: а) постоянно поддерживать у воспитанника желание приобщаться к миру человеческой культуры, укреплять и расширять его возможности; б) предоставлять каждой личности условия для самостоятельных открытий, приобретения нового опыта творческой жизнедеятельности; в) создавать коммуникативные условия для поддержки самоценной активности воспитанников; г) стимулировать правильные взаимоотношения в различных системах общения: «общество – группа – личность», «государство – институты воспитания – личность», «коллектив – микрогруппа – личность», «педагог – группа воспитанников», «педагог – воспитанник», «личность – группа личностей», «личность – личность»; д) способствовать становлению «Я-концепции» личности воспитанника; е) стимулировать совместное с учеником продуктивное общение в разных сферах его активной жизнедеятельности.

Педагогическое взаимодействие имеет две стороны: функционально-ролевую и личностную. Функционально-ролевая сторона взаимодействия педагога с учащимся обусловлена объективными условиями педагогического процесса, в котором учитель выполняет определенную роль: организует и направляет деятельность учащихся, контролирует ее результаты. В данном случае ученики воспринимают педагога не как личность, а лишь как должностное, контролирующее лицо. Личностная сторона педагогического взаимодействия связана с тем, что педагог, взаимодействуя с учениками, передает им свою индивидуальность, реализуя собственную потребность и способность быть личностью и в свою очередь формируя соответствующую потребность и способность у учащихся. В силу этого личностная сторона педагогического взаимодействия в наибольшей степени затрагивает мотивационно-ценностную сферу воспитанников. Однако практика показывает, что с такой установкой работают лишь педагоги, имеющие высокий уровень развития мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности.

Оптимальным вариантом является педагогическое взаимодействие, в котором функционально-ролевое и личностное взаимодействие осуществляются в комплексе. Подобное сочетание обеспечивает передачу учащимся не только общесоциального, но и личного, индивидуального опыта педагога, стимулируя тем самым процесс становления личности воспитанника.

Характер и уровень педагогического взаимодействия во многом определяются отношением педагога к воспитанникам, которое обусловлено их эталонными представлениями, ценностями и потребностями и вызывает у них соответствующее эмоциональное отношение. Принято выделять следующие основные стили педагогического отношения.

1. Активно-положительный. Этот стиль характеризуется тем, что учитель проявляет по отношению к детям эмоционально-положительную направленность, которая адекватно реализуется в манере поведения, речевых высказываниях. Такие учителя наиболее высоко оценивают положительные качества учащихся, поскольку они убеждены, что у каждого ученика есть достоинства, которые при соответствующих условиях можно раскрыть и развить. Давая индивидуальные характеристики своим ученикам, они отмечают положительный рост и качественные сдвиги.

2. Ситуативный. Педагогу, придерживающемуся такого стиля, свойственна эмоциональная нестабильность. Он подвержен влиянию конкретных ситуаций, отражающихся на его поведении, может быть вспыльчивым, непоследовательным. Для него характерно чередование дружелюбия и враждебности по отношению к ученикам. Такой учитель не имеет твердых объективных взглядов на личность воспитанника и возможности ее развития. Оценки, даваемые им ученикам, противоречивы или неопределенны.

3. Пассивно-положительный. Учителю свойственна общая положительная направленность в манере поведения и речевых высказываниях, однако ему присущи также определенная замкнутость, сухость, категоричность и педантизм. Он разговаривает с учащимися преимущественно официальным тоном и сознательно стремится создать и подчеркнуть дистанцию между ними и собой.

4. Активно-отрицательный. Отношения учителя с учащимися характеризуются явно выраженной эмоционально-негативной направленностью, которая проявляется в резкости, раздражительности. Такой учитель дает низкую оценку своим ученикам, акцентирует их недостатки. Похвала как метод воспитания ему не свойственна, при любой неудаче ребенка он возмущается, наказывает ученика; часто делает замечания.

5. Пассивно-отрицательный. Учитель не столь явно проявляет негативное отношение к детям, чаще он эмоционально вял, безучастен, отчужден в общении с учениками. Возмущения их поведением, как правило, не выказывает, однако подчеркнуто равнодушен как к успехам, так и к неудачам учеников.

## **9.2. Стратегии и способы педагогического взаимодействия**

Активное одностороннее воздействие, долгие годы господствовавшее в авторитарной педагогике, на современном этапе замещается взаимодействием, в основе которого лежит совместная деятельность педагогов и учащихся. Его основными параметрами являются взаимоприятие, поддержка, доверие, сотрудничество в совместной творческой деятельности. Основными стратегиями педагогического взаимодействия выступают конкуренция и кооперация.

Конкуренция предполагает борьбу за приоритет, которая в наиболее яркой ее форме проявляется в конфликте. Такой конфликт может быть деструктивным и продуктивным. Деструктивный конфликт ведет к рассогласованию, расшатыванию взаимодействия. Он часто не зависит от породившей его причины и потому ведет к переходу «на личности», порождая стрессы. Продуктивный конфликт возникает в том случае, когда столкновение между взаимодействующими сторонами порождено различием их точек зрения на какую-либо проблему, способы ее разрешения. В этом случае конфликт способствует всестороннему анализу проблемы и обоснованию мотивации действий партнера, защищающего свою точку зрения.

Применительно к педагогическому взаимодействию стратегия, осуществляемая на основе конкуренции, называется личностно-тормозящей. Эта стратегия опирается на угрожающие средства воздействия, стремление педагога снизить самооценку учащихся, увеличить дистанцию и утвердить статусно-ролевые позиции.

Кооперация предполагает посильный вклад каждого участника взаимодействия в решение общей задачи. Средством объединения людей здесь являются возникающие в ходе совместной деятельности отношения. Применительно к педагогическому взаимодействию стратегия, основанная на кооперации, называется личностно-развивающей. Она базируется на понимании, признании и принятии ребенка как личности, умении стать на его позицию, идентифицироваться с ним, учесть его эмоциональное состояние и самочувствие, соблюсти его интересы и перспективы развития. При таком взаимодействии основными тактиками педагога становятся сотрудничество и партнерство, дающие возможность учащемуся проявить активность, творчество, самостоятельность, изобретательность, фантазию. С помощью такой стратегии педагог имеет возможность установить контакт с детьми, в котором будет учтен принцип создания оптимальной дистанции, определены позиции педагога и детей, создано общее психологическое пространство общения, предусматривающее в равной мере и контакт, и свободу одновременно.

Педагог, ориентированный на личностно-развивающую стратегию, строит педагогическое взаимодействие с воспитанниками на основе понимания, принятия, признания.

Понимание означает умение видеть воспитанника «изнутри», стремление взглянуть на мир одновременно с двух точек зрения: своей собственной и ребенка. Принятие предполагает безусловное положительное отношение к воспитаннику, уважение его индивидуальности независимо от того, радуется он взрослому в данный момент или нет. Таким отношением взрослый признает и утверждает уникальность воспитанника, видит и развивает в нем личность; только идя «от ребенка», можно разглядеть заложенный в нем потенциал развития, своеобразие и непохожесть, которые присущи подлинной личности. Признание – это безоговорочное утверждение права воспитанника быть личностью, самостоятельно решать те или иные проблемы, по существу, это право быть взрослым.

### **9.3. Условия повышения эффективности педагогического взаимодействия**

Важность педагогического взаимодействия как средства влияния на познавательную, эмоционально-волевою и личностную сферы субъектов воспитательного процесса делает актуальной проблему его эффективной организации.

В психолого-педагогической литературе выделяют ряд условий, повышающих эффективность педагогического взаимодействия: 1) постановка ближайших педагогических задач в работе с каждым учеником; 2) создание в коллективе атмосферы взаимной доброжелательности и взаимопомощи; 3) введение в жизнь детей положительных факторов, расширяющих шкалу ценностей, признаваемых ими, усиливающих уважение к общечеловеческим ценностям; 4) использование учителем информации о структуре коллектива, личных качествах учеников, занимающих различное положение в классе; 5) организация совместной деятельности, усиливающей контакты детей и создающей общие эмоциональные переживания; 6) оказание помощи ученику при выполнении учебных и других заданий, справедливое, ровное отношение ко всем учащимся и объективная оценка независимо от уже сложившихся межличностных отношений, оценка успехов не только в учебной деятельности, но и в других ее видах; 7) организация коллективных игр и других мероприятий, позволяющих ученику проявить себя позитивно с незнакомой стороны; 8) учет специфики группировки, в которую входит ученик, ее установок, стремлений, интересов, ценностных ориентации.

Кроме того, выделяют ряд факторов, способствующих повышению эффективности педагогического взаимодействия.

Похвала любимого учителя, высказанное им положительное отношение могут значительно повысить самооценку ученика, пробудить стремление к новым достижениям, порадовать его. Такая же похвала, высказанная учителем, который не принимается учащимися, может оказаться неприятной ученику и даже воспринята им как порицание. Это случается, когда педагог не признается авторитетной личностью не только этим учеником, но и всем классом.

При оценке успехов учащихся особенно важна требовательность учителя. У нетребовательного учителя ученики расхолаживаются, их активность снижается. Если же ученик воспринимает требования учителя как слишком высокие, то связанные с этим неудачи могут вызвать у него эмоциональный конфликт. Сможет ли ученик правильно воспринять требования или нет, зависит от того, насколько в педагогической стратегии учителя учтены уровень притязаний учащихся, планируемые перспективы его жизнедеятельности, сложившаяся самооценка, статус в классе, т. е. вся мотивационная сфера личности, без учета которой продуктивное взаимодействие невозможно.

Исследования показывают, что в старших классах повзрослевшие ученики, как правило, позитивно характеризуют учителей, принимая во внимание не столько характер,

отношения учителя, сколько его профессиональные качества. Однако в числе «любимых» после окончания школы обычно называют не самых умных или профессионально развитых учителей, а тех, с которыми сложились доверительные и добрые взаимоотношения; тех, для кого эти ученики тоже были «любимчиками», т. е. приняты, избраны, высоко оценены.

Установлено, что учителя чаще обращают внимание на тех школьников, которые вызывают у них то или иное эмоциональное отношение – симпатию, озабоченность, неприязнь. Ученик, безразличный педагогу, ему неинтересен. Учитель склонен лучше относиться к «интеллектуальным», дисциплинированным и исполнительным ученикам, на втором месте стоят пассивно-зависимые и спокойные, на третьем – ученики, поддающиеся влиянию, но плохо управляемые. Самые нелюбимые – независимые, активные, самоуверенные ученики.

В исследованиях А. А. Леонтьева выделены признаки, по которым распознается стереотипная негативная установка учителя:

- учитель дает «плохому» ученику меньше времени на ответ, чем «хорошему», т. е. не дает ему времени подумать;
- если дан неверный ответ, учитель не повторяет вопроса, не предлагает подсказку, а тут же спрашивает другого или сам дает правильный ответ;
- учитель «либеральничает», положительно оценивает неверный ответ «хорошего» ученика, но в то же время чаще ругает за такой же ответ «плохого» ученика и соответственно реже хвалит за правильный ответ;
- учитель стремится не реагировать на ответ «плохого» ученика, вызывает другого, не замечая поднятой руки, иногда вообще не работает с ним на уроке, реже улыбается ему, меньше смотрит в глаза «плохому», чем «хорошему».

Важнейшим фактором повышения эффективности педагогического взаимодействия является организация его как совместной деятельности учителя и учащихся. Это дает возможность прежде всего перейти от монологического стиля общения («педагог – ученики») к диалогическому, от авторитарной формы отношений – к демократической. Кроме того, при этом меняется социальная позиция школьника: из пассивной (ученической) она превращается в активную (учительскую), что позволяет ребенку продвигаться по «зонам его ближайшего развития» (Л. С. Выготский). И наконец, в процессе совместной деятельности актуализируются механизмы воздействия на группу и личность через референтное лицо, что способствует переживанию ребенком чужих тревог, радостей и восприятию потребностей других людей как своих собственных.

По мере развития ученика структура его взаимодействия с учителем меняется: будучи изначально пассивным объектом педагогического воздействия, он постепенно становится творческой личностью, не только способной производить регламентированные действия, но и готовой задавать направление собственному развитию.

#### **9.4. Методика организации педагогического взаимодействия**

Для того чтобы педагогическое взаимодействие было эффективным, в основе методики его организации должна лежать педагогическая поддержка как особая, скрытая от глаз воспитанников позиция педагога, основанная на системе их взаимосвязанного и взаимодополняющего деятельностного общения.

Ведущие идеи педагогической поддержки (стремление видеть в ребенке личность, гуманное отношение и любовь к нему, учет его возрастных особенностей и природных задатков, опора на взаимопонимание и помощь в развитии) встречаются в еще трудах Демокрита, Платона, Аристотеля и других мыслителей прошлого.



Эти идеи обосновывал Я. А. Коменский, утверждавший в знаменитой «Великой дидактике», что «детям будет приятнее учиться в школе, если учителя будут приветливы и ласковы, будут располагать к себе обращением, отеческим расположением, манерами, словами, совместными делами без превосходства, если будут относиться к ученикам с любовью».

Истинно гуманное воспитание, основанное на уважении к личности ребенка, учете его природных задатков и устремлений, отстаивал в своих трудах Ж. Ж. Руссо. Он решительно выступал против суровой дисциплины, телесных наказаний и подавления личности в воспитании, стремился найти благоприятные формы и средства для каждой ступени развития ребенка. По мнению Руссо, педагог должен не навязывать ребенку свою волю, а создавать условия для его развития, организовывать ту воспитывающую и обучающую среду, в которой ребенок сможет накапливать жизненный опыт, реализовывать свои природные задатки.

И. Г. Песталоцци подчеркивал особое значение искренней и взаимной любви воспитателя и детей, возбуждения ума к активной деятельности, развития познавательных способностей. Для И. Г. Песталоцци смысл воспитания заключается в помощи человеку, развивающемуся, овладевающему культурой,двигающемуся к совершенному состоянию. По сути, это содействие саморазвитию заложенных в человеке природных сил и способностей.

Методики педагогического взаимодействия, близкие к сущности педагогической поддержки, активно разрабатывались в трудах отечественных и зарубежных педагогов XIX в., утверждавших идею недопустимости насилия над ребенком и требующих уважения к личности воспитанников. Так, К. Д. Ушинский, являясь сторонником принципа свободы в обучении и воспитании, большое внимание уделял личности педагога, утверждая, что «влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений». Идеи педагогики свободы и педагогической поддержки встречаются в воззрениях Л. Н. Толстого, который считал, что школа должна создаваться для ребенка, чтобы своевременно помогать его свободному развитию.

Теоретическое обоснование аспектов профессиональной деятельности учителя, близких к идеям педагогической поддержки, просматриваются в трудах Н. Ф. Бунакова, который в ряде работ подчеркивал, что поддерживать ученика надо исключительно в том случае, когда это ему нужно. Учитель должен поспевать со своей помощью только там, где она действительно необходима, и при этом осуществлять ее так умело, тактично и целенаправленно, чтобы в конце концов она сделалась вовсе ненужной, уничтожила бы саму себя.

Для понимания сущности педагогической поддержки важна педагогическая концепция Я. Корчака. В соответствии с ней ребенок рассматривается как субъект воспитания, независимая от воли других субъектов личность. Необходимым условием воспитания является создание атмосферы доброжелательности, взаимной откровенности и доверия, гарантирующей защищенность ребенка от насилия, стабильность его положения и свободы, удовлетворение его интересов и потребностей.

Говоря о ценности любого факта детской жизни, Я. Корчак вводит понятие «разумная любовь». Он писал: «Пусть ни один из взглядов воспитателя не станет ни непрекаемым убеждением, ни убеждением навсегда». В общении с ребенком, по мнению Корчака, надо избирать позицию «не рядом, не над, а вместе». Но иногда бывает, что позицию «над» занимает ребенок. В таких ситуациях Корчак советует: «Чем незаметней ты сломаешь сопротивление, тем лучше, а чем скорее и основательней, тем безболезненней обеспечишь дисциплину и достигнешь необходимый минимум порядка. И горе тебе, если, слишком мягкий, ты не сумеешь этого сделать».

При разработке проблемы педагогической поддержки необходимо отметить концепцию гуманистического воспитания В. А. Сухомлинского, который в своих воззрениях исходил из того, что «каждый ребенок – это целый мир, совершенно особый, уникальный... и истинная гуманность педагогики заключается в том, чтобы уберечь радость, счастье, на которые имеет право ребенок». Рассматривая сущность педагогической поддержки как особой сферы профессиональной деятельности учителя, Сухомлинский большое значение придавал личности преподавателя, говоря, что «рядом с каждым питомцем должна стоять яркая человеческая личность». В педагогической теории и практике Сухомлинского разработан целый спектр условий и средств реализации педагогической поддержки, главными среди которых выступают: 1) богатство отношений между учениками и педагогами, между учениками, между педагогами; 2) ярко выраженная гражданская сфера духовной жизни воспитанников и воспитателей; 3) самодеятельность, творчество, инициатива как особые грани проявления разнообразных отношений между членами коллектива; 4) постоянное умножение духовных богатств, особенно идейных и интеллектуальных; 5) гармония высоких, благородных интересов, потребностей и желаний; 6) создание и заботливое сохранение традиций, передача их от поколения поколению как духовного достояния; 7) эмоциональная жизнь коллектива.

Авторы ряда зарубежных источников (К. Валстром, К. Мак Лафлин, П. Зваал, Д. Романо и др.) под педагогической поддержкой понимают помощь ученику в затруднительной ситуации, для того чтобы он научился самостоятельно решать собственные проблемы и справляться с повседневными трудностями, что предполагает помощь в познании себя и адекватном восприятии окружающей среды.

Принципиальное значение для понимания сущности педагогической поддержки имеют взгляды представителей гуманистической психологии (А. Маслоу, Ш. Бюлер, К. Роджерс и др.). Согласно их воззрениям главное в личности – ее устремленность в будущее, свободная реализации своих возможностей, способностей, задатков. В связи с этим основную задачу школы психологи-гуманисты видят в формировании человека как уникальной, саморазвивающейся, самодостаточной личности. Чтобы реализовать данный подход, необходимо принципиально отказаться от механических принципов воспитания, в целях чего следует устранить следующие препятствия: а) недостаток информации личности о себе; б) непонимание личностью стоящих перед ней проблем; в) недооценка личностью собственных возможностей, интеллектуального, эмоционального и волевого потенциала.

По мнению американского психолога А. Маслоу, главная задача педагога – «помочь человеку обнаружить в себе то, что в нем уже заложено», поэтому отправным пунктом его концепции является признание субъективной свободы человека. Чтобы достичь этого, основной задачей педагога должно стать сознательное и планомерно осуществляемое стремление помочь ребенку в его индивидуальном личностном росте.

В современной отечественной науке одним из первых о педагогической поддержке заговорил О. С. Газман, который понимал под ней процесс совместного с ребенком определения его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни. Основные теоретические положения и практические рекомендации, соотносимые с понятием о педагогической поддержке, плодотворно разрабатывались педагогами-новаторами (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волковым, Е. И. Ильиным, С. Н. Лысенко, В. Ф. Шаталовым), которые в рамках педагогики сотрудничества обосновывали необходимость гуманных взаимоотношений между участниками педагогического процесса. В контексте их исследований гуманистическими установками, лежащими в основе педагогической поддержки, выступают следующие основополагающие принципы: 1) принятие личности ребенка как данности; 2) прямое, открытое обращение педагога к воспитаннику, диалог с ним, основанный на понимании его действительных потребностей и проблем,

действенной помощи ребенку; 3) эмпатия в отношениях учителя и ученика, что дает педагогу возможность полноценного и неиссякаемого межличностного общения с учеником, оказание ему эффективной помощи именно тогда, когда она больше всего необходима; 4) открытое, доверительное общение, которое требует, чтобы педагог не играл свою роль, а всегда оставался самим собой; это дает возможность учащимся понять, принять и полюбить педагога таким, какой он есть, признать его как референтную личность.

Педагогическая поддержка имеет множество разновидностей, среди которых наиболее распространенными являются психолого-педагогическое сопровождение и индивидуальная помощь.

Психолого-педагогическое сопровождение понимается как движение вместе с воспитанником, рядом с ним, а иногда – чуть впереди (М. Р. Битянова, И. В. Дубровина, Е. И. Рогов и др.). Взрослый внимательно приглядывается и прислушивается к своему юному спутнику, отмечает его желания и потребности, фиксирует достижения и возникающие трудности, помогает советом и собственным примером ориентироваться в окружающем мире, чутко прислушиваться к себе. При этом педагог не пытается контролировать воспитанника или навязывать ему свои жизненные пути и ценностные ориентиры. Лишь в тех случаях, когда ребенок растеряется или попросит о помощи, педагог косвенным образом, ненавязчиво помогает ему вновь вернуться на его собственный путь.

Индивидуальная помощь предполагает осознанно предпринимаемые воспитателем попытки создать воспитаннику необходимые условия в одном или нескольких аспектах, в частности в приобретении знаний, установок и навыков, необходимых для удовлетворения своих потребностей и аналогичных потребностей других людей, осознании своих ценностей, установок и умений; развитии самосознания, самоопределения, самореализации и самоутверждения, понимания по отношению к себе и другим, восприимчивости к социальным проблемам, чувства причастности к группе и к социуму.

## **Тема 10. КОЛЛЕКТИВ КАК ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ ВОСПИТАНИЯ**

### **10.1. Понятие о коллективе**

Коллектив (от лат. *collectivus* – сборище, толпа, совместное собрание, объединение, группа) – это объединение людей, которое характеризуется следующими признаками: 1) общей социально значимой целью; 2) совместной деятельностью, направленной на ее достижение, общей организацией этой деятельности; 3) отношениями ответственной зависимости (один за всех, все за одного); 4) наличием выборных руководящих органов.

В числе главных характеристик коллектива выделяют:

- внутриколлективную атмосферу, т. е. психологический климат, отношения между членами коллектива;
- сплоченность, т. е. взаимопонимание, защищенность, «чувство локтя», причастность к коллективу;
- взаимопомощь и взаимответственность, т. е. доброжелательность и бескорыстие, здоровую критику и самокритику, дух соревнования.

Коллектив принято рассматривать как социальный организм, развитие которого во многом зависит от характера отношений его членов в процессе организации деятельности и общения, поскольку в коллективе происходит межличностное общение, основными

свойствами которого выступают: а) постоянная готовность к действию; б) ощущение собственного достоинства, вытекающее из представлений о ценности своего коллектива, гордости за него; в) дружеское единение его членов; г) ощущение защищенности каждого члена коллектива; д) активность, проявляющаяся в готовности к упорядоченному, деловому действию; е) привычка к сдержанности в эмоциях и словах; ж) возможность самореализоваться, найти дело по душе.

Ученический коллектив – это коллектив воспитательный, поскольку в нем происходит накопление детьми позитивного социального опыта в различных сферах жизнедеятельности, в частности опыта коллективного поведения в позициях: а) подчинения (ребенок как член общества и член коллектива вынужден принимать правила и нормы взаимоотношений, свойственные тому или иному коллективу); б) активного противопоставления (школьник, убежденный в своей правоте, занимает активную позицию и не только высказывает свою точку зрения, противоположную мнению большинства, но и отстаивает ее перед коллективом); в) руководства (ученик является членом актива и периодически выполняет руководящие функции).

Участие в жизнедеятельности коллектива способствует формированию у ребенка таких социально ценных качеств, как гражданственность, гуманизм, инициативность, ответственность, социальная справедливость.

Коллектив выступает для каждого воспитанника в качестве арены для самовыражения и самоутверждения себя как личности, ибо только в коллективе формируются такие существенные личностные характеристики, как самооценка, уровень притязаний и самоуважение, т. е. принятие или непринятие себя как личности.

Организация коллективной учебно-познавательной, ценностно-ориентационной деятельности и общения создает условия для формирования интеллектуальной и нравственной свободы и упражнения в их проявлении, так как только в коллективной жизнедеятельности формируются интеллектуально-нравственные ориентации личности, ее гражданская позиция и ряд общественно значимых умений и навыков.

Велика роль коллектива и в организации трудовой деятельности, поскольку только в условиях коллектива проявляется взаимответственность за конечные результаты труда и потребность во взаимопомощи.

Физкультурно-оздоровительная и художественно-эстетическая деятельность, организуемая в условиях свободного коллективного общения, стимулирует содержательный обмен духовными ценностями, способствует эмоциональному развитию воспитанников, вызывая чувство коллективного сопереживания, сочувствия, совместного ощущения эмоционально-нравственной атмосферы и ее сотворчества.

Коллектив открывает перед каждой личностью возможности практического освоения демократических форм организации жизнедеятельности, что реализуется через активное участие детей в школьном самоуправлении и общественной жизни.

Исходя из вышесказанного, воспитательный коллектив можно рассматривать в качестве системы, которая выступает как:

- органичная часть более сложного объединения – воспитательного коллектива, включающего помимо детского коллектив педагогов-воспитателей;
- относительно автономная система, которой свойственны процессы саморегуляции, самоорганизации, самоуправления;
- скоординированное единство двух структур: официальной, складывающейся под влиянием взрослых, определяющих его организационное строение и деятельность, и неофициальной, возникающей в процессе межличностного общения;
- субъект деятельности по реализации единых общественно значимых целей, поставленных перед всеми его членами;
- носитель общего интегративного свойства (атмосферы, психологического климата), характеризующего коллектив как единое целое и проявляющегося в его

общественном мнении, эмоциональных реакциях и ценностных ориентациях, в нормах и традициях, определяющих поведение его членов;

- субъект воспитания по отношению к личности каждого из входящих в него членов коллектива.

В ученическом коллективе можно выделить две структуры: формальную, представляющую собой дифференцированное единство разнотипных первичных коллективов, которая задается извне педагогами, и неформальную, образующую связи и отношения эмоционально-психологического характера (по признаку симпатии, привязанности и др.), которая возникает стихийно. Каждый учащийся может входить в одну контактную группу, в несколько групп или не входить ни в одну. Положение ученика в формальной и неформальной структурах может как совпадать (лидер и хороший товарищ), так и находиться в противоречии (хороший организатор, но никто не хочет проводить с ним свободное время).

Общешкольный коллектив не оказывает непосредственного влияния на каждую личность в отдельности. Такое влияние осуществляется только через первичный коллектив, в котором воспитанники находятся в постоянном деловом и межличностном взаимодействии. Первичные коллективы могут иметь следующие модификации:

- по времени существования – постоянные или временные;
- по характеру деятельности – организованные на основе разнообразной деятельности, в том числе учебной (классы, отряды и т. п.); на основе одного вида деятельности (кружки, секции, клубы и т. п.); на основе игровой и других видов деятельности по месту жительства;
- по возрастному составу – одновозрастные и разновозрастные.

## **10.2. Взаимодействие личности и коллектива**

Процесс включения ученика в систему коллективных отношений сложен, неоднозначен, нередко противоречив и глубоко индивидуален. Школьники – будущие члены коллектива отличаются друг от друга состоянием здоровья, внешностью, чертами характера, степенью общительности, знаниями, умениями, многими другими чертами и качествами. Поэтому они по-разному входят в систему коллективных отношений, вызывают неодинаковую реакцию со стороны товарищей, оказывают неодинаковое влияние на коллектив.

Положение личности в системе коллективных отношений во многом зависит от ее индивидуального социального опыта, определяющего характер ее суждений, систему ценностных ориентации, линию поведения. Этот опыт может соответствовать, а может и не соответствовать суждениям, ценностям и традициям поведения, сложившимся в коллективе. Выделяют три наиболее распространенные модели развития отношений между личностью и коллективом: 1) личность подчиняется коллективу (она может либо подчиняться требованиям коллектива естественно и добровольно, либо уступать ему как внешней превосходящей силе, либо пытаться и дальше сохранять свою независимость и индивидуальность, подчиняясь коллективу лишь внешне, формально); 2) личность и коллектив находятся в оптимальных отношениях; 3) личность подчиняет себе коллектив.

Взаимоотношения личности с коллективом сверстников на разных возрастных этапах различны. На первом году обучения они во многом определяются учителем через организацию учебной деятельности детей. Младшие школьники сотрудничают друг с другом прежде всего как представители определенной социальной общности – учащихся. Характер их межличностных отношений обусловлен в первую очередь влиянием учителя, его оценкой, утверждением в классе гуманных ценностей и норм общения. Организация под руководством педагога внеучебных интересных коллективных дел помогает установить в классе микроклимат сотрудничества, взаимопомощи, понимания и дружбы,

т. е. создать определенную социально-культурную среду для позитивного развития личности.

В средней школе номинальное образование «класс» становится реальным. У детей формируется чувство «мы – общность», «мы – коллектив», которое выражается в стремлении заявить о себе не только в классе, но и в рамках общешкольной жизни. Формирующаяся в этом возрасте деятельность приобретает характер развитого сотрудничества на основе самостоятельной постановки цели, выработки плана, общего предвосхищения результатов. Взаимоотношения подростков становятся более избирательными появляются устойчивые дружеские объединения. Целью взаимодействия становится желание быть и действовать вместе, вносить личный вклад в достижение общего результата.

Учитывая особенности подростка (стремление к социальной общности, единению со сверстниками, сочетаемое с независимостью), педагог преимущественно занимает позицию косвенного влияния на характер коллективных связей и отношений, побуждая школьников проявлять инициативу и творчество. Чем больше задействованы в совместной деятельности лично значимые мотивы детей, тем интереснее для них она становится. Организуя микроколлективы по интересам, учитель привлекает учащихся к занятиям в кружках, секциях, общешкольных мероприятиях.

Особенностью взаимоотношений учащихся старших классов является стремление к «трансляции» значимых индивидуальных качеств сверстникам и готовность группы интегрировать индивидуальные проявления одноклассников для успешной реализации групповой деятельности. Старшим подросткам свойственны ярко выраженная ориентация на будущую жизнь, профессию, расширенная сфера социальных контактов, достаточно высокий уровень развития самосознания. Учитывая эти особенности, педагог создает условия для широкого и многогранного проявления самостоятельности, самоорганизации, инициативности классного коллектива. В таком коллективе неповторимая личность подростка раскрывается в обстановке творческой самореализации.

Таким образом, на протяжении школьного возраста детский коллектив под руководством педагога становится социокультурным образованием с развитой системой социальных связей и объединением детей, стремящихся к общим целям, сотрудничеству, достижению значимых результатов.

Характеризуя особенности детского коллектива на разных возрастных этапах, можно выделить некоторые общие моменты, связанные с вхождением личности в социум. Этот процесс, по мнению А. В. Петровского, включает в себя несколько фаз.

1. Адаптация личности в коллективе предполагает активное усвоение ею действующих в данной общности норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности.

2. Индивидуализация личности в коллективе порождается противоречием между достигнутой ею адаптированностью в коллективе и неудовлетворенной потребностью в максимальной персонализации.

3. Интеграция личности в коллективе проявляется в том, что коллектив принимает личность, оценивает ее индивидуальные особенности. Личность в свою очередь устанавливает отношения сотрудничества с членами коллектива. В этот период она имеет возможность наиболее полно проявить свою индивидуальность и творческий вклад в коллективную деятельность.

Свою позитивную роль в развитии личности коллектив в полной мере проявляет при условии успешного прохождения субъектом всех фаз, что обуславливает развитие общественной направленности и формирование субъектной позиции личности в общении и сотрудничестве с другими людьми.

### **10.3. Методика формирования и развития коллектива**

Коллектив – динамическое объединение. Движущей силой его развития выступает борьба противоречий, возникающих между достигнутыми и планируемыми перспективами, интересами коллектива и отдельных его членов, потребностями личности и возможностями их удовлетворения в условиях коллектива.

В отечественной педагогике утвердилась концепция, согласно которой коллектив в своем развитии проходит три стадии.

На первой стадии требования к воспитанникам предъявляет воспитатель, который организует деятельность по реализации этих требований на основе увлечения учащихся ближней, средней и дальней перспективами-целями (система перспективных линий).

На второй стадии требования к коллективу предъявляет сформированный актив – органы самоуправления, организующие деятельность воспитанников. Позиция воспитателя становится скрытой, создаются условия для реализации принципа параллельного действия, когда воспитатель воздействует на коллектив через органы самоуправления, влияющие на воспитанников в том же направлении, что и воспитатель.

На третьей стадии актив существенно расширяется за счет многообразия видов деятельности, внутренних и внешних отношений, повышения активности всех членов коллектива. На этой стадии можно говорить о сложившейся системе самоуправления. Это не только наличие органов коллектива, но и, что является самым главным, наделение их реальными полномочиями, переданными педагогами. Только с полномочиями появляются обязанности, а с ними и необходимость в самоуправлении.

Процесс развития коллектива рассматривается не как плавный переход от одной стадии к другой, а как процесс качественного преобразования, при котором каждая последующая стадия не сменяет предыдущую, а как бы добавляется к ней.

Коллектив не может и не должен останавливаться в своем развитии, даже если он достиг очень высокого уровня. В силу этого некоторые педагоги выделяют четвертую и последующие стадии движения. На этих стадиях каждый школьник благодаря прочно усвоенному коллективному опыту сам предъявляет к себе определенные требования, выполнение нравственных норм становится его потребностью, процесс воспитания переходит в процесс самовоспитания.

Иная динамика развития коллектива представлена в исследованиях Л. И. Уманского, который определил, что детская группа становится коллективом при устойчивом проявлении ряда существенных признаков в их наивысшей степени.

*1. Уровень развития группы: Группа-конгломерат.*

*Характеристика уровня:* Объединение ранее не знакомых детей, у которых нет общей цели либо цель приписывается извне; взаимоотношения и взаимодействия ситуативны.

*2. Уровень развития группы: Группа-ассоциация.*

*Характеристика уровня:* Группа выступает как первичный коллектив, в которой цели каждой личности проектируются заданием.

*3. Уровень развития группы: Группа-кооперация.*

*Характеристика уровня:* Сложилась успешно действующая организационная структура, имеется высокий уровень групповой подготовленности и сотрудничества; общение носит деловой характер.

*4. Уровень развития группы: Группа-автономия.*

*Характеристика уровня:* Имеется высокое внутреннее единство по всем подструктурам и общим качествам, кроме интергрупповой активности; происходит процесс обособления, внутренней слитности и спаянности.

5. *Уровень развития группы:* Группа-корпорация.

*Характеристика уровня:* Имеет место гиперавтономизация, цели замкнуты внутри себя, ярко выражен «групповой эгоизм».

6. *Уровень развития группы:* Группа-коллектив

*Характеристика уровня:* Действуют межгрупповое общение и взаимодействие, группа становится органичной частью более широкой общности.

Исследования показали, что предложенные уровни можно считать этапами развития контактных групп как коллективов. Каждый предыдущий этап готовит последующий, а преодоление противоречий между ними есть движущая сила развития конкретной группы в своеобразных внешних и внутренних условиях ее формирования.

Важнейшими средствами формирования коллектива являются учебная и другие виды разнообразной общественно полезной деятельности школьников, которые должны строиться на основе следующих факторов: а) умелого предъявление педагогических требований; б) формирования здорового общественного мнения; в) организации увлекательных перспектив; г) организации самоуправления; д) создания и умножения положительных традиций коллективной жизни.

Педагогическое требование как фактор формирования коллектива:

- помогает быстро навести порядок и наладить дисциплину в школе, вносит дух организованности в деятельность воспитанников;
- выступает как инструмент руководства и управления учащимися, т. е. как метод педагогической деятельности;
- возбуждает внутренние противоречия в процессе воспитания и стимулирует развитие учащихся;
- способствует укреплению духовных взаимоотношений и придает им общественную направленность.

Предъявление требований тесно связано с приучением и упражнением учащихся. При реализации требований необходимо учитывать настроение воспитанников и общественное мнение коллектива. Важно, чтобы требование педагога поддерживалось если не всеми, то большинством его членов. В достижении этого педагогу помогает актив.

Общественное мнение в коллективе – это совокупность тех общественных оценок, которые даются в среде воспитанников различным явлениям и фактам коллективной жизни. Выделяют два основных пути формирования здорового общественного мнения в коллективе: налаживание практической деятельности и проведение организационно-разъяснительных мероприятий в форме бесед, собраний, сборов и т. п.

Благодаря здоровому общественному мнению на более высоком уровне реализуется методика параллельного действия. Каждый член коллектива оказывается под «параллельным» воздействием по крайней мере трех сил: воспитателя, актива и всего коллектива. Воздействие осуществляется как непосредственно воспитателем, так и опосредованно через актив и коллектив.

Большое значение для формирования коллектива имеет организация перспективных устремлений воспитанников, составляющих сущность закона движения коллектива, сформулированного А. С. Макаренко. Если развитие и укрепление коллектива зависит от содержательности и динамики его деятельности, то он должен постоянно двигаться вперед, добиваться все новых и новых успехов. Остановка ведет к его ослаблению и распаду, поэтому необходимыми условиями развития коллектива являются постановка и постепенное усложнение практических целей, способных увлечь и сплотить воспитанников, т. е. перспектив: а) близких («завтрашняя радость»); б) средних (проект коллективного события, несколько отодвинутого во времени); в) далеких (отодвинутая во



времени, наиболее социально значимая и требующая значительных усилий для достижения цель). В своем единстве и совокупности все виды целей составляют систему перспективных линий, которая должна пронизывать всю жизнедеятельность коллектива.

Важным условием развития коллектива является организация самоуправления, которое не может создаваться «сверху», а должно вырастать «снизу», будучи обусловленным потребностью в самоорганизации тех или иных видов деятельности. Самоуправление в первичном коллективе и в масштабах всей педагогической системы должно строиться по следующему алгоритму:

- 1) разделение конкретного дела на законченные части и объемы;
- 2) формирование микрогрупп соответственно частям и объемам планируемого дела;
- 3) выбор ответственных за каждый участок деятельности; объединение ответственных в единый орган самоуправления;
- 4) выбор главного ответственного лица.

Таким образом, школьные органы самоуправления создаются в зависимости от конкретных видов деятельности, подготовкой которых заняты и в реализацию которых включены школьники на данный момент. Многие органы самоуправления временны, создаются с определенной целью и никогда не формируются заранее, что позволяет варьировать отношения руководства – подчинения.

Высшим органом школьного самоуправления является собрание общешкольного коллектива.

Педагогическое руководство школьным самоуправлением должно найти свое выражение только в определении стратегических направлений деятельности детей, оказании им помощи в форме советов и рекомендаций. К основным педагогическим условиям функционирования школьного самоуправления относятся: а) периодическая сменяемость органов самоуправления и выборных уполномоченных лиц; б) обязательное наличие системы ступенчатой ответственности органов самоуправления и их периодическая отчетность; в) наличие игровых элементов, привнесение в систему самоуправления соответствующей атрибутики.

Немаловажным фактором формирования коллектива является накопление и укрепление традиций, под которыми понимают формы коллективной жизни, наиболее ярко, эмоционально и выразительно воплощающие характер коллективистских отношений и общественное мнение. В структуре традиций можно выделить большие, т. е. яркие массовые события, подготовка и проведение которых воспитывают чувство гордости за свой коллектив, веру в его силы, уважение к общественному мнению, и малые, будничные, повседневные, которые учат поддерживать установленный порядок, вырабатывая устойчивые привычки поведения.

А. С. Макаренко писал, что ничто так не укрепляет коллектив, как традиция. В силу этого воспитать традиции и сохранить их – важная задача воспитательной работы с коллективом.

# Тема 11. ФУНКЦИИ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

## **11.1. Классный руководитель в воспитательной системе школы**

Классный руководитель – это непосредственный и основной организатор учебно-воспитательной работы в школе, официальное лицо, назначаемое ее директором для осуществления воспитательной работы в классе.

Институт классного руководства сложился очень давно, практически вместе с возникновением учебных заведений. В России до 1917 г. эти педагоги назывались классными наставниками и классными дамами. Они были обязаны вникать во все жизненные события вверенных им ученических коллективов, следить за взаимоотношениями в них, формировать доброжелательные отношения между детьми. Педагогу надлежало служить примером во всем, даже его внешний вид был образцом для подражания.

В советской школе должность классного руководителя была введена в 1934 г. Классным руководителем назначался один из учителей, на которого возлагалась особая ответственность за воспитательную работу в данном классе. Обязанности классного руководителя рассматривались как дополнительные к основной преподавательской работе.

В настоящее время институт классного руководства существенно изменился, поскольку имеется несколько типов классного руководства: а) учитель-предметник, одновременно выполняющий функции классного руководителя; б) освобожденный классный руководитель, выполняющий только воспитательные функции; в) классный куратор (попечитель), которому поручено наблюдение за какой-либо работой; г) тьютор (защитник, покровитель, опекун), осуществляющий контроль в условиях, когда учащиеся берут на себя ряд организаторских функций педагога.

Основными функциями классного руководителя являются:

- воспитательная (социальная защита ребенка);
- организаторская (работа по всем педагогическим аспектам жизнедеятельности класса и школы, формирование личности и коллектива, изучение учащихся);
- координирующая (установление позитивного взаимодействия между всеми участниками воспитательного процесса – педагогами, учащимися, родителями, общественностью);
- управленческая (контроль за динамикой развития личности и коллектива на основе ведения личных дел учащихся и других видов документации).

Приоритетной среди них является функция социальной защиты ребенка, под которой понимается целенаправленная, сознательно регулируемая система практических социальных, политических, правовых, психолого-педагогических, экономических и медико-экологических мер, обеспечивающих нормальные условия и ресурсы для физического, умственного и духовно-нравственного развития детей, предотвращения ущемления их прав и человеческого достоинства. Реализация этой функции предполагает обеспечение условий для адекватного развития ребенка. Работа классного руководителя в данном направлении – это деятельность не только непосредственного исполнителя, но и координатора, помогающего получить детям и их родителям социальную поддержку и социальные услуги. Выполняя эту функцию, он должен, решая острые сиюминутные

проблемы, быть готовым к опережению событий и, опираясь на точный прогноз, ограждать ребенка от возможных проблем и трудностей.

Объектом социальной защиты и социальных гарантий являются все дети независимо от их происхождения, благополучия родителей и условий жизнедеятельности. Однако особенно важно выполнение данной функции по отношению к детям, оказавшимся в особо трудном положении: детям из многодетных семей, детям-инвалидам, сиротам, беженцам и т. п., которые больше других нуждаются в экстренной социальной защите.

Главное назначение организаторской функции – поддержка положительной детской инициативы, связанной с совершенствованием жизни региона, микросреды, школы и самих школьников. Другими словами, классный руководитель не столько организует учащихся, сколько оказывает им помощь в самоорганизации разнообразной деятельности: познавательной, трудовой, эстетической, а также свободного общения, являющегося частью досуга. Важна на этом уровне функция сплочения коллектива, выступающая не как самоцель, а как способ достижения поставленных перед классом целей. Одной из задач классного руководителя при этом является развитие ученического самоуправления.

Успех воспитательной деятельности классного руководителя во многом зависит от глубокого проникновения во внутренний мир детей, понимания их переживаний и мотивов поведения. В этих целях он изучает школьников не только на уроке, но и во внеурочное время, при посещении семей учеников, во время экскурсий и походов.

Координирующая функция классного руководителя проявляется прежде всего в том, что он осуществляет воспитательную деятельность в тесном сотрудничестве с другими членами педагогического коллектива и в первую очередь с теми педагогами, которые работают с учениками данного класса (микрopedколлективом класса). С одной стороны, он использует информацию, которую получает о детях от учителей, а с другой – обогащает представления педагогов о ребенке, предлагая им свою информацию, которая поможет отрегулировать действия педагога, его методы работы с учеником.

Классный руководитель является связующим звеном между учителями и родителями ребенка. Он информирует педагогов о состоянии воспитанника, особенностях родителей, организует их встречи с учителями-предметниками. Особое внимание классный руководитель должен уделить новым педагогам, которых важно познакомить с особенностями классного коллектива и отдельных учеников, а также с требованиями, предъявляемыми предыдущим учителем и педагогами класса.

Одной из форм взаимодействия классного руководителя и учителей-предметников, обеспечивающей единство действий и способствующей выработке единых подходов к воспитанию, является педагогический консилиум, на котором формируется всесторонний взгляд на ребенка.

В рамках управленческой функции классный руководитель осуществляет диагностику, целеполагание, планирование, контроль и коррекцию воспитательной деятельности. Реализация диагностической функции предполагает выявление исходного уровня воспитанности учащихся и постоянное отслеживание изменений. Она направлена на исследование и анализ индивидуальности ребенка, поиск причин неэффективности результатов и характеристику целостного педагогического процесса.

Функцию целеполагания можно рассматривать как совместную с учащимися выработку целей воспитательной деятельности. Доля участия классного руководителя в этом процессе зависит от возраста школьников и уровня сформированности классного коллектива. Логика целеполагания отражается в процессе планирования деятельности классного руководителя.

Основная цель функции контроля и коррекции – обеспечение постоянного развития воспитательной системы класса. Реализация функции контроля предполагает

выявление как положительных результатов, так и причин недостатков и возникающих в процессе воспитания проблем. На основе анализа результатов контроля проводится коррекция работы классного руководителя либо с классом в целом, либо с конкретной группой учащихся или отдельным учеником. Контроль работы классного руководителя – это не столько контроль со стороны администрации школы, сколько самоконтроль с целью коррекции. Коррекция – это всегда совместная деятельность классного руководителя и коллектива класса в целом, группы или отдельных учеников.

Рассмотренные уровни функций определяют содержание деятельности классного руководителя. В воспитательной системе школы классный руководитель выступает как административное лицо, наделенное соответствующими правами и обязанностями, а именно:

- получать информацию о психическом и физическом здоровье каждого ребенка;
- контролировать успеваемость каждого ученика;
- контролировать посещаемость детьми учебных занятий;
- координировать и направлять в единое русло работу учителей данного класса (а также психолога, социального педагога);
- организовывать воспитательную работу с учащимися класса: проводить «малые педсоветы», педагогические консилиумы, тематические мероприятия и т. п.;
- выносить на рассмотрение администрации, совета школы предложения, согласованные с коллективом класса;
- приглашать в школу родителей (или лиц, их заменяющих), для решения вопросов, связанных с воспитанием и обучением учащихся, по согласованию с администрацией обращаться в комиссию по делам несовершеннолетних, психолого-медико-педагогическую комиссию, в комиссию и советы содействия семье и школе на предприятиях;
- получать помощь от педагогического коллектива школы;
- определять индивидуальный режим работы с детьми исходя из конкретной ситуации;
- отказываться от поручений, лежащих за границами содержания его работы;
- вести опытно-экспериментальную работу по проблемам дидактической и воспитательной деятельности;
- организовывать учебно-воспитательный процесс, оптимальный для развития положительного потенциала личности учащихся в рамках деятельности общешкольного коллектива;
- оказывать помощь ученику в решении острых проблем (предпочтительно лично, можно привлечь психолога);
- устанавливать контакт с родителями и оказывать им помощь в воспитании детей (лично, через психолога, социального педагога).

Для педагогически грамотного, успешного и эффективного выполнения своих обязанностей классному руководителю необходимо хорошо знать психолого-педагогические основы работы с детьми, быть информированным о новейших тенденциях, способах и формах воспитательной деятельности, владеть современными технологиями воспитания.

## **11.2. Методика планирования работы классного руководителя**

Эффективность деятельности классного руководителя во многом определяется грамотным планированием работы, которое предполагает составление различных видов документации.

При планировании работы классному руководителю необходимо учитывать:

- 1) результаты предыдущей работы и выводы, полученные в ходе ее анализа;

2) воспитательные и организационно-педагогические задачи; 3) материалы, педагогические и методические рекомендации по работе с учащимися и классным коллективом, родителями; 4) передовой опыт страны, города, школы; 5) возможности родителей и общественности; 6) воспитательный потенциал социального окружения школы, предприятий, культурных учреждений; 7) традиционные праздники учебного года; 8) события и факты, связанные с жизнью страны, города, села; 9) события, даты, связанные с жизнью и деятельностью выдающихся людей; 10) традиции школы и классного коллектива; 11) мероприятия, проводимые ближайшими культурными учреждениями; 12) планы школьного коллектива; 13) предыдущие планы работы классного коллектива и классного руководителя.

В зависимости от личностных установок и стиля работы классный руководитель может составлять различные планы:

- программу воспитательной работы в классе;
- план работы на год, полугодие, четверть, месяц, неделю, день;
- план работы по важнейшему направлению на определенный период (месяц, год, несколько лет), например по нравственному воспитанию учащихся, профориентационной работе;
- план подготовки и проведения воспитательного мероприятия и родительского собрания;
- план работы с творческим объединением, родительским комитетом и т. п.;
- план самообразования по совершенствованию педагогического мастерства.

Программа воспитательной работы в классе – самый сложный вид планирования, поскольку он предполагает серьезную аналитическую деятельность и психолого-педагогическую подготовленность педагога. От плана воспитательной работы программа отличается тем, что в ней обязательно должны отражаться параметры, обосновывающие: а) почему в работе с данным классом выбраны именно эти направления деятельности; б) какая логика лежит в основе намеченной работы и чем она обосновывается; в) как именно будут проходить подготовка и проведение различных видов и форм работы (с коллективом в целом, органами самоуправления, родителями, педагогами и общественностью).

Программа воспитательной работы в классе (примерная структура):

*1. Объяснительная записка.*

- а) особенности класса и воспитанников;
- б) особенности ближайшего социального окружения каждого ребенка и его взаимодействие со средой;
- в) принципы отбора содержания и организации воспитательного процесса;
- г) принципы построения программы.

*2. Воспитательные цели.*

*3. Содержание и организация воспитательного процесса.*

А. Организация жизнедеятельности детского коллектива:

- а) задачи;
- б) содержание;
- в) способы реализации задач.

Б. Организация деятельности органов детского самоуправления:

- а) задачи;
- б) содержание деятельности и способы реализации задач.

В. Сотрудничество в достижении воспитательных результатов:

- а) задачи;
- б) содержание деятельности и формы сотрудничества.

Основным документом в работе классного руководителя является план на учебный год (полугодие). Рекомендуются следующие разделы этого плана.

1. *Анализ педагогической работы за прошедший учебный год.*
2. *Задачи работы классного руководителя на новый учебный год, постановка которых должна отвечать следующим требованиям:*
  - а) вытекать из анализа работы;
  - б) отличаться от задач предыдущего года;
  - в) быть конкретными и реальными для выполнения;
  - г) пронизывать всю планируемую работу с учащимися, родителями, классным коллективом.
3. *Работа с коллективом учащихся.*
4. *Взаимодействие с педагогическим коллективом.*
5. *Работа с семьей и общественностью.*

Примерная схема плана (на год, полугодие, четверть) общепринятых формы и структуры плана работы классного руководителя нет и быть не может, поскольку педагогу необходимо творчески подходить к его составлению, учитывая особенности классного коллектива, условия школы, а также личный опыт работы. Структура и форма плана классного руководителя могут быть разнообразными; главное, чтобы они были удобны для работы и оперативной корректировки.

Одна из форм, используемых классными руководителями, предполагает соединение в себе перспективного, календарного и текущего планирования. При оформлении плана на каждую неделю отводится один разворот тетради. Это позволяет предусмотреть основные дела на весь год и своевременно вносить дополнения и изменения.

Целесообразно составление плана индивидуальной работы с каждым учащимся. Это возможно, если классный воспитатель освобожден от учебной работы, занимает полную ставку педагога и имеет время для целенаправленной работы с каждым ребенком.

Классному руководителю нужно позаботиться о том, чтобы план был наглядно оформлен и доступен всем учащимся. Он может представлять собой план-сетку, где отражены основные дела и события класса, а также школьные мероприятия, в которых дети решили участвовать. Лучше, если учащиеся сами выберут или самостоятельно создадут свою форму плана.

Классный руководитель должен помнить, что процесс планирования не заканчивается написанием плана, а продолжается в течение года, поскольку составляются более частные, конкретные планы воспитательных мероприятий, в соответствии с которыми план работы постоянно корректируется.

### **11.3. Методика организации и проведения классного часа**

В ряде школ для работы каждого классного коллектива в один из дней недели определено время, которое принято называть классным часом и проводить в различных формах: а) как классное ученическое собрание; б) как час классного руководителя (воспитательный час); в) как сочетание различных форм (ученическое собрание и собрание родителей, час классного руководителя и ученическое собрание).

Час классного руководителя и классное собрание имеют разные задачи, содержание, организационные формы и методы проведения, по-разному определяют роль, функции, позицию педагога и его взаимоотношения с детьми. Час классного руководителя представляет собой форму воспитательной работы педагогов с учащимися во внеурочное время. В отличие от классного ученического собрания, воспитательный час не предполагает принятия решений по обсуждаемым вопросам жизни коллектива.

Час классного руководителя – это форма воспитательной работы, при которой школьники под руководством педагога включаются в специально организованную деятельность, способствующую формированию у детей системы отношений к окружающему миру. Выделяют следующие воспитательные функции классного часа: просветительную, ориентирующую, направляющую и формирующую (Н. Е. Щуркова).

Методика организации классного часа предполагает определение его содержания, которое зависит от целей, задач, возрастных особенностей детей, их опыта.

Могут быть предложены различные темы классных часов, например человек и человеческие отношения, наука и познание, прекрасное в жизни, искусстве, человеке, вопросы государства и права, соблюдение гигиенических норм, половое воспитание, профориентация, психологическое просвещение, экономическое и экологическое воспитание и т. д.

Темы и содержание классных часов классный руководитель определяет, когда изучит уровень воспитанности школьников, их нравственные представления, взгляды, интересы, желания, суждения (с помощью анкеты, беседы), выявит проблемы воспитания и отношений в коллективе. Педагог может привлечь детей и их родителей к определению наиболее важных тем для рассмотрения на часе классного руководителя.

Подготовка классного руководителя к воспитательному часу предполагает выполнение следующих действий:

- 1) определение темы классного часа, формулировка его цели исходя из задач воспитательной работы с коллективом;
- 2) тщательный отбор материала с учетом поставленных целей и задач на основе требований к содержанию классного часа (актуальность, связь с жизнью, опытом учащихся, соответствие их возрастным особенностями, образность и эмоциональность, логичность и последовательность);
- 3) составление плана подготовки и проведения классного часа;
- 4) привлечение школьников к активной деятельности в период подготовки и в ходе классного часа, использование разнообразных методов и приемов, воздействующих на сознание, чувства и поведение учащихся, повышающих интерес и внимание к обсуждаемой проблеме;
- 5) подбор наглядных пособий, музыкального оформления, подготовку помещения, создание обстановки, благоприятной для откровенного, непринужденного разговора;
- 6) определение целесообразности участия в классном часе учащихся и их родителей, друзей, старших и младших товарищей, работников школы, специалистов по теме классного часа;
- 7) определение своей роли и позиции в процессе подготовки и проведения воспитательного часа;
- 8) выявление возможности по закреплению полученной на классном часе информации в дальнейшей практической деятельности детей.

При подготовке и проведении классных часов используются различные приемы: а) рассказ, чтение газетных и журнальных материалов с последующим обсуждением, обзоры периодических изданий; б) лекции, проводимые приглашенными специалистами; в) анкетирование и анализ его результатов; г) беседы за круглым столом, обсуждение конкретных событий; д) знакомство с произведениями искусства, элементы художественно-творческой деятельности самих учащихся (когда в ходе классного часа поют, рисуют, сочиняют); е) обращения к высказываниям выдающихся людей с последующим обсуждением; ж) «мозговой штурм», работа в творческих группах.

Практика показывает, что наиболее эффективны и интересны для детей приемы и элементы методики коллективной творческой деятельности.

Воспитательный час можно провести и вне школы. Так, классный час, посвященный охране природы, лучше всего организовать в лесу, а проблему бережного отношения к книге целесообразно рассмотреть в библиотеке.

В зависимости от методики проведения классные часы подразделяют на три вида. К первому виду относятся классные часы, подготовка к которым требует от педагога широких познаний, жизненного и педагогического опыта. В ходе их проведения дети лишь привлекаются к обсуждению некоторых вопросов, изложению фактов и примеров. Таковы, например, классные часы на темы: «Что такое самообразование?», «Как развивать память?», «Об индивидуальности и индивидуализме» и др. Некоторые классные часы данного вида целесообразно проводить, привлекая специалистов – врача, психолога, юриста. Задача классного руководителя – оказать им помощь в подготовке беседы или выступления.

Второй вид классных часов характеризуется совместной деятельностью педагогов и учащихся. Определение главных идей и содержания, как правило, принадлежит учителю, а пути и методы их воплощения педагог разрабатывает вместе с детьми. Под руководством учителя школьники готовят отдельные фрагменты воспитательного часа, педагог ведет классный час, привлекая детей к обсуждению проблемы, объединяя выступления школьников и отдельных групп в единое целое. Примерные темы подобных классных часов: «О культуре внешнего вида», «О красоте внутренней и внешней», «Твори добро ради добра» и др.

Третий вид классных часов предполагает активную самостоятельную работу самих учащихся. Ответственность за их подготовку и проведение возлагается на группу школьников. Классный руководитель вместе с учащимися продумывает лишь идеи, общую композицию классного часа, помогает микроколлективам составить творческие задания. При самостоятельной подготовке по группам ученики проявляют творческий подход, много выдумки, фантазии, между группами возникает дух соревнования. Ведут воспитательный час сами учащиеся, педагог лишь иногда направляет их. После проведения классных часов такого типа целесообразно подвести итоги, дать оценку работе групп.

Подчеркнем, что выбор вида классного часа зависит от темы, содержания материала, возраста учащихся, уровня их знаний по данной проблеме, опыта коллективной деятельности, а также педагогического мастерства и индивидуальных особенностей классного руководителя, характера его взаимоотношений со школьниками.

Особо следует выделить классные часы, на которых перед учащимися выступают приглашенные гости или родители. Встречи с интересными людьми играют важную роль в воспитании, но они достигают успеха лишь в том случае, когда удовлетворяют интересы детей и реализуют педагогические замыслы воспитателя. Подготавливая встречу, классный руководитель создает желаемую воспитательную ситуацию: предварительно беседует с приглашенными, рассказывает им о цели мероприятия и его идейной направленности, об особенностях классного коллектива, дает некоторые советы по содержанию и форме выступления. Вместе с тем педагог подготавливает к встрече и самих учащихся, вызывая у них интерес к предстоящему общению, рассказывая о достоинствах гостей. Он вместе с активом распределяет поручения между школьниками. Микроколлективы готовят сюрпризы для гостей, оформляют помещение, продумывают, как пригласить гостей, завершить встречу, проявить уважение и внимание к приглашенным.

#### **11.4. Методика анализа результатов воспитательного процесса**

Важным аспектом деятельности классного руководителя является изучение результатов и эффективности воспитательного процесса, направленное на решение ряда



задач: а) выявление реального состояния воспитательного процесса (эта задача решается с помощью педагогического среза, в ходе которого изучаются состояние и результативность воспитательной работы с учетом конкретных критериев, показателей, поставленных задач); б) анализ изменений, произошедших в воспитательном процессе, изучение влияния различных условий и средств на результаты работы, а также их эффективности и педагогической целесообразности; в) выявление возможностей развития воспитательного процесса; г) изучение состояния и динамики развития воспитательного процесса для поиска путей и средств его совершенствования; д) определение эффективности влияния воспитательной работы на развитие личности учащегося и педагога, отношений в коллективе.

Деятельность классного руководителя по изучению эффективности процесса воспитания должна опираться на ряд принципов.

1. При отборе критериев, показателей и методик изучения эффективности воспитательной работы необходимо использовать системный подход, позволяющий установить взаимосвязь оценочно-результативного компонента с целями, задачами, содержанием и способами организации педагогического процесса.

2. При диагностике результатов развития личности следует фиксировать изменения личности ребенка, которые могут свидетельствовать об эффективности воспитательного процесса.

3. Диагностика должна ориентироваться на изменения в развитии ребенка в течение нескольких лет, а не на одноразовые срезы, поэтому целесообразно проводить многолетнее диагностическое исследование с неизменными критериями и методиками на протяжении всего периода изучения личности.

4. Диагностический инструментарий не должен быть громоздким и требовать большого количества времени и сил для подготовки и проведения изучения, обработки получаемых результатов. Однако необходимо помнить, что использование в процессе изучения только экспресс-методик не всегда оправданно, так как выигрыш во времени нередко влечет за собой снижение качества получаемой информации.

5. Необходима максимальная включенность педагогов в диагностический процесс. Это способствует повышению качества диагностики, сокращению затрат времени у главных организаторов изучения, расширению возможностей ознакомления учителей, учащихся и их родителей с результатами исследования.

6. Процесс изучения эффективности воспитательной деятельности не должен причинять вреда испытуемым, а его результаты не следует использовать в качестве средства административного давления на педагога, родителя или учащегося.

7. В целях диагностики необходимо применять не одну методику, а их систему, чтобы методы дополняли друг друга и подтверждали объективность, достоверность результатов изучения. По возможности методики должны представлять собой обычное учебное или воспитательное средство, учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся, специфику коллектива и взаимоотношений в нем.

8. Некоторые диагностические методики должен применять только специалист или незнакомый опрашиваемым человек, чтобы нейтрализовать влияние или даже давление педагога, известного испытуемым.

9. В ходе диагностики необходимо стремиться к тому, чтобы изучение состояния и результатов работы органично вписывалось в воспитательный процесс, а диагностическая деятельность носила воспитывающий характер и способствовала решению педагогических задач.

10. Для проведения диагностики важно предусмотреть возможность как качественного, так и количественного анализа полученных данных. В этих целях нужно продумать конкретные показатели, способы их фиксирования и математической обработки.

Одним из основных критериев, позволяющих определить эффективность воспитательного процесса, является уровень развития коллектива и характер отношений в нем. Важнейшей характеристикой развития коллектива является социально-психологический климат в нем, для изучения которого за основу берутся следующие показатели: 1) удовлетворенность членов коллектива взаимоотношениями, процессом организации деятельности, руководством; 2) преобладающее настроение; 3) взаимопонимание руководителей и подчиненных, старших и младших, взрослых и детей; 4) степень участия членов коллектива в управлении, уровень развития самоуправления; 5) сплоченность, продуктивность совместной деятельности; 6) чувство собственного достоинства у каждого члена коллектива, гордость за свой коллектив; 7) защищенность всех членов коллектива.

Основной характеристикой развития коллектива является состояние взаимодействия его членов, осуществляемого на нескольких уровнях: «учитель – ученик», «ученик – ученик», «педагог – педагог», «старший – младший», «родитель – педагог», «родитель – ученик», «родитель – родитель». Непосредственным показателем эффективности взаимодействия участников педагогического процесса является развитие основных его характеристик:

- по взаимопознанию (объективность знания личностных особенностей, лучших сторон друг друга, интересов, увлечений; стремление лучше узнать и познать друг друга; обоюдный интерес друг к другу);
- по взаимопониманию (понимание общей цели взаимодействия, общности и единства задач, стоящих перед педагогами и школьниками; принятие трудностей и забот друг друга; понимание мотивов поведения в различных ситуациях; адекватность оценок и самооценок; совпадение установок на совместную деятельность);
- по взаимоотношениям (проявление такта, внимание к мнению и предложениям друг друга; эмоциональная готовность к совместной деятельности, удовлетворенность ее результатами; уважение позиции друг друга, сопереживание, сочувствие; стремление к официальному и неофициальному общению; творческий характер отношений, стимулирующий инициативу и самостоятельность детей);
- по взаимным действиям (осуществление постоянных контактов, активность участия в совместной деятельности; инициатива в установлении контактов, идущая с обеих сторон; срабатываемость (количество, качество, скорость проделанной работы), координация действий на основе взаимного содействия, согласованность; подстраховка, помощь, поддержка друг друга);
- по взаимовлиянию (способность приходить к согласию по спорным вопросам; учет мнения друг друга при организации работы; действенность обоснованных и корректных по форме обоюдных замечаний, изменение способов поведения и действий после рекомендаций в адрес друг друга; восприятие другого в качестве примера для подражания).

### **11.5. Методика взаимодействия классного руководителя с родителями учащихся**

Одна из важнейших задач классного руководителя – способствовать единению, сплочению семьи, установлению взаимопонимания родителей и детей, созданию комфортных, благоприятных условий для развития ребенка в семье. Успешное ее решение возможно, если в основе воспитательной работы заложена идея сотрудничества педагогов, родителей и учащихся.

Сотрудничество семьи и классного руководителя должно строиться на принципах взаимного доверия и уважения, взаимной поддержки и помощи, терпения и терпимости по отношению друг к другу. Сотрудничество классного руководителя и семьи – это результат

целенаправленной и длительной работы, которая предполагает прежде всего всестороннее и систематическое изучение семьи, особенностей и условий семейного воспитания ребенка. Основными аспектами этого изучения должны быть: 1) состав семьи, возраст и профессия родителей; 2) бытовые и санитарно-гигиенические условия жизни семьи, материальная обеспеченность; 3) активность участия родителей в воспитании детей; 4) ценностные ориентации родителей и детей; 5) выполнение ребенком режима дня; 6) досуг родителей и детей; 7) распределение обязанностей в семье; 8) традиции, семейные праздники; 9) увлечения, способности родителей и детей; 10) взаимоотношения в семье.

Классный руководитель также выявляет возможности родителей для привлечения их к организации учебно-воспитательной работы в классе и школе, выполнению различных видов работ.

Взаимопонимание педагогов и родителей возможно, если классный руководитель исключает в работе с родителями дидактизм, не поучает, а советуется, размышляет вместе с ними, договаривается о совместных действиях; тактично подводит их к пониманию необходимости приобрести педагогические знания. При общении с родителями должны чаще звучать фразы типа: «А вы как думаете?», «Давайте вместе подумаем, как быть», «Хотелось бы услышать ваше мнение».

Во взаимодействии с родителями учащихся классный руководитель использует разнообразные формы работы.

Родительский лекторий знакомит родителей с вопросами воспитания, повышает их педагогическую культуру, помогает вырабатывать единые подходы к воспитанию детей. В определении тематики лектория желателен участие родителей.

Название «лекторий» условно, оно не означает, что родителям читаются только лекции. Формы работы в нем разнообразны, и лучше, если родители не являются пассивными слушателями. В этой связи при организации психолого-педагогического просвещения родителей целесообразны: а) использование активных форм проведения занятий, предусматривающих диалог, субъектную позицию родителей (вопросы родителей и коллективный поиск ответа при комментарии специалиста, решение проблемных ситуаций, обмен опытом, дискуссия); б) организация при подготовке и проведении занятий групповой работы родителей, предусматривающей «мозговой штурм» в коллективном поиске способов решения проблемы, разработка рекомендаций по обсужденному вопросу, составление памяток, проектов, предложений; в) проведение занятий совместно с детьми по проблемам, которые интересны и детям, и взрослым; г) информирование о наиболее интересных и полезных публикациях, книгах по проблемам, которые волнуют родителей; д) подготовка печатных материалов, включающих конкретные советы и рекомендации по изучаемому вопросу.

Вечер вопросов и ответов проводится после опроса родителей или составления по группам проблемных вопросов, которые возникают в воспитании детей и взаимоотношениях с ними. На одни вопросы может ответить педагог, для ответа на другие приглашается специалист (например, по вопросам психологии, полового воспитания). Ряд вопросов проблемного характера может быть предложен на обсуждение родителей и стать основой для специально подготовленного диспута.

Диспут-размышление по проблемам воспитания – одна из самых интересных для родителей форм повышения педагогической культуры. Он проходит в непринужденной обстановке, позволяет включить в обсуждение проблем всех присутствующих. Предметом обсуждения могут быть конкретные ситуации из жизни класса, семей, просмотренные вместе спектакли или кинофильмы.

Встречу с администрацией целесообразно проводить ежегодно. Педагоги знакомят со своими требованиями родителей, выслушивают их пожелания. Возможно составление программы действий по выявленным проблемам. Встреча может быть завершена индивидуальными консультациями, беседами или работой в группах с учетом возникших проблем и сложностей.

Наиболее важной формой является взаимодействие педагогов с родительским комитетом, который может выбираться родительским собранием на весь учебный год. В классах, где родители активны и заинтересованы во взаимодействии, функцию родительского комитета поочередно выполняют все родители, распределившись в группы по желанию. На заседании родительского комитета, которые проводятся по мере необходимости, учитель и родители вырабатывают способы реализации идей и решений, принятых собранием. Члены комитета могут распределить между собой обязанности, роли, функции по организации работы как с родителями, так и с детьми, определить способы взаимодействия с отдельными родителями и семьями. Родительский комитет класса стремится привлечь родителей и детей к организации классных дел, решению проблем жизни коллектива. Такие же функции выполняет родительский комитет школы, который формируется из представителей первичных коллективов, выполняет решения родительской конференции или собрания школьного коллектива.

Вопрос о посещении детей на дому является спорным, поскольку в нем есть как положительные, так и отрицательные моменты. С одной стороны, педагог, посетив семью ученика, может узнать, в каких условиях живет ребенок, и при необходимости попытаться повлиять на них, но с другой стороны, такая мера представляет собой вторжение в личную жизнь семьи. Кроме того, не исключено, что учителю будет сложно установить контакт с этой семьей.

Правила педагогического консультирования родителей при посещении семьи таковы: 1) не приходите в семью без предупреждения, чтобы не поставить ее в неловкое положение или самому не оказаться в таком положении; по возможности планировать визит не более чем на 5-10 минут (опытному педагогу этого времени достаточно для того, чтобы разобраться в обстановке, а для родителей такой визит не будет обременительным); 2) не вести беседу, стоя у входа, в верхней одежде; 3) избегать агрессивного тона, даже если такая форма общения навязывается родителями; 4) вести беседу в присутствии ребенка.

Наиболее распространенной формой работы классного руководителя с родителями является родительское собрание, решения которого определяют основные направления воспитания детей в семье, деятельность классного руководителя и родительского комитета по усилению взаимодействия семьи и школы. Основными задачами, требующими разрешения на уровне взаимодействия классного руководителя и родителей, являются:

- изучение условий воспитания в каждой семье;
- информирование родителей о динамике и результатах обучения и воспитания детей в школе;
- педагогическое просвещение родителей; оказание конкретной помощи семьям, испытывающим затруднения педагогического и материального характера;
- непосредственное привлечение родителей к организационно-управленческим аспектам педагогического процесса в классе и школе.

В зависимости от специфики решаемых задач выделяются различные виды классного родительского собрания.

1. Организационные (выбор классного родительского комитета; выбор деятельности по направлениям; выбор представителей в совет школы; разработка и утверждение плана работы родительского комитета на четверть, полугодие; создание инициативных групп из числа родителей класса для помощи в подготовке общешкольных и классных мероприятий и т. п.). Основная задача таких собраний – сформировать работоспособный родительский актив, который станет помощником классного руководителя в организации воспитательной работы в классе, мобилизует родителей на непосредственное включение в педагогический процесс.

2. Тематические (ориентирующие на разрешение проблем педагогического просвещения родителей). По форме проведения это могут быть лекции и беседы по психолого-педагогической тематике, психолого-педагогические тренинги, дискуссии, читательские конференции по проблемам семейного воспитания. К тематическим можно отнести также экстренные собрания и совместные собрания родителей и детей, посвященные какому-либо празднику или определенной теме («Встреча поколений», «Мой выбор профессии», «Подготовка к выпускным экзаменам» и т. д.).

Основное назначение тематических собраний, посвященных проблемам педагогического просвещения – повысить уровень психолого-педагогической культуры родителей, вызвать интерес к научным путям решения проблем семейного воспитания, побудить к анализу и коррекции своих взаимоотношений с детьми с педагогических позиций.

Экстренные собрания призваны оперативно определить совместные действия педагогов и родителей в связи с каким-то чрезвычайным происшествием, сложной ситуацией, решением совета школы и т. п.

3. Итоговые (направленные на подведение итогов в работе за определенный период времени). Они проводятся по результатам четверти, полугодия и года. Основная задача таких собраний – подвести итоги работы класса за истекший период, проанализировать причины успехов и неудач, наметить пути дальнейшего сотрудничества. Эти собрания также могут проводиться совместно с детьми, что способствует повышению их ответственности за результаты своего учебного труда, поведение.

4. Комбинированные (включающие в себя задачи всех предыдущих видов собрания). Проведение таких собраний практикуется классными руководителями наиболее часто.

Вне зависимости от вида родительского собрания выделяют некоторые общие требования к его организации:

- своевременное информирование родителей о его проведении;
- тактичное информирование родителей о позитивных изменениях в воспитании и обучении их детей, информация о жизни класса как единого коллектива (о планах, достижениях, развитии гуманистических отношений);
- определение направлений дальнейшей совместной деятельности с родителями и управленческих аспектов учебно-воспитательного процесса класса, школы, мобилизация их к этому сотрудничеству;
- создание психологически комфортной обстановки в общении с родителями.

## **Тема 12. ВНЕКЛАСНАЯ И ВНЕШКОЛЬНАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА**

### ***12.1. Понятие о внеклассной и внешкольной воспитательной работе***

Деятельность по воспитанию и развитию личности осуществляется разными путями. Важная роль принадлежит таким ее видам, как внеклассная и внешкольная воспитательная работа.

Внеклассная воспитательная работа – это организация педагогом различных видов деятельности, обеспечивающей необходимые условия для социализации личности во внеучебное время. Она является самостоятельной сферой воспитательной работы учителя, проводимой во взаимосвязи с воспитательной работой на уроке. Внеклассную работу, как

правило, ведут учителя-предметники, работники шефствующих предприятий, родители, а также актив учащихся.

Внешкольная воспитательная работа является составной частью системы образования и воспитания детей, подростков и учащейся молодежи. Она проводится в свободное от учебы время с целью развития интересов и способностей личности, удовлетворения ее потребностей в познании, общении, практической деятельности, восстановлении сил и укреплении здоровья. Внешкольная работа тесно связана с учебно-воспитательным процессом в школе, воспитательной работой по месту жительства и осуществляется преимущественно внешкольными учреждениями.

Внеклассная и внешкольная воспитательная работа специфичны по своим целям, задачам, содержанию и методике проведения. Выделяют ряд педагогических принципов ведения внеклассной и внешкольной воспитательной работы.

Принцип добровольности внеклассной и внешкольной работы обеспечивается тем, что ученики сами выбирают ту форму занятий, которая их интересует. Это относится к факультативным занятиям, кружкам, секциям и другим формам внеклассной работы, а также к записи во внешкольные воспитательные учреждения.

Принцип общественной направленности предполагает, что содержание работы кружков, клубов, объединений и других форм воспитательной деятельности будет носить общественно значимый характер, отвечать актуальными задачам развития страны, будет связано с достижениями современной науки, техники, культуры, искусства.

Принцип инициативы и самостоятельности требует, чтобы в ходе воспитательной работы в полной мере учитывались пожелания самих школьников, их инициативные предложения и действия, чтобы при проведении внеклассных и внешкольных мероприятий каждый ученик выполнял определенный вид деятельности.

Принцип использования игровых форм деятельности, романтической символики, занимательности и эмоциональных ситуаций имеет особую значимость в работе с детьми младшего и среднего школьного возраста, где потребность в игровых приемах наиболее высока.

Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей участников отражается в содержании, формах, методах осуществления внеклассной и внешкольной деятельности, в характере взаимоотношений воспитателей и воспитанников.

Среди многообразия форм организации внеклассной и внешкольной воспитательной деятельности чаще других используются:

- кружки, где дети в основном получают знания по какому-либо одному предмету и формируют соответствующие умения и навыки;
- клубные объединения детей по интересам, отличительными особенностями которых являются наличие органов самоуправления, своей символики и атрибутики, коллективной творческой деятельности, общение членов клуба разных поколений и т. д.
- комплексные формы детских образовательных объединений – студии, мастерские, лаборатории, школы, которые позволяют выявлять раннюю творческую одаренность, развивать способности детей, обеспечивают углубленное изучение одного или нескольких предметов, высокое качество творческого продукта детей.

К основным методам деятельности во внешкольной и внеклассной воспитательной работе относятся: а) методы информирования (лекции, рассказы, беседы, дискуссии, проведение «круглых столов» и т. п.); б) методы наглядных иллюстраций и демонстраций (показ плакатов, наглядных пособий, кинофильмов, картин, чертежей и т. п.); в) методы практической деятельности (выполнение трудовых заданий, заданий по изготовлению моделей, приборов); г) методы стимулирования творческой деятельности (поощрение, создание ситуаций успеха, порицание недостатков и т. п.); д) методы контроля за эффективностью воспитания детей (наблюдения, проведение контрольных бесед, анкетных опросов, сочинений по итогам своей деятельности в кружке).

К внеклассной и внешкольной воспитательной работе предъявляются следующие требования:

- органическая связь с воспитательной деятельностью школы;
- согласованность действий с воспитательной работой школы, семьи, общественности;
- массовый охват детей при соблюдении добровольности записи в кружки и секции;
- свободный выбор детьми характера творческой деятельности;
- сочетание массовых, групповых и индивидуальных форм воспитательной работы;
- сочетание методов просвещения, организации деятельности детей, стимулирования активной творческой деятельности и контроля за эффективностью воспитательной работы.

## **12.2. Методика ведения внеклассной воспитательной работы**

Для внеклассной воспитательной работы характерны следующие особенности:

а) отсутствие жесткой регламентации, возможность максимально полно опираться на инициативу самих детей, свобода выбора содержания, форм, средств и методов ведения воспитательной работы; б) большая ответственность педагога, проявляющаяся в потребности самостоятельно разрабатывать направления воспитательной деятельности и формировать ее содержание без опоры на базовые планы и программы; в) отсутствие контроля за результатами работы, что, с одной стороны, затрудняет оценку деятельности, а с другой – позволяет создавать более естественную обстановку и способствует неформальности общения; г) проведение во внеучебное время (на переменах, в праздничные и выходные дни, на каникулах); д) широкий круг возможностей для привлечения социального опыта родителей и других взрослых.

Специфика внеклассной воспитательной работы проявляется на уровне следующих задач:

- формирование у ребенка положительной «Я-концепции» как совокупности трех факторов: уверенности в доброжелательном отношении к нему других людей, убежденности в успешном овладении им тем или иным видом деятельности, чувства собственной значимости;
- формирование у детей навыков сотрудничества и коллективного взаимодействия;
- формирование у детей потребности в продуктивной, социально одобряемой деятельности посредством знакомства с различными ее видами, интереса к этой деятельности в соответствии с индивидуальностью ребенка, а также необходимых умений и навыков;
- формирование нравственного, эмоционального, волевого компонентов мировоззрения детей;
- развитие познавательного интереса.

Перечисленные задачи определяют основные направления внеклассной работы, которые должны определяться в соответствии с особенностями класса, возможностями, способностями и желаниями педагога, традициями общешкольной внеучебной работы и т. п.

Формы внеклассной работы могут выбираться в соответствии с направлениями воспитания.

*1. Направления воспитательной работы:* Умственное воспитание.

*Формы внеклассной воспитательной работы:* Викторина, аукцион знаний, «Что? Где? Когда?», заседание клуба любознательных, конкурс проектов, конкурс эрудитов,

деловые игры, смотр знаний, научные конференции учащихся, конкурс изобретателей и фантазеров, турнир ораторов, различные формы работы с книгой (читательские конференции и т. п.), устный журнал и др.

*2. Направления воспитательной работы:* Нравственное воспитание и самовоспитание.

*Формы внеклассной воспитательной работы:* «Круглый стол», пресс-конференции, диспуты, вечера вопросов и ответов, беседы на этические темы, обзор литературы по различным проблемам, литературно-музыкальные композиции, практические занятия типа «Культура общения», «Единство прав и обязанностей», заочные путешествия, акции милосердия, поисковая деятельность и др.

*3. Направления воспитательной работы:* Трудовое воспитание и профориентация

*Формы внеклассной воспитательной работы:* «Мастерская Деда Мороза», кружок «Умелые руки», «Книжка больница», ремонтная мастерская класса, шефская работа; встречи с представителями разных профессий, экскурсия на производство и др.

*4. Направления воспитательной работы:* Эстетическое воспитание

*Формы внеклассной воспитательной работы:* Литературные и музыкальные вечера и утренники, «Час поэзии», экскурсии в музеи и на выставки, прогулки на природу, беседы о музыке и живописи, классный диско-вечер, праздники искусств, выпуск рукописных альманахов и др.

*5. Направления воспитательной работы:* Физическое воспитание

*Формы внеклассной воспитательной работы:* «Веселые старты», малые олимпийские игры, туристические походы и эстафеты, встречи с представителями различных видов спорта, спортивные вечера и утренники, беседы о гигиене, здоровье, физической культуре и др.

### **12.3. Внешкольная воспитательная работа и учреждения дополнительного образования**

В конце XIX – начале XX в. в России значительный опыт внешкольной работы был накоплен внешкольными учреждениями: детскими клубами, спортивными площадками, летними оздоровительными колониями. Наиболее известными внешкольными учреждениями были детский клуб «Сетлемент» (создан в 1906 г. С. Т. Шацким и А. У. Зеленко), общество «Детский труд и отдых» (1909) и колония «Бодрая жизнь» (1911), организованные С. Т. Шацким. Педагоги (С. Т. Шацкий, А. У. Зеленко, А. А. Фортунатов, Л. К. Шлегер, П. Ф. Лесгафт, Л. Д. Азаревич и др.) считали главной задачей внешкольных учреждений развитие личности ребенка, стремление помочь ему выбрать занятие по душе, создание условий для его разумного досуга. По мнению С. Т. Шацкого, в клубе должно проявиться все, что «задавлено в детях жизнью».

После установления советской власти внешкольная работа велась в основном клубами. В небольших клубах под руководством общественников работали кружки, читальни, площадки для игр. Детские клубы были центрами общественно-политического воспитания школьников. На базе клубов создавались внешкольные союзы и братства. Внешкольную работу вели также кооперативы, сельские просветительские общества и кружки и их территориальные союзы. В 1919 г. Первый Всероссийский съезд по внешкольному образованию признал важнейшей задачей внешкольных учреждений подъем культурно-политического уровня трудящихся в интересах укрепления советской власти. В соответствии с этим внешкольные учреждения были сориентированы на



просветительскую и идейно-политическую пропаганду. Народным домам и клубам отводилась роль центров общественной жизни, социалистической культуры.

К середине 1930-х гг. сложилась сеть профильных внешкольных учреждений (станции юных натуралистов и опытников сельского хозяйства, техников, туристов; детские спортивные школы и др.). Среди внешкольных учреждений выделились комплексные центры – дома пионеров и школьников, возникшие как детские политические клубы и обобщившие опыт идеологического воспитания учащихся. К концу 1930-х гг. в содержании деятельности домов пионеров и школьников определились три самостоятельных направления: учебно-кружковая, методическая, массовая работа, которые в дальнейшем утвердились как основные функции всех детских внешкольных учреждений.

В 1950-1960-е гг. на дома пионеров и школьников решением комсомольских органов по согласованию с органами народного образования были возложены функции координации и оценки деятельности пионерских коллективов, обучения пионерско-комсомольского актива и вожатых. В их обязанности входила методическая помощь пионерским дружинам и школьным комсомольским организациям.

В 1960-е гг. оживлению внешкольной работы способствовала коммунарская методика, разработанная и апробированная во внешкольных учреждениях Ленинграда. До середины 1980-х гг. дома пионеров и школьников продолжали выполнять роль методических центров пионерской организации. Кризис в пионерской работе вызвал критическую переоценку многими педагогами роли и места внешкольных учреждений в системе образования и воспитания, их педагогической эффективности. Но и в этих условиях во многих учреждениях силами энтузиастов проводилась интересная работа.

Во второй половине 1980-х гг. с развитием концепции непрерывного образования воспитательно-образовательная деятельность заняла приоритетное положение в системе работы внешкольных учреждений. Наиболее распространенными были следующие исторически сложившиеся типы внешкольных учреждений.

Дома (дворцы) пионеров и школьников (с 1990-х гг. – дома пионеров и учащихся). Одним из первых был открыт Дом пионеров в Хамовническом районе Москвы (1923), возникший на базе детского клуба «Трудовая коммуна». Первый Дворец пионеров появился в Харькове (1935). С конца 1980-х гг. многие из этих организаций перепрофилировались в центры досуга (центры творчества, эстетического воспитания) учащихся и молодежи и т. п.

Станции юных натуралистов. В 1918 г. открылась Станция любителей природы (биостанция), ставшая первым внешкольным учреждением в стране. С 1919 г. при ней действовали летняя колония и школа-колония.

Станции юных техников. Первая Центральная детская техническая станция была открыта в 1926 г. В 1920-е гг. станции стали центрами развития технического творчества учащихся, в 1930-1940-е гг. они способствовали школьному движению изобретательства и рационализаторства, а с 1960-х гг. в их деятельности усилилась научная сторона технического творчества и расширилась экспериментальная работа.

Станции юных туристов. Первым внешкольным учреждением этого профиля стало Бюро школьных экскурсий (1918). Детские туристско-экскурсионные станции были созданы в 1934 г. В разные годы они участвовали в проведении всесоюзных туристско-краеведческих экспедиций, слетов, соревнований.

Детско-юношеские спортивные школы. В 1934 г. они появились в Москве и Тбилиси как детские спортивные школы, с 1953 г. стали именоваться детско-юношескими (ДЮСШ). Для подготовки так называемого олимпийского резерва существуют специализированные школы (СДЮШОР). В школах организуются группы начальной подготовки, учебно-тренировочные и группы спортивного совершенствования. ДЮСШ

призваны создавать условия для занятий физкультурой и спортом всем желающим школьникам.

После принятия Закона РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» начался процесс преобразования внешкольных учреждений в центры дополнительного образования. В этих учреждениях наметилась тенденция к соединению общего, специального и дополнительного образования. В них стали организовываться лицеи, гимназии, ремесленные школы и др.

Сегодня действуют следующие виды учреждений дополнительного образования (УДО): центры, дворцы, дома, клубы, детские студии, станции (юных натуралистов, технического творчества, детского и юношеского туризма и экскурсий и др.), детские парки, школы (по разным областям науки и техники, видам искусства или спорта), музеи, детские оздоровительно-образовательные лагеря и др. В работе этих учреждений стали участвовать творческие союзы, спортивные комитеты и другие ведомства, научные учреждения.

Учреждения дополнительного образования предоставляют детям и молодежи широкий спектр различных видов деятельности (занятия техникой, художественным творчеством, физической культурой, спортом, туризмом, краеведением и др.), стремятся, чтобы эта деятельность была посильной, конкретной и в то же время достаточно сложной (содержательно и технологически), требующей интеллектуального, физического, эмоционального напряжения. Многие учреждения становятся центрами экономического образования детей. Работа ориентируется на проявление самостоятельности, в том числе в выборе способов достижения цели, на удовлетворение потребности личности в самоутверждении, самопроявлении и самоактуализации. Эти учреждения создают разновозрастные и разновозрастные коллективы (секции, студии, ансамбли и др.). Для производительного труда школьников организуются мастерские, малые фабрики игрушек и сувениров, кооперативы. УДО могут самостоятельно реализовывать свою продукцию. Особое внимание уделяется социальному творчеству.

Внешкольная воспитательная работа в УДО проводится по различным, в том числе индивидуальным, авторским, профильным, комплексным и другим программам. Она строится на дифференцированном, индивидуальном и личностном подходе к детям с учетом их возрастных особенностей. Внешкольная работа расширяет межличностные связи школьников, способствует обогащению их жизненного опыта. Широкие полномочия имеют советы внешкольных учреждений, в которые входят воспитанники, педагоги, представители общественности. По инициативе учащихся во внешкольных учреждениях могут создаваться детские и юношеские общественные объединения.

Основные цели деятельности УДО:

- развитие интересов и способностей личности,
- удовлетворение потребностей детей в познании, общении, практической деятельности,
- восстановление сил и укрепление здоровья детей.

Взаимодействие школ и УДО осуществляется на основе общих направлений деятельности и способствует созданию в окружающем социуме новых центров воспитания и образования различной содержательной направленности, удовлетворяющих потребности и увлечения детей. Одни центры действуют на базе школ, другие – на базе УДО, а третьи создаются совместными усилиями по месту жительства при музеях, стадионах, предприятиях. Создание таких центров расширяет сферу влияния воспитательных систем образовательных учреждений, выявляет новые перспективы их развития.

На практике наиболее часто используются следующие формы взаимодействия школы и УДО:

- участие педагогов школ в работе УДО (в качестве руководителей детских объединений, методистов, консультантов, участников конференций, смотров, конкурсов и т. д.);
- участие педагогов дополнительного образования в работе школ (в качестве инструкторов, руководителей программ дополнительного образования и т. д.);
- создание совместных детских объединений определенной профильной направленности;
- организация на базе школ филиалов УДО;
- подготовка и проведение массовых мероприятий с детьми; совместное участие в праздновании знаменательных событий и дат;
- проведение летних походов, экспедиций, создание лагерей труда и отдыха;
- совместная экспериментальная работа по конкретным проблемам воспитания и образования;
- подготовка методических и дидактических пособий, программ к действующим воспитательным системам;
- проведение совместных семинаров, курсов по подготовке педагогов-воспитателей;
- повышение педагогического мастерства сотрудников учреждений;
- совместные общественно полезные дела по улучшению окружающей жизни (города, района, улицы и т. д.).

## **Тема 13. ВОСПИТАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

### ***13.1. Актуальные проблемы современного воспитания***

Отечественную систему воспитания, как и состояние российской педагогики в целом, сегодня принято характеризовать как кризисную и выделять в ней целый спектр актуальных проблем.

В первую очередь это проблема, связанная с поиском путей возрождения в российском обществе чувства истинного патриотизма как духовно-нравственной и социальной ценности. Чувство патриотизма немыслимо без национального самосознания, основанного на ощущении духовной связи с родным народом. Исторический опыт показывает, что незнание культуры своего народа, его прошлого и настоящего ведет к разрушению связи между поколениями – связи времен, что наносит непоправимый урон развитию человека и народа в целом. В силу этого остро ощущается потребностью возродить и развивать национальное самосознание всех, даже самых малых народов России. В этом смысл существования российской школы, ее деятельности в русле возрождения духовных традиций национального воспитания.

Российская Федерация – страна, в которой живут разные народы, народности, этнические и религиозные группы. Многие десятилетия воспитание основывалось на идее сближения, слияния наций и создания безнациональной общности. Современное российское общество живет в условиях особо повышенной социальной тревожности, поскольку столкновения в быту, общественном транспорте, сфере торговли легко переносятся на межнациональные отношения. Взрыв национальной розни побуждает проанализировать истоки подобных явлений, осознать их причины – и не только социально-экономические, но и педагогические. В силу этого особую актуальность приобретает проблема формирования культуры межнационального общения как действенного средства по достижению согласия между людьми, представителями разных наций и народностей.

Реальностью современного российского общества становится тот факт, что все больше наций и национальностей заявляют о полной самостоятельности, а Россию

наполняют беженцы из всех республик бывшего Союза. Одновременно наблюдаются рост экстремизма, агрессивности, расширение зон конфликтов и конфликтных ситуаций. Эти социальные явления особо затрагивают молодежь, которой свойственны максимализм и стремление к простым и быстрым решениям сложных социальных проблем. В этих условиях первостепенное значение приобретают проблемы формирования этики поведения ученика в многонациональной среде, воспитание межнациональной толерантности. На решение этой задачи должна быть направлена деятельность всех социальных институтов и в первую очередь школы. Именно в школьном сообществе у ребенка могут и должны формироваться гуманистические ценности и реальная готовность к толерантному поведению.

Тенденции общественного развития, характерные для сегодняшней российской действительности, актуализировали проблему семейного воспитания. Масштабный кризис, охвативший нашу страну, негативно отразился на материальном и нравственном здоровье семьи как института естественной биологической и социальной защиты ребенка и обнажил множество социальных проблем (рост числа детей, рождающихся вне брака; социальная дезорганизация семей; материальные и жилищные трудности родителей; нездоровые отношения между близкими; слабость нравственных устоев и негативные явления, связанные с деградацией личности взрослого человека – алкоголизм, наркомания, злостное уклонение от обязанностей по воспитанию ребенка). Как следствие этого – растет число неблагополучных семей.

Ярким проявлением неблагополучия семьи является рост насилия над детьми, которое имеет множество форм – от эмоционального и морального давления до применения физической силы. По данным статистики, от произвола родителей ежегодно страдают около двух миллионов детей в возрасте до 14 лет. Каждый десятый из них умирает, а две тысячи кончают жизнь самоубийством. В силу этого поиск путей повышения эффективности семейного воспитания назван в числе приоритетных направлений Федеральной целевой программы «Дети России» (2003–2006 гг.), что ставит решение данной проблемы в число первостепенных в педагогической теории и практике.

Таковы, с нашей точки зрения, наиболее актуальные проблемы современного воспитания, от успешного решения которых зависит судьба подрастающего поколения и нации в целом.

### **13.2. Национальное своеобразие воспитания**

Воспитание как процесс воздействия на личность с целью передачи ей норм и правил поведения, принятых в обществе, всегда носит не абстрактный, а конкретный характер, отражая прежде всего национальное своеобразие морали, обычаев, традиций, нравов того или иного народа. На этот факт указывал К. Д. Ушинский, писавший: «Воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным, должно быть пронизано народностью. В каждой стране под общим названием общественного воспитания и множеством общих педагогических форм кроется свое особенное характеристическое понятие, созданное характером и историей народа».

Дав глубокий анализ системам воспитания ведущих стран мира, К. Д. Ушинский пришел к выводу, что общей системы воспитания для всех народов не существует, поскольку «несмотря на сходство педагогических форм всех европейских народов, у каждого из них своя особенная национальная система воспитания, своя особая цель и свои особые средства к достижению этой цели».

Национальное своеобразие воспитания определяется тем, что каждый народ имеет свой специфический образ жизни, который формирует личность в соответствии с особенностями национальных традиций и национального менталитета. Особенности образа жизни у разных народов складываются под влиянием многих специфических факторов: природно-климатических условий, языка, религии (верований), условий

трудовой деятельности (земледелие, охота, рыболовство, скотоводство и т. п.). Человек, пребывая в социальной среде конкретной народности, неизбежно формируется в соответствии с образом жизни именно этого народа, общины, племени; усваивает и разделяет их ценностные ориентации и соответственно им регулирует свои действия, поступки, поведение.

Из этого следует, что основные понятия образа жизни можно отобразить в такой последовательности: обычай ? традиция ? обряд ? ритуал.

В воспитательном процессе народная педагогика руководствуется вполне определенными правилами, исходя из которых выбираются методы воздействия, среди которых показ, приучение, упражнение, благопожелание, моление, заклинание, благословение, насмешка, запрет, принуждение, порицание, презрение, клятва, наказание, устрашение, совет, просьба, укор и др.

Наиболее распространенное и эффективное средство воспитания в народной педагогике – устное народное творчество, в котором в высокохудожественной форме отражены воззрения народа на природу, житейская мудрость, нравственные идеалы, социальные чаяния и творческая фантазия.

Учитывая мощный потенциал народной педагогики в воспитании личности, современная педагогическая практика возрождает национальную культуру регионов России. Проблемы изучения национального своеобразия воспитания и использования его в качестве средства воспитания подрастающего поколения исследуются в рамках этнопедагогики – отрасли педагогической науки, которая исследует закономерности и особенности народного, этнического воспитания.

Чтобы богатейшие традиции народной педагогики стали эффективным средством воспитания подрастающего поколения, необходимо каждому этносу обеспечить право и реальные возможности для создания воспитательных систем, основанных на учете национального своеобразия воспитания. Для этого необходимы:

- приоритетность родного языка, постепенное движение к паритетности языков с непременным сохранением высокого уровня изучения, владения и употребления русского языка; высокий уровень преподавания иностранных языков, причем с существенным расширением их перечня;
- замена школьного курса истории населения историей народов; обеспечение глубокого изучения истории родного народа во всех школах республик, автономных областей, округов и диаспор;
- обязательный учет национальных, интеллектуальных, художественных, этнических и иных традиций в оформлении школьных помещений, территории школы и микрорайона;
- восстановление художественных промыслов, искусства, народных праздников, игр, игрищ; возрождение традиционной культуры воспитания, приобщение к ней учителей, учащихся, родителей, населения;
- система специальных мер по обогащению духовной культуры, развитию духовности (это связано с широкомасштабным изменением содержания образования); для начальной школы необходимо издание книг для чтения на этнопедагогической основе;
- прекращение толкования фольклора лишь как предыстории литературы, введение его как самостоятельной дисциплины с 1-го по 11-й класс, включающей изучение всех известных жанров в процессе параллельного обзорного ознакомления с народными духовными, нравственными, музыкальными, художественными, трудовыми, спортивными традициями, этикетом; поощрение специального факультативного и кружкового изучения песен, сказок, пословиц, загадок как самостоятельных учебных дисциплин;

- расширение прав выпускников национальных школ в выборе языка при ответах на экзаменах по всей территории национального региона; полное уравнивание прав национальных языков в специальном, среднем и высшем образовании; создание учебных групп с преподаванием хотя бы некоторых предметов на родном языке на всех отделениях и факультетах высших школ;
- максимально возможное воспроизведение в системе воспитания образа жизни народа, расширение числа национальных общеобразовательных школ повышенного уровня (гимназий, лицеев, колледжей, реальных училищ);
- укрепление национальных связей на основе взаимности, демократизма и гуманизма, усиление внимания к общечеловеческим ценностям, создание благоприятных условий для их трансформации в национальную среду;
- гарантии защищенности малых народов во имя национального согласия, межнациональной гармонии, отказ от традиционных формул насильственного приобщения их к более высоким культурам;
- аргументированное осуждение человеконенавистнических, шовинистических, великодержавных, имперских теорий в любой форме;
- расширение научных исследований в области проблем, связанных с этнопедагогизацией содержания и процесса образования; начало вузовской подготовки этнопедагогов, вплоть до университетской и аспирантской специализации.

Тенденция использования идей и традиций национального воспитания в последние годы проявляется достаточно отчетливо. В этой связи, прежде всего, следует назвать модели историко-социокультурных и педагогически организованных воспитательных систем, разработанных в рядом отечественных ученых (Е. П. Белозерцев, И. А. Ильин, Б. А. Сосновский, В. К. Шаповалов и др.) и призванных воспитывать подрастающее поколение на основе идеи национально-духовного возрождения России. В рамках этих моделей: а) обеспечиваются права каждой нации, входящей в состав Российской Федерации, на самостоятельное этническое и культурное развитие; б) осуществляется освоение культурного наследия своего народа; в) закладываются основы полноценной жизни нации в целом; г) формируются основы гармоничного существования и развития каждого этноса и национальной культуры; д) достигается сбалансированность образовательных интересов личности, этноса, общества и многонационального государства; е) обеспечивается единство образовательного и культурного пространства многонационального государства в условиях федерализации и регионализации.

В качестве примера системы национального воспитания можно назвать учебно-культурный научно-производственный центр «Гжель». Эта уникальная воспитательная система создана с учетом национального своеобразия воспитания на базе региона, являющегося колыбелью и основным центром русской керамики. Главная цель данной системы – комплексное решение проблемы подготовки высокопрофессиональных кадров для региона на основе соединения обучения с воспитанием, гражданским и профессиональным становлением молодежи.

Структура воспитательной системы «Гжель» включает следующие ступени:

- 1) детские сады, дающие воспитанникам в процессе специальных игр первичные представления о наиболее распространенных профессиях региона;
- 2) общеобразовательные школы, в которых учебный труд, творческая деятельность и общение ориентированы на знакомство с материальной и духовной средой региона;
- 3) Гжельский художественно-промышленный колледж, который готовит высококвалифицированных специалистов на основе приобретения опыта творческой деятельности;
- 4) высшие учебные заведения, в которых на базе опорных пунктов ряда московских вузов проводится подготовка специалистов, сочетающих приобретение навыков профессиональной деятельности и опыт решения практических задач региона;

5) учреждения культуры, включающие дома культуры, музеи, кинотеатры, библиотеки региона.

Эффективность воспитательной системы «Гжель» затрагивает различные сферы жизнедеятельности региона; социальную (молодежь чувствует внимание и заботу, получает возможность трудиться на всемирно известном промысле с хорошими условиями труда и оплаты); экономическую (на основе результатов, полученных в научно-исследовательской работе, осуществляются конкретные региональные, социальные и экономические проекты); региональную (создана система, выступающая научно-исследовательской и методической базой для организации и эффективного осуществления воспитательной работы в регионе).

### **13.3. Воспитание культуры межнационального общения**

Культура межнационального общения – это сложное явление, которое включает следующие структурные компоненты: 1) когнитивный – знание и понимание норм, принципов и требований общей гуманистической этики (долг, ответственность, честь, добро, справедливость, совесть и др.), проблем теории и практики межнациональных отношений; 2) мотивационный – желание освоить историю и культуру своей нации, а также других народов; интерес к общению с другими людьми, представителями других национальностей; 3) эмоционально-коммуникативный – способность к идентификации, эмпатии, рефлексии, сопереживанию, соучастию, адекватной самооценке;

самокритичность, толерантность; 4) поведенческо-деятельностный – владение своими эмоциями, умение объективно оценивать ситуацию, непримиримость к нарушению прав человека любой национальности и вероисповедания.

В соответствии с этим процесс воспитания культуры межнационального общения включает:

- ознакомление молодежи с системой научных знаний о правах и свободах человека и народов, о нациях и их отношениях, о расах и религиозных конфессиях;
- формирование гражданских и общечеловеческих чувств и сознания;
- развитие позитивного опыта культуры общения с людьми разных наций, рас и религиозных конфессий;
- обеспечение высоконравственной мотивации поступков и поведения учащейся молодежи в процессе межличностного общения.

Межнациональные отношения в совокупности представляют собой единство общечеловеческого и национального, которое своеобразно проявляется в тех или иных районах, государствах, межгосударственных и международных объединениях. Из этого следует, что культура межнационального общения зависит от общего уровня обучающихся, их умения воспринимать и соблюдать общечеловеческие нормы и мораль. Очевидно, что в основе культуры межнационального общения лежат принципы гуманизма, доверия, равноправия и сотрудничества. Для этого учащиеся должны иметь представление:

- 1) о месте и роли ООН в регулировании отношений народов как на мировой арене, так и внутри многонациональных обществ;
- 2) сути деятельности Совета Европы, Европейского союза, Лиги арабских государств, Организации американских государств, Организации африканского единства, Содружества Независимых Государств и др.;
- 3) содержания международных документов о правах человека и народов, которые регулируют отношения народов, позволяют принимать действенные меры по разрешению межэтнических конфликтов;
- 4) культуре народов и государств мира, взаимовлиянии культур и традиций;

5) экономических основах взаимодействия стран и народов, разделении труда между народами, кооперировании предприятий различных стран, передвижении капиталов, рабочей силы и товаров, создании производственных филиалов за пределами национальных территорий;

б) требованиях ООН о недопустимости эксплуатации и неравенства между народами, истинных причинах отсталости народов бывшего колониального и полуколониального мира, обосновании необходимости оказания им помощи, что должно обеспечить преодоление пережитков идеологии расизма, апартеида, национальной и религиозной исключительности;

7) политических, экономических, технических, хозяйственных, культурных изменениях, происходящие в мире.

Для развития культуры межнациональных отношений важное значение имеет так называемая кросс-культурная грамотность, которая проявляется в способности сопереживать другим людям, чувствовать и понимать их проблемы, уважать и принимать культуру другого народа. При этом особое внимание необходимо обратить на воспитание исторической памяти, донесение до учащихся правды о становлении и развитии нашего многонационального государства, что очень важно для установления объективной истины и формирования личной позиции.

Формирование культуры межнационального общения – длительный и многогранный процесс, связанный с формированием культуры межличностных отношений.

На бытовом уровне это проявляется в том, что дети постоянно впитывают, осваивают традиции и обычаи своих соседей, в школе изучают историю других народов, постигают общность социально-исторического развития нашей страны. Задача педагогов при этом – сформировать у школьников уважение к чести и достоинству каждого народа и каждого человека, убедить их в том, что нет народа лучше или хуже другого, что главное – каков сам человек, а не к какой национальности он принадлежит.

На педагогическом уровне воспитание культуры межнационального общения начинается в начальных классах с воспитания устойчивого проявления заботы старших о младших, дружелюбия к одноклассникам, своим сверстникам во дворе, на улице, в доме, вежливости в отношениях с людьми, сдержанности в проявлении негативных чувств, нетерпимого отношение к насилию, злу, лживости.

В средних классах задачи воспитания культуры межнационального общения усложняются. Особое внимание обращается на товарищескую взаимопомощь в трудную минуту, чуткость к горю и другим нуждам чужих людей, проявление милосердия к больным, пожилым, всем нуждающимся в помощи, участии, нетерпимость к национальному чванству.

У старшеклассников важно воспитывать такие качества, как политическая осведомленность, сознательное участие в политической жизни общества, умение идти на компромисс при разногласиях и спорах, справедливость в отношениях с людьми, способность встать на защиту любого человека независимо от его национальности. Эти качества формируются в процессе деятельности и общения, направленных на созидание, заботу о людях, вызывающих потребность взаимного обмена мыслями, идеями, способствующих проявлению внимания и сочувствия к людям.

На всех этапах работы с коллективом, где представлены разные национальности, независимо от возраста учащихся педагогу необходимо продумать практические меры, чтобы детям легче было преодолеть в себе национальную замкнутость, эгоизм, ориентироваться на повышение культуры общения всего ученического коллектива, использовать его возможности для противодействия вредным националистическим влияниям.



Большую ценность для учащихся имеют этнографические знания о происхождении народов, с представителями которых они вместе учатся, о своеобразии национального этикета, обрядов, быта, одежды, самобытности искусства, художественных промыслов, праздников. Важно, чтобы учитель не только проявлял компетентность в этих вопросах, но и использовал накопленные знания в учебной и внеклассной работе (во время беседы, посещения учащимися краеведческих и литературных музеев, национальных культурных центров, театров, выставок, фольклорных концертов, просмотров фильмов национальных студий и т. д.).

Целесообразно привлечение к воспитательной работе ветеранов, общение с которыми можно назвать настоящей школой патриотизма и интернационализма. Это могут быть не только участники Великой Отечественной войны, но и совсем молодые люди, за плечами которых Афганистан, Чечня и другие «горячие точки». Приближенность к реальным судьбам людей позволит более гибко и всесторонне обсуждать межнациональные проблемы. Первостепенное значение здесь имеет воспитание толерантности и веротерпимости.

Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание многообразия форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Это качество является составляющей гуманистической направленности личности и определяется ее ценностным отношением к окружающим. Оно представляет установку на определенный тип отношений, который проявляется в личностных действиях человека.

В рамках педагогического влияния на межнациональное общение необходимо говорить о воспитании межнациональной толерантности, потому что она проявляется в отношениях между представителями разных национальностей и предполагает способность видеть и строить межнациональные отношения с учетом соблюдения интересов и прав взаимодействующих сторон.

Национальная толерантность трактуется как специфическая черта национального характера, духа народов, неотъемлемый элемент структуры менталитета, ориентирующий на терпимость, отсутствие или ослабление реакции на какой-либо фактор в межнациональных отношениях. Таким образом, межнациональная толерантность – это свойство личности, которое проявляется в терпимости к представителям другой национальности (этнической группы) с учетом ее менталитета, культуры, своеобразия самовыражения.

Методика воспитания культуры межнационального общения базируется на знании учителем особенностей детей, отношений между ними. При организации работы по воспитанию культуры межнационального общения педагогам необходимо знать и учитывать: а) индивидуальные особенности каждого ребенка, особенности воспитания в семье, семейной культуры; б) национальный состав коллектива учащихся; в) проблемы в отношениях между детьми, их причины; г) культурные особенности окружающей среды, этнопедагогические и этнопсихологические черты культуры, под воздействием которой складываются межнациональные отношения среди учащихся и в семьях. Изучив и проанализировав ситуацию, педагоги ведут поиск эффективных форм воспитания у школьников культуры межнационального общения, определяют конкретное содержание этой работы.

Педагогу следует исходить из того, что культура межнациональных отношений является общечеловеческой ценностью и базируется на общечеловеческой нравственности. Ее основу составляют формирование гуманных отношений между людьми независимо от их национальности, воспитание уважения к культуре, искусству разных народов, к чужому языку. Эту работу можно проводить в учебное и внеурочное время, через всю систему отношений в коллективе класса, школы, любого образовательного учреждения. Но патриотизм и интернационализм нельзя воспитывать на словах, путем призывов и лозунгов. Важно создавать детские организации, ведущей

целью которых является гармонизация общечеловеческих и национальных ценностей. Эти организации самостоятельно разрабатывают программы возрождения родного языка, изучения истории и культуры народа.

Эффективным средством воспитания может быть этнографический музей, созданный в результате совместной поисковой работы педагогов, учащихся и родителей с целью воспитания памяти о нашем прошлом, нравственных ценностей, формирования представлений о быте, культуре, образе жизни своего народа, воспитания бережного отношения к предметам старины. Учащиеся не только собирают и изучают этнографический материал, знакомятся с историей, культурой и искусством народа, но и сами изготавливают копии предметов быта, шьют и демонстрируют модели национальной одежды, организуют народные гулянья и праздники, вовлекая в них и родителей.

Целесообразно также обратиться к опыту клубов интернациональной дружбы (КИД), который широко известен в отечественной воспитательной практике, но не всегда был положительным из-за чрезмерной идеологизации и формализма. В практике ряда таких коллективов есть интересные находки в решении проблем межнационального общения. Это постоянные контакты (по переписке и непосредственные) со сверстниками из других стран, использование собранной информации на уроках и во внеклассной работе.

Могут быть организованы исследовательские группы школьников по изучению конкретных вопросов, связанных с культурой разных народов. Знать как можно больше о других народах – это основа формирования культуры межнациональных отношений в любом возрасте.

В рамках КИД могут быть созданы группы переводчиков, экскурсоводов, организованы творческие встречи с представителями разных национальностей, других стран. Целесообразна организация творческих коллективов, представляющих искусство и культуру других народов, например кукольного театра «Сказки народов мира».

#### **13.4. Работа с неблагополучными семьями**

Кризисное состояние современного общества послужило причиной возникновения множества проблем в современном воспитании. Среди них одной из самых значительных является проблема воспитания детей в семье. Среди объективных социально-экономических причин неблагополучия в семейном воспитании наиболее важны следующие:

- падение жизненного уровня и ухудшение условий содержания детей (резкое социально-экономическое расслоение общества, постоянный дефицит в области государственного финансирования бюджетной сферы, рост скрытой и явной безработицы);
- сокращение социальной инфраструктуры детства и резкое снижение уровня социальных гарантий для детей в жизненно важных сферах духовного и физического развития;
  - нерешенная жилищная проблема;
  - дистанцирование школы от детей с трудными судьбами;
  - резкий поворот в ценностных ориентациях общества и снятие многих моральных запретов;
- усиление влияния асоциальных криминальных групп в микросреде и социуме в целом.

Усугубляют семейное неблагополучие просчеты семейного воспитания, наиболее типичными из которых выступают следующие: 1) неприятие ребенка, его явное или скрытое эмоциональное отторжение родителями; 2) гиперопека, когда ребенку не дают

проявить элементарную самостоятельность, изолируют от окружающей жизни; 3) непоследовательность и противоречивость воспитания (разрыв между требованиями к ребенку и контролем за ним, несогласованность педагогических действий родителей и бабушки и т. п.); 4) непонимание закономерностей и своеобразия личностного развития, несоответствие требований и ожиданий родителей возможностям и потребностям детей; 5) негибкость родителей в отношениях с детьми (недостаточный учет ситуации, запрограммированность требований и отсутствие альтернатив в решениях, навязывание ребенку собственного мнения, резкая смена отношения к ребенку в различные периоды его жизни); 6) аффективность – избыток родительского раздражения, недовольства, беспокойства, тревоги по отношению к детям, что создает в семье атмосферу суматохи, хаотичности, всеобщего возбуждения; 7) тревожность и страх за детей, которые приобретают навязчивый характер и лишают родителей жизнерадостности и оптимизма, заставляя их прибегать к постоянным запретам и предостережениям, что заражает детей таким же беспокойством; 8) авторитарность воспитания – стремление подчинить ребенка своей воле; 9) категоричность суждений, приказной тон, навязывание своего мнения и готовых решений, стремление к установлению строгой дисциплины и ограничению самостоятельности детей, использование принуждения и репрессивных мер, включая физические наказания; постоянный контроль за действиями ребенка; 10) гиперсоциальность, когда родители пытаются строить воспитание по определенной (пусть и позитивной) заданной схеме, не учитывая индивидуальности ребенка, предъявляя к нему завышенные требования, без надлежащего эмоционального контакта, отзывчивости и чуткости.

Любой тип семейной дезорганизации изначально предрасположен к формированию личностных и поведенческих отклонений у детей, так как приводит к возникновению психотравмирующих для ребенка ситуаций.

Единственный ребенок в семье – это объективно более трудный субъект воспитания, чем дети из многодетных семей. Обычно он взрослеет позже сверстников, а в отдельных отношениях, напротив, слишком рано приобретает внешние признаки взрослости (интеллектуализм, излишний рационализм, нередко перерастающий в скепсис), поскольку много времени проводит среди взрослых, бывает свидетелем их разговоров и т. п.

В многодетной семье взрослые довольно часто утрачивают чувство справедливости в отношении детей, проявляют к ним неодинаковую привязанность и внимание. Для старших детей в такой семье характерны категоричность в суждениях, стремление к лидерству, руководству даже в тех случаях, когда для этого нет оснований. В многодетных семьях резко увеличивается физическая и психическая нагрузка на родителей, особенно на мать. У нее меньше свободного времени и возможностей для развития детей и общения с ними. Многодетная семья имеет меньше возможностей для удовлетворения потребностей и интересов ребенка, чем в однодетной семье, что сказывается на его развитии.

В неполной семье дети часто становятся свидетелями и участниками событий или обстоятельств психотравмирующего характера (распад родительской семьи, проживание с отчимом или мачехой, жизнь в конфликтной семье и др.). Согласно статистике доля подростков-правонарушителей из неполных семей составляет от 32 до 47 %, в их числе 30–40 % подростков, употребляющих алкоголь или наркотики, 53% занимающихся проституцией. В неполных семьях велика доля педагогически запущенных детей, которые остаются без присмотра и в силу материальных и других проблем нередко становятся безнадзорными или занимаются бродяжничеством.

Реальностью современной России является увеличение числа детей-сирот, заботу о которых берет на себя государство. Условно можно выделить две группы детей-сирот: дети, лишившиеся родителей, и социальные сироты, т. е. сироты при живых родителях (отказные дети, дети-подкидыши; дети, чьи родители продолжительное время находятся в

местах лишения свободы или неизлечимо больны; дети, родители которых безвестно отсутствуют).

Можно также выделить группу детей, которые находятся под угрозой потери семьи. Это беспризорные и безнадзорные (уличные) дети; беглецы (дети, ушедшие из семей и интернатных учреждений); дети, подвергающиеся в семьях унижениям и оскорблениям, физическому и сексуальному насилию; дети из семей алкоголиков и наркозависимых родителей; дети, имеющие хронически больных родителей.

Эти и многие другие проблемы, связанные с формированием личности в условиях неправильного семейного воспитания, требуют особо бережного отношения к детям, входящим в группу риска. Эффективное решение проблем подобных семей возможно только на основе объединения усилий все социальных институтов общества.

**В. И. Загвязинский**

# **Теория обучения: Современная интерпретация**

**Учебное пособие для студентов  
высших педагогических  
учебных заведений**

## Содержание

Введение .....	3
Глава 1. О ПРЕДМЕТЕ, ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАХ И АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМАХ ДИДАКТИКИ.....	5
1.1. Предмет изучения.....	5
1.2. Современная дидактическая концепция .....	5
1.3. Инновационные процессы в образовании. Авторские школы.....	9
Глава 2. СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ ОБУЧЕНИЯ .....	15
2.1. Современное понимание сущности и структуры обучения. ....	15
2.2. Понятие о развивающем обучении.....	19
Глава 3. О ЗАКОНАХ И ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ .....	23
Глава 4. ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ .....	26
4.1. Понятие о принципах обучения .....	26
4.2. Система принципов обучения .....	28
4.3. Интегративные характеристики системы принципов обучения.....	35
Глава 5. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	38
5.1. История вопроса .....	38
5.2. Принципы и критерии отбора учебного материала .....	41
5.3. Учебный план, программы, учебники .....	45
Глава 6. МЕТОДЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ.....	50
6.1. Понятие о методах и приемах обучения .....	50
6.2. Выбор методов обучения на основе их классификации.....	52
6.3. Выбор доминирующего типа обучения. Понятие о методической системе.....	55
6.4. Сообщающее (информационно-иллюстративное, репродуктивное) обучение .....	57
6.5. Программированное обучение .....	58
6.6. Проблемное обучение .....	61
6.7. Выбор доминирующей системы обучения .....	66
Глава 7. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ (ОБУЧАЮЩИЕ) ТЕХНОЛОГИИ .....	69
7.1. Понятие образовательной технологии .....	69
7.2. Поисково-исследовательская (заданная) технология обучения .....	72
7.3. Технология критериально-ориентированного обучения.....	75
7.4. Имитационная (моделирующая) технология обучения.....	80
7.5. Информационные технологии в образовании .....	85
7.6. От многообразия выбора к авторским технологиям.....	93
Глава 8. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА.....	96
8.1. Понятие о формах организации обучения и их историческом развитии.....	96
8.2. Урок как основная форма организации обучения в школе .....	99
8.3. Роль учителя в подготовке и проведении урока.....	103
8.4. Другие формы организации обучения в школе .....	106
8.5. Основные формы обучения в вузе. Современная вузовская лекция .....	107
8.6. Организация самостоятельной работы студентов.....	114
8.7. Семинарские занятия .....	118
Глава 9. ДИАГНОСТИКА ПРОЦЕССА И РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ .....	125
Краткое заключение .....	132
Терминологический словарь .....	132

## Введение

Дидактику (от греч. *didaktikos* – поучающий) традиционно определяют как относительно самостоятельную часть педагогики, изучающую содержание, закономерности, принципы и методы образования и обучения, как общую теорию и методику обучения. Она призвана в конечном итоге дать педагогу-практику (воспитателю дошкольного учреждения, учителю, педагогу средней специальной и высшей школы и т. д.) ответы на ключевые вопросы образовательной практики: во имя чего и для чего учить (цели и ценности образования)? Кого обучать? Когда начинать систематическое обучение? Где учить? Чему учить (содержание образования)? Как учить (методы, приемы, технологии)? Как создать условия для полноценного и эффективного образования?

Поиски ответов на все эти вопросы связаны с конкретным пониманием целей и ценностей современного образования, сущности и структуры обучения. Особенности этих вопросов в том, что ответы на них не так просты, как может показаться на первый взгляд, в том, что их решение далеко неоднозначно, ибо связаны они с определенной ситуацией в обществе, с конкретными условиями, в которых осуществляется учебно-воспитательный процесс, с тем или иным этапом (уровнем) образования, с тем, что почти каждая учебная ситуация может иметь не одну, а несколько вполне удовлетворительных решений, и многими другими факторами.

Мы попытаемся дать ответы на поставленные вопросы, исходя из современного понимания общественных функций, задач, сущности и возможностей образования, но учитывая все богатство подходов и решений, накопленное классической педагогикой и педагогической психологией.

Необходимо сразу обозначить те исходные положения, которые лежат в основе нашего (очень хотелось бы надеяться, что совместного с читателем) поиска истины, поиска, который у творческого педагога продолжается всю жизнь.

1. Общая теория обучения (дидактика) – лишь относительно самостоятельный раздел педагогики. На самом деле обучение (предмет дидактики) – важнейшая составная часть воспитания и развития личности. Вот почему дидактические закономерности, категории и подходы – это всегда конкретизация более общих педагогических закономерностей и категорий, трактующих воспитание как процесс стимулирования и создания условий для реализации сущностных сил развития и становления личности человека. Современная дидактика осуществляет принципы гуманной педагогики, направленные на формирование свободной и творческой личности.

2. Как часть педагогики дидактика не только наука, имеющая свою категориальную структуру, логику, инструменты развития и практической деятельности, но и искусство, в котором громадную роль играют личность педагога, его культура, эрудиция, педагогический талант, изобретательность, творчество. Общие подходы, принципы, схемы, рекомендации, которые можно усвоить, изучая курс, составят только базу для того, чтобы вдохнуть в живой процесс общения с учеником, его взросления, его человеческого становления («очеловечивания») живую душу, благородные мысли и чувства, чтобы искать и находить лучшие решения в постоянно изменяющихся ситуациях.

3. Изучающему дидактику, как и любые педагогические дисциплины, предстоит преодолеть терминологические трудности, во многом связанные с неоднозначностью понимания смысла ведущих понятий. Это происходит, к сожалению, и с ведущими понятиями (категориями) педагогики – с понятиями «образование» и «воспитание». В истории российской (а фактически, по смыслу, и мировой) педагогики всегда общим ключевым понятием служило понятие

«воспитание» как более или менее жесткое, целенаправленное руководство развитием личности. В гуманистической педагогике под *воспитанием* понимается создание условий, стимулирование развития каждого ребенка и человека вообще, направленное на раскрытие и умножение его творческого потенциала, его адаптацию в обществе как свободной самостоятельной личности. Однако в Законе Российской Федерации «Об образовании» 1992 г. термин «воспитание» был заменен на «образование» с разъяснением, что под образованием понимается обучение и воспитание. Позднее, в новой редакции 1996 г., в трактовке понятия «образование» на первое место поставили воспитание («воспитание и обучение»), но сути это не изменило – фактически под образованием понимается прежде всего обучение по определенным программам, тем более что и в первой, и во второй редакции Закона речь идет об образовании прежде всего в учебных заведениях разного уровня, и даже для внешкольных воспитательных учреждений было введено название «учреждение дополнительного образования».

В учебном пособии указанные термины употребляются в их традиционном, непреходящем значении. *Образование* (воспитание мы уже определили) рассматривается как осуществляемый в образовательных учреждениях или самостоятельно (самообразование) *процесс овладения системой знаний, человеческой культурой в целом, процесс развития и становления личности*, а также (второй смысл указанного понятия) и как результат этого процесса – *определенный уровень овладения культурой (образованности), развитие личности в контексте культуры*.

Следовательно, средствами, способами образования выступают обучение, понимаемое как взаимодействие того, кто учит, и того, кто учится (учебный процесс), самообразование и воспитательный процесс, осуществляемый во внеучебное время.

Воспитание же, включая в себя и учебный процесс, и самообразование, и организованную общественно полезную деятельность, охватывает всю жизнедеятельность человека, весь круг его познания, все влияния общества и природы, т.е. понятие это более широкое и емкое по содержанию.

4. Следует учесть, что и воспитание, и образование в современном понимании продолжаются всю жизнь. В научный обиход, в официальные документы все более прочно входят понятия «пожизненное воспитание» и «непрерывное образование». Проще говоря, человек теперь должен учиться и совершенствоваться всю жизнь, ибо сама жизнь сейчас быстро меняется и усложняется. Уровней, видов, форм образования становится все больше. Вот почему в предлагаемом вашему вниманию курсе речь будет идти об общих закономерностях, принципах, подходах к образованию и обучению, т. е. прежде всего об *общей теории обучения (дидактике)*. Конкретизация же общих подходов будет вестись преимущественно на материале общего среднего и профессионального, в том числе высшего, образования, а учитывая профессиональную направленность подготовки студентов на факультетах государственных педагогических университетов и педвузов, преимущественно с ориентацией на гуманитарную область (сферу) образования.

5. И последнее. Нет обучения и образования вообще. Есть обучение конкретным предметам, сферам деятельности, обучение определенной профессии. Обучение всегда идет на конкретном материале и учитывает его специфику. Дидактика изучает общие закономерности обучения, образования и развития личности в образовательном процессе. Она тесно связана с конкретными методиками изучения математики, физики, языка, истории и т.д., дает исходные положения к их пониманию, их интеграции в едином образовательном процессе, но никоим образом их не подменяет.



# Глава 1. О ПРЕДМЕТЕ, ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАХ И АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМАХ ДИДАКТИКИ

## 1.1. Предмет изучения

Любая наука имеет свой особый предмет изучения. Дидактика как часть педагогики изучает цели, содержание, закономерности, условия, методы воспитания и развития личности. Но в предмете дидактики должна отразиться специфика именно обучения и образования. Мы исходим из того, что обучение – это воспитание и развитие в процессе учебной деятельности: учебно-познавательной, учебно-практической, учебном общении, а для вуза – и в исследовательской. Значит, *предмет дидактики – воспитание и развитие личности в процессе разных видов учебной деятельности.*

Какие же конкретные отношения, складывающиеся в учебном процессе, служат приоритетным предметом изучения в дидактике?

Многие исследователи утверждают, что предметом дидактики выступает *основное дидактическое отношение «учитель–ученик», «педагог–студент»*; вспоминают слова А. С. Макаренко о том, что не сам человек, а педагогические отношения являются предметом педагогики. Однако такая трактовка не учитывает несколько принципиально важных аспектов. Во-первых, в обучении существенное значение имеет не только общение в системе «педагог – учащийся», но и познание, выраженное в отношении *«учащийся–изучаемый материал»*. Во-вторых, субъективные человеческие отношения есть не только отношения между личностями или между личностью и миром (действительностью), но и *отношения личностей*. Воспитательные, в том числе дидактические, отношения не могут не включать человека, не охватывать личности как ученика, так и педагога. Иначе мы получим обезличенную, а еще резче сказать, бездетную и «бесчеловечную» педагогику. Взгляды, чувства, мысли, оценки, способы деятельности ученика в учебном процессе не могут быть вынесены за рамки дидактики, хотя их специально изучает психология. То же самое относится к личности педагога, его замыслам, идеям, творческому потенциалу.

Важно в дидактическом плане и отношение *«педагог–изучаемый материал»*, ибо это связано с отбором материала, проектированием, конструированием предстоящих актов обучения. Предметом дидактики служит и анализ процесса и результатов педагогической деятельности со стороны самого педагога или оценивающих его действия экспертов.

Предмет дидактики, таким образом, необычайно многогранен и сложен. Он включает все три субъекта обучения: учителя, ученика и обучающийся коллектив (класс, группа) и все основные дидактические отношения: «ученик–учитель», «ученик–изучаемый материал», «учитель – изучаемый материал», а также отношения: «учитель–класс» и «ученик–класс». Говоря точнее, предметом дидактики является регулирование и совершенствование указанных отношений, создание условий для развития и совершенствования всех субъектов учебного процесса, а также личности в процессе самообразования.

## 1.2. Современная дидактическая концепция

Педагогическое регулирование, все принципы, требования и рекомендации должны исходить из *современной педагогической концепции*, которая носит гуманистический характер и определяет главной целью образования и воспитания реализацию и самореализацию заложенного в человеке личностного потенциала. Эта

концепция с учетом ее дидактической интерпретации (истолкования) и составляет исходный теоретический базис дидактики – понимание обучения прежде всего как развивающего и воспитывающего процесса, как средства развития личности в соответствии с социально обусловленными целями и образовательными запросами граждан. При этом выделяются: *социальная функция* обучения, призванная формировать личность, отвечающую общественным потребностям, перспективам развития общества, способную адаптироваться и активно трудиться в современном мире; *личностно-развивающая функция*, находящая свое воплощение в развитии способности человека к саморегуляции, саморазвитию и самореализации, формировании его духовной сущности (идеалы, ценности, познавательные способности), нравственном становлении. Обучение в современных условиях призвано выполнять также *функцию здоровьесбережения* (валеологическую), *функцию социальной защиты* и *функцию трансляции культуры* и подготовки учащихся к ее творческому развитию. Другое дело, насколько и как выполняются эти функции.

В современной концепции делается акцент на активные формы учебно-педагогического процесса – взаимодействие, сотрудничество педагогов и обучающихся, а также самих обучающихся друг с другом.

Приведенная трактовка пришла на смену пониманию обучения как вооружения обучающихся под руководством педагога си-схемой научных знаний о мире и научно обоснованными способами деятельности (так называемая ЗУН-дидактика, где ЗУН – знания, умения, навыки), а также несколько позже сформулированной концепции обучения как развития интеллектуальной сферы, познавательных способностей и интересов обучаемых на той же основе овладения системой знаний и научно обоснованных способов деятельности. Современная концепция, не утратив ничего, стала шире и глубже. Оставаясь социальной, она стала глубоко личностной.

Рассмотрим наиболее общие и значимые идеи и подходы современной дидактики.

**Личностный подход**, который предполагает в качестве ведущего ориентира, основного содержания и главного критерия успешности обучения не только знания, умения, навыки, функциональную подготовленность к выполнению определенных видов деятельности, но и формирование личностных качеств: направленности, общественной активности, творческих способностей и умений, воли, эмоциональной сферы, черт характера.

Личностный подход предполагает стремление выявить и сформировать личность, уникальную человеческую индивидуальность, выработать индивидуальный стиль деятельности, развить лучшие черты и нейтрализовать негативные индивидуальные проявления каждого ученика. Это требует отказа от валового, усредненного подхода к обучению и воспитанию, исключения бюрократического стиля управления, подавляющего личность, создания условий для максимального проявления положительных задатков, самобытности и оригинальности человека. Необходимо также иметь в виду, что основным источником развития обучающегося как личности является противоречие между его потребностью быть личностью, потребностью в своей персонализации и объективной заинтересованностью референтной для данного обучающегося общности (коллектива) принимать лишь те проявления индивидуальности, которые соответствуют задачам и нормам функционирования и развития последней (А. В. Петровский, Л. М. Фридман).

**Деятельностный подход** предполагает направленность всех педагогических мер на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, ибо только через собственную деятельность человек усваивает науку и культуру,

способы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует личностные качества (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Г. И. Щукина и др.).

**Социальная направленность и коллективистский подход** означают нацеленность педагогического процесса на формирование общественно ценных отношений, ибо внешние отношения, в которые личность вступает в процессе деятельности и общения, формируют внутреннее отношение человека к общественным ценностям, людям, делу, к самому себе. Любые психические функции формируются первоначально преимущественно в коллективно распределенной деятельности и только затем становятся достоянием личности, интериоризируются, выражаются в индивидуальной форме деятельности (Л. С. Выготский). Психологи сделали вывод, что коллективная деятельность в обучении должна во многих случаях предшествовать индивидуальной, что именно спор, диалог, состязательность, сопоставимость и другие атрибуты совместной деятельности порождают рассуждения, отношения, оценки, эмоциональные реакции и прочие проявления личности.

**Целостный подход** к организации учебно-воспитательного процесса в современном понимании связан с единым комплексным планированием и осуществлением в каждом из основных направлений учебной и внеучебной деятельности студентов целого веера образовательных и развивающих задач (Ю. К. Бабанский), преодолением «мероприятийного» характера деятельности, заформализованности общения. Необходим также поиск эффективных форм интеграции содержания учебных предметов, гуманитарного и естественного образования, а также образования, науки, производства, искусства, жизненного опыта («витагенное» образование, по А. С. Белкину).

**Оптимизационный подход** предполагает достижение максимально возможных для конкретных условий результатов на базе экономных затрат времени и сил обучаемых (воспитуемых) и педагогов (Ю. К. Бабанский).

**Технологический подход** позволяет отрабатывать схемы и алгоритмы обучающей и учебной деятельности, гарантирующие получение планируемых результатов.

**Творческий, инновационный подходы** требуют постоянной диагностики, исследования достигнутого обучающимися уровня обученности и воспитанности, поиска наиболее эффективных содержания, методов и форм деятельности, сотрудничества в обнаружении истины, неустанного педагогического экспериментирования (В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров, М. М. Поташник, П. И. Пидкасистый и др.).

Указанные подходы в учебном процессе теснейшим образом взаимосвязаны, взаимообуславливают, взаимопредполагают и взаимопроникают друг в друга. Все они представляются чрезвычайно важными, основополагающими.

Любая наука должна в конечном итоге служить практике, наука же прикладная, к которой относится педагогика, связана с ней непосредственно. Она служит улучшению, развитию, совершенствованию практики, а практика – и педагогическая, и более широкая – социальная – дает науке свой «социальный заказ», ставит проблемы, требующие разрешения. Характер обучения, его содержание и методика, наследуя классические традиции, тоже во многом изменяются в соответствии с социальной ситуацией и вытекающей из нее ситуацией обучения и развития личности.

Каковы же наиболее актуальные проблемы практического обновления и развития отечественного образования на рубеже второго и третьего тысячелетий?

Прежде всего, это серьезное изменение целей образовательной системы, *переход от «знаниецентрической» организации*, определяющей ведущими целями и результатами обучения знания, умения и навыки ученика, к *гуманистической*

*личностно-центрированной ориентации*, к развитию и самореализации сущностных сил, способностей, дарований человека как главной цели образования (В.В.Сериков, Н.Я.Якиманская, Н.А.Алексеев и др.).

Такая переориентация, смена приоритетов, вовсе не означает отказа от традиционных ценностей, от популярного девиза «Знание–сила». Система знаний и способов деятельности, качество знаний (полнота, глубина, систематичность, гибкость, осознанность, действенность) остаются основанием, несущей конструкцией образовательного процесса. Ведь, по меткому выражению К. Д. Ушинского, «пустая голова не мыслит». Речь только о том, что сами по себе знания еще не являются конечной целью и результатом обучения или самообразования.

То же самое можно сказать и о соотношении социальной и личностной ориентации образования – все это актуальные воспитательные цели, включенные в образовательный процесс. Личностная ориентация несколько не вытесняет социальной направленности образования, формирования стремления служить обществу и государству, чувства долга, коллективизма. Она лишь требует, чтобы человек включался в социальные процессы как развивающаяся, социально устойчивая и одновременно мобильная, свободная и в то же время ответственная, творческая личность. Поэтому общую ориентацию современного образования можно определить как личностно-социальную, или социально-личностную (это зависит от расстановки акцентов), что в итоге совпадает с классической традицией (А. Дистервег, И. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Д. И. Писарев и др.). В последнем случае можно с самыми серьезными намерениями пошутить, что в образовании, как и при сотворении мира, вначале было СЛОВО, которое может расшифровываться как социально-личностно ориентированное воспитание и обучение.

Второе важнейшее изменение в образовательной стратегии связано со значительным *расширением содержательной базы образования*. Если еще совсем недавно основное содержание образования сводили к системе научных знаний или (в школе) к усвоению основ научных знаний, а также умений и навыков, то теперь *содержательной основой образования стала вся отечественная и мировая культура*. Иными словами, это все достижения человечества, способствующие его прогрессивному развитию: прежде всего это «вечные» человеческие ценности (свобода, труд, мир, семья, отечество и др.) и научно обобщенные, осмысленные знания, а также представления, основанные на общем восприятии, чувстве, интуиции, получившие отражение в искусстве, религии, народных традициях или житейском опыте, способность к творчеству. Такой поворот, однако, значительно усложняет и без того непростую процедуру отбора содержания школьного и вузовского образования (И.Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. С. Леднев и др.).

Очень важным является переход российского образования на *позиции вариативности образовательных программ и многообразия типов учебных заведений*. Долгие годы в стране сохранялись стандартные, унифицированные, одинаковые для всех учебные программы, стабильные учебники и учебные планы, строго регламентированные типы учебных заведений. Теперь у семьи, у учащихся появляется реальная возможность выбора типа учебного заведения, уровня и характера образовательных программ. Хотя вариативность, свобода выбора не могут не быть ограничены рамками единых образовательных стандартов (образовательного минимума), единых образовательных цензов (требований к соответствующим результатам образования по завершении того или иного этапа образования), что предусмотрено Законом Российской Федерации «Об образовании».

Характер современного образования, его проблемы и запросы определяются также тенденциями *большой ориентации на региональные и этнические*

особенности, постепенным переходом к нетрадиционным методам обучения, активным использованием психолого-педагогической диагностики и многими другими факторами.

Очень серьезные проблемы, стоящие сейчас перед образованием, – проблемы определения сроков начала систематического школьного образования (6– 7– 8 лет), общей продолжительности основного и полного среднего образования (возможный переход от 10-летнего к 12-летнему образованию). Усложняют положение появление платных образовательных услуг, частичный переход, особенно высшей школы, на платное образование. Весьма актуальны и доставшиеся в наследство от прошлых десятилетий, но значительно обострившиеся проблемы здоровья учащихся. По оценкам медиков, в школу поступают 40 – 50% здоровых детей, а к ее окончанию здоровых учащихся остается менее 10 %. Одним из факторов нездоровья выступает хроническая перегрузка учащихся, особенно заметная в образовательных учреждениях повышенного типа – лицеях, гимназиях, колледжах.

Эти и многие другие проблемы приходится решать в процессе инновационного развития российской образовательной системы, составления образовательных программ, выбора и совершенствования технологий, оптимизации условий обучения. И решают их не только и не столько руководители образования, составители общегосударственных программ и авторы учебных пособий, сколько педагоги-практики, непосредственно работающие в школе, колледже, вузе.

Изучение теории обучения дает им ориентиры, помогает найти точки опоры и определить основные направления работы, но очень важно понять состояние и тенденции развития образовательной практики, те процессы, которые в ней происходят. Знакомство с опытом творчески работающих педагогов и учреждений задает некие образцы деятельности, хотя главные обретения и достижения рождаются в собственном творческом опыте педагога, в котором формируется его педагогическое мышление.

### **1.3. Инновационные процессы в образовании. Авторские школы**

Развитие образования всегда характеризовалось своеобразным сочетанием двух важных его качеств – консерватизма и стремления к новому. Взятые в отдельности, эти качества неизбежно ведут либо к застою, отставанию от требований времени, либо к разрыву с традициями, рискованным экспериментам, прожектерству. Только единство здорового консерватизма, желания бережно сохранить для новых поколений достижения творческой мысли и исторического опыта, с одной стороны, и нацеленности на новые потребности и условия, а по возможности на опережение и стимулирование этих потребностей и условий, т. е. на инновационное развитие, с другой, придает образованию и основательность, и динамизм, обеспечивает его преобразующие социальные функции.

В научной литературе различают понятия «новшество», «ново-, введение», «инновация». *Новшество* обычно понимается как элемент педагогической действительности, который в представленном виде, в данном качестве еще не встречался (хотя аналоги данного явления, конечно же, найти можно, и в этом смысле полушутя, полусерьезно говорят, что в педагогике новое – это хорошо забытое старое). *Нововведение* – своеобразный носитель новшества, средство его распространения, донесения до практики (новые проекты, программы, средства обучения, пособия, типы образовательных учреждений и т.д.). Укореняясь в практике, нововведение, несущее в себе новшество (или комплекс новшеств), меняет, трансформирует, обновляет практику, делая ее более эффективной. *Инновация* – это распространение новшеств в педагогической практике.

*Инновационный процесс представляет собой процесс совершенствования образовательных практик, развитие образовательных систем на основе нововведений, или, точнее говоря, на основе обогащения, видоизменения этих систем на базе инновационного развития и частичного изменения традиционных целей, содержания и средств образования.*

Инновационность всегда была свойственна развитию педагогической действительности. Зародившийся еще в Древней Греции метод майевтики, сократических бесед, приводящих к истине, был в свое время значительным новшеством и не потерял своего развивающего потенциала до наших дней. Глубоко инновационными для своего времени были теория и практика великого чешского педагога Я. А. Коменского, заложившего основы классно-урочной системы, сформировавшего ведущие принципы массового обучения. Выдающийся философ и педагог Ж. Ж. Руссо обосновал инновационную для своего времени теорию свободного воспитания, которое происходит в процессе наблюдений, чтения, труда, бесед, духовно обогащая и закаляя душу подрастающего человека.

Инновационные процессы в педагогической теории и в образовательной практике заметно активизировались в конце XIX – начале XX в., когда в связи с быстрым развитием науки и техники и социальными катаклизмами усилился интерес и к социальному воспитанию, и к проблеме формирования личности и индивидуальности. В это время выдвигаются и реализуются на практике теория педоцентризма и активной школы Д. Дьюи, метод проектов Д. Килпатрика, система свободного развивающего обучения и воспитания М. Монтессори, школа свободного развития Р. Штайнера и многие другие инновационные теории, проекты и начинания.

Весьма богатые инновационные традиции отличают отечественную педагогику и школу. Можно вспомнить комплексное обучение и воспитание (педагогическую антропологию) К. Д. Ушинского, оригинальную систему свободного нравственного воспитания, основанную на народной мудрости, Л. Н. Толстого, опыт трудового воспитателя С. Т. Шацкого, новаторскую теорию и практику воспитания в коллективе А. С. Макаренко, гуманную школу радости В. А. Сухомлинского и многое другое.

Особую роль в социальной жизни и в развитии системы образования СССР, а затем России и стран СНГ сыграла блестящая плеяда педагогов-новаторов, получивших мировую известность в 80 – 90-е годы XX в.: Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, А. А. Захаренко, Е. Н. Ильин, В. Ф. Шаталов, В. А. Караковский, М. П. Щетинин, С. Н. Лысенкова и некоторые другие. Их творчество вдохновили и стимулировали атмосфера свободы и творчества 60-х годов и трудные условия перехода ко всеобщему среднему образованию на основе строго обязательных, сложных и насыщенных образовательных программ.

Очень разные по творческому стилю, по темпераменту, эти педагоги были едины в стремлении помочь ребенку, выйти на сотрудничество с ним, раскрыть его способности, помочь ему в самореализации. Заслуга педагогов-новаторов 60 –90-х годов заключается в том, что они проторили дорогу демократическим преобразованиям в нашей школе, укрепили в ней позиции гуманного отношения и сотрудничества с детьми. Причем они пытались в определенной степени обеспечить опережающую роль образования в демократизации общества. Кроме того, они на деле доказали право учителя на творческие поиски, на педагогический эксперимент, на собственную педагогическую систему.

Весьма плодотворным было и развившееся вслед за поисками учителей-новаторов массовое инновационное движение последнего десятилетия XX в., когда в России произошел трудный, болезненный, но назревавший поворот к рыночной экономике и демократии. Инновационный поиск охватил все регионы, буквально

тысячи коллективов (правда, не обошлось и без издержек, без псевдоноваторства, без имитации поиска, поиска ради имиджа и материальной поддержки). Однако именно реальное движение к новому обеспечило нашему образованию выживание в тяжелых условиях социально-экономического кризиса. Инновационная деятельность осуществлялась и продолжает осуществляться по многим направлениям, затрагивая все аспекты функционирования школы:

- содержание образования в различных типах учебных заведений;
- технологии, принципы, методы, формы, приемы и средства обучения и воспитания;
- организацию учебно-воспитательного процесса;
- систему управления школой.

Именно на основе инновационных процессов произошла диверсификация (переход к разнообразию типов, уровней, профилей) образования. Появилась реальная возможность выбора типов учебных заведений, профиля и уровня обучения.

Инновационный характер образования, развитие педагогического творчества, гуманизация и диверсификация образования ярко проявились в создании школ, которые сначала были названы *альтернативными* (т. е. противоположными, противостоящими традиционному типу школы), а затем получили название *авторских*. Сам термин «авторские школы» стал употребляться с конца 80-х годов, хотя фактически в истории педагогики можно выделить много ярких авторских школ (И.Песталоцци, Л.Толстого, Р.Штайнера, Я. Корчака, Э. Костяшкина, В. Сухомлинского, А. Захаренко и других).

Что же такое авторская школа?

*Авторские школы* – это учебные заведения, деятельность которых построена на основе оригинальных и эффективных (авторских) идей и технологий. Они представляют собой новую образовательную систему (или систему с элементами новизны) и создают новую образовательную практику. Созидателем, автором-организатором такой школы чаще всего является талантливый педагог, выдвинувший оригинальные философские и педагогические идеи и ведущий вместе с коллективом поиски путей их воплощения («человек с идеями», по выражению С. Л. Соловейчика). В отдельных случаях авторство может принадлежать и группе лиц. Для авторских школ характерно создание собственных концепций развития, в основу которых положены идеи и замыслы автора. *Идея* в педагогике, да и в социальном развитии вообще понимается как мысль о способах преобразования действительности, о способах перехода от существующего состояния в необходимое, желаемое (потребное будущее), а *замысел* трактуется как мысленное воплощение возникшей идеи, ее инструментовка в планируемой системе действий и средств.

Идея преобразования не рождается на пустом месте, она является плодом многолетнего опыта, осмысления возникших проблем, анализа возможных путей ее решения. Приведем пример. Известно, как остро стоит сейчас вопрос о реабилитации, полноценном образовании и развитии хронически больных детей, число которых уже достигает 25 – 30 % от всего контингента школьников. Работая руководителем дошкольного реабилитационного центра «Крепыш» (г. Тюмень), В. К. Волкова, ныне кандидат педагогических наук, заслуженный учитель Российской Федерации, пришла к мысли, что краткосрочное (от месяца до четырех) пролечение детей в центре, несмотря на его положительные результаты, все-таки малоэффективно. Возвращение таких детей в массовые образовательные учреждения приводит к обострению хронических заболеваний и нередко предопределяет их пожизненное хроническое заболевание и последующую инвалидность. Родились две

идеи: комплексная педагогическая, медицинская, психологическая, социальная реабилитация и пролонгированное (протяженное во времени) лечение, образование, развитие, социальная адаптация в особых, щадящих, условиях. Эти идеи вылились в замысел: преобразовать дошкольный реабилитационный центр в лечебно-оздоровительную школу-лицей, в многопрофильный лечебно-рекреационный и образовательно-развивающий центр, в котором дети находились бы до окончания полного среднего образования. Идея и замысел были успешно воплощены в жизнь, родился по существу новый тип комплексного лечебно-образовательного учреждения, в котором больной ребенок получает все виды помощи и поддержки для развития и реабилитации.

Общими чертами авторских школ, по мнению Г. К. Селевко, являются:

- *инновационность* – наличие оригинальных авторских идей и гипотез относительно перестройки педагогического процесса;
- *альтернативность* – отличие вновь предлагаемого содержания образования, подходов, технологий от традиционных, принятых в массовой школе;
- *концептуальность* – осмысление и использование философских, технологических, социально-педагогических подходов, их последовательное воплощение в идеях преобразований, в конкретных моделях и решениях;
- *систематичность и комплексность* преобразований (от целей, содержания до структуры и технологий);
- *социально-педагогическая целесообразность* – соответствие целей школы социальному заказу;
- *реальность и эффективность* – возможность получения эффективных результатов в реально существующих ситуациях.

Рассмотрим некоторые положительно зарекомендовавшие себя модели современных авторских школ.

*Школа самоопределения* А.Н. Тубельского (средняя школа № 734 Москвы). В ее основе – идея свободного выбора, формирования способности к самоопределению и самореализации личности.

Школьники, изучив «обязательное ядро» знаний, обеспечивающее развитие представлений о мире и человеке, мыслительных способностей и учебной мотивации, пользуются правом выбора предметов, тех или иных лабораторий. Работающие в них учителя помогают определить проблему для более глубокого изучения, темп и способы ее проработки, организуют «совместно-разделенную» деятельность учеников и педагогов. Школьники занимаются по индивидуальному учебному плану. Широко используется метод «погружения» в предмет, реализуется идея «пробы сил» на «продвинутых» уровнях, в «продвинутых» учебных курсах. Осуществляется право свободного выбора общественных дел.

*Школа диалога культур* реализована в 106-й школе г. Красноярска и на ряде других экспериментальных площадок. В основу этой модели положены идеи философа М. М. Бахтина о «культуре как диалоге», «внутренней речи» Л. С. Выготского и положения «философской логики культуры» В. С. Библера, т. е. идеи о диалогичности любой культуры, о ее способности быть диалогичной с самой собой, существовать на границе, в сопряжении с другими культурами, в диалоге с ними.

Все культуры: античная, средневековая, нововременная, культура XX в., западная и восточная – выступают как важные и значимые собеседники. Меняется идея образования: не «человек образованный», а «человек культуры». Он формируется в сопряжении и диалоге разных культур, а в психологическом смысле – на основе исходных вопросов, «удивлений» детского разума.



Логика школы – это не «логика ответов», а логика вопросов к культуре. Личность ребенка активизируется на максимально вопросительном отношении к миру, на постоянной проблематизации любых научных, нравственных, житейских ситуаций.

Уже в 1 – 2-х классах завязываются «узелки понимания» и своего рода «точки непонимания», чтобы сформировать «точки удивления», увидеть мир не как нечто понятное, известное, а как нечто загадочное, удивительное, полное интереса (загадки слова, числа, предмета природы, момента истории, Я-сознания). В точках удивления завязываются вопросы и проблемы, развивается установка «маленького почемушки».

3–4-е классы посвящены истории античной культуры в постоянном диалоге с культурой Средневековья и Нового времени. В 5–6-х классах основой диалога становится культура Средневековья, а в 7 –8-х классах – культура Нового времени (XVII – XIX вв.), начиная с культуры Возрождения. Культура современности в центре внимания старшекласников. 11-й класс – диалогический и педагогический. Преобладают диалоги между классами, выявляется смысл школы как своего рода педучилища, готовящего педагогов XXI в.

В основе концепции *«ноосферной» школы* (автор идеи – А. Буrowsкий, Боровская школа-лицей Калужской области) – идея гармонического развития растущего человека средствами системного освоения мира природы и мира культуры, организация диалога мира природы и мира культуры, подбора учебного материала, отражающего глобальные и региональные социальные и экологические проблемы, понимание детьми окружающего мира и себя в нем как целостной системы.

В основу модели школы положена концепция русских философов и ученых XX в. Н. Ф. Федорова, К. Э. Циолковского, А. Л. Чижевского, В. И. Вернадского, Н. А. Умова, А. К. Минеева и близких к ним по взглядам П. А. Флоренского, С. Н. Булгакова, Н. А. Бердяева.

Ноосфера (от греч. *noos* – разум и сфера) – новое эволюционное состояние биосферы, при котором разумная деятельность человека становится решающим фактором ее развития и выживания самого человека.

В. И. Вернадский рассматривал ноосферу как качественно новую форму организованности, возникшую при взаимодействии природы и общества. Поскольку человек – существо еще «несовершенное», «кризисное», «проблемное», то и «продукт» его – ноосфера – дисгармоничная реальность, находящаяся в стадии становления.

В лицее введены новые курсы: «Игровая экология», «Занимательная астрономия», «Природа и культура», «Естествознание», «Естественная история» и др. Они призваны воспитывать экологическую культуру, личность, способную жить и творить в гармонии с природой, обществом и самим собой. Весьма перспективна, особенно для небольших городов и поселков, изолированных микрорайонов больших городов, модель *адаптивной школы*, или «школы для всех», созданная, теоретически обоснованная и воплощенная в жизнь на базе 109-й школы Москвы Е. А. Ямбургом. Адаптивная школа предназначена и для одаренных, и для обычных детей, а также для детей, нуждающихся в коррекционно-развивающем обучении. Такая школа призвана учить и воспитывать всех без исключения, вне зависимости от их способностей и склонностей. Она объединяет под одной крышей, в одном, коллективе лицейские или гимназические классы, классы нормы и коррекционные классы. Е. А. Ямбург утверждает, что адаптивная школа – это действительно массовая школа, в которой есть место каждому ребенку. Это реальный, но очень сложный тип учебного заведения. Во главу угла 109-я школа ставит физическое, психическое и нравственное здоровье учащихся, организуя учебный процесс так, чтобы не допускать явной перегрузки учащихся, избежать неврозов, обеспечить

своевременную медико-психологическую диагностику и помощь воспитанникам. На основе адаптации школьников к условиям обучения и адаптации самой школы к различным категориям учащихся решается центральная задача – сохранение личности воспитанника в весьма сложных, подчас драматических жизненных обстоятельствах.

В заключение подчеркнем, что кризис образовательной системы России в последнее десятилетие, и это теперь уже ясно, оказался кризисом обновления. Он связан не только с потерями и преодолением трудностей, но также пробудил творчество педагогов, привел к многообразию типов образовательных учреждений и образовательных программ (диверсификация образования), сделал его более мобильным, динамичным, гуманным. Можно надеяться, что благодаря этому образование будет способствовать новому возрождению российской культуры и государственности.

### **Вопросы для размышления и контроля**

1. Что изучает общая теория обучения (дидактика):
  - а) закономерности процесса овладения учащимися знаниями, умениями и навыками;
  - б) педагогическое руководство развитием обучающихся;
  - в) условия организации продуктивного общения педагога и учащихся;
  - г) содержание и методику обучения по отдельным предметам? Выберите правильный ответ и дайте обоснование выбора. Если ни один из вариантов вас не устроил, предложите свой.
2. Что отличает современную дидактическую концепцию от предшествующих, ориентированных на глубокое овладение знаниями, умениями, навыками?
3. Есть ли отличие социально-личностной ориентации образования от лично-социальной? 4. Строгая технология и свободное творчество во многом противоположны. Можно ли их сочетать в образовании?
5. В чем смысл инновационных процессов в российском образовании?

### **Литература**

1. *Амонашвили Ш.А.* Размышление о гуманной педагогике. – М., 1995.
2. *Амонашвили Ш.А., Загвязинский В. И.* Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования // Педагогика. – 2000. – № 2.
3. *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI века. – М., 1998.
4. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.
5. *Гильманов С. А.* Творческая индивидуальность учителя. – Тюмень, 1995.
6. *Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина.* – М., 1982.
7. *Загвязинский В. И.* Методология и методика социально-педагогического исследования. – М., 1995.
8. *Загвязинский В. И.* Педагогическое творчество учителя. – М., 1987.
9. Закон об образовании Российской Федерации. – М., 1996.
10. *Кан-Калик В. А., Никандров Н.Д.* Педагогическое творчество. – М., 1990.
11. *Краевский В. В.* Наука об образовании в современной России: Методологический анализ // Известия РАО. – М., 1999.
12. *Лернер И.Я.* Философия дидактики и дидактика как философия. – М., 1995.
13. *Оконь В.* Введение в общую дидактику. – М., 1990.
14. *Никандров Н.Д.* Россия: ценности общества на рубеже XXI века. – М., 1998.

15. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1998.
16. *Поташиник М.М., Лоренсов А.В., Хомерики О. Г.* Управление инновационными процессами в образовании. – М., 1994.
17. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М., 1998.
18. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е.Н.* Педагогика. – М., 1997.
19. *Стефановская Т.А.* Педагогика: наука и искусство. – М., 1998.
20. *Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям. – Киев, 1988.
21. *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии: В 2 т. – М., 1950.
22. *Фомичева И.Г.* Модели педагогической деятельности: Опыт систематизации. – Тюмень, 1997.
23. *Ямбург Е.А.* Школа для всех: Адаптивная модель: (Теоретические основы и практическая реализация). – М., 1997.

## **Глава 2. СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ ОБУЧЕНИЯ**

### **2.1. Современное понимание сущности и структуры обучения.**

Для формирования педагогического мышления очень важно понять сущность, социальные функции, структуру, логику и движущие силы осуществления и совершенствования учебного процесса. Понятие «учебный процесс» часто употребляют как синоним понятия «процесс обучения». Такое толкование зависит от позиции анализирующего.

Процесс обучения рассматривается как управление учебной деятельностью со стороны учителя, учебный процесс – как сложный процесс взаимодействия педагога, обучаемого, учебного материала, обладающий внутренними импульсами самодвижения. Речь пока идет о постижении общей абстрактной модели учебного процесса, в которой, отвлекаясь от специфики предмета, от особенностей конкретных ситуаций, можно было бы четко выявить его наиболее глубокие, сущностные характеристики.

Есть, конечно, и иной путь постижения сущности – эмпирический, на основе постепенного накопления и обобщения опыта, все более глубокого его осмысления. Такой подход характерен для многих педагогов-практиков. Но он долговремен, труден и не всегда приводит к успеху, часто педагог остается где-то на уровне донаучного или околонаучного, неполного и недостаточно глубокого понимания сути учебного процесса.

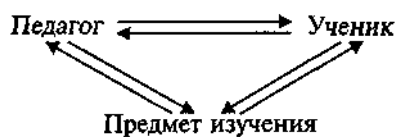
Мы полагаем, что если педагог обладает определенным опытом, если у него накопился какой-то багаж его осмысления, то ему целесообразнее взглянуть на собственный опыт с обобщенных, теоретических позиций. Студенту же придется неоднократно возвращаться к анализу ключевых вопросов учебного процесса, чтобы проникнуть в его сущность, структуру, закономерности, многократно соотносить теорию с практикой обучения (и своей, и других педагогов).

В чем же сущность обучения? Чтобы ответить на вопрос, попытаемся двигаться от его внешней структуры к внутренней, а от нее к сущности, от статического представления о его компонентах к анализу динамики процесса. Внешне учебный процесс предстает перед нами как *совместная деятельность*

*педагога и обучаемых*, в ходе которой педагог нацеливает, информирует, организует и стимулирует деятельность обучающихся, корректирует и проверяет ее, а обучаемый овладевает содержанием, видами деятельности, в первую очередь предусмотренными в программах знаниями, умениями и навыками. Очевиден двусторонний характер обучения, всегда содержащего взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы *преподавания* (деятельность педагога) и *учения* (деятельность обучающегося), общение обучающихся и обучаемых, даже если речь идет о заочном обучении или самостоятельной работе студента или школьника – в эти виды обучения преподавание включено косвенно, опосредованно, через задания, консультирование, определение источников информации, последующий контроль. А в преподавании даже на этапе подготовки к занятиям в качестве ориентиров выступают достигнутый школьниками или студентами уровень деятельности, характер отношения к изучаемому, степень развития способностей, социальной зрелости. Поскольку все виды учебной деятельности всегда предметны, направлены на усвоение определенного содержания, нетрудно выделить и третий элемент процесса – *содержание изучаемого* (предмет изучения): факты, их объяснение, выводы, теоремы, законы, теории. Между тремя объектами (элементами) обучения существуют и три вида связей, о которых уже шла речь: «педагог–ученик», «ученик–предмет изучения», «педагог–предмет изучения» (или в плане динамики обучения – связи между преподаванием и учением, учением и материалом, преподаванием и материалом) (см. схему 1).

Схема 1.

### Общая структура обучения



Однако фиксация наличия трех элементов (компонентов) обучения – лишь регистрация имеющегося. Задача же науки – за внешним, видимым, являющимся вскрыть действительное, внутреннее движение, т. е. сущность изучаемого. Чтобы вскрыть сущность обучения, необходимо выяснить его родовые и видовые признаки, цели, внутреннюю структуру, рассмотреть процесс в динамике.

Несомненно, обучение, как и воспитание в целом, – процесс социально обусловленный, вызванный необходимостью воспроизводства человека как субъекта деятельности и отношений. Отсюда важнейшая социальная функция обучения заключается в *формировании личности, соответствующей социальным требованиям*. Строительным материалом, источником созидания личности служит мировая культура – духовная и материальная, отражающая все богатство накопленного человечеством опыта. Задачи созидания личности требуют, чтобы в процессе обучения человек овладел ведущими элементами этого опыта, включился в реальный процесс его воссоздания и приумножения, а выпускник средней и особенно высшей школы видел бы тенденции общественного прогресса, понимал бы ключевые идеи развития общества, овладел бы прогрессивными технологиями.

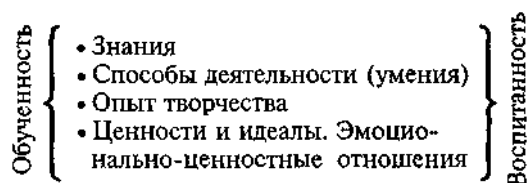
В демократическом обществе, в котором разностороннее развитие личности становится объективной необходимостью, ставится задача передать каждому молодому человеку в достаточной для его развития мере все основные элементы человеческой культуры. В этом глубокий смысл и всеобщего образования, и складывающейся системы непрерывного образования.

Каков же состав человеческой культуры, тех источников, которые наполняют и формируют личность?

В работах И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина убедительно показана четырехкомпонентная структура культуры. Это прежде всего *знания о человеке, обществе, природе, технике*; затем (второй компонент) – установленные и выверенные в опыте *способы деятельности*, передаваемые через правила, инструкции, алгоритмы и обучение; далее (третий компонент) – *опыт творчества*; и, наконец, четвертый и очень важный компонент – *эмоционально-ценностное отношение* к изучаемым объектам и к реальной действительности, в том числе духовные ценности и идеалы, отношения к другим людям и самому себе, потребности и мотивы общественной, научной, трудовой и профессиональной деятельности. Обучение, обеспечивающее овладение всеми компонентами культуры, дает подлинное образование, т. е. развивает и воспитывает (см. схему 2).

Схема 2.

### Состав культуры



Некоторые критики считают, что данный подход устарел, так как в культуре на первом месте – ценности, традиции и творчество как развитие традиций. Однако приведенный подход и схема полезны тем, что определяют генезис ценностей в индивидуальном развитии. Традиции же заложены в знаниях, способах деятельности, а творчество выделено специально. Другое дело, что «срез» культуры в статике в каждый отдельный период следует начать с ценностей (человек, жизнь, здоровье, труд, мир, отечество и т.д.).

**Цели обучения** непосредственно вытекают из общечеловеческих идеалов, национальных традиций, социального заказа общества и государства в конкретных условиях и общественно обусловленного содержания образования. Они заключаются, во-первых, в том, чтобы привести обучающихся к *овладению системой знаний и способов деятельности*, и, во-вторых, в том, чтобы на этой основе обеспечивать *развитие, полноценное формирование личности обучаемых*. Последняя цель более скрыта, она пока еще недостаточно регламентируется и конкретизируется программами, но без необходимого развития мотивов, потребностей, эмоций, познавательных, коммуникативных, творческих и других способностей невозможно и само овладение усложняющейся системой знаний, и тем более вхождение в культуру.

Вот почему значительная часть новых исследований по педагогике и педагогической психологии нацелена на поиски путей повышения развивающего и воспитательного эффекта обучения, его личностную ориентацию.

Таким образом, анализируя социальные функции и цели обучения, мы выявляем определяющие его природу процессы овладения знаниями и развития обучаемых. Можно сказать, что *обучение в своей сущности есть целенаправленный, социально и индивидуально обусловленный и педагогически организованный процесс развития личности обучаемых, происходящий на основе овладения систематизированными научными знаниями и способами деятельности, всем богатством духовной и материальной культуры человечества*.

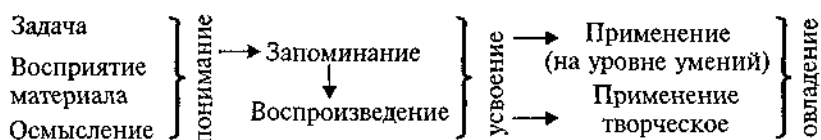
Реальный эффект обучения, его действительное, а не иллюзорное движение (изучен курс, пройдена тема, отработано задание, сдан зачет или экзамен) в решающей степени зависят от соотношения двух ведущих составляющих учебного процесса: от овладения знаниями, способами деятельности, другими элементами

содержания образования и развития обучаемых. Развитие происходит на основе овладения знаниями, но также и в процессе овладения культурой человеческих отношений, способами деятельности, человеческими ценностями. Эффект развития, в свою очередь, создает предпосылки для основательного овладения знаниями, способами деятельности, вхождения личности в контекст культуры. Но гармония указанных процессов не достигается автоматически. Необходима целесообразная организация обучения, исходящая из понимания существа и динамики овладения знаниями и развития личности. Процесс овладения знаниями, умениями и навыками может происходить в двух основных вариантах: репродуктивном (воспроизводящем) и продуктивном (творческом).

**Репродуктивный вариант** включает в себя восприятие фактов, явлений, их осмысление (установление связей, выделение главного и т.д.), что приводит к пониманию (см. схему 3).

Схема 3.

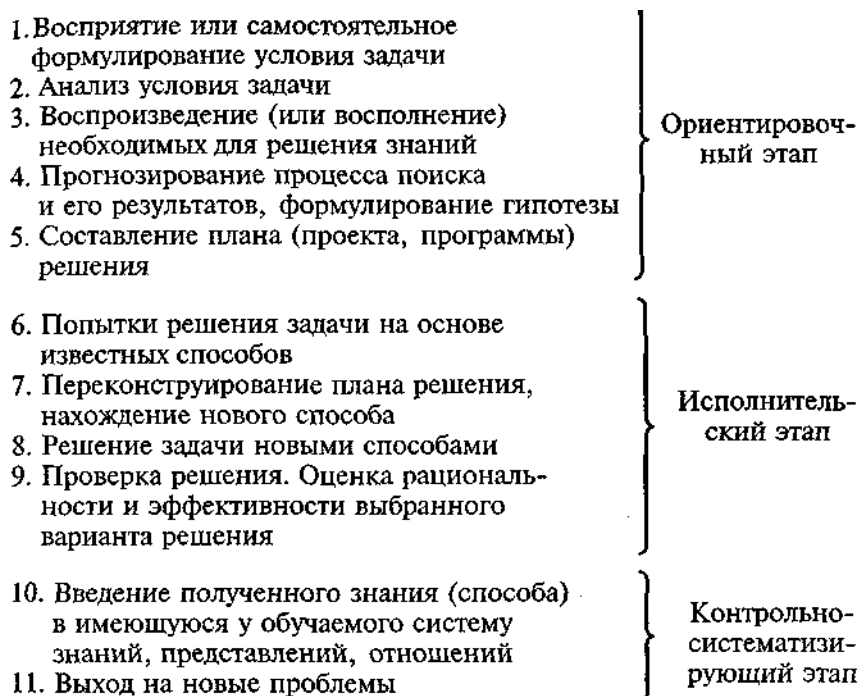
### Структура репродуктивного варианта учебной деятельности



Основное из понятого (исходные положения, ведущий тезис, аргументация, доказательство, основные выводы) ученик должен удержать в памяти, что требует особой (мнемической) деятельности, предусматривающей приемы механического и логического запоминания, систему повторения изученного. Запоминание понятого приводит к усвоению материала. Часть материала вполне достаточно довести до уровня понимания или до уровня усвоения. Но наиболее важный материал, а также способы деятельности следует довести до уровня овладения, что требует еще одного этапа – применения, использования усвоенного либо на уровне репродуктивном, алгоритмическом, либо на уровне поисковом (творческом). На этом этапе отрабатываются на основе многократного повторения действий (упражнений) необходимые умения и навыки. Последний этап в обучении, особенно по обществоведческим и гуманитарным дисциплинам, явно недооценивается. Цикл овладения знаниями остается незавершенным.

**Продуктивный вариант** учебной деятельности выглядит иначе, содержит ряд новых элементов (логическое и интуитивное предвосхищение, выдвижение и проверка гипотез, перебор и оценка вариантов и др.). Данный вариант состоит из ориентировочного, исполнительского и контрольно-систематизирующего этапов. И добытие, и применение знаний, и определение отношений и оценок здесь носит поисковый, творческий характер. Стимулируются самоанализ, саморегуляция, инициатива, развитие прогностических и конструктивных (проективных) способностей. Однако по многим дисциплинам продуктивный вариант используется, к сожалению, спорадически, вне системы. Продуктивный вариант может состоять из следующих звеньев (см. схему 4).

### Структура продуктивного варианта учебной деятельности



## 2.2. Понятие о развивающем обучении

Выясним теперь сущность процесса, который мы называем развитием личности. Само по себе обучение (приобретение человеком знаний, умений и навыков) еще не означает развития. Древние говорили: «Многознание уму не научает». А один из наших современников пошутил: «Ум – это то, что остается после того, когда мы забываем все, чему нас научили». Речь идет об умственном развитии, но сказанное относится и к развитию вообще. Развитие – это новообразования в личности, новые психические качества или их новый уровень, это формирование способностей, интересов, потребностей, воли, эмоций. Как установлено многочисленными исследованиями философов, психологов и педагогов, развитие есть результат усложняющейся деятельности человека, в процессе которой он вступает в новые для себя отношения, накапливает опыт, формирует мотивы, оценки, отношения. Вне деятельности и отношений развитие не существует. Любое новое качество личности проявляется сначала лишь в определенных ситуациях, которые в обучении и воспитании можно намеренно создавать. Повторяясь неоднократно, зародившиеся качества генерализуются, обобщаются (С.Л.Рубинштейн), происходит их усвоение личностью, они интериоризируются (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), превращаются во внутреннее достояние человека, черты личности.

Отечественная психология и педагогика исходят из сформулированного Л. С. Выготским положения о ведущей роли обучения по отношению к психическому развитию. Опираясь на реально достигнутый уровень развития, обучение должно всегда несколько опережать его, стимулировать, вести за собой. Иными словами, овладение знаниями должно быть организовано так, чтобы вносить новые элементы в деятельность, формировать новые отношения и тем самым обеспечивать развитие. Конечно, степень опережения не безгранична, она определяется созреванием организма, в том числе мозговых структур, составом

накопленного опыта. Такое обучение называют *развивающим*, а его структура чаще всего носит «задачный» характер. Это значит, что содержание изучаемого предстает перед учащимися как цепочка задач.

Динамическую структуру развивающего обучения можно представить себе, исходя именно из «задачного» понимания и «задачного» структурирования педагогической и учебной деятельности. Предпосылками такого подхода служат прочно утвердившиеся в отечественной психологии положения о единстве сознания и деятельности, о проблемном (задачном) характере мышления, возникающего только при наличии рассогласования, познавательных противоречий между познанным и непознанным, между достигнутым и необходимым уровнем умений и навыков (С. Л. Рубинштейн, А. М. Матюшкин, Э. В. Ильенков). Отсюда полезно все содержание изучаемой темы или раздела строить как *логическую последовательность познавательных задач*, а сам учебный процесс – как *цепь учебных ситуаций*, познавательным ядром которых являются *учебно-познавательные задачи*, а содержанием – совместная работа педагогов и обучаемых над решением задачи с привлечением разнообразных средств познания и способов обучения. Разумеется, задача понимается не в узкометодическом (расчетная задача, задача на построение и т. д.), а в широком психологическом смысле – как цель, заданная в конкретной ситуации, или как требование, выражающее необходимость преобразования ситуации для получения искомых результатов (Г. А. Балл, Л. Л. Гурова).

Любая познавательная задача противоречива по своей природе. Она синтезирует достигнутое и нацеливает на овладение еще не познанным, на формирование новых подходов и приемов. Задача всегда содержит определенную познавательную трудность. Осознание трудности, дефицита информации при условии понимания значимости изучаемого и подготовленности к работе (базовые знания и умения) вызывает интерес, рождает стремление к действию, целенаправленную активность, систему действий, результатом которых оказываются не только новые знания и способы деятельности, но и новый уровень развития.

Любая «порция» познавательного материала, любое задание, предлагаемые учащимся, как и вся система изложения нового, должны быть ориентированы как на достигнутый, так и на перспективный, находящийся в «зоне ближайшего развития» (Л. С. Выготский), уровень умений, навыков, способов деятельности, оценок и отношений. Говоря конкретнее, условие задачи должно быть адресовано на достигнутый (актуальный) уровень развития, оно должно быть понятным и доступным, базироваться на известном и освоенном, а вот требование, предписание, вопрос должны быть адресованы на уровень «ближайшего развития» (см. схему 5). В «зоне ближайшего развития», по мысли Л. С. Выготского, находятся те действия и операции, которые уже формируются, но которые обучаемый может выполнить пока только при помощи со стороны, прежде всего это помощь педагога. Но помощь может быть и опосредованной, косвенной, реализуемой через постановку заданий, методические рекомендации, аналогии, ориентиры поиска, эвристические программы и т.д. Важно учитывать, что в «зоне ближайшего развития» располагается тот этап овладения деятельностью, развития отношений, который логически следует за освоенным, этап, к освоению которого обучаемый подготовлен предшествующей деятельностью. Показателем того, что задание находится в «зоне ближайшего развития», служит отзывчивость ученика к оказываемой ему помощи.



### Развитие личности в обучении



Педагог и должен, как правило, работать в «зоне ближайшего развития» учеников, оказывая им помощь: информируя, стимулируя, давая образы, обращая внимание на недостатки и успехи, что непросто, ибо «зона» у каждого ученика своя, а общий подход далеко не всегда достигает цели. Чтобы предвидеть и развивать в педагогическом процессе очередной этап, необходимы разработка усложняющейся системы заданий и, кроме того, понимание, предвосхищение логики интеллектуального, эмоционального, мотивационно-потребностного развития обучаемых: коллектива, класса, группы и каждой личности в отдельности. Эта очень сложная задача реализуется в обучении пока стихийно-эмпирически, путем проб и ошибок, а зачастую, к сожалению, не реализуется вовсе.

Каждая выдвигаемая в обучении очередная задача, таким образом, диктуется логикой учебного процесса, в основе которой опять же лежат логика движения содержания изучаемого и логика развития ученика. Практически даже в лучших вариантах обучения приоритет отдается логике развертывания содержания. В идеале же необходим органичный сплав двух указанных подходов с определенным приоритетом логики развития и формирования личности школьника или студента, нацеленности именно на «зону ближайшего развития» познающих. И уж по крайней мере, логика учебного процесса должна быть логикой движения учебного материала, трансформированной с учетом логики познания и развития учащихся (М.А.Данилов). Несомненно, что в большинстве случаев она многовариантна.

Решение задачи, преодоление трудности в принципе должны означать и микродвиг в развитии учащихся, достижение ими проектируемого (заданного) уровня знаний и развития. Конечно, заметные сдвиги в развитии – результат решения ряда задач. Педагог по каналу обратной связи получает информацию о деятельности обучаемых, подбирает и корректирует средства педагогического воздействия (например, дает вспомогательные вопросы или разукрупняет, расчленяет задачу) и, убедившись, что задача решена, с учетом достигнутого выдвигает новую задачу, ориентированную на достигнутый уровень как на исходный, т. е. на новую «зону ближайшего развития».

Заключенное в задаче противоречие между достигнутым обучающимися на каждом этапе обучения уровнем знаний и развития и тем уровнем «зоны ближайшего развития», который необходим для решения задачи, составляет основное постоянно разрешаемое и вновь возникающее противоречие обучения, ядро движущих сил учебного процесса. Разрешение указанных и многих иных противоречий создает условия для согласованной, синхронной деятельности, сотрудничества учителей и учащихся.

Есть основания полагать, что именно задача, конструируемая на конкретном материале изучаемых предметов и представляющая перед обучаемым как познавательная, является той генетической «клеточкой», в которой при подготовке

проекта «свертываются», интегрируются все определяющие обучение факторы (общие цели образования, содержание изучаемого, уровень подготовленности и развития обучаемых, наличные методические средства и условия и др.) и из которой они затем «развертываются» уже в педагогическом качестве как элементы учебного процесса. Задача, развернутая в процессуальном плане, в живой деятельности и во взаимоотношениях субъектов обучения (педагогов и учащихся) вместе со средствами и методами осуществления этой деятельности и полученными результатами, и составляет, на наш взгляд, *структурную единицу учебного процесса – конкретную динамическую учебную ситуацию*. Решается, исчерпывается задача – осуществляется переход к новой задаче, создаются новые условия и отношения, возникает новая учебная ситуация. На продвинутых этапах обучения учащиеся приобретают способность видеть проблему, формировать задачу. Тогда они действительно становятся субъектами обучения, приобретают способность проектировать и строить учебный процесс и свою деятельность в нем.

Конечно, приведенное описание – всего лишь схема, модель принципиальных направлений движения и взаимодействия определяющих обучение компонентов и факторов. В реальном процессе они «очеловечиваются», наполняются личностным содержанием, действуют через сознание, волю, эмоции, индивидуальность педагогов и учащихся, становящихся не только объектом, но и субъектом учебного процесса, способным направлять и контролировать свою работу, трудиться самостоятельно, вести поиск, оценивать результаты.

#### **Вопросы для размышления и контроля.**

1. При каких условиях в одной и той же учебной деятельности достигается и овладение знаниями, и формирование умений и навыков, и развитие личности?

2. Какова роль задачи в обучении? Чем психологический смысл понятий «задача», «задачная ситуация», «заданный подход» отличается от предметно-методического понимания (математическая задача, юридический «казус» и т.д.)?

3. Как вы оцениваете роль вопросов, задаваемых учащимися в процессе обучения?

4. Насколько обучение может опережать развитие? Что такое «зона ближайшего развития» обучаемого? Как определить, что ученик работает в «зоне своего ближайшего развития»?

5. Что такое развивающее обучение? При каких условиях обучение становится развивающим:

- а) учащиеся усваивают не только факты, но и выводы, обобщения, закономерности;
- б) учащиеся овладевают не только знаниями, но и способами деятельности;
- в) усваивается история формирования знаний;
- г) учащийся осознает способы своей учебной деятельности;
- д) развиваются мотивы познания и познавательные способности?

Выберите правильный ответ и обоснуйте ваш выбор. Учтите, что верным может быть не один ответ. Чем бы вы могли дополнить выбранный (выбранные) ответ?

#### **Литература.**

1. Балл Г.А. Теория учебных задач. – М., 1990.
2. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. – М., 1981.
3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 1956.
4. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач. – Воронеж, 1976.
5. Загвязинский В.И. Противоречия процесса обучения. – Свердловск, 1971.

6. *Ильясов И.И.* Структура процесса учения. – М., 1986.
7. *Рубинштейн С.Л.* О мышлении и путях его исследования. – М., 1958.
8. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – М., 1989. – Т. 1.
9. Теоретические основы процесса обучения / Под ред. В.В.Краевско-го, И.Я.Лернера. – М., 1989.

### **Глава 3. О ЗАКОНАХ И ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ**

Раскрыв сущность, структуру, движущие силы обучения, взаимные связи его компонентов, особенности функционирования и развития процесса в целом и деятельности его субъектов (педагога и учащихся), мы, по существу, выходим на уровень познания законов и закономерностей учебного процесса. Однако до недавнего времени ученые-педагоги воздерживались от формулирования педагогических законов вообще и дидактических законов в частности в силу ряда причин.

Закон, как известно, отражает внутреннюю необходимую связь явлений и процессов, существующих независимо от познающего эти законы субъекта. Обучение же, как и любой социальный процесс, складывается из целенаправленной деятельности, общения, сотрудничества его субъектов – людей, которые имеют право выбора жизненных планов и средств их достижения. Но деятельность людей тесно связана со средой, окружающим миром, она определяется историческим опытом, миропониманием, технологической вооруженностью, наконец, закономерностями развития психики и коллективного сознания. Значит, обучение, субъектное по своим проявлениям в конкретных условиях, по социальным основаниям, глубинным корням и взаимодействиям, объективно и подчиняется объективным законам и закономерностям. Но закон в социальной сфере труднее отследить, зафиксировать и сформулировать.

Еще одна трудность заключается в том, что педагогические законы, в силу влияния на процессы воспитания, обучения и развития множества факторов, почти никогда не дают строго гарантированного, однозначного, определенного результата. Они носят стохастический, вероятностный характер, проявляются как тенденции, их действие зависит от наличия многих условий, к числу которых относится и сознательная энергичная деятельность Участников этих процессов.

И наконец, связь между объективными законами, поведением людей, их сознанием, а еще более – подсознанием очень неоднозначна, она не укладывается в рамки строгих причинно-следственных связей, жесткого детерминизма. Одни и те же закономерности, факторы развития в разных условиях и по отношению разных по внутренней природе субъектов дают совершенно непохожие, иногда противоположные результаты.

Итак, обучение как педагогический процесс и объективен в своих основах, вписан в объективный процесс развития общества, в конкретно-экономический контекст, и субъективен в своих активных проявлениях, в возможностях реализации. Именно эти объективные основы, способы связи объективного и субъективного и отражают дидактические законы. Их же целенаправленное, сознательное, субъективное проявление в деятельности педагога и обучающихся более явно отражается в педагогических *идеях*, «ухватывающих» связь прошлого, настоящего и будущего и выражающих мысль о преобразовании действительности, и в *принципах* как руководствах к действию.

*Законом* в дидактике можно считать внутреннюю существенную связь явлений обучения, которая обуславливает их необходимое проявление и развитие (И. Я. Лернер).

Помимо законов существуют еще *закономерности*. Закономерность трактуется либо как проявление законов, часто еще не осознанных и четко не сформулированных, либо как общие проявления упорядоченности развития, как совокупное действие многих законов. И та, и другая трактовки приемлемы и для дидактики.

Подчеркнем, что речь идет именно о закономерностях, которые отражают, но не подменяют законов и закономерностей психического развития, общения, социальной адаптации, а отражают связи между ведущими компонентами обучения – преподаванием, учением, объектом изучения (содержанием материала) и получаемыми результатами.

В работах Ю. К. Бабанского, А. С. Белкина, Б. С. Гершунского, М. И. Пахмутова, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, П. И. Пидкасистого выделены законы обучения, получившие признание научно-педагогической общественности. Дадим им краткую характеристику.

***Закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения.*** Он раскрывает определяющее влияние общества через социальный заказ образованию на содержание, цели, масштабы, средства, методы организации учебного процесса.

***Закон развивающего и воспитывающего влияния обучения на учащихся.*** И содержание, и стиль общения, и характер заданий – все компоненты обучения непременно влияют на формирование ориентации, личностных качеств, духовного мира, способностей, черт характера воспитанников.

***Закон обусловленности результатов обучения характером деятельности и общения учащихся.*** Этот закон раскрывает влияние формирующей личность процессов, в том числе познавательных, степени самостоятельности и продуктивности деятельности учеников на результаты обучения.

***Закон целостности и единства педагогического процесса.*** Он отражает связи части (например, факта, закона) и целого (например, теории, общей научной картины мира), взаимосвязь рационального и эмоционального, репродуктивного и продуктивного, обуславливает необходимость гармонической интеграции предметов, содержательного, мотивационного и операционного компонентов (деятельности), овладения знаниями и развития.

***Закон взаимосвязи и единства теории и практики в обучении.*** Он означает, что любое научное знание прямо или опосредованно служит практике (да и выводится в конечном счете из нее). Отсюда необходимость опоры на общественную практику и жизненный опыт учащихся, конкретизации и применения научных положений на практике, насколько позволяет это специфика материала, подготовленность учащихся и условия обучения.

***Закон взаимосвязи и взаимообусловленности индивидуальной, групповой и коллективной учебной деятельности.*** Эти виды организации деятельности могут быть разделены во времени или совмещаться, взаимопроникать; какому-то виду деятельности на определенном этапе может отдаваться предпочтение, но они должны не исключать, а предполагать друг друга.

Указанные законы имеют объективные источники и действуют в любых ситуациях обучения.

Что же касается проявления закономерностей, то их очень много, и они чаще всего отражают эмпирически установленные зависимости. Целесообразно привести несколько примеров. Существует давно установленная в опыте закономерная связь между степенью авторитета учителя и результатами его воспитывающего влияния на

учащихся, связь между отношением учащихся к учителю и результатами обучения, зависимость продуктивности усвоения нового от базовых знаний и опыта обучаемого и т. д.

Законы и закономерности служат базой возникновения и развития педагогических идей, нацеленных на совершенствование образования. Среди них уже неоднократно упоминавшаяся идея нацеленности обучения на разностороннее развитие личности, духовно богатой, индивидуально своеобразной, гармоничной, способной к плодотворному труду для общества; идея комплексного подхода к обучению и воспитанию, позволяющая в единстве, в одной деятельности решать многие развивающие и воспитывающие задачи; идея оптимизации содержания, методов и условий обучения и воспитания, позволяющая в конкретных условиях добиваться наивысших результатов с минимальными затратами (две последние идеи развиты в работах Ю. К. Бабанского); идея единства обучения и реабилитации (лечебная и коррекционная педагогика), ставшая особенно актуальной в связи с катастрофическим ухудшением здоровья детей, кризисом детства и семьи, общей социальной нестабильностью последнего десятилетия в России.

Законы, закономерности и ведущие педагогические идеи находят выход в практику, регулируют ее через систему принципов обучения, к изучению которых мы и переходим в следующей главе, где необходимо проследить связь между теоретическими категориями, отражающими сущность и функции обучения, и принципами, выводящими эти категории в сферу практической педагогической работы.

#### **Вопросы для размышления и контроля.**

1. Что дает нам право говорить об обучении как процессе, в котором действуют объективные законы?
2. Если развитие подчиняется объективным законам, то какова же роль сознательной деятельности людей – субъектов обучения?
3. В каком смысле одно и то же положение (например, о единстве теории и практики, об обусловленности результатов обучения характером деятельности обучаемых) мы можем толковать и как закон, и как принцип обучения?
4. Педагоги-новаторы, ученые, предлагающие собственные подходы, технологии, только познают и используют законы и закономерности обучения или способны создавать новые?

#### **Литература.**

1. *Андреев В. И.* Педагогика творческого саморазвития. – Казань, 1998.
- Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. – М., 1982.
2. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении. – М., 1952. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. – М., 1986. *Данилов М.А.* Процесс обучения в советской школе. – М., 1960. *Лернер И.Я.* Процесс обучения и его закономерности. – М., 1980. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. *Сорокин Н.А.* Дидактика. – М., 1974.
3. *Скаткин М.Н.* Проблемы современной дидактики. – М., 1998. Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М., 1988. – Гл. 20.

## Глава 4. ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

### 4.1. Понятие о принципах обучения

Теоретическая концепция обучения, представления о сущности, целях, структуре, движущих силах и закономерностях обучения должны найти применение в практике, послужить основой для проектирования учебного процесса и его осуществления. Мостом, соединяющим теоретические представления с практикой, служат принципы обучения.

Как нормативная для практики категория принцип характеризуется всеобщностью, он обязателен для любого этапа, для любой учебной ситуации, тогда как другие нормативные категории (правила, советы, рекомендации, требования) не носят столь обязательного характера («нет правила без исключения»). Но принципы потому и являются исходными положениями для организации практики, что они выступают результатом развития научного знания, теории, ибо «принципы не исходный пункт исследования, а его заключительный результат» (Ф.Энгельс).

*Принцип – это инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, это методическое выражение познанных законов и закономерностей, это знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики.*

Эмпирическое обоснование принципов, преимущественно выведившееся ранее непосредственно из практики, теперь все более заменяется полным теоретическим обоснованием, приводимым по схеме: практическая задача – научная проблема – замысел решения – гипотеза – способы ее проверки – теоретическая интерпретация результатов – принцип. Некоторые процедуры такого обоснования развиты в работах В. В. Краевского. Причем обоснованием каждого принципа может выступить не столько отдельное положение, сколько педагогическая теория в целом, современная гуманно-личностная парадигма, что объясняется всеобщим характером принципов, определяющих содержание и ход педагогического процесса в любых конкретных вариантах. Точно так же полным выражением теории или закономерности является вся система принципов, обращенная к практике (см. схему б). Что касается конкретных условий обучения, то учет их производится на основе гибкого применения вытекающих из принципов требований, правил и подбора соответствующих обстоятельствам методов.

**Законы, закономерности и принципы обучения**  
(для средней общеобразовательной школы)



Мы уже подчеркивали, что дидактика – неотъемлемая часть педагогики, а обучение служит задачам воспитания и развития. Поэтому общие принципы воспитания – воспитание в развивающей и обогащающей деятельности, в коллективе, в целенаправленном творческом труде, сочетание требований и уважения к личности и др., а также общие принципы организации деятельности: предвидения и целеполагания, соответствия методов целям и содержанию деятельности, зависимости управленческих решений от конкретных условий и др. – лежат в основе определения и использования принципов обучения и получают в них конкретное воплощение.

Принципы обучения рассматриваются в современной дидактике как рекомендации, направляющие педагогическую деятельность и учебный процесс в целом, как способы достижения педагогических целей с учетом закономерностей и условий протекания учебно-воспитательного процесса. Само по себе приведенное положение не вызывает возражений, однако оно мало раскрывает суть принципа как

дидактической категории. Нам представляется, что *суть любого принципа в том, что это рекомендация, ориентир в способах достижения меры, гармонии, продуктивного взаимодействия в сочетании каких-то противоположных сторон, начал, тенденций педагогического процесса.* Противоположные тенденции обучения либо отражены в существе самого принципа, либо обнаруживаются при его взаимодействии с другими принципами. Каждый принцип (или их пара), таким образом, регулирует разрешение конкретных педагогических противоречий, способствует общей гармонии, согласованности, взаимодействию.

Обратимся с этой точки зрения к ведущим принципам обучения, современное прочтение которых будет приведено ниже. Действительно, принцип развивающего обучения, с изложенной точки зрения, регулирует соотношение овладения содержанием изучаемого и развития; принцип систематичности нацеливает на достижение единства части и целого, элемента и структуры в овладении содержанием; принцип наглядности регулирует отношение и взаимосвязь конкретно-образных и абстрактно-логических элементов в познании; принцип прочности – взаимосвязь и взаимодействие между восприятием и осмыслением, с одной стороны, и запоминанием, с другой; принцип научности регулирует соотношения явления и сущности, объяснения и прогноза, истолкования и преобразования действительности; принцип положительной мотивации и благоприятного эмоционального фона – соотношение потребности и долга, рационального и эмоционального. Существуют принципы, двойственность которых заложена даже в их наименовании: связи теории с практикой, сочетания педагогического управления с развитием самостоятельности обучаемых, единства учебной и научно-исследовательской деятельности (в вузе), сочетания коллективной работы с индивидуальным подходом.

## **4.2. Система принципов обучения**

Во всех руководствах по дидактике говорится о системе принципов обучения, указывается на их внутреннюю взаимосвязь и взаимообусловленность, но далее по традиции просто раскрывается содержание конкретных принципов.

Шагом вперед в понимании взаимодействия принципов стало попарное рассмотрение сопряженных принципов (научности и доступности, систематичности и связи теории с практикой и т. д.). Нужно, однако, отметить, что выбор пар принципов в дидактических руководствах, где каждый из принципов фигурирует лишь в одной из пар, требует тщательного обоснования, и если очевидна выгода и целесообразность рассмотрения в единстве прочности знаний и их доступности, то вряд ли обосновано выделение такой пары принципов, как прочность и всестороннее развитие познавательных сил. Но даже обоснованное и последовательно проводимое парное рассмотрение сопряженных принципов, на наш взгляд, еще не позволяет говорить о системе принципов, если не выявлены ни ведущие системообразующие связи, ни иерархичность элементов системы, ни общие интегративные свойства ее. В учебной же литературе в качестве первого и, надо полагать, ведущего называют и принцип научности, и принцип активности и самостоятельности, и принцип развивающего и воспитывающего обучения.

Важно обратить внимание на то, что в системе должен быть центральный, системообразующий принцип, каковым, исходя из современной концепции обучения, выступает принцип развивающего и воспитывающего обучения, тесно связанный в первую очередь с принципом социокультурной и природной обусловленности (сообразности) обучения, а для профессионального образования – с принципом фундаментальности и профессиональной направленности. Все остальные



принципы являются производными от этих ведущих, конкретизируют их, раскрывают условия их воплощения.

Систему цементируют взаимная обусловленность и взаимопроникновение принципов. Каждый из них действен только при условии действия всех остальных, проявляется в них и вбирает их в себя. Вернемся к этим исходным положениям, рассмотрев традиционное понимание и современную трактовку принципов обучения.

Принципы не просто связаны, не просто дополняют друг друга, их взаимодействие выступает как действие каждого из принципов через все другие, как вбирание каждым принципом всех других в качестве своей содержательной основы, как преломление каждого принципа через все другие. Относительно системы принципов справедлив девиз: «Все или ничего». Что толку, если обучение научно, наглядно, связано с практикой и т.д., если не обеспечена доступность? И зачем доступность, систематичность, наглядность, если содержание ненаучно?

Мы полагаем, что если рассматривать обучение как целенаправленную деятельность, то ведущими должны быть принципы, трактующие его цели, предполагаемые результаты. Представление о результате, получаемом, предвосхищаемом в процессе целенаправленного, приводит систему в «беспокойное», «возмущенное» состояние, делает ее ориентированной, определяет «степень свободы» ее компонентов, при интегрировании которых система приближается к запланированному результату. Вот почему ведущим принципом в педагогической системе, согласно изложенной концепции образования как целенаправленного формирования личности, и выступает *принцип развивающего и воспитывающего обучения* (см. схему 6). Именно указанный принцип выражает ведущую цель функционирования педагогической системы, он связывает воедино основные педагогические категории (воспитание, обучение, образование), определяя их соподчиненность, а все остальные принципы выступают по отношению к указанному как рекомендации о средствах и условиях достижения главной цели – формирования требуемых черт личности, всестороннего гармонического развития обучаемых, их готовности к самореализации. Содержанием ведущего принципа является регулирование связи и взаимодействия между овладением знаниями, способами деятельности и развитием, между описательно-фактологической и оценочно-аналитической сторонами обучения, между приобщением к ценностям социума, адаптацией его в общество и индивидуализацией, сохранением и развитием уникальности, неповторимости личности.

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

Конкретные цели обучения динамичны, они обусловлены социальной ситуацией, потребностями развивающегося общества, но они должны при всех

условиях сохранять традиционное гуманистическое содержание: веру в возможности человека, в его природную одаренность, стремление к истине, добру, справедливости, интерес и уважение к миру детства.

Для системы профессионального образования вторым важным принципом; реализующим цели, является **принцип фундаментальности образования и его профессиональной направленности**. Он требует верного соотношения ориентации на широкую эрудицию и узкую специализацию, фундаментальность и технологичность в процессе подготовки и в результатах обучения, успешного общего развития и развития специальных профессиональных способностей личности.

Социальные потребности, связанные с развитием производства, запросами очередного этапа развития науки и техники, выражаются в требовании политехнической и профессиональной направленности образования, т. е. ориентации на изучение общих научных основ и специфики многих отраслей производства и техники или на конкретную профессию.

**Принцип социокультурного соответствия** (сообразности) исторически выражался двумя принципами: культуросообразности и природосообразности. Традиционно (Я. А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой) эти принципы выражали требование строить образование, сообразуясь с природой, внутренней организацией, задатками ребенка, а также с законами окружающей ребенка природной и социальной среды<sup>1</sup>. Что касается соответствия обучения природе ребенка, его внутреннему миру, степени созревания организма, то сейчас этот круг вопросов регулируется принципом развивающего и воспитывающего обучения, а законы и закономерности среды, и природной, и социальной в ее традиционно сложившейся форме и в современной интерпретации, отражаются в требовании соответствия направленности и содержания образования содержанию культуры. Культура, как уже отмечалось, представляется здесь в широком плане: это и основы наук (гуманитарных и естественных), основы техники и производства, опыт практической деятельности, обычаи и традиции, религия, мораль, философия, искусство, педагогика и др. Все эти сферы знания и опыта представлены с точки зрения их ценностей и творческого потенциала, возможностей влияния на формирование смыслов (смыслообразование) (А. Маслоу, Э.Фромм, А.А.Леонтьев). Культура и представляет собой тот строительный материал, тот источник, осваивая который, растущий человек сам приобретает свойства культурности, культуросообразности, становится носителем, преемником и творцом культуры.

Указанные принципы в качестве ведущих, системообразующих и лежат в основе всей системы принципов обучения. Цементирующим началом, объединяющим принципы в единую систему, является характер их взаимосвязи и взаимодействия.

Далее логично перейти к принципам, трактующим о содержании учебной деятельности, раскрывающим ее предметную основу. Формирование личности всегда происходит на основе предметной деятельности, усвоения определенного содержания человеческой культуры. Содержание образования, хотя и не в полном объеме, отражает принцип научности. Внутренняя противоречивость данного принципа заключается в том, что в обучении он требует воспроизведения реального движения науки от описания к объяснению и от объяснения к прогнозу, от фиксирования фактов к их обобщению, требует сочетания логического анализа и конкретно-исторического подхода, усвоения познанного и овладения методическим

---

<sup>1</sup> Не имея возможности рассмотреть здесь эволюцию идей природо- и культуросообразности и особенности понимания этих идей отдельными авторами, отсылаем читателя к курсу истории педагогики.

и методологическим аппаратом научного исследования и обязательно – связи теории с практикой. Вот почему мы считаем правомерным говорить о едином принципе – **принципе научности и связи теории с практикой** (теория и есть развитое и оформленное научное знание, обслуживающее практику).

Этот принцип предписывает, чтобы все изучаемые знания давались в современной, доступной трактовке, чтобы по возможности предметом изучения были и история науки, и современные теории, и те прогнозы, которые предлагает наука, особенно о возможных путях и условиях достижения баланса между природой и человеком, а также гармонии внутри человеческого сообщества. Современное научное знание должно предстать перед учащимися структурно целостным, не расчлененным на факты, идеи, теории, методики исследования, следствия и способы применения.

В школе, а тем более в вузе ведущую, определяющую роль в построении обучения основам наук играют научные теории, а не практика. Все заманчивые попытки положить практику в основу обучения заканчивались неудачей, ибо становилось очевидным разрушение систематичности обучения. Педагоги, наконец, осознали истинность изречения, приписываемого то Гексли, то Луи Де Бройлю (видимо, его разными словами выражали многие ученые): «Нет более практичной вещи, чем хорошая теория». Однако теорию, чтобы она не осталась абстрактной, нужно строить на основе уже накопленного учащимся опыта, опираясь на него и развивая его (так называемое витагенное обучение – от лат. *vita* – жизнь, – развиваемое в последние годы А. С. Белкиным), а изучив некоторые теоретические положения, необходимо дать им выход в практику, довести теоретические положения до стадии действий, операций, процедур, технологий, выработать у учащихся умение и навыки применения полученных знаний. Конечно, это требование нельзя понимать догматически. Не всякое научное знание, особенно историческое и философское, имеет непосредственный выход в практику, но оно имеет выход опосредованный: на уровень миропонимания, оценочной деятельности, отношений, самопознания.

Движение от теории к практике и от практики к теории – отражение теоретической закономерности познания мира и его освоения человеком, причем практика может в разных формах предшествовать теоретическим обобщениям или следовать за ними. К изучению свойств жидкости по физике можно идти от выяснения теории, а можно – от рассмотрения устройства водопровода, плотин гидростанции, работы гидравлического пресса.

Формы же связи с практикой весьма разнообразны – от ссылок на факты и события до практических работ, упражнений и экскурсий. По гуманитарным предметам это не только упражнения, но и обсуждение морально-этических проблем, возможных вариантов событий, творческие работы и т. д.

Сама наука есть система знаний, и их усвоение требует систематической учебной работы, включающей в себя оперирование теоретическими понятиями и практическими способами преобразования действительности. Столь же настойчивая и последовательная работа нужна и для освоения опыта, традиций, совершенствования духовного мира человека. Поэтому необходимо рассмотреть **принцип систематичности и системности**.

В традиционном плане он содержит очень важное требование логичности, последовательности и преемственности, когда каждое последующее знание или умение базируется на предшествующем и продолжает его. Такое понимание этого принципа остается актуальным. Однако необходимо подчеркнуть, что в понимании принципа систематичности в последние годы произошли серьезные изменения. Систематичность теперь стала пониматься не только как последовательность и преемственность, но и как системность, как отражение в сознании не только понятия

или даже закона, а теории (Л. Я. Зорина) и целостной научной картины мира. И тут особенно важно понять, как сочетаются элемент и система, часть и целое, отдельное и общее.

Естественно, что целое складывается из частей, из отдельных фактов, доказательств, теорем, следствий, но оно не сводится только к ним. Ученик должен, во-первых, овладеть изучаемой теорией как системой, а это не просто при линейно-дискретном по-строении курсов, при изучении материала мелкими порциями, растянутом, скажем, на год. А во-вторых, из отдельных теорий и других элементов знания, опыта, традиций он должен составить сначала частичную, а затем полную картину мира. И если первая задача еще как-то решается в учебной литературе, на обобщающих уроках, в интегрированных курсах «Основы естествознания», «Человек и мир» и др., то вторая задача пока не нашла решения. В практике, однако, известны и используются приемы, позволяющие повысить уровень системности знаний учащихся:

- выделение главного, основной идеи, ведущих положений, существенных связей в изучаемом;
- структуризация и синхронизация (сопоставление разных событий, происходящих в одно и то же время), часто выражаемые в форме схем и таблиц;
- компактная целостная подача темы или крупного «блока» учебного материала. Этим приемом пользуется известный педагог-новатор В. Ф. Шаталов. На первом уроке он предлагает вниманию учащихся сразу весь материал по теме, конечно, схематизируя его и не раскрывая всего содержания, чтобы создать общую картину, дать обобщающую схему, выделить главные связи, с тем чтобы более детальное изучение темы провести на ряде последующих уроков;
- укрупнение дидактических единиц, с тем чтобы не разрывать искусственно, не изолировать внутренние связи, существенно влияющие на понимание и овладение знаниями. Так, П. М. Эрдниев разработал систему обучения через укрупненные дидактические единицы. В ней многие взаимообратные действия, противоположные формы и процессы изучаются слитно. Например: «Умножение и деление в пределах 100», «Прямой и обратный порядок слов в предложении» и др.;
- выделение в качестве особого предмета изучения методологического знания, общих подходов и методов изучения многих конкретных явлений определенного класса (Л. Я. Зорина и др.).

Этим исчерпываются принципы, трактующие о целях, сущности и содержании обучения.

Далее следует назвать принципы, характеризующие внутренние условия продуктивного овладения знаниями: сознательности и активности обучаемых, наглядности (комплексности), доступности, прочности, создания положительной мотивации и благоприятного эмоционального климата обучения.

**Принцип сознательности и активности учащихся в обучении** выражает суть деятельностной концепции: ученика невозможно научить, если он не захочет научиться сам. Овладение знанием и развитие происходят только в собственной активной деятельности, в целеустремленных усилиях по получению запланированного результата. Сознательность обычно сопровождает целенаправленную активность и означает понимание целей, мотивированное стремление к ее достижению.

Поскольку характер деятельности определяет ее результаты, в том числе развивающие и воспитывающие, то существенно важную роль играет уровень активности учащихся. Выделяют активность репродуктивную (воспроизводящую) и продуктивную (творческую). Более детально вычленяют активность узнавания (предъявляемых образцов), воспроизведения, операционную (умеет действовать по

правилам, процедурам, предписаниям) и творческую (поиск нового). Всеобщее признание получила таксономия (систематизация, классификация) учебных целей, разработанная под руководством профессора Чикагского университета Б. Блума. Она имеет шесть уровней: знания, понимания, применения, анализа, синтеза, оценки.

Учитель должен стимулировать все уровни активности учащихся, заботясь, чтобы естественная творческая активность ребенка не затухала к средним и старшим классам под грузом все увеличивающегося объема учебной информации. Средства развития активности многообразны: возбуждение интереса через выявление дефицита информации, проблемные ситуации, эмоциональная окрашенность, сопереживание, игровая имитация и др.

Содержание традиционного в дидактике **принципа наглядности** в современном его понимании регулирует восхождение познания от чувственно-наглядного к абстрактно-логическому, от наглядности чувственно-конкретной (объекты в природе, рисунки, макеты и т.д.) к наглядности абстрактной и символической (схемы, таблицы, диаграммы, графики). Наглядность связана с работой органов чувств (анализаторов), и отнюдь не только зрительных, но и слуховых, и тактильных.

«Золотое правило», сформулированное еще Я. А. Коменским, гласит: все видимое – зрению, слышимое – слуху, обоняемое – обонянию, осязаемое – осязанию, т. е. требует включения в познание по возможности большего количества рецепторов. Однако выяснилось, что принцип наглядности оказался более емким. Речь теперь идет о роли наглядности как средства перехода от конкретного материала к его абстрактному истолкованию и от абстрактного к глубже познанному конкретному. Мир изначально является ребенку в образах. В них представлено нерасчлененное целое в его богатстве и многообразии (первичное, еще не дифференцированное конкретное). Без богатства познания конкретного нет базы для дальнейшего познания. В создании такой базы – смысл наглядности, таких ее видов, как естественная наглядность (натуральные предметы и объекты), изобразительная наглядность (рисунки, фотографии и др.), реальные модели. На этапе перехода к абстрактным понятиям оказываются необходимыми иные средства наглядности – схемы, таблицы, графики, символы. Этот вид наглядности – абстрактно-символический. Он помогает постигнуть сущность и динамику изучаемых явлений и процессов.

При более обобщенном подходе можно сформулировать общий принцип гармоничного и оптимального сочетания в обучении не только конкретного и абстрактного, но и рационального и эмоционального, репродуктивной и продуктивной деятельности, наглядных словесных и практических методов обучения.

В последние десятилетия пересмотрено и углублено содержание **принципа доступности**. Его не следует понимать как призыв к снятию трудностей, к легкому обучению. Он требует меры трудности, преодолеваемой с помощью педагога в процессе рационально организованной деятельности в «зоне ближайшего развития» ученика.

Принцип доступности в свете идей развивающего обучения регулирует соотношение популярности, понятности с познавательными трудностями, не выходящими за пределы «зоны ближайшего развития», и определяет меру трудности, целесообразной в обучении.

Традиционный **принцип прочности**, базирующийся на древнем девизе «Повторение – мать учения», тоже не утратил своей актуальности, но опять-таки требует расшифровки. Во-первых, «не все подряд заучивать» (М. Н. Скаткин), а стремиться прочно запоминать только исходные положения, ведущие идеи, логику доказательства. Во-вторых, приоритет отдается не многократному повторению

одного и того же текста, а повторению вариативному, в разнообразных ситуациях, требующих актуализации и использования изученного, применения его на практике.

Сравнительно недавно введен в дидактику **принцип положительной мотивации и благоприятного эмоционального климата обучения**. В авторитарной педагогике превалировал мотив долженствования. Ученик прежде всего обязан был осознать необходимость обучения и свою обязанность выполнить программу. В гуманистической педагогике, предполагающей сотрудничество и сотворчество педагога и учащихся, возникает необходимость в стимулировании внутренних мотивов учения: интересов, потребностей, стремления к познанию, увлеченности процессом и результатами учения. Формированию глубоких мотивов учения, успешности учебной работы очень способствуют спокойный и доброжелательный тон общения, уважение к внутреннему миру школьника, оптимистический настрой и педагога, и его учеников – все, что определяет эмоциональный комфорт участников образовательного процесса.

Таким образом, принцип положительной мотивации, благоприятного эмоционального климата регулирует прежде всего коммуникативную сторону обучения, характер отношений в учебном коллективе, предусматривает деловое сотрудничество и сотворчество педагогов и учащихся, создание атмосферы доверия и благожелательности, отношений товарищества, взаимопомощи и здоровой состязательности между учащимися (Ш. А. Амонашвили, М. Н. Скаткин, Г. И. Щукина и др.).

И наконец, принцип, раскрывающий подход к организации учебного процесса, – **принцип сочетания индивидуальных и коллективных форм обучения**. Каждая из этих форм обладает своим потенциалом развития, но каждая имеет и серьезные ограничения. Полная индивидуализация обучения нерациональна со многих точек зрения, но прежде всего она лишает ученика разнообразия общения, возможности научиться вести совместную работу и жить в коллективе. Очевидна и несостоятельность только коллективных форм, в которых нередко господствует усредненный подход и теряется личность. Идут непрерывные поиски возможностей гармонического сочетания этих двух полярных форм и подходов. Они могут выражаться в различных вариантах групповой дифференцированной работы, во взаимном дополнении коллективных и индивидуальных форм, а также в насыщении коллективных форм работы элементами самостоятельной познавательной и преобразующей деятельности.

Современная трактовка обучения углубляет этот принцип, она связана с личностно-индивидуальной ориентацией, с опорой на индивидуальность каждого ученика, вплоть до определения индивидуальных траекторий обучения с правом выбора учеником уровня и методов овладения программами, с более широким использованием адаптированных к особенностям обучаемых компьютерных программ, но с включением каждого в коллективные формы работы.

Из вышеизложенного видно, что принципы обучения, будучи дуалистичными, внутренне двойственными, конкретизируют для учебного процесса общие идеи современной педагогической концепции – идеи социальной, личностной и деятельностной ориентации, целостного и оптимизационного подходов и др.

Описанная последовательность принципов отражает их общую гуманистическую направленность, ориентацию на развивающие и воспитывающие цели, регулирует систему конструирования и осуществления педагогического процесса – средства и способы педагогического руководства и учебного познания. В приведенной иерархии осуществление каждого последующего принципа создает условия для полноценной реализации предшествующих, для достижения общих целей обучения и воспитания.

Каждый из принципов несет в себе собственное, не перекрываемое другими принципами содержание как отражение той или иной тенденции учебного процесса, всегда проявляющейся в реальном взаимодействии с другими тенденциями. В связи с этим правомерно выделить взаимодействие следования и конкретизации (например, принцип научности конкретизируется в принципах систематичности, комплексности) и отношения противоположности (научность и доступность). В первом случае один принцип раскрывает, дополняет другой, во втором – в чем-то противостоит, составляет оппозицию другому принципу, определяет меру его целесообразности.

### **4.3. Интегративные характеристики системы принципов обучения**

Как и любая система, система принципов обучения должна обладать такими интегративными чертами, которыми не обладают ее элементы в отдельности. Думается, что такой чертой прежде всего является гармоничность, так как только вся система принципов, будучи принятой, делает тенденции функционирования процесса взаимосодерживающимися, способствующими гармоничности хода и результатов обучения. Нужно отметить и такие интегративные качества системы принципов, как целесообразность, эффективность, открытость для нового содержания и новых технологий.

Система принципов – функциональная по своему характеру и целеустремленная система, направленная на получение полезного результата: воспитывающего и развивающего эффекта. Каждый компонент такой системы вносит свою лепту, определенную долю содействия в получение общего результата. Взаимосвязь компонентов такой системы и выражается термином «взаимосодерживание» (П. К. Анохин). Именно необходимость взаимодействия и взаимосодерживания ограничивает степень свободы в проявлении каждого отдельного принципа (т.е. границы его действия), с одной стороны, и характер его функционирования (внутренняя организация, способы внешнего проявления и т.д.), с другой.

Система принципов обладает также свойством целостно отражать учебный процесс и потому открывает возможность комплексного подхода к его совершенствованию, при котором изменения отдельных компонентов так или иначе отражаются и другими компонентами и общими характеристиками процесса.

Естественно, возникает вопрос о достаточности рассмотренных выше принципов. Неоднократно выдвигались предложения признать «права гражданства» за новыми принципами обучения.

Исследуя способы групповой работы, открывающие возможности обмена социальными ценностями: информацией, помощью, поддержкой, оценками – между учащимися или между личностью и коллективом, Х. И. Лийметс предлагал рассматривать в качестве одного из принципов дидактики взаимное обогащение учащихся на уроке. Нетрудно заметить, что разработка способов взаимного обогащения учащихся углубляет понимание взаимоотношений личности и коллектива, внутриколлективных отношений и целиком вписывается в принцип сочетания коллективной работы с индивидуальным подходом.

Неоднократно поднимался вопрос о целесообразности введения в дидактику принципов проблемности, программирования, контроля и самоконтроля. Вряд ли можно признать подобные предложения достаточно обоснованными. Проблемность есть отражение противоречивости познавательного процесса, выражение закономерностей возникновения и функционирования мышления, формирования познавательных интересов. Все это общезначимые и прочно установленные факты.

Но, с одной стороны, обучение как методическая система не во всех вариантах строится проблемно, а с другой – сама проблемность выступает важнейшим психологическим условием и механизмом осуществления принципа активности. Выделение проблемности в отдельный принцип лишило бы принцип активности его внутреннего содержания.

Программирование (программированное обучение) в современном понимании является конкретным способом осуществления педагогических целей посредством особого порционного структурирования учебного материала и пошаговой организации деятельности по его усвоению, что далеко не всегда целесообразно. Контроль и самоконтроль, так же как и целеполагание, проектирование и осуществление поставленных целей, – этапы деятельности, ее наполнение, а не принципы.

Таким образом, в соответствии с этапами проектирования и осуществления педагогического процесса и с учетом нацеленности всех принципов на формирование личности специалиста, соответствующего сегодняшним и перспективным требованиям, выделим следующие принципы обучения:

- 1) развивающий и воспитывающий характер обучения;
- 2) фундаментальность и профессиональная направленность содержания, методов и форм обучения (для профессиональной, в том числе высшей, школы);
- 3) научность содержания и методов учебного процесса, его сближение с современным научным знанием и общественной практикой;
- 4) культуросообразность, понимаемая как единство всех достижений культуры (не только наука, но и искусство, религия, традиции и т.д.), как соответствие обучения мировой и региональной культуре, как единство сознательного и подсознательного; природосообразность – как соответствие внутренней природе развивающегося человека и условиям среды;
- 5) систематичность в овладении достижениями науки и культуры, системный характер учебной деятельности, теоретических знаний и практических умений школьника и студента;
- 6) активность, самостоятельность и сознательность школьников и студентов в учебной работе, взаимосвязь и единство репродуктивной (воспроизводящей) и творческой деятельности, учебной и исследовательской работы, образования и самообразования;
- 7) единство конкретного и абстрактного (частично выраженное в требовании наглядности), рационального и эмоционально-го, репродуктивного и продуктивного как выражение комплексного подхода;
- 8) доступность, учет уровня подготовленности, возрастных и индивидуальных возможностей и особенностей обучающихся, соотнесенный с мерой трудности изучаемого;
- 9) основательность и прочность усвоения ключевых элементов, логики, структуры изучаемых дисциплин, практических навыков и умений;
- 10) создание положительного эмоционального климата, мотивационное обеспечение деятельности и системы отношений;
- 11) рациональное сочетание коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы, обеспечивающих развитие личности, ее индивидуальную самореализацию.

Указанные принципы носят всеобщий характер и в отличие от требований и правил действуют в любых системах и ситуациях обучения. Принципов необязательно должно быть одиннадцать. Их можно разукрупнять или, наоборот, объединять; суть в том, чтобы в совокупности их содержание отразило все ведущие инвариантные требования к процессу обучения, вытекающие из его целей,



закономерностей и других детерминирующих факторов, чтобы они в совокупности обеспечивали осуществление полного цикла деятельности: от целеполагания до анализа результатов. Все принципы нацелены на осуществление ведущего принципа – принципа воспитывающего и развивающего обучения.

При всех подходах принципы обучения должны сохранять специфичность, т. е. отражать особый характер связей именно внутри дидактической системы, иначе принципы теряют определенность, конкретность и превращаются в общие положения, без сомнения, верные, но не дающие конкретно-дидактических ориентиров. Итак, преподавателю необходимо ориентироваться не на отдельные принципы обучения, а на их систему, обеспечивая научно обоснованную постановку целей, отбор содержания, методов и средств организации деятельности студентов, создание благоприятных условий и анализ результатов учебного процесса.

Ведущим системообразующим принципом дидактики, как мы пытались показать, является принцип развивающего и воспитывающего обучения. Все остальные принципы регулируют условия и способы наиболее полной и последовательной реализации ведущего.

Целесообразно рассматривать каждый принцип и их систему как рекомендации по воплощению в жизнь системы стратегических целей, составляющих ядро современной концепции образования (развивающий характер образования, личностно-социальная ориентация и др.).

Преподаватель должен видеть сопряженные и взаимодействующие элементы педагогического процесса (овладение знаниями и развитие, элементаризм и системность в знаниях, соотношение абстрактного и конкретного и т. д.) и уметь регулировать их взаимодействие, опираясь на законы и принципы обучения и добиваясь гармоничности педагогического процесса.

#### **Вопросы для размышления и контроля.**

1. Чем категория «принцип» отличается от близких по смыслу понятий: «правило», «требование», «рекомендация», «предписание»?

2. Покажите связь и различие закона и закономерности учебного процесса и соответствующего дидактического принципа, например между обусловленностью результатов обучения характером деятельности и уровнем активности обучаемых (закономерность) и принципом активности учащихся в обучении.

3. В чем различие понятий «систематичность» и «системность» в обучении?

4. В чем опасность прямолинейного понимания принципа наглядности (чем больше и ярче наглядность, тем эффективнее обучение)?

5. Если школьнику легко дается учение, должно ли это обрадовать или, наоборот, насторожить педагога, родителей?

6. Какие связи и взаимодействия принципов обучения позволяют говорить об их системе?

7. Каким образом система принципов обучения может способствовать гармонизации учебного процесса?

#### **Литература.**

1. *Алексеев Н.А.* Личностно-ориентированное обучение: Вопросы теории и практики. – Тюмень, 1997.

2. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. – М., 1982.

3. *Загвязинский В.И.* О современной трактовке дидактических принципов // Советская педагогика. – 1978. – № 10.

4. *Загвязинский В.И.* Методология и методика дидактического исследования. – М., 1982.

5. *Занков Л.В.* Дидактика и жизнь. – М., 1968.
6. *Зорина Л.Я.* Системность – качество знаний. – М., 1976.
7. *Зорина Л.Я.* Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. – М., 1978.
8. *Калмыкова З.И.* Психологические принципы развивающего обучения. – М., 1979.
9. Принципы обучения в современной педагогической теории и практике. – Челябинск, 1985.
10. *Скаткин М.Н.* О принципах обучения в советской школе // Советская педагогика. – 1950. – № 1.
11. *Сериков В.В.* Личностный подход в образовании: концепции и технология. – Волгоград, 1994.
12. *Сень/со Ю.В.* Формирование научного стиля мышления учащихся. – М., 1986.
13. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.

## **Глава 5. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ<sup>2</sup>**

### **5.1. История вопроса**

Когда ребенка отправляют в школу, родители считают, что он идет туда за знаниями. Если хотят школу похвалить, говорят, что она дает глубокие и прочные знания. В этих определениях содержится доля истины, но это далеко не вся истина. Ребенок должен овладеть не только знаниями, но и способами деятельности, умением общаться, обрести самостоятельность, выработать собственное отношение к миру, к другим людям, понять самого себя, иными словами, войти в контекст культуры, освоить ее богатство, развить свои способности. Все это не дано человеку от рождения – он усваивает необходимые знания, умения, навыки на базе генетически заложенных программ в процессе общения, труда, познания и в значительной степени в ходе организованного обучения.

Содержанием образования поэтому является, как уже отмечалось, вся культура человечества: и система научных знаний, и эмоционально-образный мир искусства, и исторические традиции, и система деятельности, в том числе творческой, и отношения, и ценностные ориентации. Это очень разные компоненты, и овладение ими требует не только восприятия, понимания, запоминания, воспроизведения, действий по образцам, но и эмоционального отклика, собственного поиска, оценочной деятельности и многого другого.

И в школе, и в вузе традиционно утвердилась предметная структура содержания образования. Такая структура, несомненно, облегчает систематическое изучение основ научных знаний, но она дробит единый мир, разлагает его на составные части, что препятствует формированию в сознании учащихся целостной картины мира, представлений о его единстве и внутренних связях.

Другая трудность обучения заключается в том, что большой по объему материал каждого предмета изучается по частям, в линейной последовательности, дискретно. Обучение по необходимости растянуто во времени, у учащихся и

---

<sup>2</sup> При подготовке данной главы частично использован материал учебного пособия «Педагогика» (М., 1998) под редакцией П.И.Пидкасистого. В главе преимущественно рассмотрены вопросы содержания образования в средней школе.

студентов на основе линейной структуры изучения далеко не всегда складываются целостные представления даже об отдельных научных теориях и предметах.

В истории образования не раз предпринимались попытки перестроить предметное преподавание и даже заменить его более целостными структурами (комплексами, проектами).

Так, в 1923–1925 гг. под руководством научно-педагогической секции Государственного ученого совета (ГУСа) были составлены комплексные программы для школы («Программы ГУСа»). Предметное построение школьного курса заменялось единым комплексом сведений о природе, труде и обществе. По каждой комплексной теме, начиная с 1-го и по 5-й класс, весь материал распределялся по трем колонкам: 1) природа и человек; 2) труд; 3) общество. В 1-м классе основным содержанием занятий были темы, связанные с жизнью ребенка в семье и школе; во 2-м классе изучалась жизнь родной деревни или города, далее – жизнь губерний и республики.

Во второй половине XIX в. в школах США возник метод проектов. Он основывался на положениях прагматической педагогики (Д. Дьюи, У. Килпатрик), провозгласившей «обучение посредством делания», т. е. положившей в основу обучения практическую деятельность учащихся. В 20-е годы метод проектов был введен в отечественной школе как способ приближения школы к жизни, соединения обучения с трудом учащихся. В комплексно-проектных программах систематическое изучение знаний подменялось общественно полезным трудом по выполнению проектов, таких, например, как «Поможем ликвидировать неграмотность» или «Поможем нашему заводу-шефу выполнить промфинплан».

И комплексные программы, и метод проектов в какой-то мере способствовали формированию целостного подхода к действительности, пониманию взаимосвязей разных сторон жизни, сближали теорию и практику. Но достигалось это ценой отказа от систематического и глубокого познания основ научных знаний. Поэтому с 1927 г. началось постепенное возвращение к системе предметного построения учебных программ.

Современный подход к решению проблемы целостности учебного познания заключается в том, чтобы, используя предметное преподавание как основной способ структуризации обучения, во-первых, предварить его целостным знакомством с окружающим миром в дошкольном обучении и воспитании и при обучении в начальной школе (предмет «Окружающий мир») и, во-вторых, в средней школе выделить образовательные сферы (области) – естествознание, обществознание, искусство и др., построенные на общих основах и содержащие не только предметно построенные, но и обобщающие курсы. Предпринимаются также попытки, покав рамках обществознания и естествознания в школе и философских курсов в вузах, по обобщению представлений о развитии природы, общества и человека, по формированию единой научной картины мира (синтез естественно-научного и гуманитарного знания) и даже единой картины мира (синтез науки, искусства, веры как иррационального знания и чувства).

Все более сложной, особенно с расширением образовательной базы, выступает проблема отбора из общего состава культуры тех элементов, которые следует включить в школьные программы.

Отбор материала для изучения зависит от тех исходных положений, которыми руководствуются авторы основных школьных документов – программ и учебников. В истории педагогики издавна конкурируют теории материального и формального образования.

Теория *материального образования* обосновывает целесообразность дать учащимся как можно больший объем знаний, прежде всего необходимых для жизни

и труда. Сторонники этой теории полагают, что развитие способностей происходит естественным путем в процессе овладения полезными знаниями.

Сторонники *формального образования* утверждали, что основное внимание должно быть направлено на развитие способностей учащихся, их мышления, памяти, воображения. Благодатным материалом для развития они считали изучение языков, в том числе латинского и греческого, а также математики. Образование, по представлениям теоретиков этого направления, представляет курс умственной гимнастики.

Полезность этих теорий заключается в выделении реальных противоположных тенденций, подходов к содержанию образования. Истина же, видимо, заключается в преодолении односторонности упомянутых теорий, и еще К. Д. Ушинский утверждал, «что рассудок развивается только в действительных реальных знаниях».

Хочется заметить, что истина, которая рождается в споре, не всегда находится «посередине», что каждая эпоха по-своему расставляет приоритеты в оценке противоположных тенденций, по-своему их совмещает. Курс на формирование творческой, самостоятельной, ответственной личности, воспитание социальной ответственности, воли, способности к коллективному созиданию, задачи развивающего обучения определяют приоритет развивающих задач образования. Но особенность современного понимания задач и содержания развивающего обучения в отличие от задач обучения формального именно в том и заключается, что эти задачи осуществимы только на основе глубокого изучения основ наук и глубокого погружения в культуру, освоения ее идей, традиций, конкретного содержания. Такой подход позволяет надеяться на то, что образование сможет дать обществу действительно образованных людей, обладающих глубоким планетарным мышлением, гражданским сознанием, пониманием неделимости мира природы и мира человека, способностью к самореализации.

Особую значимость для достижения целостности познания мира приобретают в этом плане *проблема соотношения гуманитарного и естественно-научного образования и проблема их синтеза*, на основе которого формируются понимание единства мира, взаимосвязи и взаимообусловленности происходящих в нем процессов, природоохранная (экологическая) и здоровьесберегающая (валеологическая) культура.

Гуманитарное знание – это знание о человеке и человеческом обществе (история, социология, литературоведение, этика, политология, педагогика и т.д.). Это знание и гуманитарное мышление в определенном смысле отличается от естественно-научного и технического знания, прежде всего меньшей определенностью, точностью, большей гибкостью, вариативностью, многозначностью. Гуманитаризация образования связана с некоторым повышением удельного веса гуманитарных дисциплин в учебном плане, что компенсирует заметное сокращение доли гуманитарных дисциплин в школе в предшествующие десятилетия. Гуманитаризация проявляется также в более последовательном проведении личностно-индивидуальной ориентации образовательного процесса, в формировании гуманитарного мышления, в центре которого человек и мир человека, в персонификации ценностей, проблем, показе путей возникновения и развития естественных и технологических дисциплин и, наконец, в углублении гуманного содержания самих гуманитарных дисциплин (отход от единой обязательной идеологии, единых программ, унифицированного подхода, учет интересов, запросов, особенностей развития каждого человека).

Естественно-научное знание и мышление, напротив, обладает большей строгостью, определенностью, однозначностью. Оно более рационально, опирается на строгую логику, предполагает конкретные решения и рекомендации.

Общее образование призвано вооружить учащихся умениями и подходами, связанными и с гуманитарным, и с естественно-научным мышлением.

## **5.2. Принципы и критерии отбора учебного материала**

Переходя к принципам и критериям отбора учебного материала для изучения в школе, можно сразу указать один из важнейших – *наличие развивающего потенциала*, который этот материал содержит. Этот потенциал кроется в гуманистической направленности и инструментальной конструктивности заложенных в материале идей, например взаимосвязи человека и природы, устойчивого развития человечества, преемственности в развитии культуры, мирном сосуществовании и сотрудничестве представителей разных государств, этносов и культур, представлении о человеке как цели, а не средстве развития и др. Инструментальная конструктивность заключается в обучении умению действовать, в вооружении учащихся умениями познавать, мыслить, оценивать, творить, вести преобразовательную деятельность, т. е. реально, в делах и поступках, следовать прогрессивным и гуманистическим идеям и идеалам.

Общие принципы отбора содержания школьного образования давно служат предметом обсуждения в педагогике и дидактике (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Ю. К. Бабанский, Б. Т. Лихачев, В. В. Краевский, В. С. Леднев).

В содержание образования предлагалось включить:

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

При отборе содержания признавалось необходимым: учитывать возрастные возможности обучающихся и логику их развития; обеспечить социальную и лично-ориентированную направленность изучаемого материала.

Вся номенклатура принципов полностью отражается в трех основных принципах (В. В. Краевский<sup>3</sup>):

- принципе соответствия содержания образования уровню современной науки, производства и основным требованиям развивающегося демократического общества;
- принципе учета единства содержательной и процессуальной сторон обучения, который предполагает представленность всех видов человеческой деятельности в их взаимосвязи во всех предметах учебного плана;
- принципе структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования с учетом личностного развития и становления школьника, предполагающий взаимную уравновешенность, пропорциональность и гармоничность компонентов образования.

---

<sup>3</sup> См. также: Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М., 1998.

Соглашаясь с содержанием выделенных выше принципов, мы бы дополнили его, исходя из современной образовательной концепции, принципом отражения в содержании образования всех ведущих элементов мировой и отечественной культуры, содержащих потенциал личностного развития обучающихся.

Из указанных принципов следуют **критерии отбора содержания**<sup>4</sup>:

- Критерий целостного отражения основных компонентов социального опыта, перспектив его развития, задач всестороннего развития личности. В соответствии с этим критерием в содержание образования должны войти: знания о природе, обществе, технике, культуре, человеке, овладение способами деятельности по образцам; усвоение опыта творческой деятельности и формирование эмоционально-ценностных отношений, имеющих решающее значение для перехода знаний в убеждения.
- Критерий выделения главного и существенного в содержании образования, высокой значимости изучаемого, т. е. отбора наиболее универсальных, необходимых элементов.
- Критерий соответствия возрастным возможностям учеников.
- Критерий соответствия выделенному на изучение данного предмета времени.
- Критерий учета отечественного и международного опыта формирования содержания учебных программ.
- Критерий соответствия содержания учебно-материальному и методическому оснащению школы с учетом реальных перспектив ее развития.

Как видно, указанные принципы и критерии носят достаточно общий характер, и в их использовании возникает много трудностей. Как учесть особенности возраста, не разрушив систему той науки (или вида деятельности, сферы опыта), которая лежит в основе учебного предмета? Как вывести учащихся на интегрированные межпредметные представления о мире, способы его практического преобразования? Как выявить и оценить развивающие возможности тех или иных тем? Чем определяется особая значимость тех или иных тем, разделов, методик, подходов? Здесь помогут анализ исторического опыта, экспертные оценки, отчасти экспериментальная проверка.

Другие трудности связаны с преодолением некоторых традиций, в частности стремлением отражать в содержании образования каждое новое значимое направление в развитии науки, культуры, практики. На этой основе множится многопредметность, вводятся все новые предметы (этика, психология, логика, риторика, философия, история искусства и т.д.). Очень трудно преодолеть своего рода «ведомственную заинтересованность», когда авторитетные представители конкретных наук, составляющие проекты программ, искренне убеждены, что каждый школьник должен усвоить все ведущие положения конкретной науки. Все это приводит к невероятной перегрузке учащихся и негативно отражается и на их отношении к образованию, и на здоровье школьников и студентов, и даже на действительном качестве овладения знаниями и умениями. На развитие творческих качеств личности при такой перегрузке просто не остается времени. Поскольку образование у нас носит и продолжает в основном носить государственный характер, государственные органы управления образованием стремятся (правда, не всегда удачно) регулировать процесс конструирования содержания образования.

В обстановке реформирования образования, перехода к вариативным программам, передачи многих функций по управлению образованием в регионы

---

<sup>4</sup> См.: *Бабанский Ю.К.* Избр. пед. труды. – М., 1989. – С. 419–420.

ведущим средством такого регулирования выступает введение *государственных образовательных стандартов*.

Вопрос о государственных образовательных стандартах был в последние годы предметом горячих дискуссий. Кое-кто возражал против самой идеи стандарта в образовании. Но большинство участников обсуждения, скорее, пытались выяснить, что подлежит стандартизации, каким должен быть государственный стандарт, что должно входить в регулируемую им «зону».

Очевидно, что для ответа на эти вопросы необходимо определить, что такое стандарт и каковы традиции стандартизации в образовании.

Стандарт, стандартизация – это установление и соблюдение определенных норм в каком-либо виде деятельности и в создаваемых в процессе деятельности результатах.

Нормирование в образовании существовало всегда в виде национальных традиций, связанных с представлениями об идеалах, общих целях, содержании и формах обучения и воспитания, а также в виде законодательных актов, нормативных документов, Учебных планов, программ, учебников.

В текст ныне действующей Конституции Российской Федерации впервые внесено положение о том, что государство устанавливает федеральные государственные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования (ст. 43).

Закон Российской Федерации «Об образовании» раскрывает содержание и сущность государственного стандарта. Стандарт нормирует (определяет) обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников.

Государственные стандарты предназначены, таким образом, для обеспечения гарантированного минимума обязательной подготовки каждого обучающегося, независимо от того, в каком образовательном учреждении данного уровня и профиля он получает образование. Этот стандарт обеспечивает единство образовательных требований к качеству знаний, умений и навыков, а следовательно, в этом плане – единство образовательного пространства страны; он призван защищать учащихся от перегрузки (определяет максимально допустимый объем нагрузки), обеспечивать единую объективную оценку успешности учебной деятельности и работы образовательных учреждений и в конечном итоге гарантировать качество образования.

Следует, однако, сразу заметить, что вопрос о качестве образования очень сложен, ибо оно определяется соотношением адекватно поставленных целей и реально полученных результатов, а также совокупностью всех составляющих этот процесс: воспитания, развития личности, социальной адаптации и обучения.

Реально же современные образовательные стандарты пока определяют в основном качество обучения и качество обученности. Но, во всяком случае, стандарт задает образец, эталон для измерения и оценки качества образования, хотя в большей степени нацелен на качество программ обучения и их усвоение учащимися и в гораздо меньшей степени на другие важные стороны образования.

Под стандартизацией образования понимают диагностическое описание минимально обязательных требований к отдельным его сторонам, процессу в целом (В. П. Беспалько) и его результатам. Это позволяет ограничить произвол авторов программ и учебников в отборе и расширении объема учебного материала, дает ориентиры для оценки деятельности, аттестации и аккредитации образовательных учреждений, проектирования образовательных программ и развития образовательных систем.

При всех своих положительных качествах образовательный стандарт несет в себе и определенные опасности. Они связаны с возможностью возвращения к унифицированной, строго регламентированной школе, с риском превращения стандарта в шаблон, в способ подавления индивидуальности ребенка и творчества педагога. И глубоко прав В. С. Леднев, который писал о том, что необходимы такие стандарты, которые закрепляли бы демократические начала в образовании, защищали интересы ребенка и творчество учителя и в то же время сохраняли необходимый обществу уровень образования, единство образовательного пространства страны<sup>5</sup>.

Конечно же, не следует стандартизировать сам педагогический процесс, регламентировать его вариативность, творческое многообразие. Стандарт – средство обеспечения минимально необходимого качества образования и его единства в образовательном пространстве Федерации, условие вариативности образования без разрушения его основ. Отсюда требование достаточной гибкости стандартов, вариативности их использования. У школы, любого образовательного учреждения должно оставаться достаточное «вариативное пространство» для планирования, для оперативного маневра, для учета реальной ситуации. При этом должен безусловно соблюдаться приоритет гуманистических ценностей, сохранения нравственного, психического и физического здоровья школьника или студента. Очевидно, что лозунг «стандарт любой ценой» для нас неприемлем. Если овладение стандартом связано с серьезными издержками здоровья, должны быть найдены подходящие условия (подобраны способы помощи, индивидуализированные дозировки, увеличено время изучения, определены количество и характер упражнений, найдены в «свободном пространстве» школы ниши для развития интереса ребенка к изучаемому посредством игры, включения в коллективный поиск и т. д.). Не исключено отсроченное достижение уровня требований стандарта для отдельных групп учащихся или отдельных учащихся. При конструировании и использовании всех положений стандарта нельзя забывать основополагающий педагогический принцип «Не навреди!».

Б. С. Гершунский в связи с этим использует понятия «мягкого» стандарта, «мягкой» стандартизации, которые связаны с идеей упорядоченности деятельности и которые не убивают творчества, а способствуют организации продуктивной деятельности, ее оптимизации и необходимой коррекции. Наиболее универсальной формулой, отражающей состояние вариативности и творчества, с одной стороны, и стандартизации, с другой, Б. С. Гершунский считает тезис: «К творчеству – через порядок»<sup>6</sup>.

В образовательной практике государственный стандарт представлен: учебным планом (для среднего образования это прежде всего базисный учебный план); определением для основных образовательных областей и учебных курсов системы ведущих идей, понятий, принципов, законов, теорий, а также системы действий и операций, которыми необходимо овладеть; системой измерителей (норм, методик, инструментов) результатов образования.

Ключевую роль в общем среднем образовании играет **базисный Учебный план**. Это – комплекс нормативов, на основе которых разрабатываются типовые учебные планы. Школы же на основе типовых составляют собственные учебные планы.

Базисный учебный план определяет:

- обязательный минимальный перечень общеобразовательных областей и предметов, а также минимально необходимое время на их изучение;

---

<sup>5</sup> См.: Леднев В. От идеи к реализации // Народное образование. – 1997. – № 6. – С. 5.

<sup>6</sup> Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. – М., 1998. – С. 311.



- максимально допустимую учебную нагрузку учащихся по классам;
- примерное соотношение между федеральным и национально-региональными компонентами содержания, а также количество часов школьного компонента, отводимых для выбора самой школе в соответствии с ее возможностями, особенностями и запросами территории, где она расположена.

Государственный стандарт среднего образования состоит, таким образом, из трех компонентов: федерального, национально-регионального и школьного.

*Федеральный компонент* содержит нормы и требования, обеспечивающие единство образовательного пространства России и интеграцию личности в систему мировой культуры. Сюда входят единые образовательные цензы (по уровням образования), общее (инвариантное) содержание программ для всех территорий и всех учреждений, дающих среднее образование.

*Национально-региональный компонент* составляют нормы, во многом отражающие специфику этнокультурных традиций и социокультурной среды региона. Они связаны с изучением родного языка, истории и географии края, народного искусства, ремесел и других особенностей уклада жизни в той или иной территории.

*Школьный компонент* должен учесть и отразить запросы населения, экономики, социальной сферы конкретного поселения или микрорайона.

Стандарт среднего образования на федеральном и национально-региональном уровнях включает: описание содержания образования на каждой его ступени, которое государство обязано предоставить обучающемуся; требования к минимально необходимому уровню образования (владение понятиями, научными положениями, способами деятельности и т.д.); максимально допустимый объем учебной нагрузки по годам обучения.

В стандартах высшего образования особенно выделяются владение фундаментальными научными знаниями (теориями), владение современными социальными и производственными технологиями и знание перспективных проблем развития общества.

К сожалению, в стандартах образования не удалось в полной мере отразить требования к развитию личности (они труднее всего поддаются стандартизации, если поддаются вообще).

### **5.3. Учебный план, программы, учебники**

Государственные стандарты образования положены в основу документов, определяющих содержание образования. Главными документами этого уровня являются учебный план и учебные программы.

**Учебный план** – это документ, в котором определены состав учебных предметов, изучаемых в данном типе образовательных учреждений, их распределение по годам обучения, недельное и годовое количество времени, отводимого на каждый учебный предмет.

Основные виды учебных планов: базисный учебный план, типовые федеральные учебные планы, региональные учебные планы и учебный план школы. Эти планы отражают федеральный (т. е. общий для всей Федерации), национально-региональный и школьный (конкретный для данного образовательного учреждения) компоненты образования. Кроме того, все содержание образования подразделяется на инвариантную, *базовую*, обязательную для всех, часть, которая обеспечивает приобщение учащихся к общекультурным и национально значимым ценностям, обязательные занятия по выбору (часто они связаны с выбором профиля обучения в

старшем звене), и *вариативную* часть, включающую свободно избираемые факультативные, индивидуальные и групповые занятия.

**Базисный учебный план** является частью государственного образовательного стандарта и служит основой для разработки рекомендованных Минобразованием России примерных учебных планов для разных типов школ (дневных, вечерних, с русским родным языком обучения, с родным (нерусским) языком обучения и др.), базисных региональных учебных планов школы (см. таблицу 1). В базисном плане выделены фундаментальная и технологическая (до-профессиональная) подготовка. Предметы сгруппированы по образовательным областям: филология, математика, обществознание, естествознание, искусство, физическая культура, технология. Это облегчает разработку интегрированных курсов внутри выделенных областей (например, обобщенного курса естествознания).

Базисный учебный план обеспечивает определенный баланс между естественно-научным и гуманитарным знанием с некоторым приоритетом гуманитарного цикла в начальной и основной школе и небольшим перевесом обязательных занятий по естественно-научным дисциплинам в звене полного среднего образования. Следует заметить, что приоритет гуманитарного образования на первых двух этапах оправдан тем, что именно гуманитарная культура и гуманитарное образование составляют основу развития личности на этих этапах, а приоритет естественно-научного содержания в 10 – 11-х классах объясняется необходимостью и возможностью осуществить традиционно присущую отечественному образованию глубокую подготовку по циклу естественных и математических дисциплин.

Таблица 1.

**Базисный учебный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации**

Утвержден  
Министерством общего и профессионального  
образования Российской Федерации  
9 февраля 1998 г.

Образовательные области	Образовательные компоненты	Количество часов в неделю															
		I	II	III	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Филология	Русский язык как государственный Языки и литература	3 6	3 5	3 5	3 6	3 6	3 5	3 5	3 8	3 7	3 7	3 5	3 5	4	4		
Математика	Математика Информатика	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4		
Обществознание	История Обществознание География										2	4	4	5	6	5	5
Естествознание	Окружающий мир	–	1	1	1	1	2	2									
Искусство	Биология Физика Химия									2	2	4	6	6	6	6	

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Физическая культура	Музыкальное и изобразительное искусство	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2			
Технология	Физическая культура ОБЖ	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
	Технология Трудовое обучение Черчение	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Обязательные занятия по выбору, факультативные, индивидуальные и групповые занятия (6 -дневная учебная неделя)		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	12	12
Максимальный объем учебной нагрузки учащегося при 6-дневной учебной неделе		25	25	25	22	25	25	25	31	32	34	35	35	36	36
Обязательные занятия по выбору, факультативные, индивидуальные и групповые занятия (5-дневная учебная неделя)		2	2	2	–	2	2	2	2	2	2	2	2	9	9
Максимальный объем учебной нагрузки учащегося при 5 -дневной учебной неделе		22	22	22	20	22	22	22	28	29	31	32	32	33	33

Нужно сказать, что реальное соотношение основных блоков изучаемых дисциплин для конкретного учащегося может быть скорректировано за счет вариативной части плана. Этот план предполагает большую по сравнению со всеми ранее действовавшими учебными планами свободу выбора занятий учащимися и свободу для инициативной разработки новых курсов со стороны школы.

К недостаткам базисного и многих разработанных на его основе планов можно отнести сравнительно «скромную» представленность в обязательной части образовательных сфер «Искусство» и «Физическая культура», а также отсутствие целостной образовательной области «Человек». Недостатки эти могут быть компенсированы за счет вариативной части.

Гораздо более сложной представляется проблема, обозначенная в начале главы, а именно проблема синтеза, интеграции образовательных областей, в первую очередь гуманитарного и естественно-научного знания, выход учащихся, оканчивающих среднюю школу, а в еще большей степени студентов высших учебных заведений на интегрированную картину мира и глобальное мышление, охватывающее в единстве природу, человека, технику, духовный мир – мир чувств, идей, идеалов, способы сохранения и разумного преобразования человеческих отношений и самого человека.

Об этом очень убедительно пишет академик Н. Н. Моисеев: «В нынешних условиях широта образования должна достигаться в первую очередь за счет объединения гуманитарного и естественно-научного знания. Пришло время, когда человечество должно ликвидировать пропасть между двумя «цивилизациями» – гуманитарной и естественно-научной инженерной...» Он считает, что «надо учить не наукам, не предметам, а системе знаний, отдельные предметы должны стать ее фрагментами, закрепленными на некотором общем каркасе. Для нас в те годы таким

каркасом была физика. Но не физика отдельных фактов, а модели физики... Теперь таким фактом должна стать экология»<sup>7</sup>.

Над разрешением этой проблемы работают и практики (интегрированные курсы, интегрированные уроки, комплексные экскурсии), и ученые (В.А.Игнатова, И. Т. Суравегина, Л.В.Тарасов, А. В. Хуторский и др.), но проблема эта очень сложна и решить ее быстро невозможно.

Конкретное содержание образования по образовательным областям и отдельным предметам определяется учебными программами и учебниками.

Содержание учебных предметов конкретизируется в учебных программах, которые представляют собой документ, устанавливающий состав, структуру, последовательность предъявленного к изучению материала по каждому предмету с распределением его по годам обучения, по разделам и темам. По каждой теме обозначаются объем знаний (понятия, факты, основные законы, теоремы, рекомендации), способы деятельности (виды упражнений, типы задач, умения и навыки). В программах указываются предполагаемые результаты обучения, определяются межпредметные связи, опорные знания, необходимые для успешного изучения темы или раздела. Нередко задается и примерная методическая модель изучения материала (опорные понятия, логика и общие методы работы).

**Типовые учебные программы**, которые утверждаются Министерством образования Российской Федерации, раскрывают ведущие положения науки, практики, искусства, техники и носят рекомендательный характер.

**Школьные рабочие программы** отражают национально-региональный и школьный компоненты, а также образовательный потенциал школы, творческие возможности учителей. Мастера педагогического труда создают оригинальные авторские программы, главным образом по курсам, вводимым именно в данном образовательном учреждении. Такие программы проходят рецензирование и утверждаются либо экспертными комиссиями отделов (управлений) образования, либо советом школы.

Любая программа должна содержать: объяснительную записку, в которой определяются цели и основные направления работы по курсу, выделяются ведущие идеи, ключевые подходы, наиболее общие методы изучения; тематический план с примерным распределением часов по темам; раздел, раскрывающий содержание каждой темы с выделением подлежащих изучению фактов, доказательств, законов, теорем, теорий, следствий, прикладных объектов, а также обязательных для овладения умений и навыков; методические указания о способах изучения разделов курса (методы, основные демонстрации, лабораторные работы и т. д.); библиографию с указанием основной и дополнительной литературы.

Исторически сложилось две системы построения учебных программ: линейная и концентрическая. *Линейное построение* означает последовательное поэтапное изучение материала без возвращения к изучаемой теме. Оно логично, экономно, однако не позволяет в должной мере обеспечить глубину и осознанность проработки изучаемого в силу возрастных ограничений, особенно в младших классах. *Концентрическое построение* предполагает, что ведущие закономерности, понятия, факты могут изучаться несколько раз, что к ним возвращаются после их элементарного Изучения на более высоком уровне по мере взросления учащихся, их развития, обогащения опытом. Концентризм отнимает больше времени, но зато позволяет добиться более глубокого овладения знаниями и более существенного продвижения в развитии. Негативные стороны линейного и концентрического построения программ удается нейтрализовать, а сильные стороны сохранить при использовании так называемого спиралевидного расположения материала.

---

<sup>7</sup> Мусеев Н.Н. Время определять национальные цели // Соч.: В 3 т. – М-> 1997.-Т. 3.-С. 202-203.

Особенность такого подхода в том, что изучаемая исходная проблема разрешается постепенно – на основе расширения и углубления круга знаний, познавательного опыта. Процесс идет непрерывно, а не путем эпизодических, часто с перерывом в несколько лет, возвращений к тем или иным проблемам (Ч. Купсиевич).

К сожалению, пока в программах не удастся в должной мере отразить основной результат обучения – уровень развития, степень самостоятельности обучаемых, подготовку их к творческой деятельности. Основная трудность заключается в том, что эти показатели очень вариативны, индивидуальны и их унификация или лимитирование очень опасны для живой практики.

И наконец, об **учебнике**. Учебник и учебные пособия наполняют обучение конкретным материалом, дают ориентиры построения курса педагогу и материал для самостоятельной работы учащимся. В идеале программа и учебник должны в своих исходных основаниях и по логике изложения соответствовать друг другу. Этого было проще добиться, когда существовала одна официально утвержденная программа по предмету и один стабильный и тоже официально одобренный учебник. Теперь ситуация сложнее. Учебников и пособий по каждому курсу несколько, они вариативны, что дает школе и педагогу свободу выбора, но требует от педагогов и методических служб большой работы по согласованию учебников и программ.

Учебник должен содержать систематическое изложение материала, быть достаточно обобщенным, научно безупречным и в то же время доступным, популярным, интересным. Он должен способствовать овладению методами познания, стимулировать развитие интереса и мыслительных способностей. Для этого полезно проблемное построение материала, а также достаточное количество фактического материала и иллюстраций. Очень продуманным должен быть методический аппарат учебника: вопросы, задания, словари, таблицы, шрифтовые выделения, рисунки, списки литературы и др. Дополнениями к учебнику, позволяющими расширять кругозор, овладевать методами самостоятельной работы, служат хрестоматии, сборники задач и упражнений, атласы, книги для внеклассного чтения, энциклопедии, фонохрестоматии, электронные обучающие программы и другие источники.

### **Вопросы для размышления и контроля.**

1. Верна ли формула: школьники изучают основы наук? Выберите верный ответ и обоснуйте его:

а) формула верна: всю науку в школе не осилить, изучаются только основы наук;

б) данная формула верна, но неполна: школьники овладевают не только основами наук, но и основами деятельности, опытом человечества, основами искусства, изучая обычаи и традиции;

в) формула неверна: в школе изучаются учебные предметы – особые дидактические конструкции, содержащие материал, отобранный в соответствии с утвержденным учебным планом и проектами.

2. Следует ли формируемые на определенной ступени образования способы деятельности, отношения и ценностные ориентации считать элементами содержания образования?

При любом ответе дайте его обоснование.

3. Какими критериями следует руководствоваться при отборе содержания материала учебных дисциплин?

4. Как определить развивающий потенциал того или иного учебного материала?

5. Какова роль стандартов в образовании? Какие опасения вызывает стандартизация в образовании? К чему приводит отсутствие стандартов?

6. Каковы роль и специфика гуманитарного и естественно-научного компонентов образования? Каково оптимальное соотношение между ними? Бесспорен ли призыв к гуманитаризации образования?

7. Раскройте сильные и слабые стороны линейного и концентрического построения учебных программ.

8. Чем школьный учебник должен отличаться от книги для чтения, от научно-популярных изданий, от научной литературы?

### **Литература.**

1. *Беспалько В. П.* Теория учебника. – М., 1989.
2. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. – М., 1982.
3. *Леднев В. С.* Содержание образования. – М., 1989.
4. *Леднев В. С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М., 1991.
5. *Зорина Л. Я.* Программа – учебник – учитель. – М., 1989.
6. *Зуев Д. Д.* Школьный учебник. – М., 1989.
7. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского, И.Я. Лернера. – М., 1983.
8. Основы дидактики / Под ред. Б. П.Есипова. – М., 1967.
9. *Сенько Ю. В.* Гуманитарные основы педагогического образования. – М., 2000.
10. *Скаткин М.Н.* Проблемы современной дидактики. – М., 1984.
11. *Скаткин М.Н., Краевский В. В.* Содержание общего среднего образования: Проблемы и перспективы. – М., 1981.

## **Глава 6. МЕТОДЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ**

### **6.1. Понятие о методах и приемах обучения**

Вопрос о выборе методов проведения учебных занятий – каждодневный, практический. В его решении преподавателю необходимо проявить максимум самостоятельности, ибо никаких «программных указаний» по данному вопросу давать «сверху» нецелесообразно. Слишком разнообразны конкретные ситуации обучения.

Что же такое метод? Как выбрать наиболее рациональные методы для определенного занятия?

Традиционно **метод обучения** определяют как *способ взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности педагога и обучаемых, направленной на реализацию целей обучения, или как систему целенаправленных действий педагога, организующих познавательную и практическую деятельность обучаемых и обеспечивающих решение задач обучения.* По существу уже в самом определении метода заложен бинарный (двойственный) подход к его трактовке (М.И.Махмутов, М.М.Левина, Т.И.Шамова), заключающийся в единстве методов преподавания и методов учения. Однако такое определение остается все же абстрактным, оно дает понятие только об общей модели деятельности: педагог рассказывает – учащийся слушает, осмысливает, запоминает (объяснение); педагог задает вопросы – ученики отвечают (беседа). Данный подход не раскрывает характера деятельности, способа руководства, а главное – характера процессов овладения знаниями и развития. Чтобы раскрыть метод более конкретно, нужно рассмотреть его на уровне **приемов** –

конкретных способов организации деятельности обучаемых, учебных действий школьника или студента. Тогда метод обучения, как и метод воспитания, становится «инструментом прикосновения к личности» (А. С. Макаренко), способом возбуждения и регулирования развивающей деятельности обучаемых.

Специалисты-исследователи насчитывают до 50 различных методов обучения: рассказ, беседа, работа над источниками, демонстрации, упражнения, самостоятельная работа, обучающая игра, диспут и т. д. Но каждый метод в конкретных обстоятельствах ре-ализуется в своеобразных сочетаниях нескольких приемов. Прием чаще всего определяется как составная часть или конкретная разновидность метода. Скажем, метод рассказа в зависимости от целевого назначения и реализующих его приемов может воплощаться в описании, повествовании, объяснении, доказательстве, рассуждении, элементах драматизации. Беседа может носить характер воспроизведения или эвристического поиска. Но если каждый метод реализуется с помощью даже 2–3 характерных приемов или сочетаний, то для выбора оптимального метода или приема обучения реально нужно перебрать более сотни вариантов. Очевидно, что подобная процедура практически неосуществима, так как человек, по данным психологов, может одновременно держать в своем сознании не более 5–7 элементов и оперировать ими. Обоснованных алгоритмов, которые позволили бы передать выбор компьютерным системам, пока не создано. Вот почему педагог использует нередко стихийный или случайный выбор, определяемый либо границами собственного опыта, либо «модой» на тот или иной подход, либо принципом «всего понемногу».

Для того чтобы осуществить педагогически обоснованный выбор методов, необходимо, видимо, прежде всего знать возможности и ограничения всех методов обучения, понимать, какие задачи и при каких условиях успешно решаются с помощью тех или иных методов, а для решения каких задач они бесполезны или малоэффективны.

На протяжении всей истории педагогики и народного образования и теоретиков, и практиков привлекали два простых и внешне очень заманчивых решения проблемы выбора методов обучения. Первое решение: найти универсальный метод обучения, своего рода педагогическую панацею, «палочку-выручалочку». Тогда при любом затруднении универсальный метод всегда выручит. В менее категоричном варианте указанный подход выражается в делении методов на эффективные (активные, интенсивные) и неэффективные, причем рекомендуется использовать только эффективные. Жизнь многократно убеждала педагогов в том, что такое деление ошибочно, что многообразные задачи обучения просто невозможно решить на основе одного или какого-то ограниченного круга методов. Любой же метод, используемый как универсальный, теряет эффективность, дискредитирует себя. Тут нельзя не вспомнить высказывания А. С. Макаренко о том, что нет методов воспитания вообще плохих или вообще хороших. Все зависит от обстоятельств, места и времени, от той системы, в которой данное средство используется.

Другой заманчивый выход многим виделся в том, чтобы заимствовать лучшие, кем-то отработанные образцы, готовые методики, использовать своего рода методические «шпаргалки». Не отрицая определенной пользы таких методических разработок, готовых вариантов чужого опыта, нужно сказать, что для педагога это только заготовки, полуфабрикаты, материал для анализа, оценки, выбора, переконструирования. Педагог все равно должен иметь развитое педагогическое мышление, умение самостоятельно оценить предстоящие учебные ситуации, возможности методов и приемов, сделать свой обоснованный выбор. Получается, что мы вновь возвращаемся к поставленной проблеме.

Есть, однако, два реальных, действительных пути, приводящих к педагогически обоснованному выбору методов и приемов. Первый путь – укрупнение единиц выбора и ограничение их числа на основе объединения методов в большие группы по заранее выбранным критериям (показателям), иными словами – путь, связанный с *классификацией методов* и с оперированием результатами классификации. Подобный путь в целом традиционен (в самом положительном смысле этого термина) и свое наиболее законченное представление получил в теории и методике оптимизации (Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник).

Второй путь связан с обращением к более крупным, целостным дидактическим структурам – *типам или методическим системам современного обучения*, прежде всего к обучению сообщающему, программированному, проблемному, релаксопедическому. При таком подходе метод не берется изолированно от других элементов системы, а служит средством воплощения определенных целей на основе заранее известных специфических закономерностей и механизмов<sup>8</sup>.

Рассмотрим оба пути. Причем первый, подробно изложенный в работах Ю. К. Бабанского и его последователей, будет описан более сжато. Второй же путь, на наш взгляд, весьма целесообразный в современной ситуации, разберем несколько подробнее.

## **6.2. Выбор методов обучения на основе их классификации**

Единой универсальной классификации методов обучения дидактам и методистам создать не удалось. До недавнего времени им это ставилось в вину. Но, думается, что единая классификация методов невозможна в принципе ввиду многокачественности и многофункциональности методов. Единую классификацию методов невозможно создать так же, как, скажем, и единую классификацию людей. Для оценки и выбора методов придется использовать ряд существующих классификаций, выполненных на основе разных оснований (см. табл. 2).

Таблица 2.

**Классификация методов обучения**

Основания	Группы методов	
	Наименования	Характеристики
1 Источник знаний Слово Образ Опыт	Словесные Наглядные Практические	
2. Этапы обучения	Подготовки к изучению нового материала Изучения нового материала Закрепления и упражнений Контроля и оценки	

<sup>8</sup> См.: Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. – М., 1987. – С. 105–116; Загвязинский В. И. Дидактика высшей школы. – Челябинск, 1990. – С. 41–59.



3. Способ педагогического руководства	Объяснения учителя Самостоятельной работы	Руководство: непосредственное опосредованное
4. Логика обучения	Индуктивные Дедуктивные Аналитические Синтетические	
5. Дидактические цели (по Ю. К. Бабанскому и В. И. Андрееву)	Организации учебной деятельности Стимулирования и релаксации Контроля и оценки	
6. Характер познавательной деятельности (по И. Я. Лернеру и М. Н. Скаткину)	Объяснительно-иллюстративные («готовых» знаний) Репродуктивные Проблемного изложения Частично-поисковые Исследовательские	Репродуктивные Продуктивные

Предлагают классифицировать методы по следующим основаниям:

- *по источнику знаний* (выделяют словесные, наглядные и практические методы, ибо иных источников, кроме слова, образа и опыта, не существует);
- *по соответствующему этапу обучения*, на каждом из которых решаются специфические задачи (ориентация на методы подготовки обучаемых к изучению материала, предполагающие возбуждение интереса, познавательной потребности, актуализацию базовых знаний, необходимых умений и навыков; на методы изучения нового материала; на методы конкретизации и углубления знаний, приобретения практических умений и навыков, способствующих использованию познанного; на методы контроля и оценки результатов обучения);
- *по способу руководства учебной деятельностью* – непосредственного или опосредованного (выделяют методы объяснения педагога и разнообразные методы организации самостоятельной работы студентов);
- *по логике учебного процесса* (опора на индуктивные и дедуктивные, аналитические и синтетические методы);
- *по дидактическим целям* выделяют методы организации деятельности обучаемых, методы стимулирования деятельности, например: конкурсы, состязания, игры, поощрения и другие методы проверки и оценки (Ю. К. Бабанский).

Существует позиция, согласно которой целесообразно поэтому выделять группу методов стимулирования и релаксации, поскольку для современных методик интенсивного обучения характерен такой обязательный элемент, как релаксация (расслабление) после периода активной работы<sup>9</sup>.

Остановимся чуть подробнее еще на одной классификации методов – *по характеру (степени самостоятельности и творчества) деятельности обучаемых*. Эту весьма продуктивную классификацию еще в 1965 г. предложили И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин. Они справедливо отметили, что многие прежние подходы к методам обучения основывались на различии их внешних структур или источников. Поскольку же успех обучения в решающей степени зависит от внутренней

<sup>9</sup> Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань, 1988.

активности обучаемых, от характера их деятельности, то именно характер деятельности, степень самостоятельности и творчества и должны служить важными критериями выбора метода. И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин предложили выделить пять методов обучения, причем в каждом из последующих степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает.

**Объяснительно-иллюстративный метод.** Учащиеся получают знания, слушая рассказ, лекцию, из учебной или методической литературы, через экранное пособие в «готовом» виде. Воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, они остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления. Данный метод находит самое широкое применение для передачи большого массива информации. Им можно пользоваться для изложения и усвоения фактов, подходов, оценок, выводов.

**Репродуктивный метод.** К нему относятся применение изученного на основе образца или правила. Деятельность обучаемых носит алгоритмический характер, т. е. выполняется по инструкциям, предписаниям, правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом ситуациях.

**Метод проблемного изложения.** Используя самые различные источники и средства, педагог, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. Школьники и студенты становятся как бы свидетелями и соучастниками научного поиска.

**Частично-поисковый, или эвристический, метод.** Он заключается в организации активного поиска решения выдвинутых педагогом (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется и контролируется педагогом или самими учащимися на основе работы над программами (в том числе и компьютерными) и учебными пособиями. Такой метод, одна из разновидностей которого эвристическая беседа, – проверенный способ активизации мышления, возбуждения интереса к познанию.

**Исследовательский метод.** После анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения и выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы, имитирующие, а иногда и реализующие научный поиск.

Итак, рассмотрены шесть подходов к классификации методов обучения, шесть критериев для их выбора. Но что рекомендовать педагогу? Использовать все подходы или только некоторые? Какой из подходов взять за основу?

Мы уже рассмотрели преимущества последнего подхода. Однако в зависимости от конкретной цели за основу может быть взят и иной подход. Если готовится занятие с использованием кинофрагментов или видеозаписей, то полезно начать с первой группы методов, т. е. с выявления соотношения наглядных, словесных и практических методов. Если речь идет о подготовке вводного занятия по курсу или разделу, то в основу целесообразно положить второй подход и т. д. Однако во всех случаях нужно оценить выбор метода на основе многих, если не всех приведенных критериев. В этом и заключается *многомерный подход* к методам обучения. Разве можно не учитывать, на каком этапе обучения будет реализовываться метод, в какой логике он будет «работать», какие задачи обучения решать, на какой уровень самостоятельности выводить того, кто учится?

Собственно, и выбранный метод (а точнее, совокупность приемов, в которых он выражается) следовало бы характеризовать развернуто, например: проблемное рассуждающее изложение, самостоятельная работа поискового характера, репродуктивный рассказ-повествование, проблемная лекция с элементами дискуссии. Только при таком подходе метод будет «просвечен» со всех сторон, заиграет всеми своими гранями.

Подход, о котором идет речь, удачно обобщен в алгоритме выбора оптимального метода обучения, предложенного Ю. К. Бабанским. Он состоит из семи шагов:

1. Решение о том, будет ли материал изучаться самостоятельно или под руководством педагога. Если ученик может без излишних усилий и затрат времени достаточно глубоко изучить материал самостоятельно, то в помощи педагога он нуждаться не будет. В противном случае в той или иной форме она необходима.
2. Определение соотношения репродуктивных и продуктивных методов. Если есть условия, предпочтение должно отдаваться продуктивным методам.
3. Определение соотношения индуктивной и дедуктивной логики аналитического и синтетического путей познания. Если эмпирическая база для дедукции и анализа подготовлена, то использовать их целесообразно. Дедуктивные и синтетические методы вполне по силам учащимся старших классов и тем более студентам. В данном случае эти методы предпочтительнее как более строгие, экономные, близкие к научному изложению.
4. Выбор способов сочетания словесных, наглядных, практических методов.
5. Решение о необходимости введения методов стимулирования учебной деятельности.
6. Определение «точек», интервалов, методов контроля и самоконтроля.
7. Продумывание запасных вариантов на случай отклонения реального процесса обучения от запланированного.

### **6.3. Выбор доминирующего типа обучения. Понятие о методической системе**

Второй способ конструирования методики обучения заключается не в изолированном выборе методов обучения как таковых, а в выборе доминирующего типа, методической системы обучения в целом. *Под типом (методической системой) обучения мы понимаем единство целей, содержания, внутренних механизмов, методов и средств конкретного способа обучения.* Если, например, целью обучения является усвоение фактов или описание явлений, то ведущим психологическим механизмом обучения будет ассоциация, а основными видами деятельности – восприятие, осмысление, запоминание и воспроизведение. Соответствующими методами обучения выступают изложение, чтение, воспроизводящая беседа, просмотр иллюстраций. В совокупности получается система объяснительно-иллюстративного, воспроизводящего обучения. Если ведущей целью обучения определено развитие инициативы, творчества, самостоятельности, то основными психологическими механизмами обучения становятся механизмы творческой деятельности (предвидение, прогнозирование, выдвижение и проверка гипотез, перебор альтернатив, мысленное моделирование, интуитивное обоснование и др.). Средствами такого обучения служат выдвижение и анализ проблем, анализ нестандартных задач и ситуаций, творческая дискуссия и т. п. Возникает совершенно иная система – методическая система проблемного, поискового обучения.

В методической системе методы выступают способами реализации целей и содержания, воплощением психологических механизмов обучения и учения.

Преимущество ориентации на методические системы в том, что открывается возможность упростить процедуру выбора и сделать ее более целостной, гармоничной, а не пошаговой (постановка целей, затем уже отбор содержания, методов и форм).

Итак, каковы реально существующие методические системы, каковы их возможности и ограничения?

Проанализируем сначала системы, оставленные нам от *прошлого*, а затем набирающие силы, но не ставшие еще основными, перспективные системы обучения *будущего*, с тем чтобы сосредоточить внимание на «работающих» в *настоящее* время ведущих системах обучения.

К системам, элементы которых остались нам от прошлого, следует отнести обучение догматическое и обучение чисто репродуктивное.

**Догматическое** обучение имеет целью запоминание фактов, заучивание текстов, причем их осмысление не является обязательным. Элементы такого обучения мы используем, заучивая факты, имена, даты, коэффициенты, формулы без вывода, иностранные слова, некоторые символы. Конечно, элементы осмысления, установления ассоциативных связей неизбежно присутствуют, но основное внимание уделяется заучиванию, точному воспроизведению.

Чисто **репродуктивное** обучение – исторически первый вид обучения, проводимого по формуле «делай, как я» и связанного с воспроизведением, репродуцированием образцов деятельности. Его элементы, основанные на подражании, играют определенную роль в развитии памяти, развитии способности к воспроизведению, особенно в начальной школе.

Из методических систем, входящих в жизнь, утверждающихся, можно назвать близкие, но не идентичные системы гипнопедии, релаксопедии и суггестопедии.

**Гипнопедия** – обучение во сне – существует в двух видах: обучение в состоянии естественного сна и обучение в состоянии искусственного (гипнотического) сна. Накопленный в нашей стране и за рубежом опыт изучения во сне иностранных языков свидетельствует о больших возможностях овладения информацией путем прослушивания во сне записанных на пленку текстов. Основным фактором, тормозящим внедрение такого вида гипнопедии, является пока запрет, наложенный медиками: им еще предстоит глубже изучить природу и фазовые состояния сна, чтобы дать обоснованное заключение о том, на каких фазах сна, в каких количествах можно вводить информацию без ущерба для здоровья человека.

Есть определенный опыт использования гипноза для целей обучения и воспитания как детей, так и взрослых, в частности для внушения более высокой самооценки, повышения уровня притязаний, снятия психологических барьеров, раскрытия творческих потенций личности. Однако нравственные и медицинские ограничения в этом виде гипнопедии оказываются еще более жесткими.

Гораздо больше возможностей уже сегодня открывается для использования в обучении различного рода релаксации (расслабления).

**Релаксопедия** – обучение в состоянии расслабления, освобождения от сковывающих условностей, от боязни дать неверный ответ, заслужить низкую оценку. Особая роль здесь принадлежит созданию игровых ситуаций, имитационным и поисковым обучающим играм.

И наконец, **суггестопедия** – обучение с помощью внушения. Этот вид обучения связан с широким использованием внушающего воздействия, обращения к чувствам, интуиции, прошлому опыту, влиянию авторитета и традиций. Чаще всего приемы суггестопедии вписываются в другие системы обучения, способствуют усилению их эмоционального воздействия, но в ряде случаев указанные приемы

становятся ведущими, и тогда можно говорить об особом типе обучения – внушающем обучении.

Теперь несколько подробнее охарактеризуем основные, ведущие в настоящее время типы обучения: сообщающее-иллюстративное, алгоритмическо-программированное и проблемно-поисковое.

#### **6.4. Сообщающее (информационно-иллюстративное, репродуктивное) обучение**

Систему сообщающего обучения считают настолько привычной, само собой разумеющейся, что почти нигде не уделяют внимания ее специальному анализу. Довольно часто ревнители новых систем и методов критикуют систему традиционного обучения, в которую в качестве ведущего и входит сообщающее обучение. Создается впечатление, что данную систему обучения со временем придется сдать в архив, что она в основном уже изжила себя и ее должны вытеснить так называемые активные методы обучения. Вряд ли можно согласиться с такой позицией.

Как и всякая система обучения, сообщающее обучение имеет специфические цели, содержание, методы. Ряд общих задач обучения весьма успешно решается именно с его помощью. Но некоторые другие задачи, и притом важные, эта система решает неполно или вовсе не решает.

Цель сообщающего обучения – обогащение личности познающего знанием передаваемых в готовом виде фактов, оценок, законов, принципов, методов и приемов деятельности в типичных ситуациях. Средствами такой передачи, а точнее, усвоения через деятельность информации и готовых образцов служат рассказ, объяснение, чтение текстов, демонстрации и иллюстрации, упражнения, решение типовых задач. На этой основе становится возможным в сжатом, концентрированном виде путем отбора для изучения наиболее характерных, типичных фактов с выделением главного, а также типичных и рациональных правил и образцов передавать большой объем накопленного человечеством опыта. Во власти обучающего сделать изложение строго логичным, последовательным, эмоциональным, насыщенным, а систему образцов и упражнений – достаточной для овладения деятельностью в типовых ситуациях.

Вопреки распространенному мнению, сообщающее обучение располагает немалыми развивающими возможностями. Оно эффективно способствует развитию восприятия, памяти, воссоздающего воображения, эмоциональной сферы, репродуктивного мышления, исполнительской деятельности.

Однако давно замечено, что возможности сообщающего обучения, в том числе развивающие, все же ограничены. С ограничениями связаны и традиционная критика сообщающих методов, и попытки выйти за их пределы. Прежде всего, нужно отметить, что информационная емкость лучших образцов сообщающего обучения близка к насыщению. Веками совершенствующиеся способы передачи готовой информации через письменное изложение, рассказ, лекцию уже настолько отработаны, что резко увеличить информационную емкость текста устного изложения нельзя без существенных потерь в качестве восприятия и усвоения материала. А информация, подлежащая усвоению, несмотря на все попытки сократить объем обязательного материала, растет. Отсюда необходимо использование, наряду с сообщающим, иных способов подачи и переработки информации.

Сообщающее обучение ориентировано, как правило, на некоего усредненного субъекта обучения. Телепередача, лекция, учебный текст рассчитаны на всех, хотя и делаются попытки давать их вариативно, что сильно усложняет организацию

учебного процесса. Серьезным недостатком данного типа обучения оказывается, таким образом, слабая индивидуализация обучения.

В рассматриваемой системе обучения нет соответствия между регулярной прямой связью (от преподавателя к обучаемому) и совершенно недостаточной, нерегулярной обратной связью (от обучаемого к преподавателю). Такая связь эпизодична, она осуществляется в период опроса, выполнения самостоятельных работ, упражнений, зачетов, экзаменов и к тому же зачастую не охватывает всех (отдельные ответы, выборочная проверка заданий). К тому же результаты ее нередко отсрочены, степень успешности обучения обнаруживается уже после занятий: при проверке самостоятельных работ, контрольных заданий. Вследствие недостаточной индивидуализации и слабой обратной связи преподавателю трудно осуществлять оперативное управление учебной деятельностью.

Наконец, еще одно очень важное обстоятельство. Ориентированное на усвоение и воспроизведение, на деятельность по образцу или правилу, сообщающее обучение лишь в минимальной степени способствует развитию инициативы, творчества, продуктивной, творческой активности личности.

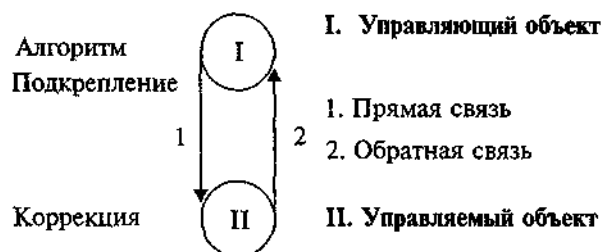
## 6.5. Программированное обучение

Ограничения сообщающего обучения объясняют причину настойчивых поисков иных, в чем-то более продуктивных типов (систем) обучения. Одна из таких систем – система *алгоритмически-программированного* обучения тесно связана с идеями кибернетики – науки об оптимально организованном процессе управления деятельностью. В кибернетической паре два объекта (системы): управляющий (в нашем случае – программа) и управляемый (ученик) (см. схему 7).

По каналу прямой связи на основе разработанной программы, заложенных в нее алгоритмов идут информация и команды, по каналу обратной связи – информация о том, как работает управляемая система. Сличив эту информацию с эталоном, управляющий объект либо посылает положительное подкрепление, либо требует найти верное решение, либо осуществляет коррекцию (исправляет ошибку). Перенесенные на почву учебного процесса идеи кибернетики удачно стыкуются с идеями и методами психологической теории поэтапного формирования умственной деятельности и с методиками алгоритмической организации учебной деятельности (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Л. Н. Ланда и др.).

Схема 7.

### Структура программированного обучения



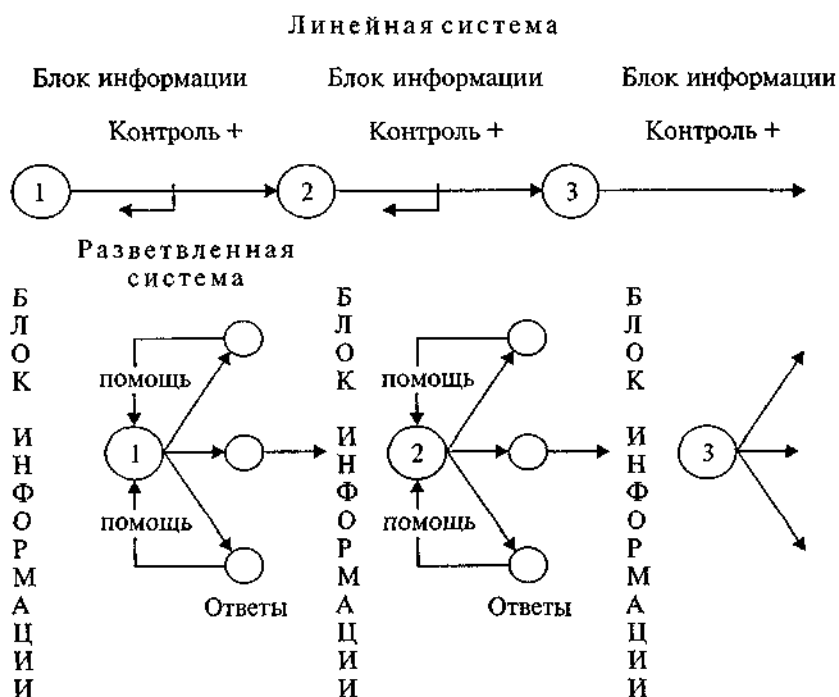
Как известно, суть программированного обучения заключается в том, что все обучение ведет не преподаватель непосредственно. Оно осуществляется на основе обучающих программ, реализуемых в двух вариантах: машинном (преимущественно через персональные компьютеры) или безмашинном (программированные учебники,

комплекты карт и др.). При составлении программ четко формируются цели, проводится логическая проработка содержания, выделяются основные понятия, идеи и ведущие логические связи, устраняются детали, описательный и второстепенный материал. Весь материал делится на небольшие, завершённые по смыслу отрезки (шаги, порции), обеспечивается их проработка по заранее составленным рациональным алгоритмам, формирующим обобщенные подходы и стратегии деятельности, осуществляются пошаговый контроль, своевременная коррекция, исправление ошибок, если они допущены.

Наибольшее распространение получили программы линейного (Скиннер) и разветвленного (Краудер) характера. В первом виде программ после порции материала идет проверочное задание. Если ученик с ним справился, он получает следующую порцию материала. Логика обучения носит линейный характер. Составители таких программ стремятся предупредить ошибки обучаемых. Во втором случае после изучения порции информации также предъявляется задание, но к нему предлагается несколько вариантов ответов, один из которых верен, а другие воспроизводят ответы, которые могут быть получены в случае допущения характерных ошибок. Если обучающийся выбирает неверный ответ, он получает в очередном «кадре» разъяснение допущенной ошибки и возвращается к исходному кадру. Такой вариант программированного обучения в большей степени адаптирован к индивидуальным особенностям учебной деятельности ученика (см. схему 8).

Схема 8.

### Виды программированного обучения



Опыт использования программированного обучения у нас и за рубежом выявил много сильных его сторон. Происходит значительное увеличение информационной емкости обучения. В единицу времени усваивается на 60–70 % больше полезной информации, а в лучших образцах компьютерного программированного обучения данный показатель возрастает до 80–100 %. Поскольку обучаемый самостоятельно работает с программой, значительно

усиливается индивидуализация обучения. Каждый работает в приемлемом для него темпе, может необходимое количество раз возвращаться к ключевому материалу, в адаптированных к условиям обучения программах каждому даются индивидуальные пояснения допущенных ошибок, предлагается соответствующий инструктивный и вспомогательный материал. Обеспечивается оперативная обратная связь, прежде всего внутренняя (в системе «учебный материал – обучающийся»), происходит эффективное обучение самоуправлению, самоконтролю и коррекции учебной деятельности, реально осуществляются поэтапное управление учебной деятельностью и ее формирование на основе оптимально сконструированных алгоритмов. Формируется конструктивное мышление. В программированном обучении успешно преодолеваются многие трудности, органически присущие общему обучению. Наверное, все это и сделало программированное обучение столь обнадеживающим и популярным в зарубежных странах, а затем и у нас в конце 50 –60-х годов.

Однако надежды, возлагаемые на систему программированного обучения, оправдались не полностью, чем и был обусловлен поспешный отказ от него во многих учебных заведениях. Повторилась в новом варианте старая ошибка: упование на новое средство как на панацею. Оказалось, что программированное обучение также имеет ограничения, притом весьма существенные.

Программированное обучение целесообразно далеко не на всяком материале. Малоприспособлен для такого обучения материал эмоционально-образный, описательный, да и любой иной материал, если он по характеру целостный, а дробление затрудняет восприятие и усвоение целостности. Исследователи отмечают, что рассматриваемая система обучения менее эффективна в воспитательном плане по сравнению с традиционной. Последнее объясняется, во-первых, тем, что ведущие мировоззренческие идеи нередко теряются в общей последовательности строгого (без повторений) изложения информации, и, во-вторых, тем, что снижаются непосредственное влияние личности преподавателя, возможности живого общения с ним, интеллектуального и эмоционального воздействия личности педагога.

В программированном обучении усиливается индивидуализация, но зато резко снижается, если вообще не ликвидируется, коллективность обучения, что также уменьшает развивающий и воспитывающий потенциал обучения. Наконец, в описываемой системе, так же как и в сообщающей, слабо развиваются творческая активность и самостоятельность, умение выдвигать гипотезу, искать новые решения, в связи с тем что составители программ, ориентируясь на самостоятельную работу обучаемых, вынуждены снимать многие трудности, облегчать усвоение. В противном случае обучающиеся не смогут по такой программе работать сами. Но такое облегченное обучение как раз слабо развивает творческий потенциал личности.

Конечно, нельзя абсолютизировать ограничения программированного обучения. Мы ведем речь только о классических образцах такого обучения. На практике можно привносить в него эвристические элементы, внедрять элементы игр, дискуссий, споров, в дополнение к изучению программ проводить отдельные лекции, конференции и т. д. Современные мультимедийные системы позволяют вводить видеоряд, видеофрагменты, динамические схемы, фонозаписи, конструировать электронные учебные пособия. Однако тогда мы по существу будем иметь дело уже не с программированным обучением, а с системой, обогащенной элементами и подходами других типов обучения. Пока же речь идет о том, чтобы понять и использовать значительные возможности программированного обучения, но видеть и его ограничения, что особенно важно теперь, когда в связи с новыми возможностями компьютеризации, с массовым внедрением персональных ЭВМ открываются перспективы массового использования программированного обучения.



## **6.6. Проблемное обучение**

Нетрудно заметить, что обе рассмотренные выше системы обучения не позволяют решить одну из самых важных задач современного социально-личностного заказа школе – формирования творческих качеств личности. Такая задача решается только в системе проблемного, или проблемно-поискового, обучения.

Для проблемного обучения характерно, что знания и способы деятельности не преподносятся в готовом виде, не предлагаются правила или инструкции, следуя которым обучаемый мог бы гарантированно выполнить задание. Материал не дается, а задается как предмет поиска. И весь смысл обучения как раз и заключается в стимулировании поисковой деятельности школьника или студента. Подобный подход обусловлен, во-первых, современной ориентацией образования на воспитание творческой личности; во-вторых, проблемным характером современного научного знания (вспомним, любое научное открытие отвечает на один или несколько вопросов и ставит десятки новых); в-третьих, проблемным характером человеческой практики, что особенно остро проявляется в переломные, кризисные моменты развития; в-четвертых, закономерностями развития личности, человеческой психики, в частности мышления и интереса, формируемых именно в проблемных ситуациях.

Потребовалось найти тип обучения, наиболее адекватный и социально-педагогическим целям, и содержанию современного научного знания, и закономерностям познавательной деятельности и развития обучаемых. Таким типом обучения в соответствии с данными современной психолого-педагогической теории и показаниями практики и является проблемное обучение, в котором наиболее последовательно реализуется принцип проблемности, предполагающий использование объективной противоречивости изучаемого, организацию на этой основе поиска знаний, применения способов педагогического руководства, позволяющих управлять интеллектуальной деятельностью и развитием обучаемых (развитием потребностей и интересов, мышления и других сфер личности).

Активизация познавательной деятельности слушателей, развитие интереса к предмету, формирование самостоятельности, творческого отношения к изучаемому происходят успешнее, если преподаватель не декларирует, а постоянно рассуждает, размышляет, полемизирует с представителями других точек зрения, с аудиторией, вовлекает слушателей в активный процесс доказательства, обоснования, если предлагаются задания, требующие поиска ключевой идеи, алгоритма, метода решения. Такие занятия по существу превращаются в диалог, совместные размышления, исследовательскую работу. Познаваемое не преподносится в готовом виде, оно служит предметом исканий, оно создается, конструируется с участием обучающихся или ими самими в так называемых проблемных ситуациях.

Природа учебного процесса, а отсюда и подходы к его построению и реализации определяются тем, что выбрано в качестве элементарной единицы обучения. Если исходить из того, что такой единицей, «клеточкой» обучения является учебно-познавательная задача, то весь процесс обучения можно представить как систему задач. Задача как «клеточка», реализующая цели обучения, выступает как узловой момент, фокус всего учебного процесса, аккумулирующий, собирающий все содержание предстоящего акта обучения, который и развертывается из задачи.

Задача всегда основана на исходном, но направлена на достижение заданного перспективного уровня знаний, развития, отношения к изучаемому учащимся, т. е. в задаче всегда присутствует исходная сторона и сторона перспективная. В этом и

заключается ее двойственный характер, ее внутренняя противоречивость, которая является источником движущих сил обучения.

В качестве движущих сил обучения выступают его противоречия, основное среди которых – это противоречие между новыми перспективными потребностями учащихся и достигнутым (исходным) уровнем овладения средствами их удовлетворения. Задача, таким образом, создает условия для проявления внешних противоречий (между требованиями задачи и уровнем познавательной деятельности учащихся) и перевода их во внутренние противоречия (между потребностями учеников и их возможностями).

Для учащихся учебные задачи выступают как задачи познавательные, среди которых можно выделить различные виды: перцептивные, речевые, коммуникативные, мыслительные и т.д. Задачу в познании можно определить как ситуацию, требующую от субъекта некоторого действия, направленного на нахождение неизвестного на основе использования его связей с известным. Источником задачи является проблемная ситуация: субъект в своей деятельности встречает препятствие. Если субъект осознал эту преграду и захотел ее устранить, то он «вошел» в проблемную ситуацию, принял ее.

Анализ проблемной ситуации, выявление ее связей, отношений, закрепленных в языке, выражаются в виде задач. Процесс усвоения и понимания знаний не может осуществляться без постановки и решения задач. Даже читая текст, слушая учителя, учащимся приходится решать те или иные задачи. Любой текст – это совокупность задач, т. е. скрытых проблемных ситуаций, условия которых не переведены в характерный для задач состав условий и требований. Сформулированная задача создает внешние условия для осознания проблемной ситуации. Мышление начинается с проблемной ситуации, с ее осознания и принятия, поэтому, чтобы пробудить ситуацию мыслительной активности при чтении текста, нужно его «увидеть» как систему задач, систему скрытых проблемных ситуаций. Слушание готового объяснения учителя также должно восприниматься как последовательность задач. Учащиеся, которые «видят» задачи и отраженные в них проблемные ситуации в тексте, изложении, воспринимают преподносимую информацию как ответы на вопросы, которые у них возникли при восприятии текста. Эти вопросы включают механизм их мыслительной активности, поэтому усвоение даже «готовых» заданий является для них эффективным и в плане функциональности этих знаний, т. е. усвоение и развитие (превращение знаний и действий по овладению ими в психические новообразования) осуществляются у таких учеников одновременно.

Структурной единицей проблемного обучения следует считать *проблемную ситуацию* и процесс ее разрешения (см. схему 9).

Чтобы разобраться в том, что такое проблемная ситуация, нужно понять, что такое проблема. Философы очень точно определяют проблему как *конкретное знание о незнании*. В данном парадоксальном на первый взгляд суждении скрыто глубокое содержание. Действительно, проблема для человека существует лишь тогда, когда ее условие или известно, или вполне доступно, а требование, вопрос понятны, т. е. человек знает, что искать. Осознание известного и неизвестного в ситуации, принятие проблемы создают состояние озадаченности, психологического дискомфорта, что и побуждает искать выход из создавшегося положения неопределенности, дефицита информации. Это и есть проблемная ситуация. Конкретным способом выражения проблемы служат *познавательные задачи и вопросы* (вопрос – та же задача, в которой условие подразумевается, так как известно познающему или может быть им реконструировано, а потому не приводится).



Структуру проблемного обучения можно схематически представить как систему проблемных ситуаций, каждая из которых включает в себя соответствующую задачу (или вопрос), систему средств обучения и деятельность по преобразованию условий задачи и получению искомых результатов.

Предъявлением или конструированием задачи цикл проблемного обучения только начинается. Необходимо обеспечить руководство анализом задачи, ее решением, воплощением полученных результатов в практику. Все основные звенья (этапы) анализа и решения задачи представляют собой структурные элементы проблемного обучения, отраженные на схеме 10:

1) обнаружение противоречий, несоответствий, неизвестных моментов в подлежащем изучению материале, осознание их как трудностей, возникновение стремления к их преодолению (создание проблемной ситуации); формирование задачи;

2) анализ условия задачи, установление зависимостей между данными, между условием и вопросом;

3) членение основной проблемы на подпроблемы и составление плана, программы решения;

4) актуализация знаний и способов деятельности или приобретение недостающих знаний и соотнесение их с условием решаемой задачи;

5) выдвижение гипотезы (или гипотез); поиск «ключа», идеи решения;

6) выбор и осуществление системы действий и операций по обнаружению искомого (собственное решение);

7) проверка решения;

8) конкретизация полученных результатов, а также установление связи полученных выводов с известными ранее теоретическими положениями, законами,

зависимостями и возможных следствий, вытекающих из полученных результатов, выявление новых проблем, подлежащих решению.

Речь идет, разумеется, не о том, чтобы при решении каждой конкретной задачи осуществлялся весь цикл, все этапы проблемного обучения. Это невозможно и вследствие специфики решаемых задач (скажем, далеко не всякая задача требует выдвижения гипотезы, предполагает обязательную конкретизацию результатов и т. д.), и в силу недостатка времени, да в том нет и необходимости. Важно, чтобы при решении всего комплекса задач достаточно полно и осознанно были реализованы все звенья проблемного обучения, а у обучаемых сформированы соответствующие умения и навыки. Конечно, отдельные задачи, отражающие ключевые проблемы, должны быть решены развернуто, с осуществлением всех этапов решения.

Рассматривая приведенную структуру как структуру учебного поиска, мы представляем, что содержание поисковой деятельности вовсе не исчерпывается элементами ее структуры. Так же как и в научном поиске, здесь постоянно функционируют и играют важную роль в достижении решения и так называемые неструктурные элементы поисковой деятельности: воображение, сомнение, интуитивная догадка, оценка и т.д. Названные элементы не связаны с определенными этапами поиска, они пронизывают весь поиск.

Немаловажную роль в возникновении и поддержании стимулов к поисковой деятельности играют эмоциональное отношение к процессу и результатам поиска, интерес к нему, что еще более усиливает развивающий характер проблемного обучения.

Виды проблемного обучения весьма разнообразны. Их выделяют чаще в зависимости от предполагаемого уровня активности, степени самостоятельности студентов в процессе их поисковой деятельности (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин).

При использовании *проблемного изложения* задачу ставит и решает педагог, а учащиеся как бы присутствуют в открытой лаборатории поиска, понимая, сочувствуя, выдвигая свои соображения и формируя свое отношение к изучаемому. *Частично-поисковый* (эвристический) метод проблемного обучения предполагает уже активное вовлечение обучаемых в процесс решения проблемы, разбитой на подпроблемы, задачи, вопросы. Процесс деятельности, протекающий в виде решения задач, беседы, анализа ситуаций, направляется и контролируется педагогом. *Исследовательский* метод проблемного обучения требует наиболее полной самостоятельности обучаемых. Его качественная особенность – в постепенном переходе от имитации научного поиска, что тоже полезно, к действительному научному или научно-практическому поиску.

Формы и методы проблемного обучения разнообразны: проблемный рассказ, эвристическая беседа, проблемная лекция, разбор практических ситуаций, диспут, собеседование, деловая игра. Все они должны быть проблемными прежде всего по своему содержанию. Внимание учащихся концентрируется на основных проблемах изучаемой науки или практической сферы, их ведущих положениях, методах и перспективах развития. Но современное проблемное занятие должно быть проблемно и по методическому исполнению. В нем серьезные научные проблемы, ведущие идеи и методы деятельности рассматриваются с использованием поисковых методик на основе воспроизведения логики научного или научно-практического поиска, разбора полемических и дискуссионных моментов.

Всякая наука или сфера деятельности выступает как совокупность проблем (ведущих идей, положений), часть которых уже решена (историческая проблемность), часть – решена частично (актуальная проблемность), часть – только поставлена и подлежит решению в будущем (перспективная проблемность). На занятиях Должны использоваться все виды проблемности. Что касается актуальной

проблемности, то жизнь выдвигает такие проблемы буквально на каждом шагу. Например, в сфере обществоведения остро стоят следующие вопросы: как сочетать материальное и моральное стимулирование? Может ли суровость наказания способствовать Искоренению преступности? Как оптимально сочетать личный и общественный интересы в организации и оплате труда? Насколько государству полезно вмешиваться в регулирование экономики? Следует ли сделать землю предметом купли-продажи? Проблемность может быть: сквозной, когда ставится проблема, стержневая для всего курса; комплексной, если речь идет о проблемах, охватывающих несколько тем; тематической, охватывающей круг вопросов, которые разбираются при изучении темы, и ситуационной, связанной с конкретными фактами и ситуациями на том или ином занятии.

Таким образом, проблемное обучение развивает творческую активность и самостоятельность студентов, включает их в поисковую, исследовательскую деятельность, формирует познавательный и научно-исследовательский интерес, поисковые особенности и умения, открывает возможности творческого сотрудничества преподавателей и студентов, способствует более глубокому и прочному усвоению материала и способов деятельности. Оно, как указывалось, соответствует социальному заказу, природе развивающегося научного знания и практически-преобразовательной направленности человеческой деятельности, основным закономерностям развития личности, и развивающего обучения в частности.

Тогда, может быть, правомерен вывод: да здравствует проблемное обучение?! Вот та долгожданная, давно искомая наилучшая система обучения! Вы уже догадываетесь, что это не так. И эта система имеет ограничения, она вовсе не универсальна.

Во-первых, проблемное обучение применимо не на всяком материале, а только на таком, который допускает неоднозначные, порой альтернативные подходы, оценки, толкования.

Во-вторых, оно оправдано только на материале высокого уровня значимости (методологического, общенаучного, тематического), потому что акцентирование внимания путем использования проблемных методов на второстепенном материале может принести больше вреда, чем пользы: главное окажется на втором плане и может быть упущено, а второстепенное будет усвоено. Помимо прочего, очевидна еще и нерациональная трата времени. Тут как раз полезно вспомнить: из пушек по воробьям не стреляют.

В-третьих, данный тип обучения приемлем и оправдан лишь тогда, когда у обучаемых есть необходимый «стартовый» уровень знаний и умений, определенный опыт в изучаемой области, иначе не будет попадания в «зону ближайшего развития», в ту действительно проблемную для человека зону, где и возможны сдвиги в развитии.

В-четвертых, очень жесткие ограничения накладывает лимит времени, а проблемное обучение, особенно использование исследовательских методик, требует значительно больших временных затрат по сравнению с другими типами обучения.

Наконец, надо еще иметь в виду, что проблема формирования творческой личности решается не только в ходе самого проблемного обучения, но и на основе непосредственного влияния творческого руководителя, межличностных контактов, состязания и игры, фантазирования и импровизации, в которых проблемность сплавлена с релаксацией, образностью, с погружением в мир новых для человека отношений и другими факторами.

## **6.7. Выбор доминирующей системы обучения**

Сейчас много говорят и пишут о переходе на активные и интенсивные методы обучения. К ним относятся методы, характерные для проблемного, алгоритмическо-программированного (особенно реализуемого с помощью ЭВМ) и релаксопедического обучения (прежде всего обучающие игры, анализ ситуаций, соревнования, конкурсы и т.д.). Строго говоря, квалифицировать их как активные не вполне правомерно, так как вызвать активность обучающихся призван каждый метод обучения. Существо дела глубже отражает их квалификация как интенсивных. Интенсивное овладение информацией и формирование алгоритмизированных способов деятельности происходят в программированном обучении и в ряде других технологизированных систем обучения. Интенсивное формирование мышления, интереса, инициативы, творческих способностей позволяет осуществить методы проблемного обучения. Речь идет не просто об интенсификации познавательной и практической деятельности, а об интенсификации развития личности с учетом всех ее сфер и сторон. Проблеме развития личности посредством интенсивных педагогических технологий посвящена следующая глава пособия. Пока же завершим обзор современных методических систем.

Итак, мы рассмотрели все основные типы современного обучения. Однако в «чистом» виде в реальных условиях они не существуют. Это абстрактные модели, полезные для уяснения структуры, характера и возможностей каждого вида обучения. В реальных обучающих системах выделенные типы и соответствующие им методы обучения существуют в определенных комбинациях, сочетаниях, взаимодополняют друг друга, однако чаще всего какой-то тип остается ведущим, доминирующим, а остальные элементы дополняют и обогащают его.

Завершим поэтому анализ методов и методических систем обучения примерными рекомендациями по **выбору доминирующей методической системы обучения**. Исследования, проведенные в Тюменском университете и ряде других вузов, показали, что и сама процедура выбора, и механизм ее осуществления очень индивидуальны и вариативны. Одни педагоги при поиске педагогического решения прежде всего отправляются от цели, результатов обучения; другие – от содержания изучаемого материала и его возможностей; третьи – от анализа прогнозируемых учебных ситуаций, способов общения, системы доказательств. При реализации замысла ряд преподавателей преимущественно опираются на опыт, аналогии, непосредственную житейско-эмпирическую интуицию. Иные соединяют опыт с анализом вариантов, используя некоторые педагогические положения (принципы, законы, подходы).

Однако все преподаватели, добивающиеся успеха в работе, непременно учитывают три основных фактора и несколько дополнительных. К числу *основных факторов* следует отнести: 1) ведущие цели обучения и воспитания, а также конкретные задачи изучения темы, раздела; 2) характер изучаемого материала, его образовательные, развивающие возможности; 3) уровень подготовленности, степень интереса к изучаемому у учащихся.

К *дополнительным факторам* и условиям можно отнести: лимит времени, уровень развития учащихся, так называемый интеллектуальный климат коллектива, наличие оборудования и дидактических средств, возможности и предпочтения самого преподавателя.

Итак, сознавая всю условность предпринимаемой попытки, наметим примерные этапы принятия решения о выборе доминирующей методической системы обучения, примерный алгоритм выбора. Рассмотрим предлагаемую процедуру в развернутом виде, прекрасно понимая, что в практической деятельности

многие действия и этапы свертываются и выполняются не на основе строгих расчетов, а путем быстрых интуитивных прикидок.

*Первый этап* связан с осознанием или актуализацией цели и общих задач изучения курса, раздела, темы.

*Второй этап* заключается в анализе характера и возможностей изучаемого материала. Материал логично оценивать по разным параметрам:

а) по уровню значимости: мировоззренческий, общенаучный, межпредметный, предметный, тематический и локальный (ограниченный);

б) по характеру: теоретический и практический материал; в первом, в свою очередь, должны быть выделены по логической структуре: целостный или дискретный материал; по преобладанию тех или иных содержательных элементов (логико-доказательный, описательно-фактологический и образно-эмоциональный);

в) по сложности: высокий, средний и низкий уровни.

В результате содержательного анализа мы можем получить такое, скажем, определение: высокозначимый (общенаучный уровень) целостный теоретический материал, носящий логико-доказательный характер. Однако практически учесть все параметры сложно. Поэтому можно выделить два ведущих параметра: логическую структуру (целостный или дискретный) и характер содержания (описательно-фактологический, образно-эмоциональный, логико-доказательный).

Сочетания двух выделенных факторов дают пять возможных вариантов, так как образно-эмоциональный материал практически не выступает как дискретный, дробный. Попробуем выделенные варианты занести в таблицу решений, которую можно использовать практически (см. таблицу 3).

Таблица 3.

### Выбор типа (системы) обучения в зависимости от характера материала

Характер материала	Возможные типы (системы обучения)	Возможные методы
Целостный описательно-фактологический	Сообщающий, программированный	Информационный рассказ, демонстрация, работа с текстом, наблюдение, работа по обучающим программам и др.
Целостный логико-доказательный	Сообщающий, проблемный	Рассуждающее изложение, эвристическая беседа, самостоятельная работа поисково-исследовательского типа, обучающие игры и др.
Целостный образно-эмоциональный	Сообщающий, проблемный, релаксopedический	Рассказ-описание, проблемное изложение, изучение художественных текстов, источников, учебной литературы и др.
Дискретный описательно-фактологический	Сообщающий, программированный, догматический	Информационный рассказ, наблюдение, упражнение, работа с программой
Дискретный логико-доказательный	Сообщающий, проблемный, программированный	Рассуждающее изложение, эвристическая беседа, самостоятельная работа, практические и лабораторные работы, работа с программой и др.

По результатам данного этапа отбирается обычно несколько возможных вариантов – тех систем обучения и соответствующих Им методов, которые в принципе пригодны для изучения материала.

*Третий этап* – анализ учебных возможностей обучаемых. При изучении уровня их знаний и умений, характера накопленного опыта важно учесть степень подготовленности к изучению соответствующего материала. Материал может быть

относительно более сложным и тем не менее более знакомым учащимся и, напротив, менее сложным, но и менее знакомым. Сопоставление степени сложности изучаемого с уровнем подготовки дает представление о предполагаемой трудности изучаемого. Установлено, что проблемное обучение больше подходит для материала среднего уровня трудности. Материал легкий предпочтительнее изучать на основе сообщающих, репродуктивных и программированных методик, а наиболее трудный – сообщающим или репродуктивным путем.

Другой важный фактор готовности обучаемых – степень интереса. Чем ниже показатели осознания значимости, личностного смысла, тем, при прочих равных условиях, предпочтительнее проблемные варианты обучения.

*Четвертый этап* – определение конкретных задач занятия. По нашему глубокому убеждению, только после изучения условий учебной ситуации (объективных и субъективных) возможно определение образовательных, в том числе развивающих, задач, включающих в себя ориентацию на определенный уровень деятельности, который необходимо сформировать (репродуктивная, алгоритмическая, продуктивная деятельность).

*Пятый этап* – принятие предварительного решения о предпочитаемом доминирующем типе обучения.

*Шестой этап* – корректировка и конкретизация принятого решения с учетом имеющегося времени, средств, оборудования, возможностей и предпочтений педагога.

Описанная процедура представляет собой методику постепенного ограничения возможных вариантов с учетом последовательно учитываемых факторов учебной ситуации. Возможны, конечно, и иные процедуры выбора: ориентация на аналог, свернутый интуитивный выбор, перебор основных вариантов.

Выбранный в качестве доминирующего (преобладающего, основного) тип обучения, во-первых, конкретизируется в соответствующих, входящих в данную систему методах и приемах и, во-вторых, дополняется и обогащается элементами других типов (систем) обучения во всех случаях, когда это необходимо.

### **Вопросы для размышления и контроля.**

1. По каким признакам можно различать метод и прием обучения?
  2. Почему оказались безуспешными все попытки найти лучший, оптимальный метод обучения?
  3. В каком отношении и при каких условиях полезны методические разработки уроков, тем, разделов, в которых приводятся варианты построения обучения с использованием определенных методов и приемов?
  4. Почему оказались напрасными попытки создать классификацию методов обучения только по одному существенному основанию?
  5. Попробуйте какой-либо метод, выделенный по одной классификации (например, метод проблемного изложения), квалифицировать по другим классификациям. Что это дает?
  6. Выявите логику расположения шагов (этапов) выбора метода по методике Ю. К. Бабанского. Можно ли некоторые из шагов поменять местами?
  7. Каковы основания выделения систем (типов) обучения?
  8. Можно ли отождествить сообщающее обучение с традиционным?
- Содержат ли оба эти типа обучения развивающие возможности?
9. В чем различие понятий: «обучение по программе» и «программированное обучение»?
  10. Оправдано ли проблемное обучение, если оно представляет только имитацию поиска (искомый ответ уже известен науке, специалистам)?
  11. Верен ли девиз: «Да здравствует проблемное обучение»?



12. Возможно ли в будущем полное вытеснение традиционного обучения компьютерным?
13. Можно ли с помощью компьютерных программ обучать творческой деятельности?

### **Литература.**

1. *Андреев В. И.* Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. – М., 1981.
2. *Арестанов М.Ж., Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С.* Проблемно-модельное обучение: Вопросы теории и технологии. – Алма-Ата, 1980.
3. *Бабанский Ю. К.* Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М., 1985.
4. Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М., 1981.
5. *Гершунский Б. С.* Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы. – М., 1987.
6. *Дьяченко В. К.* Сотрудничество в обучении. – М., 1999.
7. *Занько С. Ф., Тюнников Ю. С., Тюнникова С.М.* Игра и учение: Теория, практика и перспективы игрового общения. – М., 1992. – Ч. I, II.
8. *Кудрявцев В. Т.* Проблемное обучение: Истоки, сущность, перспектива.
9. *Куписевич Н.* Основы общей дидактики. – М., 1986.
10. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.
11. *Лернер И.Я., Скаткин М. Н.* О методах обучения // Советская педагогика. – 1965. – № 6 (приложение).
12. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение. – М., 1975.
13. *Талызина Н. Ф.* Теоретические проблемы программированного обучения. – М., 1969.
14. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и в обучении. – М., 1972. *Машбиц Е. И.* Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М., 1988.
15. *Оконь В.* Основы проблемного обучения. – М., 1968.
16. *Пидкасистый П. И.* Самостоятельная деятельность учащихся. – М 1972.
17. Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. – М., 1980.
18. *Юцявичене П. А.* Основы модульного обучения. – Вильнюс, 1989.

## **Глава 7. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ (ОБУЧАЮЩИЕ) ТЕХНОЛОГИИ**

### **7.1. Понятие образовательной технологии**

Любые образовательные концепции и системы требуют для своей реализации определенной системы действий. Если эта система достаточно вариативна и гибка, ее чаще всего называют методической, если же она задается в более или менее жесткой алгоритмической последовательности с расчетом на получение гарантированного результата, ее именуют технологией. Понятие «образовательная технология», несмотря на его широкую распространенность, достаточно условно. Прежде всего, те виды технологий, которые применяются в учебном процессе, точнее назвать не образовательными или педагогическими (ПТ), а обучающими (ОТ). Сам термин, заимствованный из производственной сферы, конечно же,

применяется в образовании условно, а сама образовательная технология как разновидность технологии социальной не носит столь жесткого и заданного характера, как производственная технология.

Проблема различения технологии и методики является до сих пор достаточно дискуссионной. Одни ученые считают технологию формой реализации методики, другие полагают, что понятие технологии шире, чем методика. Можно предложить следующее решение этой проблемы: и технология, и методика обладают системностью (т. е. в их основе должна лежать система научных законосообразных положений), но идеальная технология обладает жестко определенной системой предписаний, гарантированно ведущих к цели (это, например, система программированного обучения), т. е. инструментальностью. Методика же предусматривает разнообразие, вариативность способов реализации теоретических положений, а следовательно, и не предполагает гарантированности достижения цели, т. е. даже идеальная методика не обладает высокой инструментальностью. Идеальная технология и идеальная методика встречаются редко, любая дидактическая (педагогическая) система в зависимости от уровня ее инструментальности может быть ближе либо к технологии (высокий уровень Инструментальности), либо к методике (низкий уровень инструментальности). Инструментальность образовательных технологий означает проработанность и алгоритмизацию конкретных действий начиная с постановки целей, определенность этапов, шагов, операций, ведущих к цели. Именно данное свойство обеспечивает воспроизводимость технологии и гарантированность результата. Уровень развития инструментальности может служить признаком, на основе которого в дидактической системе можно выявить степень ее приближения либо к технологии, либо к методике.

Понятие методики более традиционно, хотя теперь все чаще обращаются к анализу как традиционных, так и новых, нетрадиционных технологий, которых сейчас разработано уже достаточно много. Так, Г. К. Селевко охарактеризовано более сорока технологий, используемых в современном обучении, раскрыты их образовательные и развивающие возможности<sup>10</sup>.

Для нетрадиционных (их еще называют условно активными и интенсивными) технологий характерны: интенсивная подача материала, активная позиция и высокая степень самостоятельности обучающихся, постоянная внутренняя обратная связь (самоконтроль и самокоррекция), диалогичность, проблемность. Они, собственно, вбирают и развивают и многие черты эффективного традиционного обучения. Вот почему их лучше всего называть современными.

Одно из первых определений ПТ середины 50-х годов прошлого века относилось к программированному обучению – это научное описание педагогического процесса (совокупность средств и методов), неизбежно ведущего к запланированному результату. Технология программированного обучения была построена на основе теории бихевиоризма, когда учебная деятельность была организована по принципу: стимул (*S*) – реакция (*R*) – подкрепление (*P*).

С середины 70-х годов большое количество определений ПТ связано с понятием оптимизации: ПТ – это изучение, разработка и применение принципов оптимизации учебного процесса на основе новейших достижений науки и техники (ТСО, педагогическая квалиметрия, теория управления). Технология обучения определилась как область знаний, связанная с системой предписаний, обеспечивающих оптимизацию обучения.

Сегодня *предмет педагогической технологии в самом общем виде определяется как область знания, которая охватывает сферу практических*

---

<sup>10</sup> См.: Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М., 1998.

*взаимодействий учителя и учащихся в любых видах деятельности, организованных на основе четкого целеполагания, систематизации, алгоритмизации приемов обучения.*

Многие специалисты выделяют современный этап развития образования как переход от традиционных массовых средств информации (книги, кинофильмы, телевидение) к так называемым новым информационным технологиям – компьютеризированным системам хранения информации, лазерным каналам связи, микроэлектронным устройствам и т. д.

Конструирование педагогической технологии предстоящего обучения – это системная проектировочная деятельность, позволяющая запрограммировать образовательные ситуации, деятельность субъектов обучения и со значительной степенью вероятности гарантировать желаемые результаты. Важным атрибутом педагогических технологий является *измеримость и воспроизводимость результатов*. В технологизированных системах не декларируется нечто, если его нельзя измерить и воспроизвести на практике.

Общая идея воспроизводимости учебных процедур, распространенная на весь учебный процесс, приводит к мысли о том, что он может стать независимым от «живого» учителя. Если ход обучения разбивается на полностью воспроизводимые учебные эпизоды, то в идеале учитель исполняет лишь роль организатора и консультанта учащихся по работе с уже составленными материалами. Учитель при этом рассматривается как пассивный исполнитель «фирменного» дидактического проекта, причем, по мнению некоторых западных педагогов-технологов, его личность, культура и квалификация не играют особой роли. Это – крайнее выражение «технократического мышления», которое может нанести обучению серьезный ущерб, привести к его дегуманизации.

Попытаемся отразить обобщенно важнейшие *признаки* образовательных (обучающих) технологий и соответствующие показатели их реализации (см. табл. 4).

Таблица 4.

**Признаки обучающих технологий  
и показатели их реализации**

Признаки ОТ	Показатели их реализации
1. Системность (гармонизация целей, содержания и Дидактического процесса)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• наличие научной психолого-педагогической основы (это может быть целостная теория или набор отдельных научных положений)</li> </ul>
2. Воспроизводимость и гарантированность результата	<ul style="list-style-type: none"> <li>• наличие диагностических целей</li> <li>• наличие логически связанной системы предписаний (этапов), ведущей от целей к задачам и результатам</li> </ul>
3. Система обратной связи	<ul style="list-style-type: none"> <li>• наличие системы контрольных заданий, адекватных целям</li> <li>• наличие алгоритма контроля (виды, цели, частота, способы контроля)</li> </ul>

Не имея возможности охарактеризовать каждую из существенных образовательных технологий, дадим обобщенную характеристику основным направлениям их введения и использования в учебном процессе.

## **7.2.Поисково-исследовательская (заданная) технология обучения**

Выше (с. 82 – 87) мы уже вели речь о методике проблемного обучения, связанного с решением задач на основе осознания их противоречивости и участия в поиске решения. Теперь попробуем обосновать технологию проблемно-задачного обучения, т. е. раскрыть определенный алгоритм действий, следование которому позволит надеяться на получение гарантированных результатов (само решение и развивающий эффект).

Ученик может получить задачу в готовом, сформулированном виде. Он должен понять ее и принять. Понять задачу – это значит осознать как бы скрытую от внешнего взора ее проблемность, т. е. такую расстановку отдельных ее элементов, которая порождает процесс мышления и направляет его на снятие «преград» – несовместимо построенных компонентов задачи. Показателем принятия является стремление изменить формулировку отдельных условий, одни слова и выражения заменить другими и т. д., т. е. переформулировать, перекодировать задачу по-своему. На продвинутом этапе обучения ученики должны научиться анализировать ситуацию и формулировать задачу.

Обучение не будет выполнять развивающую функцию, если при решении системы задач деятельность учащихся ограничивается репродуктивными действиями, но не включает механизма собственной аналитико-синтетической деятельности.

Сущность поисково-исследовательской технологии обучения состоит в том, чтобы построить учебное познание как систему задач и разработать средства (предписания, приемы) для того, чтобы, во-первых, помочь учащимся в осознании проблемности предъявляемых задач (сделать проблемность наглядной), во-вторых, найти способы сделать разрешение проблемных ситуаций (заключенных в задачах) лично-значимым для учеников и, в-третьих, научить их видеть и анализировать проблемные ситуации, вычленять проблемы и задачи.

Деятельность при решении задачи можно разделить на четыре вида: репродуктивная, алгоритмическая, трансформирующая и творческо-поисковая. В первом виде деятельности проблемность близка к нулю, а каждый последующий вид должен обладать большим уровнем проблемности. Любой учебный текст может состоять из различного сочетания задач всех названных типов.

*Репродуктивные задачи* решаются по заданной в словесной форме программе выполнения всех элементарных шагов с указанием условий их применения.

*Алгоритмические задачи* решаются по алгоритму, заданному в виде формулы, правила, т. е. для решения необходимо трансформировать этот алгоритм в развернутую программу. Поэтому при решении такой задачи используются и действия неалгоритмического, проблемного характера.

В *трансформированных задачах*, когда надо применять известные формулы в новых ситуациях, эвристические шаги играют ведущую роль.

Основой решения *творческо-поисковых задач* является сочетание логического анализа и интуиции. Интуиция – это способность непосредственного усмотрения истины без предварительного логико-эвристического рассуждения. Она связана как с накопленным опытом и знаниями, так и с врожденными задатками, которые в совокупности определяют способность человеческого мозга совершать «скачки» в процессе познания. Интуиция является бессознательной формой психической деятельности, которая использует неосознаваемую, исключенную из активной работы сознания информацию. При этом сам процесс обработки информации не осознается человеком, а проявляется в сознании лишь его результат. Человеку кажется, что на него «ниспослано озарение». Это и есть момент «скачка»,

или инсайт. Внешне инсайт выглядит как логический разрыв, «скачок» в мышлении, получение результата, не вытекающего однозначно из посылок.

Интуитивное познание характеризуется, во-первых, неосознанностью, нерасчлененностью процесса с продуктом. Во-вторых, чтобы интуиция являлась целенаправленным процессом, чтобы вызвать подсознательную деятельность, необходимо сознательное предварительное усилие и напряжение. И в-третьих, интуитивные решения всегда сопровождаются эмоциональной реакцией, так как преодоление затруднения, возникающего в проблемной ситуации, снимает эмоциональный дискомфорт.

Обозначим структуру деятельности по решению задач.

*I. Анализ состава задачи.*

1. Осознание задачи:

- выяснение информации, имеющейся в явном виде (выделение элементов);
- выявление структурных связей и отношений.

2. Актуализация и организация знания (приспособление извлеченной информации к конкретным условиям задачи):

- поиск информации (привнесенные задания);
- распознавание вида задачи;
- изоляция отдельных элементов и их изучение;
- комбинирование отдельных деталей;
- перегруппировка элементов.

3. Перекодирование задачи (чертеж, схематическая запись и т.д.).

4. Переформулирование задачи.

*II. Осознание проблемности (противоречивости) задачи, формулировка проблемы.*

*III. Поиск плана решения:*

• выдвижение гипотезы (идеи о возможном пути решения проблемы и замысла ее реализации);

- доказательство гипотезы;
- составление развернутого плана решения.

*IV. Осуществление решения:*

- реализация последовательности шагов плана;
- доказательство того, что результат удовлетворяет требованиям задачи.

*V. Ретроспективный анализ задачи (рефлексия); установление и закрепление в памяти тех приемов, которые привели к решению:*

- обсуждение выполненного решения с точки зрения его рациональности;
- обсуждение поиска способа решения, выяснение того, какие приемы были удачны, чтобы учащиеся смогли обобщить эти приемы и привести их в систему;
- сопоставление решенной задачи с другими, выявление общих закономерностей.

При ретроспективном анализе деятельности по решению задачи возможна следующая система вопросов к учащимся:

Какие моменты в процессе решения представляли узловые этапы решения?

Какой момент решения был самым важным? В чем состояла самая главная трудность? Что можно сделать лучше?

Нет ли здесь какого-либо приема, заслуживающего внимания, который можно применить в следующий раз в аналогичной ситуации?

Для того чтобы учащиеся приобрели умения, составляющие культуру решения задач, можно на различных этапах обучения (до начала решения, в ходе решения, после решения нескольких задач) предложить ученикам технологическое описание их действий:

- 1) внимательно прочтите условие задачи и запомните вопрос (требование) задачи;
- 2) начните обдумывать данные условия (слово за словом, элемент за элементом) и определите, что они дают для ответа на вопрос;
- 3) подумайте, не противоречат ли друг другу данные в условии задачи, не помогают ли одни данные понять значение других данных того же условия; 4) если в условии не хватает каких-либо данных, вспомните, что вы знаете по теме задачи, и подумайте, что из этих знаний поможет решить задачу;
- 5) предложите свою идею решения задачи;
- 6) составьте план решения задачи по этапам;
- 7) докажите свое решение;
- 8) проверьте, является ли ваше решение ответом по существу вопроса задачи;
- 9) проверьте, нет ли в условии задачи данных, противоречащих вашему решению;
- 10) проверьте, все ли данные вы учли. Все ли возможные выводы по существу вопроса задачи вы сделали и доказали?

Технологизация обучения решению задач предполагает четкое понимание педагогом тех умений, которыми должны овладевать учащиеся, чтобы научиться решать задачи. Опрос педагогов по этому вопросу показал, что подавляющее большинство не могут назвать конкретные умения, которым они хотели бы научить своих учеников. Если учащиеся участвуют в решении задач, не осознавая последовательности своих действий, причин своих затруднений или удач, то педагогу трудно осуществлять адресную помощь тем или иным ученикам, так как он не знает, какие именно умения «западают» у того или другого школьника.

Приводим примерный перечень умений по решению задач, которые необходимо развивать у учащихся.

- Умение анализировать состав задачи (выявление совокупности элементов и описание структурных связей-отношений между ними).
- Развертывание условий (определение явных и неявных приведенных данных).
- Переформулирование задачи: на основе приведенных данных выдвигается новое требование, при этом работает механизм «анализа через синтез», т. е. выделение (анализ) новых свойств в объекте совершается через соединение (синтез) исследуемого объекта-задачи с другими явлениями. Из объекта-задачи как бы вычерпывается новое содержание, он как бы поворачивается каждый раз другой своей стороной, в нем выявляются неизвестные ранее свойства.
- Умение расширять диапазон эвристик. Эвристики – специальные приемы организации мышления, направленные на создание оптимальных условий проявления интуиции. Знание эвристик развивает способность находить подходы к задачам, методы решения которых еще неизвестны (выходить за пределы собственных знаний). В качестве эвристик могут выступать эвристические правила, содержащие рекомендации по выбору возможного действия в условиях альтернативного поиска. Правила включают: а) эвристические сведения (формулы, законы), афоризмы (поговорки, крылатые выражения), правила предпочтения; б) эвристические операции – мыслительные действия, направленные на достижение цели: индукция, аналогия, сравнение обобщение и т. д.

«Умение составлять план решения (на основе логико-эвристической деятельности предвидеть и строить последовательность действий).

- Умение аргументировать действия.
- Умение выделять обобщенный алгоритм решения (если это возможно).
- Умение ретроспективного анализа.

Каждый курс определенного предмета можно представить в виде системы познавательных задач. Эта система должна отвечать, по крайней мере, пяти показателям:

- содержать задачи, соответствующие иерархии учебных целей: первого уровня усвоения – знакомства – различения; второго уровня усвоения – алгоритмического; третьего уровня усвоения – творческого.
- учитывать практически все основные виды структурных связей, возможных в данной области знаний;
- представлять собой «лестницу» задач возрастающей сложности, которая определяется по количеству познавательных шагов, необходимых для решения, и по сочетанию среди этих шагов репродуктивных, алгоритмических и творческих;
- определять всю типологию методов познания, специфичных для определенной науки. Например, по истории это будут методы: сравнительно-исторический, метод аналогий, статистический метод, метод определения причин по следствиям, метод реконструкции целого по части и наоборот и т. д.
- обеспечивать полноту процедур творческой деятельности, что предусматривает: самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в знакомой ситуации; видение новой функции объекта; осознание структуры объекта; поиск альтернативных способов решения; комбинирование ранее известных способов действий в новый способ (по И. Я. Лернеру).

Анализ школьных учебников показывает, что часто среди задач к темам преобладают одноплановые, требующие творческих процедур одного и того же типа (перенос знаний в новую ситуацию). Необходимо разнообразие задач, охватывающих все виды творческих процедур.

### **7.3. Технология критериально-ориентированного обучения**

В традиционном учебном процессе всегда фиксированы параметры условий обучения (одинаковое для всех учебное время, способ предъявления информации и т.д.). Единственное, что остается незафиксированным, – это результаты обучения, которые характеризуются заметным разбросом.

Американскими психологами Дж. Кероллом и Б. Блумом было предложено сделать постоянным, фиксированным параметром именно результаты обучения. В таком случае параметры других условий обучения будут меняться ради достижения всеми учащимися заданного результата-критерия.

На основе подхода американских психологов, а также исследований российского ученого В. П. Беспалько была разработана технология критериально-ориентированного обучения, которую также называют технологией полного усвоения, так как ее исходным моментом является установка, что все ученики способны усвоить необходимый учебный материал. Для этого должны быть заданы критерии усвоения или стандарты образования (мы уже обращали внимание на то, что образование – понятие широкое и обученность – только его часть, поэтому фактически речь идет о стандартах обученности). Те стандарты обученности, которые сегодня предлагаются по всем школьным дисциплинам, служат основой для разработки четких критериев усвоения.

Гуманность технологии критериально-ориентированного обучения (КОО) заключается в том, что, варьируя виды заданий, формы их предъявления, виды помощи учащимся, можно добиться достижения всеми учениками заданного уровня обязательных критериев, без усвоения которого невозможно дальнейшее полноценное обучение и развитие личности, вхождение в культуру современного

общества. Согласно модели КОО, различия в учебных результатах могут иметь место за пределами общего для всех образовательного результата, т. е. общеобразовательного минимума, над которым будут надстраиваться результаты последующего дифференцированного обучения.

Модель КОО включает следующие элементы (этапы):

1. Точно определяется эталон (критерии) усвоения темы (занятия), что выражается в перечне конкретных результатов обучения (целей обучения с определением уровней усвоения, требуемых программой).
2. Подготавливаются проверочные работы – тесты.
3. Учебный материал разбивается на отдельные фрагменты (учебные единицы). Каждый фрагмент представляет собой целостный раздел учебного материала; помимо содержательной Целостности ориентиром при разбивке на разделы может служить та или иная продолжительность изучения материала (2 – 3 занятия, 2– 3 недели). После выделения учебных единиц определяются результаты (критерии), которые должны быть достигнуты в ходе их изучения, и составляются текущие проверочные работы, которые позволяют убедиться в достижении целей изучения каждой учебной единицы. Основное назначение текущих тестов – выявить необходимость коррекционных учебных процедур.
4. Выбираются методы изучения материала, составляются обучающие задания.
5. Разрабатываются альтернативные коррекционные и обогащающие материалы по каждому из тестовых вопросов.

Ключевым моментом технологии КОО являются точное **определение и формулировка эталона (критерия) полного усвоения** (в соответствии с требованиями программы и всеобщего стандарта). Его основа – научно обоснованные учебные цели.

Можно выделить наиболее важные функции учебных целей в обучении:

- *конструирующую функцию*, в которой можно выделить прогнозирование и планирование учебного процесса; план означает расчленение некоторой общей цели на отдельные структурные компоненты;
- *функцию отбора оптимального содержания*, адекватного обозначенным целевым ориентирам;
- *технологическую функцию*, которая предусматривает определение методов, приемов, адекватных целям;
- *перспективную развивающую функцию*, так как видение системы целей дает возможность учащимся ориентироваться в предстоящей деятельности, видеть ее системно, в структурных связях и иерархии содержательных элементов.

Научно обоснованные цели, принятые и осознанные учащимися, ведут к сближению смыслов деятельности учителя и учеников, обеспечивают личностную направленность обучения.

В практике отечественной школы, как уже отмечалось, выделяют воспитывающие, развивающие и образовательные цели обучения. Кстати, в американской школе ставятся в какой-то степени аналогичные цели: когнитивные (развитие интеллекта); социальные (в наших терминах – воспитывающие), аффективные (у нас – развивающие). Это совпадение свидетельствует о правомерности выделения развивающих и воспитывающих целей обучения.

Воспитывающие и развивающие цели не могут быть реализованы за одно занятие, их пока трудно определить диагностично (во всяком случае, в практике), т. е. так, чтобы сразу же можно было проверить их сформированность. Поэтому сегодня можно предложить формулировать их не для каждого занятия, а при



планировании системы уроков, в тематическом плане, рассчитанном на многие недели. Тогда эти цели на каждом занятии выполняют ориентирующую функцию. Таких сформулированных целей должно быть немного (2 – 3). При их постановке важно учитывать два фактора: воспитывающие и развивающие возможности содержания учебного материала; особенности развития класса (возрастные, интеллектуальные, нравственные и т.д.).

Разумеется, воспитывающие и развивающие цели, обозначенные в тематическом плане, не исчерпывают всего богатства целей, которые реализует педагог, но они отражают самые первостепенные задачи и играют системообразующую роль. Поскольку специфика воспитывающих и развивающих целей обучения пока не позволяет сформулировать их эталоны в критериальном виде для практической деятельности педагога, то далее речь будет идти о собственно обучающих целях (усвоение учебного материала и видов деятельности) в технологии КОО.

В основе формулировок целей часто лежат не научные, а обыденно-житейские или интуитивно-логические подходы, цели занятий задаются слишком описательно, абстрактно. Можно отметить следующие недостатки в целеполагающей деятельности учителя:

- цели формулируются в слишком общем виде, без последующей конкретизации (например, уметь сочетать творческий и систематический подходы к решению геометрических задач; развивать навыки критического мышления при чтении; развивать логическое мышление; совершенствовать умения использовать географические карты и т.д.). Такие формулировки, отражая только процесс, но не продукт обучения, практически не дают возможности ответить на вопрос, как ученик должен продемонстрировать развитие и усовершенствование своего умения: должен ли он, к примеру, уметь интерпретировать географическую карту, конструировать ее или раскрыть, для чего используется карта;

- цели формулируются через изучаемое содержание (изучить ход крестьянской войны под предводительством Е. И. Пугачева; изучить явление магнитной индукции; изучить клеточную структуру растений). Однако содержание обучения само по себе однозначно не определяет цели обучения, данные формулировки только дают указание на предметное содержание урока, но не несут никаких конструктивных начал для построения учебного процесса;

- цели формулируются через деятельность учителя, что сосредоточивает его на собственных задачах (показать, что причастие – одна из форм глагола; дать характеристику величинам, характеризующим электрическое поле; рассказать учащимся о причинах феодальной раздробленности; ознакомить учащихся с элементами классической электронной теории и объяснить на ее основе закон Ома для участка цепи и т.д.).

Таким образом, проблема состоит в том, чтобы найти такой способ описания учебных целей, пользуясь которым учитель сможет по ходу обучения однозначно соотносить реальный результат обучения с запланированной учебной целью.

Технология постановки целей в КОО предполагает формулировку целей через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, надежно осознаваемых и определяемых. Данный способ отличается повышенной инструментальностью.

Конкретизация цели обучения в действиях предполагает перечисление определенных действий, ожидаемых от учащихся. Так, цель: «Уметь пользоваться символическими обозначениями на погодной карте» – может быть конкретизирована следующим образом: а) воспроизводить по памяти символы, используемые на карте;

б) опознавать их; в) читать карту с их помощью; г) по данной карте дать прогноз погоды.

Такая конкретизация цели способствует переходу от общего представления о результате обучения к конкретному эталону, критерию его достижения учеником, обладает большой операциональностью и конструктивностью.

Описание технологии постановки целей урока было бы неполным без связи с возможными уровнями усвоения учащимися знаний, умений, навыков, развития опыта творческой деятельности.

Можно выделить три уровня усвоения.

1-й уровень – *знакомство, различение*. Это деятельность по узнаванию. Учащиеся могут выполнять ее только при повторном восприятии ранее усвоенной информации об объектах, процессах или действиях с ними.

2-й уровень – *алгоритмический*. Применение ранее усвоенного, репродуктивное, алгоритмическое действие. Учащиеся осуществляют его, самостоятельно воспроизводя и применяя информацию о ранее усвоенной ориентировочной основе выполнения данного действия.

3-й уровень – *творческий*. Применение ранее усвоенных знаний, умений для решения нетиповых задач. Это – продуктивное действие, в процессе которого учащиеся добывают или субъективно новую информацию (новую только для себя) – эвристическая деятельность, или объективно новую, когда они действуют «без правил», но в известной им области, создавая иные правила действия, т. е. осуществляют исследовательскую деятельность.

В таблице 5 зафиксирована модель зависимости между уровнями усвоения того или иного элемента содержания, формулировкой соответствующей каждому уровню обобщенной цели, возможными видами конкретизированных целей в действиях, адекватными этим целям методами обучения и соответствующими формами проверки.

Таблица 5.

**Технология целеполагающей деятельности учителя  
в процессе конструирования занятия**

<b>Уровни усвоени</b>	<b>Учебная цель (обобщенная)</b>	<b>Конкретизированные цели, выраженные в действиях учащихся</b>	<b>Методы обучения</b>	<b>Формы проверки</b>
Уровень знакомства представления (деятельность учащихся) по узнаванию	Учащиеся получают представление о чем-либо	Учащиеся опознают, различают, классифицируют (при внешней опоре)	Объяснительно-иллюстративные: рассказ, лекция, демонстрация, иллюстрация, работа с книгой, пробное выполнение практических действий при внешней опоре	Тест-опознание, тест-различение; тест-классификация; выполнение типовых заданий
Алгоритмический уровень (воспроизводящая деятельность учащихся)	Учащиеся усваивают факты, понятия, законы, умеют применять их в типовых ситуациях	Учащиеся описывают, определяют, находят, составляют, выделяют, объясняют, вычисляют, демонстрируют, формулируют, воспроизводят (по памяти, без внешней опоры)	Репродуктивные: решение типовых задач, выполнение тренировочных упражнений, проверочная беседа, практические, лабораторные работы, наблюдения	Тест-подстановка, тест конструктивный, все виды практических (репродуктивных) работ

Творческий уровень (поисковая деятельность, «открытие» новых знаний, способов)	Применяют знания, умения и навыки в нестандартных (нетиповых) ситуациях	Учащиеся видоизменяют, реорганизовывают, обобщают, систематизируют, упрощают, усложняют, находят причинно-следственные связи, выбирают, оценивают значимость данных, формируют новые цели, находят в объекте его составляющие	Проблемное изложение, частично-поисковый, исследовательский, эвристическая беседа	Задачи-проблемы, проблемные вопросы, творческие работы, моделирование
--	---	---	---	---

В процессе целеполагающей деятельности педагог выделяет элементы содержания, являющиеся предметом данного занятия; определяет для каждого элемента уровень его усвоения и обобщенную цель, руководствуясь требованиями стандарта, количеством времени, особенностями учащихся; формулирует цели и соответственно им выбирает методы и формы действий, необходимых для достижения целей.

Проверка и оценивание результатов обучения должны быть ориентированы на цели обучения. В нашей педагогической практике распространено явление, когда в проверке и оценивании нет адекватности целям. Например, по стандарту какой-либо элемент содержания должен быть усвоен на уровне знаний и типовых умений (алгоритмический уровень), а проверка и оценка осуществляются с помощью тестов по выбору правильного ответа из данных, т.е., в сущности, на уровне узнавания.

Тест в самом общем виде можно представить в виде структуры: Тест = Задание + Эталон, т.е. любое задание можно считать тестом, если разработан эталон его выполнения. Эталон – это полный правильный метод выполнения заданной деятельности по всем операциям с указанием среди них существенных, т.е. операций, отражающих суть и содержание испытания.

Сопоставляя пооперационно ответ учащихся с эталоном, можно прийти к выводу о качестве выполненного теста. В обучении применяют тесты достижений трех уровней, что соответствует трем уровням усвоения материала (узнавание и воспроизведение, действия по алгоритму, творческая деятельность).

Для 1-го уровня характерны тесты на опознание: относится ли показываемый объект или явление к объектам или явлениям данного вида; тесты на различение («выборочные» тесты): надо выбрать одно или несколько решений из списка возможных решений (при этом варианты возможных решений содержатся в самом тесте); тесты-подстановки: надо вставить пропущенное слово, формулу или другой какой-либо существенный элемент знаний.

Для 2-го уровня подбирают конструктивные тесты: ученик должен по памяти воспроизвести соответствующую информацию, указать существенные операции теста. Могут использоваться и типовые задачи, условия которых позволяют «с места» установить известную разрешающую ее процедуру (правило, формулу, алгоритм) и получить необходимый ответ.

В качестве 3-го уровня предлагают нетиповые задачи на применение знаний в новых ситуациях (для каждой задачи разрабатывают эталон существенных операций, возможно, и альтернативных); проблемы, решение которых приводит учащегося к «открытию» нового для себя знания (перечень необходимых и возможных операций разрабатывается заранее).

## **7.4. Имитационная (моделирующая) технология обучения**

Имитационную технологию обучения (ИмТО) чаще всего называют технологией «активного обучения». Но это название не отражает ее специфики, так как одно из требований к любому методу – требование активности. Специфика же имитационной технологии состоит в *моделировании в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни*.

Организация в процессе обучения жизнедеятельности учащихся, адекватной реальной общественной жизни, превращает школу из школы учебы, оторванной от реальности, в школу «жизни», которая обеспечивает ученикам естественную ненасильственную социализацию, делает их не пассивными объектами учебного процесса, а субъектами своей деятельности и всей своей жизни. Ориентация учащихся в процессе такого «жизненного» обучения в реалиях общественной, научной, культурной, других областей жизни позволяет им видеть перспективы своего жизненного пути и соответственно планировать и осознанно осуществлять развитие своих способностей.

Обозначим номенклатуру методов имитационной технологии.

### **Неигровые методы.**

*Анализ конкретной ситуации.* Задается реальная ситуация, которая имела те или иные последствия (положительные или отрицательные). Учащиеся должны вычленить проблему, сформулировать ее, определить, каковы были условия, какие выбирались средства решения проблемы, были ли они адекватны и почему и т. д. В данном случае анализируется уже свершившееся действие.

*Решение ситуаций.* Моделируется нерешенная ситуация. Учащиеся должны не только сформулировать проблему, но, разделившись на группы, разработать варианты ее решения. Затем организуется «защита» решений, коллективное обсуждение.

Надо отметить, что в большинстве случаев педагоги рассматривают такую имитационную технологию обучения только как средство, которое вызывает у учащихся интерес к процессу обучения своей занимательностью, необычностью, оставляя без должного внимания ее сущностное, специфическое значение для целостного развития личности по сравнению с традиционными методами обучения. Это приводит к тому, что применение методик ИмТО часто бывает спонтанным, случайным, даже конъюнктурным. Такая позиция не позволяет эффективно использовать данную технологию для решения развивающих задач обучения, которые не могут быть выполнены с помощью традиционных методов обучения.

Назовем те недостатки традиционного обучения, компенсация которых возможна с помощью ИмТО.

Для традиционного обучения характерен чаще всего пассивный характер усвоения знаний большинством учащихся, так как педагог выступает как передатчик информации. Это приводит к формальному усвоению знаний и не дает развивающего результата. Кроме того, при усвоении школьниками готовых истин и предписаний формируется тип личности, привыкающей подчиняться, а не тип личности свободного человека, осознающего ответственность за свой выбор, свои действия.

Отметим далее такую особенность традиционного обучения, как его преимущественно вербальный характер. В силу этого оно эффективно только для той части учащихся, у которых хорошие способности к абстрактному мышлению. Однако многие дети с выраженными задатками наглядно-образного или наглядно-действенного мышления испытывают большие затруднения в учебе. К тому же при вербальном характере обучения могут недостаточно развиваться эмоциональная сфера детей, их чувства (конечно, высококвалифицированный педагог находит средства развития чувств школьников, но сущностная особенность традиционных

методов не гарантирует это). То, что не проходит через чувства, не переходит в убеждения, не проявляется в поведении, действиях.

Специфической особенностью традиционного обучения является его массовый характер. Педагог работает со всеми (с массой) и с каждым, но при этом не используется коллектив (гуманное сообщество) как средство развития личности. Парадокс в том, что истинное и целостное развитие индивидуальности возможно только через человеческую общность. Чем гуманнее и организованнее общность, тем более полные условия будут созданы для развития каждой личности.

Технология ИмТО помогает избежать указанных недостатков традиционного обучения. Это обеспечивается благодаря следующим особенностям технологии ИмТО:

– *деятельностный характер обучения* (вместо вербального), организация коллективной мыследеятельности. В такой деятельности формируются способы общения, мышления, понимания, рефлексии, действия. За счет рефлексии они обобщаются, закрепляются в схемах и знаковых формах, переходя из внешнего плана во внутренний план действия учащихся;

– *использование группы* (коллектив – высшая форма развития группы) как средства развития индивидуальности. Это требует знания законов коллективной деятельности, механизмов группо-образования, принципов выделения лидеров, траекторий жизнедеятельности референтных групп, научных основ гармонизации групповых и индивидуальных интересов и т. д.

Сегодня достаточно прочно утвердилась позиция, что цель обучения – это усвоение подрастающим поколением человеческой культуры и ее дальнейшее развитие. Сущностью технологии ИмТО является построение обучающей деятельности, адекватной структуре культуры через формирование у обучаемых ценностных ориентации, отношений, культуры общения, культуры мышления, методов деятельности (планирование, прогноз, анализ, рефлексия). При этом необходима организация жизнедеятельности групп (коллективов), в процессе которой происходит «впитывание» культуры, развитие личности и сообщества.

Известно, что в 20-е годы в советской школе предпринималась попытка использовать методы ИмТО, но затем от них отказались. Среди причин отказа можно назвать неразработанность вопросов коллективообразования, динамики развития групп, отношений между личностью и группой, вследствие чего многие учащиеся оставались пассивными и коллективная мыследеятельность была слабо развита. Плохо был проработан механизм обобщения, перевода обсуждаемого в индивидуальное достояние каждого члена группы. Сыграл свою роль и переход в советском обществе от определенных демократических тенденций 20-х годов к авторитарным в 30-х годах.

Возвращение в нашу школу имитационных методов обучения в конце XX столетия также объясняется рядом обстоятельств. В первую очередь, это стремление к демократизации обучения (в соответствии с процессами, происходящими в обществе). Надо отметить и атмосферу поиска новых подходов, новаций в современном образовании. Успешность применения методов ИмТО в учебном процессе сегодня может быть обеспечена тем, что в психолого-педагогической науке разработаны вопросы деятельности групп, механизмов рефлексии и т. д.

Организация эффективного обучения учащихся по технологии ИмТО (имея в виду целостное развитие личности) предполагает соблюдение ряда принципов.

*Принцип проблемности.* Технология ИмТО, в отличие от обучения готовым решениям, основана на групповом (коллективном) решении системы учебных проблем. Именно в процессе их обсуждения, т.е. ситуации коллективной

жизнедеятельности, педагог и учащиеся органически, функционально (т.е. с необходимостью и гарантированностью) включаются в учебную деятельность, и обучение становится личностно значимым и развивающим.

Организация коллективной мыследеятельности через разрешение проблемных ситуаций не только индуцирует вербальную деятельность, но и включает всю психику человека. Поэтому усвоение новых знаний, умений становится для школьников смыслообразующим моментом личностного развития.

*Принцип личностного взаимодействия.* В традиционном обучении учебная работа чаще всего осуществляется «рядом», без личностного взаимодействия педагога и ученика, ученика – ученика. Организация взаимодействия педагога и учащихся в обучении по технологии ИмТО требует вовлеченности участников учебного процесса в совместное «проживание» учебно-познавательных и эмоционально-нравственных ситуаций на основе собственных позиций каждого субъекта обучения. Такое обучение предполагает, что в нем как бы два центра: учитель и ученик.

Эффективность обучения радикально зависит от того, насколько удаются педагогу процессы психотехнического и диалогового взаимодействия с личностью ребенка. При этом формируются смыслообразующие мотивы познавательной деятельности (потребность в знаниях, познавательный интерес), познание становится для ученика желанным, добровольным, приобретает положительную эмоциональную окраску, стимулирует и поддерживает волевые усилия.

*Принцип единства развития* каждого участника и группы (коллективообразования). Полноценное развитие каждого ребенка осуществляется не только в процессе парного взаимодействия с педагогом (даже очень хорошим), но и в ходе общения со многими людьми. Общение – это средство становления у ребенка (и у любого человека) многообразия отношений к себе и к окружающему миру, т. е. общение – это средство развития в личности качеств, которые просто не могут быть сформированы в результате «парной педагогики». Например, эмоциональное сочувствие, сопереживание любому человеку вряд ли можно развить только умозрительным путем, в парной беседе. Необходим опыт соответствующего поведения, его осмысления и чувственного переживания. Такой опыт возможен только в условиях разнообразного общения. Аналогичный подход правомерен по отношению к любой другой стороне личностного развития (социализации, нравственному становлению и т. д.).

Технология ИмТО предполагает организацию педагогом развивающей комфортной среды для каждого ученика, а это означает постоянное развитие группы (ее ценностей, отношений) до уровня истинного коллектива. Чем на более высоком уровне развития находится группа, тем больше увеличиваются ее возможности в плане развития каждого ее участника.

*Принцип самообучения на основе рефлексии.* Технология ИмТО ориентирована на индивидуализацию деятельности каждого участника обучения на основе оперативной, регулярной самооценки, самоконтроля, так как коллективная мыследеятельность предоставляет возможность каждому участвовать в обсуждениях в той форме и в той мере, в какой человеку позволяет его развитие: это может быть позиция лидера, «генератора идей», оппонента, слушателя и т. д.

Очень важно побуждение к рефлексии. Каждый берет то, что ему нужно, и столько, сколько он может взять в силу своего созревания. Рефлексия позволяет осознать метод, который привел к результату, способствует систематизации, обобщению конкретных способов деятельности, что открывает возможности для целостного развития личности и самообучения.

Для успеха ИмТО исключительно важное значение имеют психологические особенности взаимодействия субъектов обучения. Только при организации

определенных условий общения имитационные методы обучения ведут к личностному развитию обучающихся.

Приведем основные требования к характеристикам общения в системе ИмТО:

- доброжелательность, неагрессивность предложений, обращений и т. д.;
- возможность свободного проявления чувств. Психологи установили, что усвоение детьми конвенциональных норм может привести к подавлению их истинных чувств, к неуверенности, а это значительно снижает способность к творчеству;
- развитие эмпатийных отношений. Имитационная технология основана на активном участии обучающихся в творческих коллективных поисках, а это предполагает развитие умения чувствовать другого человека, умение сопереживать, сочувствовать;
- использование способов ненасильственного общения, например таких, как свобода выбора; снятие или ограничение запретов (особенно формальных, во внешнем поведении); акцентирование на хорошем (позитивное подкрепление ответов); допущение ошибок при формировании нового; приемы доверия, авансирования похвалы и т. д.;
- развитие умений понимать, принимать и признавать других людей, выработка установок децентрации, т. е. способности встать на позицию другого, даже не соглашаясь с ним по существу вопроса;
- развитие умений воспринимать ситуации (ответы, предложения) не как хорошие или плохие, а как ситуации, требующие размышления, рассуждения, разрешения, т. е. воспринимать их как проблемные ситуации.

Проведение организационно-деятельностных игр предполагает последовательное осуществление этапов технологического цикла:

1. Проектирование педагогом проблемных ситуаций: определение целей, содержания, методов и средств, состава творческих групп.

2. Постановка проблемы: актуализация противоречия, коллективное обсуждение целей, способов деятельности, создание творческих групп.

3. Работа по творческим микрогруппам: проектировочная деятельность – определение собственных

Целей, выделение способов их достижения, принятие решения, составление программы деятельности; исполнительская деятельность – реализация программы коллективной мыследеятельности; выработка коллективной, индивидуальной позиции; контроль и коррекция рабочего процесса.

4. Общее обсуждение, защита позиций каждой группой (научное аргументирование позиции, отстаивание или смена ее).

5. Организация рефлексии. Анализ познавательной и коммуникативной деятельности каждого, группы и коллектива в целом. На основе анализа устанавливается соответствие между целями, содержанием, методами, средствами деятельности и ее результатом. Каждый участник коллективной мыследеятельности осознает ценность деятельности, определяет собственное место в системе отношений, осмысливает свои способы взаимодействия с окружающим миром.

#### **Игровые методы.**

**Обучающие игры** представляют собой синтез релаксopedических подходов (снятие барьеров, психологическое раскрепощение) и цепи имитационных проблемных ситуаций, в том числе конфликтных, в которых участники выполняют отведенные им социальные роли в соответствии с поставленными целями. Широко практикуются обучающие имитационные игры, но используются также игры поискового характера, результатом которых должны быть реальные проекты преобразований, исследования и выводы по спорным подходам. Непосредственная

эмоциональная включенность в ситуацию, состязательность и коллективизм в поиске лучших решений, возможность широкого варьирования ситуаций, овладение новыми методиками непосредственно в деле, в процессе делового общения, тренировка интуиции и фантазии, развитие импровизационных возможностей и умения быстро реагировать на изменяющиеся обстоятельства сделали метод обучающих игр очень популярным. Однако в силу ограниченности времени чаще используются отдельные игровые ситуации или фрагменты.

Применяются несколько видов игр.

**Организационно-деятельностные игры (ОДИ)**, предусматривающие организацию коллективной мыследеятельности на основе развертывания содержания обучения в виде системы проблемных ситуаций и взаимодействия всех субъектов обучения в процессе их анализа. Задача руководителя ОДИ – «сделать» группу единицей учебного процесса, но при условии сохранения личной позиции каждого.

**Ролевые игры**, которые характеризуются наличием задачи или проблемы и распределением ролей между участниками ее решения.

**Деловые игры**, представляющие собой имитационное моделирование реальных механизмов и процессов. Это форма воссоздания предметного и социального содержания, какой-либо реальной деятельности (профессиональной, социальной, политической, технической и т. д.). Необходимые знания усваиваются участниками игры в реальном для них процессе информационного обеспечения игровых действий, в формировании целостного образа той или иной реальной ситуации.

**Познавательно-дидактические игры**, в которых создаются ситуации, характеризующиеся включением изучаемого в необычный игровой контекст. Следует различать дидактические игры, построенные на внешней занимательности, и игры, требующие действий, которые входят в состав деятельности, подлежащей усвоению.

Пример первого вида игр: на уроке русского языка предлагается ситуация, когда ученики должны перевести «козлика» через «мост над пропастью», вставив необходимые буквы в слова. Здесь ситуация используется только как стимул, возбуждающий интерес у школьников (соревнования, аукционы, конкурсы и т. д.).

Пример дидактических игр, имитирующих сущность механизма: на уроке физики каждый ученик из одного ряда представляет собой «положительный источник питания», ученики из второго ряда – «отрицательные источники»; они должны соединять руки, как бы составляя последовательное или параллельное соединение. В данном случае действия учащихся имитируют схему соединения источников, т. е. само содержание обучения.

Методы анализа и решения конкретных ситуаций, познавательно-дидактические, ролевые и деловые игры можно представить как своеобразную «матрешку», которая сначала должна быть дана в разобранном виде. Это означает, что обучающихся нужно постепенно готовить к играм. Начинать следует с анализа и решения конкретных ситуаций, где модели объекта и отношений уже заданы в готовом виде. Затем по сложности следуют познавательно-дидактические игры, которые могут проводиться в виде простейших элементов занимательности, в виде копирования научных, культурных, социальных явлений (конкурс знатоков, конференция, «Поле чудес» и т. д.) и в виде предметно-содержательных моделей (например, игры-путешествия, когда надо разработать рациональный маршрут, пользуясь различными картами; составление сказок и т. д.).

Познавательные игры могут содержать уже элементы ролевых игр, которые представляют большую сложность для учащихся. После получения опыта разыгрывания ролей ученики достаточно подготовлены к деловым играм. Таким



образом, чтобы участники игр Действовали компетентно, желательно по определенной теме организовать систему имитационных методов, изучая материал через анализ и решение ситуаций, познавательные, ролевые и деловые игры.

## **7.5. Информационные технологии в образовании**

В наше время информация имеет такую же стратегическую ценность, как и традиционные материальные и энергетические ресурсы. Современные информационные технологии, позволяющие создавать, хранить, перерабатывать информацию и обеспечивать эффективные способы ее представления потребителю, являются мощным инструментом ускорения прогресса во всех сферах общественного развития. Безусловно, это один из существенных факторов, определяющих конкурентоспособность страны, региона, отрасли и отдельной организации.

Важная роль в процессе создания и использования информационных технологий принадлежит системе образования, особенно высшей школе как основному источнику квалифицированных, высокоинтеллектуальных кадров и мощной базе фундаментальных и прикладных научных исследований. Специфика системы образования состоит в том, что она является, с одной стороны, потребителем, а с другой – активным производителем информационных технологий. При этом технологии, рожденные в системе образования, используются и далеко за ее пределами. Это позволяет говорить о возможности практической реализации концепции перехода от информатизации образования к информатизации общества.

Для понимания роли информационных технологий в образовании необходимо вникнуть в суть этого понятия.

Говоря об информационной технологии, в одних случаях подразумевают определенное научное направление, в других – конкретный способ работы с информацией. Как видим, существует двойкая трактовка понятия «информационная технология»: как *способ и средства* сбора, обработки и передачи информации для получения новых сведений об изучаемом объекте и как *совокупность знаний* о способах и средствах работы с информационными ресурсами.

В каком-то смысле все педагогические технологии (понимаемые как способы) являются информационными, так как учебно-воспитательный процесс всегда сопровождается обменом информацией между педагогом и обучаемым. Но в современном понимании информационная технология обучения (ИнТО) – это педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией. И суть информатизации образования состоит в создании как для педагогов, так и для учащихся благоприятных условий для свободного доступа к культурной, учебной и научной информации.

Понятие «компьютерная технология обучения» (КТО), с учетом широких возможностей современных вычислительных средств компьютерных сетей, часто используется в том же смысле, что и ИнТО. В то же время применение термина «компьютерная технология» вместо термина «информационная технология» встречает возражения. Они связаны с тем, что информационные технологии могут использовать компьютер как одно из возможных средств. Кроме того, понимание роли компьютера как вычислительной машины (от англ. *computer* – вычислитель) стало уже анахронизмом. Поэтому сам термин «компьютерная (буквально – вычислительная) технология» воспринимается как неудачный, а вот вести речь о компьютерных средствах обучения, компьютерных программах вполне правомерно.

### **Общая характеристика информационных технологий обучения.**

Систематические исследования в области применения информационных технологий в образовании ведутся более сорока лет. Система образования всегда была очень отзывчива к внедрению в учебный процесс информационных технологий, базирующихся на программных продуктах самого широкого назначения. В учебных заведениях успешно применяются различные программные комплексы – как относительно доступные (текстовые и графические редакторы, средства для работы с таблицами и подготовки компьютерных презентаций), так и сложные, подчас узкоспециализированные (системы программирования, системы управления базами данных, пакеты символьной математики и статистической обработки данных).

В то же время эти программные средства никогда не обеспечивали всех потребностей педагогов. Начиная с 60-х годов прошлого столетия в научных центрах и учебных заведениях США, Канады, Западной Европы, Австралии, Японии, России (ранее – СССР) и ряда других стран было разработано именно для нужд образования большое количество специализированных компьютерных систем, ориентированных на различные типы вычислительной техники.

Разработка полноценных программных продуктов учебного назначения – весьма дорогостоящее дело. Ведь для этого необходима совместная работа высококвалифицированных специалистов: психологов, преподавателей-предметников, компьютерных дизайнеров, программистов. Многие крупные зарубежные фирмы и ряд отечественных производителей программной продукции финансируют проекты создания компьютерных учебных систем в учебных заведениях и ведут собственные разработки в этой области.

Создание собственно учебных компьютерных средств развивалось на основе идеи программированного обучения. И в настоящее время во многих учебных заведениях разрабатываются и используются как отдельные программные продукты учебного назначения, так и **автоматизированные обучающие системы** (АОС) по различным учебным дисциплинам. АОС включает в себя комплекс учебно-методических материалов (демонстрационных, теоретических, практических, контролирующих) и компьютерные программы, которые управляют процессом обучения.

Разработка специализированных программ обычно предполагает решение вполне определенных задач компьютеризации учебного процесса. Так, для школы особый интерес представляют комплексы программных продуктов, поддерживающих обучение информатике. Одним из результатов изучения учащимися курса информатики является возможность систематического использования информационных технологий при освоении и других учебных предметов.

Программные продукты учебного назначения могут представлять собой электронные варианты следующих учебно-методических материалов: компьютерные презентации иллюстрационного характера; электронные словари-справочники и учебники; лабораторные практикумы с возможностью моделирования реальных процессов; программы-тренажеры; тестовые системы.

АОС обычно базируется на инструментальной среде – комплексе компьютерных программ, предоставляющих пользователям, не владеющим языками программирования, следующие возможности:

- педагог вводит разностороннюю информацию (теоретический и демонстрационный материал, практические задания, вопросы для тестового контроля) в базу данных и формирует сценарии для проведения занятия;

- ученик в соответствии со сценарием (выбранным им самим или назначенным педагогом) работает с учебно-методическими материалами, предлагаемыми программой;
- автоматизированный контроль усвоения знаний обеспечивает необходимую обратную связь, позволяя выбирать самому ученику (по результатам самоконтроля) или назначать автоматически последовательность и темп изучения учебного материала;
- работа ученика протоколируется, информация (итоги тестирования, изученные темы) заносится в базу данных;
- педагогу и ученику предоставляется информация о результатах работы отдельных обучаемых или определенных групп, в том числе и в динамике.

В качестве наиболее известных примеров АОС, базирующихся на принципах программированного обучения, можно назвать зарубежную систему PLATO и отечественную АОС ВУЗ. В 90-х годах в России получили распространение инструментальные среды для персональных компьютеров зарубежного (Private Tutor, LinkWay, Costoc) и отечественного производства: АДОНИС, УРОК и др., применявшиеся в школах и высших учебных заведениях. В настоящее время в системе образования накоплено несколько тысяч компьютерных программ учебного назначения, разработанных в учебных заведениях России. По оценкам зарубежных экспертов, многие из них отличаются оригинальностью, высоким научным и методическим уровнем.

Возрастание возможностей компьютеров стимулировало развитие нового направления в компьютеризации обучения – создание **интеллектуальных обучающих систем** (ИОС). Этот подход базируется на работах в области искусственного интеллекта, в частности теории экспертных систем – сложных программ, манипулирующих специальными, экспертными знаниями в узких, предметных областях. Как и настоящий человек-эксперт, эти системы решают задачи, используя логику и эмпирические правила, умеют пополнять свои знания. В итоге, соединяя мощные компьютеры с богатством человеческого опыта, экспертные системы повышают ценность экспертных знаний, делая их широко применяемыми.

ИОС представляет качественно новую технологию, основу которой составляют следующие особенности:

- моделирование процесса обучения;
- использование динамически развивающейся базы знаний ИОС, содержащей, наряду с традиционным представлением информации (аналогично АОС), экспертные знания из предметной и психолого-педагогической областей;
- автоматический подбор рациональной стратегии обучения для каждого обучаемого;
- автоматический учет в работе ИОС новой информации, поступающей в базу знаний, т. е. саморегулирование системы.

Работы в области создания ИОС пока носят единичный характер и на уровень массовой технологии еще не вышли.

В 80 – 90-х годах произошел своего рода скачок в информатизации, связанный с массовым производством относительно недорогих и в то же время обладающих прекрасными техническими характеристиками персональных компьютеров.

В сфере обучения, особенно с появлением операционной системы Windows, открылись новые возможности. Прежде всего это доступность диалогового общения в так называемых **интерактивных программах**. Кроме того, стало осуществимым широкое использование графики (рисунков, схем, диаграмм, чертежей, карт,

фотографий). Применение графических иллюстраций в учебных компьютерных системах позволяет на новом уровне передавать информацию обучаемому и улучшить ее понимание. Учебные программные продукты, использующие графику, способствуют развитию таких важных качеств, как интуиция, образное мышление.

Дальнейшее развитие компьютерных технологий в последнее десятилетие предоставило очень перспективные для образовательных целей технические и программные новинки. В первую очередь, это устройства для работы с **компакт-дисками** – **CD-ROM** (от англ. *Compact Disk Read Only Memory* – устройство для чтения с компакт-диска) и **CD-RW** (от англ. *Compact Disk Read/Write* – устройство для чтения и записи на компакт-диск), позволяющие сосредоточить большие объемы информации (сотни мегабайт) на небольшом и недорогом носителе.

Возросшая производительность персональных компьютеров сделала возможным достаточно широкое применение технологий мультимедиа, систем виртуальной реальности.

Современное обучение уже трудно представить без **технологии мультимедиа** (от англ. *multimedia* – многокомпонентная среда), которая позволяет использовать текст, графику, видео и мультипликацию в интерактивном режиме и тем самым расширяет области применения компьютера в учебном процессе. Но необходимо учесть, что уровень и качество работы с соответствующими программными продуктами зависят от выполнения весьма высоких требований к быстродействию и объему памяти компьютера, звуковым характеристикам и наличию дополнительного оборудования, в частности CD-ROM. Мультимедиа программы – это наукоемкий и весьма дорогостоящий продукт, так как для их разработки необходимо соединить усилия не только специалистов в предметной области, педагогов, психологов и программистов, но и художников, звукооператоров, сценаристов, монтажеров и других профессионалов.

**Виртуальная реальность** (от англ. *virtual reality* – возможная реальность) – это новая технология неконтактного информационного взаимодействия, реализующая с помощью мультимедиа среды иллюзию непосредственного присутствия в реальном времени в стереоскопически представленном «экранном мире». В таких системах непрерывно создается иллюзия местонахождения пользователя среди объектов виртуального мира. Вместо обычного дисплея используются очки-телемониторы, в которых показываются непрерывно изменяющиеся картины событий виртуального мира. Управление осуществляется с помощью реализованного в виде «информационной перчатки» специального устройства, определяющего направление перемещения пользователя относительно объектов виртуального мира. Кроме этого, имеется устройство создания и передачи звуковых сигналов. В учебных целях технология виртуальной реальности была впервые применена еще в 60-х годах прошлого столетия, когда с помощью специальных тренажеров пилоты осваивали способы управления самолетом. С 80-х годов в США стали создаваться принципиально новые системы диалогового управления машинно-генерируемыми образами, прежде всего для решения задач подготовки военного персонала. В настоящее время эта технология применяется также в психологии, индустрии развлечений и др.

Новые возможности информатизации образования открыла в 90-е годы **гипертекстовая технология**. Гипертекст (от англ. *hyper-text* – сверхтекст), или гипертекстовая система, – это совокупность разнообразной информации, которая может располагаться не только в разных файлах, но и на разных компьютерах. Основная черта гипертекста – это возможность переходов по так называемым гиперссылкам, которые представлены либо в виде специально оформленного текста, либо определенного графического изображения. Одновременно на экране

компьютера может быть несколько гиперссылок, и каждая из них определяет свой маршрут «путешествия».

В гипертекстовой системе со стандартными возможностями пользователь выбирает с помощью манипулятора «мышь» одну из видимых гиперссылок и перемещается по сети узлов, содержимое которых отображается на экране компьютера. Наряду с графикой и текстом узлы могут содержать мультимедиа информацию, включая звук, видео, анимацию. В этом случае для таких систем используется термин «гипермедиа».

Современную гипертекстовую обучающую систему отличает удобная среда обучения, в которой легко находить нужную информацию, возвращаться к уже пройденному материалу и т. п. При проектировании гипертекстовой системы можно заложить гиперссылки, опираясь на способности человеческого мышления к связыванию информации и соответствующему ассоциативному доступу к ней.

В этом плане актуальным становится внедрение в учебный процесс гипертекстовых курсов, подготовленных как в рамках традиционной технологии HTML, так и с использованием специальных программных средств, дополняющих возможности стандартного гипертекста.

**Технология HTML** основана на создании гипертекста с помощью специального языка HTML (от англ. *HyperText Markup Language* – гипертекстовый язык разметки). Для просмотра гипертекста и поиска информации в начале 90-х годов были разработаны специальные программы, называемые браузерами (от англ. *browser* – средство для просмотра). Браузеры позволяют просматривать гипертекст почти на любом компьютере, независимо от используемой операционной системы (DOS, Windows, UNIX и др.).

В последние годы были разработаны и получили определенную популярность различные программные комплексы, которые расширяют возможности, предоставляемые технологией HTML, и позволяют привлечь педагогов непосредственно к созданию гипертекстовых учебных средств. Помимо программ из весьма популярного пакета Microsoft Office, с помощью которых легко трансформировать разнообразные документы в гипертекстовые, имеются средства, специально предназначенные для учебных Целей. Это система **HyperCard**, позволяющая создавать учебные Приложения с использованием средств мультимедиа и легко сохранять в базе данных карты с разнородной (текстовой, графической, звуковой) информацией. В системе **SuperBook** реализован набор изолированных возможностей для структурирования, просмотра и поиска текста, в которых, в отличие от традиционного поиска по ключу или синониму, делается попытка использовать полную структуру текста. В России система SuperBook (под названием СуперКниг) свободно распространяется для нужд системы образования.

АОС, построенная на основе гипертекстовой технологии, может обеспечить лучшую обучаемость не только благодаря наглядности представляемой информации. Использование динамического, т. е. изменяющегося, гипертекста позволяет провести диагностику обучаемого, а затем автоматически выбрать один из возможных уровней изучения одной и той же темы. Гипертекстовые обучающие системы представляют информацию так, что и сам обучаемый, следуя графическим или текстовым ссылкам, может использовать различные схемы работы с материалом. Все это создает условия для реализации в таких курсах дифференцированного подхода к обучению.

Распространение гипертекстовой технологии в определенной мере послужило своеобразным толчком к созданию и широкому тиражированию на компакт-дисках разнообразных **электронных изданий**: учебников, справочников, словарей, энциклопедий (школьная серия «1С: Репетитор», энциклопедические и учебные издания фирмы «Кирилл и Мефодий» и др.).

Использование в электронных изданиях различных информационных технологий (ИОС, мультимедиа, гипертекст) дает весомые дидактические преимущества электронной книге по сравнению с традиционной:

- в технологии мультимедиа создается обучающая среда с ярким и наглядным представлением информации, что особенно привлекательно для школьников;
- осуществляется интеграция значительных объемов информации на едином носителе;
- гипертекстовая технология благодаря применению гиперссылок упрощает навигацию и предоставляет возможность выбора индивидуальной схемы изучения материала;
- технология ИОС на основе моделирования процесса обучения позволяет дополнить учебник тестами, отслеживать и направлять траекторию изучения материала, осуществляя, таким образом, обратную связь.

Новый импульс информатизации образования дает развитие информационных телекоммуникационных сетей. Глобальная сеть **Internet** обеспечивает доступ к гигантским объемам информации, хранящимся в различных уголках нашей планеты. Многие эксперты рассматривают технологии Internet как революционный прорыв, превосходящий по своей значимости появление персонального компьютера.

К числу базовых обычно относят следующие технологии Internet: *WWW* (от англ. *World Wide Web* – Всемирная Паутина) – технология работы в сети с гипертекстами; *FTP* (от англ. *File Transfer Protocol* – протокол передачи файлов) – технология передачи по сети файлов произвольного формата; *IRC* (от англ. *Internet Relay Chat* – поочередный разговор в сети) – технология ведения переговоров в реальном масштабе времени, дающая возможность разговаривать с другими людьми по сети в режиме прямого диалога; *E-mail*, электронная почта – целая серия услуг: 1) отправка и прием электронных писем, которые доставляются абонентам электронной почты в любую точку земного шара в течение нескольких часов; 2) информационное обслуживание по пересылке абонентам сети обзоров, сводок и иных справочных материалов от различных фирм и организаций; **телеконференции** – технология получения и отсылки материалов дискуссий, в которых могут принимать участие люди, разделенные большими расстояниями.

Специфика технологий Internet заключается в том, что они предоставляют громадные возможности выбора источников информации: базовая информация на серверах сети; оперативная информация, пересылаемая по электронной почте; разнообразные базы данных ведущих библиотек, научных и учебных центров, музеев; информация о гибких дисках, компакт-дисках, видео- и аудиокассетах, книгах и журналах, распространяемых через Internet-магазины.

Средства телекоммуникации, включающие электронную почту, глобальную, региональные и локальные сети связи и обмена данными, могут предоставить в целях обучения широчайшие возможности:

- оперативную передачу на разные расстояния информации любого объема и вида;
- интерактивность и оперативную обратную связь;
- доступ к различным источникам информации;
- организацию совместных телекоммуникационных проектов;
- запрос информации по любому интересующему вопросу через систему электронных конференций.

В последние годы в разных странах обратили внимание на возможности использования компьютерных телекоммуникационных технологий для организации обучения. Компьютерные телекоммуникации обеспечивают эффективную обратную связь, которая предусматривает как организацию учебного материала, так и общение (через электронную почту, телеконференцию) с преподавателем, ведущим определенный курс. Такое обучение на расстоянии получило название **дистанционного обучения** (от англ. *distance education* – обучение на расстоянии).

Дистанционное обучение, как правило, связывается с некоторой учебной инфраструктурой. Это могут быть методические центры, разрабатывающие и распространяющие соответствующие материалы, студия учебного телевидения, специализированные узлы компьютерной сети.

Дистанционное образование позволяет решать задачи обучения и повышения квалификации людей, находящихся вдали от учебных, научных и технических центров, и получает все более широкое распространение, поскольку способствует удовлетворению образовательных потребностей общества.

### **Основные цели и направления применения информационных технологий обучения.**

Конкретные программные и технические средства, относящиеся к перечисленным выше информационным технологиям, активно разрабатываются (зачастую параллельно) и используются в различных учебных заведениях.

Фактором, определяющим успешное применение современных информационных технологий, является работа самого педагога над научно-методическим обеспечением использования. Это требует решения вполне конкретных вопросов:

- отбор содержания обучения в соответствии с дидактическими свойствами и возможностями средств ИТО;
- прогноз возможного воздействия средств ИТО на характер мышления и поведение участников образовательного процесса;
- выбор способов сочетания и интеграции средств ИТО с традиционными средствами обучения;
- создание соответствующих дидактических условий обучения – формирование учебных групп, организация индивидуальных занятий и самостоятельной работы.

Но при этом не следует фетишизировать возможности компьютеров. Нельзя забывать о том, что передача информации сама по себе еще не обеспечивает передачи знаний, культуры, и поэтому информационные технологии предоставляют педагогам очень эффективные, но вспомогательные средства.

Итак, сформулируем **педагогические цели** использования ИТО.

*Развитие личности обучаемого*, подготовка к самостоятельной продуктивной деятельности в условиях информационного общества, включающая (помимо передачи информации и заложенных в ней знаний):

- развитие конструктивного, алгоритмического мышления благодаря особенностям общения с компьютером;
- развитие творческого мышления за счет уменьшения доли репродуктивной деятельности;
- развитие коммуникативных способностей на основе выполнения совместных проектов;
- формирование умений принятия оптимальных решений в сложной ситуации (в ходе компьютерных деловых игр и работы с программами-тренажерами)

;

- развитие навыков исследовательской деятельности (при работе с моделирующими программами и ИОС);
- формирование информационной культуры, умений осуществлять обработку информации (при использовании текстовых, графических и табличных редакторов, локальных и сетевых баз данных).

*Реализация социального заказа, обусловленного информатизацией современного общества:*

- подготовка специалистов в области информационных технологий;
- подготовка обучаемых средствами педагогических и информационных технологий к самостоятельной познавательной деятельности.

*Интенсификация всех уровней учебно-воспитательного процесса:*

- повышение эффективности и качества процесса обучения за счет реализации возможностей ИТГО;
- выявление и использование стимулов активизации познавательной деятельности (возможно использование большинства вышеперечисленных технологий – в зависимости от типа личности обучаемого);
- углубление межпредметных связей за счет использования современных средств обработки информации при решении задач различных предметных областей (компьютерное моделирование, локальные и сетевые базы данных).

Сформулированные выше педагогические цели позволяют определить основные **направления** внедрения ИТГО:

- *технология, совершенствующая процесс обучения*, повышающая его эффективность и качество благодаря дополнительным возможностям познания окружающей действительности и самопознания, развития личности обучаемого;
- *технология управления учебно-воспитательным процессом*, учебными заведениями, системой учебных заведений;
- *технология управляемого мониторинга* (контроля, коррекции результатов учебной деятельности, компьютерного педагогического тестирования и психодиагностики);
- *коммуникационная технология*, обеспечивающая распространение научно-методического опыта;
- *технология организации интеллектуального досуга*, развивающих игр.

Сущность компьютера – в его универсальности, в способности к имитации. Его многоликость и многофункциональность – залог того, что он может удовлетворить множество потребностей. Но при всех своих возможностях компьютер остается *средством* повышения эффективности человеческой деятельности. Как ин-формационное средство он предназначен для *информационного обслуживания* потребностей человека. В том, как сделать это обслуживание наиболее продуктивным именно для учебно-педагогического процесса, и состоит главный вопрос всей многоплановой проблемы совершенствования образования на базе информационных технологий. Успешное его решение будет способствовать повышению качества и степени доступности образования всех уровней – от школы до систем подготовки и переквалификации специалистов, интеграции национальной системы образования в научную, производственную, социально-общественную и культурную информационную инфраструктуру мирового сообщества.



## 7.6. От многообразия выбора к авторским технологиям

Нам удалось раскрыть только некоторые технологии обучения. Палитра образовательных технологий чрезвычайно разнообразна. Ряд технологий непосредственно связан с организационной средой обучения: *работа в динамических парах* (В. К. Дьяченко), когда каждый из партнеров обучает другого, выступая в роли педагога; *работа в вариационных парах* (чаще всего в составе малой группы), когда происходит обмен материалами, варианты которого прорабатываются каждым членом группы; *работа в малых группах*, в которых идет совместный поиск решения, проводятся дискуссии, осуществляется взаимоконтроль. Значительное распространение приобретает *модульная (или блочно-модульная) технология*. Она предусматривает деление курса на крупные блоки (разделы, модули). При этом содержание каждого блока проработано методически: определяются знания и умения, необходимые для изучения модуля, задаются (вариативно) методы изучения, средства контроля усвоения, способы отчета о проделанной работе.

Известна *технология укрупнения дидактических единиц* (УДЕ) изучаемого материала, предложенная П. М. Эрдниевым. Согласно ей изучаются взаимосвязанные действия, функции, операции на основе обобщенных подходов. П. М. Эрдниев объединил в одном учебнике «Математика» все математические предметы, изучаемые в школе (арифметику, алгебру, геометрию, тригонометрию, черчение), собственно учебник и задачник. Учащимся предлагается одновременно изучать взаимно обратные действия и операции: сложение и вычитание, умножение и деление, возведение в степень и извлечение корня, логарифмирование и потенцирование; взаимосвязанные структуры и понятия: прямой и обратный порядок слов в предложениях, эндо- и экзотермические реакции по химии и др.; сопоставлять родственные или взаимосвязанные понятия: уравнения и неравенства, свойства прямой и обратной пропорциональности и т. д.

Весьма интересна, как уже отмечалось, идея *школы «диалога культур»* (В. С. Библер, С. Ю. Курганов). Диалог в ней выступает не только организационной формой, но и принципом организации самого содержания, средством раскрытия истории мировой культуры и культурного становления личности обучаемых. Обучение строится на сопоставлении античного (эйдетического, образного) мышления, средневекового («причащающего») мышления, рационалистического мышления Нового времени и современного релятивистского, многомерного мышления. Изучаются тексты различных культур. В ходе диалога, сравнения речевой стихии русской речи и исторической последовательности основных форм европейской культуры выявляются «точки удивления», «воронки», исследование которых рождает историческое мышление. Следует заметить, что на практике использование данной технологии как ведущей оказалось все же довольно затруднительным. Да и в сущности данная система ближе к авторской методике обучения и развития.

С еще большей определенностью как творческую авторскую методику можно характеризовать *систему гуманно-личностного обучения* Ш. А. Амонашвили. В основе его системы лежит искусство любви к детям, представление о высокой миссии каждого ребенка, которую нужно ему раскрыть и помочь реализовать. Поэтому у ребенка должно быть счастливое детство, и именно урок выступает формой жизни детей, их духовного обогащения в процессе обучения и сотрудничества друг с другом и с педагогом.

Гласность, атмосфера доверия, романтики, достижения успеха, коллективное оценивание результатов деятельности без выставления отметок, игровые моменты (выявление намеренных ошибок учителя, например) и особенно развивающий характер деятельности, обучения, выраженный даже в названиях предметов

(познавательное чтение, письменно-речевая деятельность, математическое воображение, духовная жизнь, шахматы и др.), – все это элементы развивающей личностно-ориентированной системы известного педагога-гуманиста. Видимо, в строгом смысле слова эту систему нельзя назвать технологией, ибо реальное содержание и последовательность шагов обучения в каждом случае, исходя из общих признаков и подходов, планирует и реализует каждый педагог, создавая авторскую методику обучения и развития.

Наверное, и даже самую строгую инструментальную технологию, чтобы вдохнуть в нее жизнь, наполнить человеческим содержанием и смыслом, нужно в какой-то мере сделать авторской, учесть особенности личности обучающихся, коллектива, обстоятельства реального жизненного окружения и особенности самого педагога.

### **Вопросы для размышления и контроля.**

1. Что такое образовательная технология? Какую роль играют педагогические технологии в обучении? Каково соотношение технологии и методики? Совместимы ли технология и творчество в деятельности педагога?

2. В чем различия понятий: «современная образовательная технология» и «новая образовательная технология»?

3. Известный литературовед и философ М. М. Бахтин писал: «Истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину, в процессе их диалогического общения» (Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1979. – С. 126). Какие выводы, связанные с организацией и технологией обучения, можно сделать из этого высказывания?

4. Какую роль в обучении играют задачи и гипотезы? Как добиться, чтобы ученик «присвоил» задачу, научился сам ее формулировать?

5. Чем объясняется созидательная роль игры в обучении?

6. Обоснуйте уровневые критерии усвоения знаний и обученности (школьников, студентов).

7. Студентам заочной формы обучения вместо заданий, отпечатанных на бумаге, выданы те же задания, но в файлах на дискетах. Результаты своей работы они должны также подготовить в виде файлов и отправить дискеты по почте преподавателю. Можно ли считать, что здесь используются элементы дистанционного обучения?

8. Какие из информационных технологий наиболее подходят для изучения иностранных языков учащимися старших классов?

9. Почему термин «компьютерная технология» является более узким, чем термин «информационная технология»?

10. Могут ли современные информационные технологии способствовать развитию творческих способностей?

11. Студенты разных стран проводят совместное исследование проблем защиты окружающей среды, обмениваясь информацией по электронной почте и участвуя в деловых играх. Какие педагогические цели могут быть достигнуты в ходе выполнения такого проекта?

### **Практические задания.**

- сформулируйте учебные проблемы по одной из тем любого предмета;
- приведите примеры использования в решении проблемы различных эвристик;
- составьте систему задач по одной из тем;
- сформулируйте образовательные цели обучения, соответствующие различным уровням усвоения, в действиях по предмету;

- разработайте систему образовательных целей обучения (стандартов) по законченной части курса;
- составьте проверочные тесты по предмету, соответствующие 1, 2 и 3-му уровням усвоения;
- представьте одно и то же задание по предмету в различных формах (словесной, схематичной, изобразительной и т.д.);
- спрогнозируйте затруднения учащихся при изучении конкретного материала и определите виды возможной помощи;
- сконструируйте познавательно-дидактическую игру по предмету;
- представьте проблему в изучаемом материале по любому предмету в виде разыгрывания ролей;
- создайте условия для игрового конфликта при изучении определенной темы;
- разработайте фрагмент деловой игры и докажите его необходимость и правомерность при изучении данного материала.

### **Литература.**

1. *Атутов П. Р.* Технология и современное образование // Педагогика. – 1996. – № 2.
2. *Беспалько В. П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995.
3. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
4. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. – М., 1990.
5. *Кастро К., Альфтан Т.* Компьютеры во внешкольном образовании // Перспективы: вопросы образования. – М., 1991. – № 2. – С. 59 – 71.
6. *Кларин М.В.* Педагогическая технология. – М., 1989.
7. *Кларин М.В.* Инновации в мировой педагогике. – Рига, 1995.
8. *Кларин М. В.* Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М., 1997.
9. *Курганов С. Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М., 1989.
10. *Машибиц Е. И.* Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М., 1988.
11. *Монахов В. М.* Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград, 1995.
12. *Пейперт С.* Переворот в сознании: Дети, компьютеры и плодотворные идеи. – М., 1989.
13. *Питюков В.Ю.* Основы педагогической технологии. – М., 1997.
14. *Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С.* Технология игры в обучении и развитии. – М., 1996.
15. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе / Под ред. Т.И.Шамовой, П.И.Третьякова. – М., 1994.
16. *Самоушкина Н. В.* Организационно-обучающие игры в обучении и развитии. – М., 1996.
17. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии. – М., 1998.
18. *Смолкин А.М.* Методы активного обучения. – М., 1991.
19. *Цевенков Ю. М., Семенова Е. Ю.* Информатизация образования в США. (Новые информационные технологии в образовании: Обзор, инф. / ЖННВО). – М., 1990.-Вып. 8.
20. *Чошанов М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – 1996.
21. *Шмаков С.А.* Игры учащихся – феномен культуры. – М., 1994.

22. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М., 1994.  
23. Яновская М. Г. Творческая игра в воспитании младшего школьника. – М., 1974.

## Глава 8. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

### 8.1. Понятие о формах организации обучения и их историческом развитии

Как уже отмечалось, содержание образования становится достоянием личности только в процессе ее собственной активной деятельности. Эта деятельность, осуществляемая на основе определенных принципов, должна быть рационально организована, вылиться в те или иные организационные формы. Что же такое форма обучения?

Форма вообще есть способ организации того или иного процесса или предмета, определяющий его внутреннюю структуру и внешние связи.

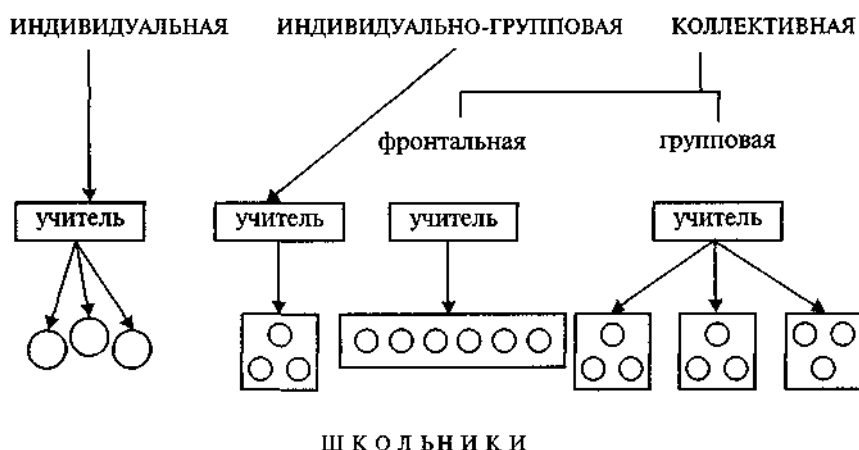
Если рассматривать форму применительно к процессу обучения, то можно определить ее как *способ, характер взаимодействия педагога и учащихся, учащихся между собой, учащихся с изучаемым материалом*. Принимая законченный характер, форма выражается в упорядоченности учебного процесса в отношении позиции его субъектов, их функций, а также завершенности циклов, отрезков, единиц обучения по характеру деятельности и по времени (М. И. Махмутов, И. М. Чередов, П. И. Пидкасистый и др.). Способ организации обучения непосредственно влияет на его продуктивность и, наряду с методами и средствами обучения, наиболее доступен для изменения, варьирования, совершенствования со стороны педагога.

Одной из первоначальных форм организации обучения выступает *индивидуальная форма обучения*. Она предполагает работу учителя с отдельным учеником индивидуально, часто на дому у ученика или у учителя. В XVIII – XIX вв. эта форма обучения практиковалась в семейном воспитании среди зажиточных слоев общества в виде гувернерства. Сейчас индивидуальное обучение служит формой дополнительной работы, чаще с нуждающимися в особой помощи детьми, в том числе с теми, кто в силу заболевания, инвалидности не может посещать школьные занятия. Имея очевидные достоинства, связанные с ориентацией содержания, методов, темпа занятий на личность обучаемого, эта форма очень неэкономична и непригодна поэтому как

основная для массового образования. К тому же она лишает ученика возможности работать в группе, взаимного общения со сверстниками, состязательности, сотрудничества с ними в достижении общих целей.

Постепенно, начиная с XV–XVI вв., прежде всего в связи с ростом потребности в расширении образования, индивидуальная форма обучения все более заменялась *индивидуально-групповой*, когда ученики разного возраста, уровня подготовленности собирались в одном месте и один учитель, поочередно работая с каждым и давая им задания, мог обучать группу учащихся, хотя по сути это была совмещенная по месту и времени та же индивидуальная форма работы (см. схему 10).

### Организационные формы обучения



Развитие на рубеже XVI –XVII вв. машинного производства, торговли, культуры (эпоха Возрождения) породило потребность в массовом обучении, хотя бы элементарном. Сначала в опыте братских школ Белоруссии и Украины, затем в Чехии и других странах родилась новая форма – **коллективная классно-урочная система обучения**. Она оказалась очень устойчивой, совершенствуясь и модернизируясь, она дошла до наших дней и остается основной формой организации обучения в школе.

Теоретически концепция классно-урочной системы обучения, ее важнейшие характеристики были обоснованы в XVII в. «отцом педагогики» – великим чешским педагогом-гуманистом Яном Амосом Коменским.

Классно-урочной системе присущи следующие *характерные черты*:

1. В группы (классы) входят учащиеся, примерно одинаковые по возрасту и уровню подготовленности к обучению. Учитель работает со всем классом (фронтально) или с группами внутри классов, давая им разные задания (см. схему 12).
2. Основной формой обучения является урок – отрезок обучения в 40 – 45 минут, представляющий относительно законченную по содержанию и способу построения единицу учебного процесса.
3. Все содержание образования делится на отдельные предметы.
4. Весь период обучения разделен на учебные годы, четверти, учебные дни, каникулы, а занятия ведутся по единому плану и расписанию.
5. Учитель осуществляет руководство учебной деятельностью, объясняет новый материал, дает задания, контролирует их выполнение.

Изобретение классно-урочной системы, представляющейся нам сейчас естественной и очевидной, в свое время было революцией в образовании, которую сравнивают с изобретением колеса в технике, ибо оно открыло возможности всеобщего и относительно экономного обучения (один учитель может обучать до 30 и более школьников). Что же касается высшего образования, то уже в первых университетах Европы, начиная с XIII –XIV вв., существовали коллективные формы обучения – лекции и семинары.

*Достоинства* классно-урочной системы: четкая организованность и упорядоченность учебной работы, организующая и воспитывающая роль педагога, взаимодействие обучающихся и возможность коллективных способов работы, экономичность обучения – сочетаются с рядом серьезных *недостатков*:

ограниченными возможностями индивидуального подхода, ориентацией на «среднего» ученика, работой в едином для всех темпе, преимущественно вербальным (словесным) характером деятельности, определенной искусственностью в делении всех занятий на 40–45-минутные отрезки. Указанные «слабости» классно-урочной системы на протяжении веков вызвали критику и стремление к поискам более совершенных форм обучения.

В конце XVIII – начале XIX в. английский священник А. Белл и педагог Д. Ланкастер предприняли попытку расширить возможности массового обучения на основе модернизации классно-урочной системы. Суть *белл-ланкастерской системы* заключается в том, что учитель обучал только группу старших учащихся, которые, получив соответствующие инструкции, вели занятия с младшими. Один учитель, таким образом, мог обучать сотни учеников (см. схему 11).

Схема 11.

### Историческая смена форм обучения

Индивидуальная

Индивидуально-групповая (совместное обучение)

Фронтальная и коллективно-групповая  
(классно-урочное обучение)



Конечно, выигрывая в массовости, обучение при такой организации много теряло в качестве. Этим и объясняется тот факт, что широкого распространения белл-ланкастерская система не получила, хотя попытки ее своеобразного возрождения наблюдались совсем недавно.

В поисках решения проблемы индивидуализации обучения при сохранении его массовости и коллективной организации в конце XI – начале XX в. родилась так называемая *мангеймская система* (по наименованию германского города Мангейма). Классы дифференцировались по составу учащихся с учетом уровня их интеллектуальных способностей и успешности учебной деятельности: основные классы для детей, имеющих средние способности; классы для малоспособных, вспомогательные классы для умственно отсталых детей; классы для наиболее способных, которые могут продолжать обучение на следующей ступени.

Мангеймская система, представлявшая собой форму групповой дифференциации обучения, вызвала справедливую критику, связанную с изолированностью учащихся каждой группы классов, ограниченностью социальных перспектив выпускников групп мало- и среднеспособных, возможностью

ограничения и сдерживания развития тех детей, которые не попали в элитную группу. Однако сам принцип поклассной дифференциации учащихся

оказался вполне приемлемым, он присутствует в современной организации обучения и в виде коррекционных классов, и в виде классов углубленного изучения учебных дисциплин, и в виде реальных и элитарных (по замыслу – для одаренных детей) школ и классов.

Наиболее радикальной из распространенных систем организации обучения на индивидуальной основе стала система, созданная в начале XX в. учительницей Еленой Паркхерст. Эту систему называют *Дальтон-планом* (по наименованию американского города Дальтона) или индивидуализированными лабораторными занятиями. Опора была сделана на самостоятельную учебную деятельность обучающихся. Они получали учебные задания на год с разбивкой по месяцам, занимались в предметных лабораториях или мастерских, где могли получать консультации учителей, а затем отчитывались о проделанной работе.

Дальтон-план позволял приспособить темп обучения к реальным возможностям учеников, приучал их к самостоятельности, развивал инициативу, вовлекал в поиски рациональных методов изучения. Однако в целом данная система привела к снижению уровня обученности, ибо большинству учащихся не под силу самостоятельно, без объяснения учителя, справиться с заданиями, глубоко овладеть материалом.

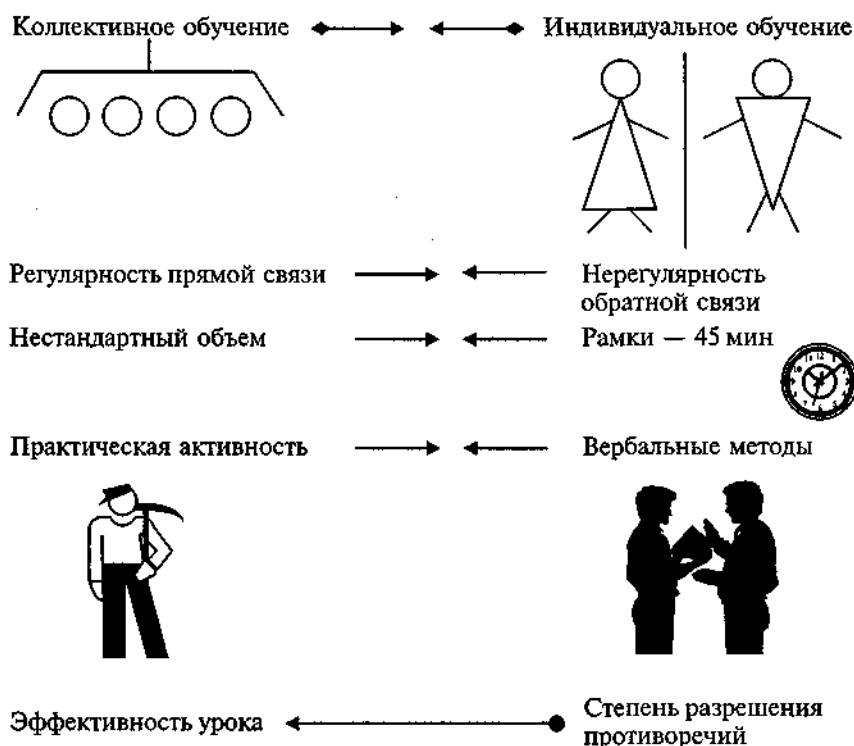
Были и другие довольно многочисленные попытки поиска новых форм обучения: *метод «учебных единиц»*, когда в основе организации не время изучения и не урок как форма работы, а тема – учебная единица; *бригадный метод* как модернизация Дальтон-плана на основе группового метода организации выполнения задания; метод работы учащихся в *динамических* (изменяющихся по составу) *учебных парах* как вариант взаимного обучения учащимися друг друга после инструктажа педагогом (В.К.Дьяченко); *метод проектов* (практических заданий) и др. Тем не менее классно-урочная форма обучения выжила, продолжает в школе оставаться основной, хотя и дополняется другими организационными формами: экскурсиями, практикумами, лекциями, играми, домашней работой учащихся.

## **8.2. Урок как основная форма организации обучения в школе**

Урок – основная структурная единица учебного процесса в школе. Она характеризуется постоянным составом обучаемых групп, относительно стабильным составом педагогов, предметной системой обучения и относительной структурной законченностью определенного цикла обучения (проверка пройденного, изучение нового, упражнения, контроль усвоения).

Несмотря на неоспоримые преимущества коллективного обучения, уроку присущи тем не менее и серьезные внутренние противоречия. Нужно особо подчеркнуть, что речь идет не о непродуманных и нерациональных вариантах урока, а об уроке как таковом, о самой форме классно-урочного обучения (см. схему 12).

## Ведущие противоречия урока



*Первое противоречие* – между коллективным способом организации обучения и индивидуальным характером восприятия, интеллектуальной деятельности, эмоционального реагирования, развития каждого учащегося. Это противоречие чаще всего выливается в поиски усредненных вариантов обучения и использование определенных компенсирующих способов работы (консультаций, дифференцированных заданий) для наиболее слабых и наиболее сильных учащихся.

*Второе противоречие* – между регулярностью прямой (от учителя к ученику) и нерегулярностью, эпизодичностью обратной (от ученика к учителю) связи: ученики все время получают от учителя информацию, задания, указания, инструкции, учитель воздействует на них самым стилем поведения, авторитетом, подходом; сам же учитель только выборочно, во время беседы, выслушивания ответов, наблюдения или эпизодически (самостоятельная работа, зачет, экзамен) получает информацию о работе, затруднениях и успехах своих учеников. В силу этого значительно снижается управляемость учебным процессом, увеличивается число педагогических просчетов и ошибок, и прежде всего непопаданий «в зону ближайшего развития» ученика.

*Третье противоречие* – между задачами развития разносторонней активности, в том числе практически преобразующей, задачами включения школьников в реальную жизнь и подготовки их к завтрашней жизни, творческому труду и преимущественно вербальным характером обучения. Учащиеся слушают, читают, смотрят, решают задачи, в лучшем случае мыслят и чувствуют, сидя за партой, воспринимая и выражая все через слово. Формированию практической преобразующей деятельности коллективное обучение на уроке способствует мало.

*Четвертое противоречие* – между реальным объемом конкретного учебного материала, времени, необходимым для его изучения, и стандартным «размером», временными рамками урока. Отсюда и так называемые сдвоенные уроки, и неоднозначно оцениваемые «погружения» в учебный предмет, когда в какой-то



период учебного года определенному предмету отдается большее количество времени.

Чтобы урок был эффективным, педагог должен находить способы постоянного разрешения его ведущих противоречий. От степени полноты, исчерпанности разрешения противоречий зависят гармоничность урока, всей системы уроков, а в конечном счете эффективность обучения.

Наконец, следует указать еще на некоторую искусственность урочной формы обучения. В реальной жизни ребенок общается не только со сверстниками, но и со старшими и младшими детьми, радуется, огорчается, переживает разнообразные жизненные ситуации. На уроке он должен «отключиться» от реального мира, уйти в иной, в чем-то искусственный мир, что не всегда получается, особенно у младшего школьника. А быть может, это вообще далеко не всегда продуктивно. Не случайно в гуманистической педагогике принцип связи обучения с жизнью трактуется не в узкоприкладном ключе (опереться на жизненный опыт и научить применять знания), а в нравственно-созидающем, воспитательном плане: урок как кусок жизни, который ребенок должен прожить полноценно со всеми своими заботами и радостями (Ш. А. Амонашвили).

В разрешении этого очень важного для организации обучения противоречия между условностью школьного обучения, его отрешенностью от живой жизни и сложностью, полнокровностью самой жизни, в том числе духовной жизни школьника, – один из главных резервов подлинно гуманного продуктивного обучения. Характерно, что всякий раз, когда заходила речь о замене урока иными формами обучения, у урока находились внутренние резервы совершенствования, более современные и совершенные способы разрешения его противоречий.

Поскольку урок вбирает в себя и реализует представления о целях обучения, его содержании и методах, он оказался достаточно динамичным, способным впитывать то новое, что появляется в теории и практике обучения.

Укажем на важнейшие, на наш взгляд, пути и факторы обновления этой старой формы обучения, имеющей уже 350-летнюю историю.

1. *Углубленное понимание целей урока.* В системе развивающего обучения на уроке задаются и решаются образовательные (овладение конкретным материалом и способами деятельности), развивающие (формирование и развитие способностей и иных качеств личности) и воспитывающие (формирование ценностей и отношений) задачи. Нередко совокупность этих задач именуют триединой целью обучения.

2. *Совершенствование средств и способов организации деятельности учащихся на уроке на основе современного понимания сущности и характера обучения:*

– гармоническое сочетание познания, практической деятельности и общения на уроке;

– постепенное развитие и нарастание самостоятельности учащихся и уровня их активности;

– сочетание индуктивных и дедуктивных способов работы над материалом с усилением последних по мере накопления у учащихся жизненного и познавательного опыта;

– использование современных способов передачи информации, в том числе аудиовизуальных средств;

– усиление удельного веса практических работ в структуре самого урока;

– преодоление ориентации на «среднего» учащегося, возможность выбора индивидуального способа изучения материала на уроке и в последующей домашней работе, в лабораториях, учебных кабинетах, библиотеках, дома.

### *3. Поиски гибкой и вариативной структуры и расширение типологии урока.*

Традиционно урок сложился как четырехэлементная структура, включающая проверку домашнего задания или опрос, объяснение или изучение нового, закрепление и упражнения, задание на дом. Такая структура логически обоснована и вполне имеет право на существование. Однако нередко целесообразно осуществлять на уроке не все его этапы, а сосредоточиться только на одном из них: повторении, учете знаний, анализе нового материала, упражнениях, обобщениях, проверке усвоенного. Тогда наряду с традиционным четырехэлементным уроком, получившим название комбинированного, планируются и проводятся иные типы уроков – урок повторения, урок изучения нового материала, обобщающий урок, урок упражнений и практического применения изученного.

Традиционно типология уроков чаще всего строилась на основе полноты представленности (состава) его структурных элементов. При таком подходе выделяют следующие типы уроков: вводный, изучения нового материала, закрепления знаний и упражнений (выработки и совершенствования умений и навыков), повторительно-обобщающий, контрольно-проверочный. И конечно, наиболее распространенный – комбинированный урок, содержащий все или несколько структурных элементов.

По ведущему методу выделяют урок-лекцию, урок-диспут, киноурок (или видео-), игровой урок, урок-путешествие и др.

Наконец, по дидактическому замыслу (подходу) наряду с традиционными видами урока (комбинированным, информационным, проблемным) выделяют урок объединенного типа («липечкий»), интегрированный (межпредметный) урок, проблемный урок и ряд других.

Широкую известность в конце 50-х – начале 60-х годов нашего столетия приобрел так называемый липечкий урок. Учителя г. Липецка, основываясь на теоретических разработках сторонников активного обучения (М. А. Данилов, И. Т. Огородников) и по-своему их интерпретируя, предложили совместить структурные этапы обучения (повторение, изучение нового, закрепление, упражнения) и разделить его на этапы в соответствии с выделенными «блоками», порциями учебного материала. Каждый этап урока – это изучение блока, содержащего определенную порцию информации. Он включает и повторение пройденного (по связям с новым), и изучение нового, и его закрепление. Весь урок проводился активными методами, учащиеся участвовали в беседе, выполняли упражнения, комментируя их, писали небольшие самостоятельные работы, участвовали в мини-дискуссиях и в конце урока получали оценку за весь труд на уроке – итоговый поурочный балл.

Липечкий урок в той форме, в которой он возник и широко пропагандировался, не прижился из-за дробности и частой смены видов деятельности, что мешало сосредоточиться, думать, искать решения, и из-за стремления его авторов сделать такой урок (его называли «смешанным» или уроком объединенного типа) новым шаблоном взамен шаблона прежнего, комбинированного урока. Однако был дан импульс к поиску активных и гибких форм проведения урока, стимул к развертыванию методического творчества.

Более завидной оказалась судьба другого новшества – проблемного урока, возникшего сначала в опыте учителей Татарстана, где министром образования, теоретиком и организатором этого вида обучения был известный ученый-педагог М. И. Махмутов, а затем распространившегося по стране.

Проблемный урок обладает структурой, соответствующей этапам поисковой деятельности: постановка (или совместное выдвижение) проблемы, актуализация или приобретение недостающих для решения знаний, выдвижение гипотез, поиск замысла, вариантов возможного решения, осуществление и проверка решения (см.

приведенную ранее схему 10). На проблемном уроке имитируется ситуация научного или практического поиска, развивающая творческие качества личности обучающихся.

Можно указать и на многие другие направления совершенствования урока, поскольку в нем синтезируется весь учебный процесс. Урок, как зеркало, отражает и новые взгляды, и новые средства обучения. Уже давно вошли в жизнь киноуроки, уроки в виде школьной лекции, мини-игры. В последние годы все чаще практикуются интегрированные (межпредметные) уроки. На уроке приобрела права гражданства наряду с фронтальной работой, когда учитель работает сразу со всем классом, групповая и индивидуальная (по разным заданиям или на основе разных инструкций) работа с учащимися.

### **8.3. Роль учителя в подготовке и проведении урока**

Настоящий урок не только рациональная конструкция, а творческое произведение педагога. В нем должны быть заложены его авторская идея, замысел, выявляться индивидуальный стиль. Обстоятельства обучения настолько разнообразны и многогранны, что точно учесть их заранее невозможно, поэтому, опираясь на основные факты, примерные правила и алгоритмы, необходимо составить творческий сценарий урока, предвосхитить планируемые ситуации обучения. Иными словами, педагогические принципы, схемы, методы и технологии оживают, обретают силу, только преломившись через личность учителя, его стремления, мысли, чувства, творческое вдохновение, когда не меньшее значение, чем знания и опыт, имеют фантазия, интуиция, умение увидеть проблемы и предвосхитить результаты.

Но сценарий урока – это еще не сам урок, его нужно воплотить в жизнь в непосредственном общении с учащимися. Тут возникают новые трудности и новое поле для творчества, когда от педагога требуются и выдержка, и гибкость, и артистичность, и способность импровизировать.

Однако даже при наличии у учителя педагогической одаренности и опыта определяющую роль играет его основательная **подготовка к уроку** и к преподаванию в целом, к ведению того или иного курса. Эту подготовку можно условно разделить на опосредованную и непосредственную.

**Опосредованная подготовка** идет непрерывно, она связана с накоплением знаний, впечатлений, опыта, погружением в культуру, развитием способностей и личностных качеств в целом. Читая литературу, смотря телепередачи, кинофильмы, бывая в театре или музее, общаясь с людьми, истинный педагог обогащает свой опыт, тренирует ум, намеренно или непроизвольно просматривая события, факты, связи под педагогическим углом зрения. К опосредованной подготовке можно отнести целенаправленное глубокое изучение фундаментальных основ базовой для педагога-предметника науки, а также смежных с ней областей знания, новейших достижений науки, техники, искусства и, конечно, культурного классического наследия. Необходимо помнить, что общая культура – основа педагогической культуры и педагогического мастерства, а ее дефицит не может быть компенсирован никакими методическими или педагогическими разработками и рекомендациями.

**Непосредственная подготовка** к преподаванию курса или раздела курса включает изучение программ, учебников, пособий, научной и методической литературы, а также передового педагогического опыта. Учителю рекомендуется составить рабочий план с указанием тем курса, общего количества часов и календарных сроков их изучения.

В процессе подготовки к изучению темы необходимо разработать **тематический план**, в котором указываются темы и цели всех занятий, типы

уроков, их оборудование, опорные знания и умения, межпредметные связи, необходимые для овладения материалом; фиксируются обобщающие и зачетные занятия, намечаются темы и виды самостоятельных работ. По каждой теме часто выделяются основные понятия, способы деятельности, источники информации.

Тематическое планирование позволяет выстроить уроки в определенную систему, увидеть перспективу в работе, помогает заранее готовить оборудование к уроку, продумать для учащихся предварительные задания, направленные на актуализацию необходимых для изучения нового материала знаний и умений. Но самое главное, появляется возможность провести через все темы ведущие положения, сформировать у учащихся целостные представления и относительно завершённые способы деятельности. Тематический план – плод серьезных размышлений педагога, осознания целей изучения темы, урока (занятия), ведущих средств их достижения.

Заключительный этап подготовки отражается в **поурочном планировании** – плане (или конспекте) урока. Начинающему учителю полезно составить конспект или развернутый план урока, более опытный педагог может ограничиться менее детальным планом. Но план как рабочий документ необходим каждому педагогу: он позволяет последовательно и полно воплотить задуманное, ориентироваться во времени, может служить основой для последующей работы.

План урока не просто изложение изучаемого материала, это методический вариант организации работы учащихся над материалом урока. В плане обычно указываются тема и цель урока (образовательная, развивающая, воспитывающая), распределение времени по этапам (проверка задания, объяснение нового, упражнения и т. д.), кратко поясняется содержание работы. В последнем разделе фиксируются основные элементы содержания проверяемого или нового материала и соответствующие методические приемы и способы изучения: беседа (тогда намечаются вопросы), упражнения (задачи должны быть прорешены), методы изложения, демонстрации, иллюстрации, содержание и виды самостоятельной работы, домашнее задание. Полезно наметить запасные варианты на случай несовпадения реального хода урока с запланированным и подготовить дополнительный материал для тех, кто раньше других справится с заданиями, или на случай, если запланированное удалось выполнить в более сжатое, чем предполагалось, время.

Если учитель готовится к занятиям в ряде параллельных классов, необходимо для каждого из них разработать методический вариант. Эти варианты с обозначением структуры уроков, заданий и т. д. в обучении для разных параллельных классов могут быть включены в общий поурочный план.

Учитель обязан точно прогнозировать желаемые результаты обучения: какие понятия и действия должны быть твердо усвоены, о чем должны сложиться у учащихся общие представления, какой опыт, в том числе творческий, они должны накопить. В плане должны получить отражение средства, обеспечивающие достижение результатов, и критерии, позволяющие выявить степень реального продвижения учащихся в овладении материалом, уровень общего развития личности, гражданского и нравственного становления воспитанников.

Нередко возникает вопрос: имеет ли учитель право отступить от намеченного плана, изменить в ходе урока его сценарий? Ответ однозначен – не только имеет, а даже обязан это сделать, если изменяются обстоятельства или выясняется, что реальный процесс не совпадает с тем, который спроектирован. Скажем, учитель планировал посвятить первую часть урока анализу выполнения домашнего задания, работе над возможными ошибками. Может выясниться, что учащиеся справились с заданием неплохо и ошибок почти не допустили. Тогда целесообразно предложить им поработать над еще несколькими, причем более сложными упражнениями. Если

учитель предвидел такую возможность, у него в запасном варианте предусмотрены необходимые задания, если нет – ему придется переориентироваться на ходу, прибегнуть к импровизации. Но импровизация не рождается на пустом месте. Не зря говорят, что хорошая импровизация – это заранее продуманная импровизация. Здесь имеется в виду запас знаний, продуманных вариантов, опыт, которые могут быть полезными при отыскании быстрого, экспромтного и в то же время правильного решения.

Еще пример. На уроке предстоит изучение сложной и важной темы. Однако учитель, войдя в класс, видит, что учащиеся не в меру возбуждены (может быть, возник конфликт?) и не настроены на серьезную работу. Учитель быстро находит решение. «Мы будем писать небольшой проверочный диктант, приготовьте тетради», – говорит он и начинает диктовать. Ученикам ничего не остается, как включиться в работу. Через пять минут диктант закончен, ребята успокоились, можно вводить урок в плановое русло.

При планировании полезно предвосхитить основную канву урока, виды деятельности, способы индивидуального подхода к учащимся, выделить, если так можно сказать, наиболее яркие моменты их вдохновения, удовлетворения, радости, грани наивысшей мобилизованности, творческой отдачи и последующей релаксации, расслабления. Однако, на наш взгляд, не нужно стремиться предусмотреть и отразить в плане все детали, все конкретные ситуации, все нюансы своего поведения. Иначе план превратится в догму, в оковы для живого общения, он будет толкать педагога на путь формализма. Важно сохранить непринужденность, естественность реакций, поведение учителя и учащихся не должно быть сковано слишком жесткой схемой и настойчивым стремлением сделать все «по плану».

Успех урока определяется не только качеством планирования, но и подготовкой педагога к общению с учащимися, его деловым и оптимистическим настроем, его собранностью, умением управлять эмоциями, вызвать у себя творческое вдохновение (В. А. Кан-Калик), а также уровнем интереса и подготовленности к занятиям учащихся.

Качество каждого урока и всей системы преподавания и обучения во многом определяется стремлением и умением учителя осуществлять педагогическую рефлексию (размышления о проделанном), анализировать и адекватно оценивать свою деятельность. Учитель, анализируя проведенный урок, выявляет то, что удалось, и то, что не удалось, ищет возможности дальнейшего совершенствования учебного процесса.

Предложено и используется много разных схем психологического, психолого-педагогического и педагогического анализа и самоанализа урока. Во всех схемах *педагогического анализа* выделяются следующие инвариантные элементы:

- правильность и полнота постановки целей и задач урока; место урока в системе занятий по теме;

- обоснованность отбора содержания;

- обоснованность структуры урока;

- эффективность решения задач на каждом из этапов урока на основе выбранных методов и средств обучения;

- характер деятельности учащихся на уроке и ее продуктивность;

- способы педагогического руководства и характер отношений (микроклимат) в процессе совместной работы педагогов и учащихся;

- выявление факторов и условий, способствовавших достижению целей или препятствовавших успешному обучению, воспитанию и развитию;

- резервы улучшения урока в будущем.

## 8.4. Другие формы организации обучения в школе

В современной школе настолько сильна традиция классно-урочной организации обучения, что многим другим, причем самым разнообразным, формам учебной работы стремятся придать урочную форму. Так появляются урок-игра, урок-путешествие, урок-экскурсия, урок-диспут и т. п. И все же многие виды полезной деятельности или невозможно осуществить за партой, или просто нельзя уложить в 45 минут. Их и именуют «другими» (в отличие от урока), иногда дополнительными формами учебной работы.

*Экскурсия* – форма обучения, сопряженная с выходом за пределы школы для изучения предметов и явлений в их естественном виде. Задачи проведения экскурсий разнообразны: наблюдение за объектами для расширения познавательной базы, для анализа, обобщения знаний и знакомства с их практическим использованием. Разнообразны и виды экскурсий: наблюдения за процессами, встречи с людьми, которые выполняют общественные и государственные функции, являются носителями народных традиций, свидетелями исторических фактов.

Экскурсии могут быть предметными и комплексными (межпредметными). По тематике они могут носить историко-краеведческий (экскурсии в музей), художественно-образовательный (картинная галерея, памятники архитектуры), производственный (лаборатории, предприятия), экономико-правовой характер (органы власти и управления) и т.д.

Любая экскурсия должна быть подготовлена педагогом: выяснена обстановка на месте, проведены предварительные встречи и инструктаж тех, кто будет вести экскурсию, определен маршрут и объекты, подлежащие изучению. Учащиеся должны получить конкретные задания и формы отчета об их выполнении. Результаты экскурсии обязательно используются в дальнейшем обучении.

*Консультации* проводятся для проработки неясных учащимся или трудных для них вопросов. Особенно нуждаются в них отстающие в учении школьники и те ученики, которые ведут самостоятельный исследовательский поиск или углубленно изучают какой-либо предмет, проблему.

По мере необходимости могут проводиться *дополнительные занятия* для группы учащихся, нуждающихся в помощи или тренировке, а также индивидуальные дополнительные занятия и консультации. Однако эти виды занятий должны быть строго регламентированы, согласованы с учебной частью, чтобы избежать увеличения учебных нагрузок, не превысить лимит часов, утвержденный Министерством образования.

Особую группу форм дополнительных занятий по предмету представляют предметные кружки, научные общества, творческие объединения школьников, а также периодически проводимые конференции, конкурсы, олимпиады, смотры, декады и т. д.

Неотъемлемой частью традиционного обучения выступает *домашняя подготовка* учащихся. В 60-е годы прошлого столетия стал пропагандироваться опыт организации обучения без домашних заданий, когда вся работа над материалом завершается на уроке. Опыт не прижился, ибо домашняя работа не только позволяет закрепить материал, поупражняться, но и способствует выработке навыков самостоятельной познавательной деятельности. Нужно, однако, напомнить, что нельзя перекладывать на домашнюю подготовку то, что необходимо сделать в классе, под руководством педагога: введение и анализ основных понятий и идей, знакомство с новыми процедурами деятельности. Домашняя подготовка учащихся должна не подменять, а завершать работу, выполненную в классе. Домашнее задание следует дозировать по времени (от 1 часа в начальных классах до 3 часов в выпускных), не допуская перегрузки учащихся; оно должно быть хорошо объяснено и, как правило, не требует помощи взрослых.

Внеурочные формы организации обучения должны органически дополнять урок и составлять систему работы, предусмотренную тематическими и календарными планами.

## **8.5. Основные формы обучения в вузе<sup>11</sup>. Современная вузовская лекция**

В высшей школе три основные формы работы – лекция, семинар и самостоятельная работа студентов (изучение литературы и источников, написание рефератов, курсовых и дипломных работ и проектов). Важнейшим видом работы студентов являются также производственные и учебные практики.

Издавна, начиная с XIII–XIV вв., когда возникли в Европе первые университеты, лекция (от лат. *lectio* – чтение) была и остается одной из ведущих форм обучения в вузе. Несмотря на непрекращающуюся критику, споры о назначении и месте лекции в системе вузовского преподавания, она столь же живуча, как урок в средней школе. И видимо, не случайно.

Когда в конце XIX – начале XX в. все методы обучения стали подразделять на «активные» и «пассивные», лекцию на том основании, что студенты, слушая ее, получают уже готовое знание, а не добывают его самостоятельно, пытались отнести к «пассивным» методам, не играющим определяющей роли в учебном процессе.

Время дает и противникам, и сторонникам лекции новые аргументы. Одни полагают, что обилие источников информации, нацеленность обучения на воспитание самостоятельности и творчества отодвигают лекцию как способ приобретения знаний на второй план. Другие же, напротив, считают, что именно лекция должна дать студенту творческий заряд, путеводную нить, чтобы не дать ему захлебнуться в потоке информации, помочь обрести ориентиры, жизненные ценности и смыслы, отобрать наиболее полезное и необходимое.

Справедливости ради следует отметить, что в зарубежных университетах лекции имеют в расписании значительно меньший удельный вес, чем в нашей отечественной высшей школе, зато там больше времени отводится для работы на компьютерах, в библиотеках, лабораториях, для консультаций и отчетов.

В отечественной высшей школе по-прежнему лектор выступает центральной фигурой обучения, а на лекционное преподавание выделяется от 1/3 до 1/2 всего учебного времени. При этом, как известно, качество отечественного образования не ниже, а по ряду направлений значительно выше зарубежного.

Каковы же истинная роль и назначение современной вузовской лекции?

Переход к рынку, движение к демократии и правовому государству требуют от человека широкого общекультурного кругозора, готовности к постоянному повышению общей и профессиональной компетентности, к возможной переквалификации, переподготовке, вызывают необходимость формирования у современного человека потребности в непрерывном развитии и самосовершенствовании.

Цель вуза в современных условиях – подготовка специалиста, умеющего инициативно, самостоятельно решать сложнейшие профессиональные и жизненные задачи, владеющего современными достижениями науки и техники, умеющего на практике применять и приумножать полученные знания, умения, навыки, обладающего гибкостью мышления, творческим подходом и находчивостью в быстро меняющихся ситуациях, несущего ответственность за результаты собственной деятельности и ориентированного на эффективное самообразование.

---

<sup>11</sup> Излагаемые положения во многом применимы к организации и содержанию работы в старшем звене школы и средних специальных учебных заведениях.

В свете требований, предъявляемых обществом к современному специалисту, совершенно ясно, что лекция должна не только давать знания, но и способствовать формированию специалиста и гражданина, разностороннему развитию молодого человека. И делать это надлежит специфическими, присущими именно лекционному преподаванию способами, ибо сейчас конкурентом лекции выступают другие обучающие формы и источники информации, имеющие немало преимуществ: видео- и кинотехника, телевидение, мультимедийные средства, диспут, беседа, конференция, «круглый стол», устный журнал, деловая игра и иные активные формы и средства обучения.

В чем же специфика лекции, ее особые возможности?

Лекция – очень эффективная форма систематического, живого, непосредственного контакта сознания, чувства, воли, интуиции, убежденности, всего богатства личности педагога с внутренним миром слушателя. Знающий, интеллигентный, вооруженным опытом и научным методом, неординарно мыслящий, словом, нужный и интересный для молодежи человек ведет ее в мир знания, приобщает к «тайнам» научного мышления, вводит в лабораторию поиска, заражает верой и энтузиазмом познания и преобразования. Размышляя вслух, лектор может и должен заражать аудиторию пафосом утверждения нового, поэзией проникновения в глубины неизведанного, силой и красотой сочетания логики и интуитивного «схватывания». Преломляя общественное через свое личное, индивидуальное, он убедительнее, эмоциональнее, чем это делает учебник или пособие, донесет до слушателей идеи гуманизма, радость самоутверждения и самоотдачи, служения людям, чувство высокой ответственности перед ними.

Педагог, читающий лекцию, несет живое знание, обладающее ценностями, смыслами, а не просто информацию, он выступает и как ученый, добывающий это знание, и как оратор, его пропагандирующий, и как воспитатель, чувствующий аудиторию и стимулирующий развитие личности.

Ни семинар, ни лабораторная работа, ни руководство курсовой работой или дипломным проектом, ни беседа, ни видеофильм не открывают таких возможностей самовыражения педагога, таких перспектив стать «властелином дум» и покорителем душ молодежи, как лекция, хотя, разумеется, эти формы обладают другими очень важными образовательными и воспитательными возможностями.

Современные средства информации и массовых коммуникаций не могут заменить лекцию, но она должна стать еще более гибкой, дифференцированной, учитывающей и особенности изучаемой научной дисциплины, и специфику аудитории, и психологические закономерности познания, переработки услышанного, его воздействия на формирование оценок, отношений, взглядов, чувств и убеждений человека, и возможности новых информационных технологий.

Если учесть значительно возросшую информированность молодежи по многим вопросам, обилие источников и каналов информации, то ясно, что *информационная* функция современной лекции – важная, но далеко не единственная и не ведущая ее функция.

В современных условиях не утрачивается, а возрастает роль таких функций вузовской лекции, как *мотивационная* (развитие интереса к науке, познавательных потребностей, убеждения в теоретической и практической значимости изучаемого), *организационно-ориентационная* (ориентация в источниках, литературе, советы по организации работы), *профессионально-воспитательная* (воспитание профессионального призвания, профессиональной этики, развитие специальных способностей), *методологическая* (образцы научных методов объяснения, анализа, интерпретации, прогноза), *оценочная и развивающая* (формирование мыслительных умений, чувств, отношений, оценок). Реализация указанных функций позволяет осуществлять на лекции разностороннее воспитание студентов, вот почему



*воспитательную функцию* мы считаем не рядоположенной остальным, а интегрирующей.

В лекции обычно дается сжатое изложение основных научных фактов, служащих базой для последующего анализа, рассуждений, оценок. В этом проявляется информационная функция лекции. Однако передача информации не самая главная функция лекции, особенно теперь, в условиях сокращения времени, отводимого на лекции. Если же преподаватель все же стремится предоставить студенту на лекции всю «положенную» информацию, то слушатель в этом случае чаще всего терпеливо ее фиксирует, заботясь лишь об одном: составить конспект как «гарантированный минимум» для сдачи экзамена или зачета. Его собственная интеллектуальная и эмоциональная активность на лекции нередко приближается к нулю. Драгоценное время общения педагога с аудиторией растрачивается нерационально. Такая лекция не стимулирует, а парализует после-лекционную мыслительную деятельность студента.

Чтобы лекция послужила стартовой площадкой познания и поиска, очень важно придать ей познавательную направленность, доказать объективную значимость изучаемого, раскрыть его субъективный смысл, озадачить слушателей. В этом проявляется мотивационная функция лекции.

Проводя обзор источников, сравнивая и анализируя научные направления, методы, идеи, выводы, обнажая проблемы и перспективы поисков, лектор выделяет основное, направляет внимание слушателей на определяющие положения и важнейшие вопросы, разъясняет порядок работы над материалом, дает советы по организации учебной деятельности, вызывает интерес к изучению литературы и источников, поиску, экспериментированию. Таким путем реализуется организационно-ориентационная функция вузовской лекции.

Анализируя научные теории, рассматривая современные научные проблемы, лектор выявляет, раскрывает методы исследования, сравнивает и сопоставляет их, разъясняет принципы научного поиска, его общие предпосылки и подходы, т. е. осуществляет методологическую функцию лекционного преподавания.

Наконец, организуемая на основе содержания деятельность студентов (вернее, содеятельность с лектором) – методика работы над содержанием, и прежде всего постановка познавательных задач, решаемых при живом соучастии аудитории, осознание смысла изучаемых факторов и положений, возбуждение эмоционально-оценочного отношения к предмету изучения, овладение логикой – способствует формированию гибкого, аналитического мышления, смыслообразующих мотивов, собственных подходов и оценок, развитию личности студента, его способностей, содействует определению гражданских позиций, становлению мировоззрения, ведет к разностороннему развитию личности студента. Так осуществляются оценочная, развивающая и воспитывающая функции лекции.

К сожалению, на практике педагогам не всегда удается в должной мере реализовать все указанные функции. Отсюда и определенный разрыв между назначением и реальной ролью вузовской лекции.

Следует указать, по крайней мере, три группы причин такого положения.

Первая причина – непонимание преподавателями многообразия функций вузовской лекции, неумение осуществлять и правильно сочетать эти функции.

Вторая причина – неумение использовать различные способы построения лекции, разные виды и жанры лекционной работы, адекватные целям определенного этапа обучения.

Третья причина – недостаточный учет закономерностей учебного познания, развития личности студентов, условий плодотворного обучения, что выражается в неумении наладить живой контакт лектора с аудиторией, сплотить слушателей на

основе совместного труда, должным образом организовать познавательную деятельность студента на лекции и после нее.

О первой группе причин уже сказано выше, поэтому рассмотрим вторую и третью.

По дидактическому назначению полезно различать лекции *вводные*, призванные пробудить или усилить интерес, развить мотивы познания, помочь сориентироваться в литературе, дать своего рода заряд для самостоятельной работы; лекции *тематические*, содержащие факты, их анализ, выводы, доказательство конкретных научных положений; лекции *заключительные* (по теме, разделу, курсу), *обзорные* (по проблеме) и *лекции-консультации*. Заключительные и обзорные лекции нацелены на высокий уровень систематизации, обобщения, углубления изучаемого. В лекциях-консультациях лектор дает более или менее систематическое освещение ряда важных проблем, отвечая прежде всего на предварительно поступившие вопросы слушателей.

По месту в системе учебного процесса выделяют лекции, *предваряющие* самостоятельную работу (наиболее распространенный пока вид лекции), и лекции, *завершающие* определенный этап самостоятельной работы студента, когда лектор, освобождаясь от необходимости излагать весь фактический материал, получает возможность для более глубокого и разностороннего анализа рассматриваемой проблемы, что позволяет ему гораздо полнее осуществлять методологическую и развивающую функции обучения.

Современная лекция теряет свою жанровую чистоту, часто переходя в диалог, диспут, разрешение спорных ситуаций, что обусловлено стремлением активизировать обучение. В связи с этим можно выделить лекции с заранее конструируемой, более или менее заданной логикой и содержанием и лекции вариативного построения, в определенной степени инициируемые ситуациями обучения, возникшими вопросами, уровнем понимания и отношения аудитории. На лекциях второго типа возрастает роль импровизационного момента, предварительной «сценарной» проработки нескольких вероятных логических вариантов построения лекции и ее отдельных фрагментов.

Интересен в этом плане и зарубежный опыт. В США одной из нетрадиционных форм преподавания лекции стала так называемая лекция-панель, когда в дискуссии участвуют несколько высококвалифицированных экспертов, высказывающих перед студенческой аудиторией свое мнение. Обсуждение какой-либо конкретной проблемы известными специалистами позволяет показать обучающимся ее сложность, разнообразие подходов к поиску возможных решений. На лекциях все более широко используются как материал для анализа аудиовизуальные средства обучения.

Исходя из содержания и системы построения, лекции следует подразделить на информационные, проблемные и смешанные.

**Информационные лекции** сохраняют информационные элементы и фрагменты лекций смешанного типа. Но при наличии разнообразных источников информации целесообразность этих лекций и элементов всякий раз должна быть конкретно обоснована. Например: материал разбросан по разным источникам, и студенту трудно его собрать, изложение материала в доступных студенту источниках представляется лектору неудовлетворительным, материал нов и еще не успел войти в учебники и пособия, материал особо труден для понимания и усвоения и т.д. Удельный вес информационных компонентов лекции связан и с ее дидактическим назначением. Он значительно больше в предваряющих лекциях и меньше в заключительных, обзорных и завершающих, где, в свою очередь, значительно усиливаются проблемные, обобщающие, систематизирующие и прогностические элементы.

Особого внимания заслуживает вопрос о лекции *проблемного типа*. Такая лекция должна служить своего рода пусковой установкой студенческого поиска, стимулировать изучение литературы и размышления.

Иногда различают лекцию проблемную по содержанию, т. е. такую, в которой рассматривается еще не решенная до конца научная проблема, и лекцию проблемную по построению, когда лектор не предлагает сразу готовых истин, а создает проблемную ситуацию, сталкивает слушателей с познавательными противоречиями и тем самым возбуждает активное мышление студентов, направленное на поиск истины, стимулирует их познавательные интересы, духовные стремления и запросы. Полноценная проблемная лекция обычно соединяет в себе эти стороны, в ней ставятся важные, узловые проблемы курса, и эти проблемы рассматриваются так, что вскрываются внутренние противоречия объектов, возникают и преодолеваются познавательные затруднения, проводятся сопоставление, оценка и выбор вариантов.

Лекция должна быть школой мысли для студентов, причем не просто представлять собой образец правильного мышления, глубокого разрешения поставленных проблем, она должна стимулировать и направлять мыслительную деятельность слушателей, делать их не свидетелями, а соучастниками научной дискуссии и научного поиска. Без внесения элементов проблемное™ как в содержание, так и в построение лекции осуществить это требование невозможно.

Аргументы противников лекционной формы обучения, сводящиеся к тому, что лекция якобы приучает слушателей к некритическому восприятию чужих мыслей, пассивности, развивают умственную лень и притупляют умственные способности, еще могут быть в какой-то степени справедливы по отношению к лекциям чисто информационного типа, но все эти аргументы снимаются полностью, когда речь идет о проблемных лекциях.

Проблемно построенная вузовская лекция – это рассмотрение лектором в поисковом плане одной или нескольких научных проблем на основе анализирующего рассуждения, описания истории открытий, разбора и анализа точек зрения и других способов движения к научной истине. Проблемная лекция призвана дать заряд высокого напряжения для дальнейшей творческой работы, возбудить интерес к изучаемой науке, ввести в лабораторию пытливого творческой мысли, дать почувствовать поэзию поиска и радость открытия.

Выдающиеся лекторы всех времен использовали проблемное построение лекции для усиления ее доходчивости, идейного и эмоционального воздействия. В той или иной степени проблемность характерна для лекций Д.И. Менделеева, П. Ф. Лесгафта, В. Л. Комарова, Н. А. Умова, А. П. Карпинского, К. А. Тимирязева и других замечательных мастеров лекции.

Проблемный поиск ведет лектор, но ведет его открыто, постоянно обращаясь к аудитории, ставя перед слушателями вопросы, не всегда требующие развернутых ответов вслух, но всегда возбуждающие мысль, догадку, фантазию. Несмотря на преимущественно монологическую форму подачи материала, такая лекция по своей внутренней структуре превращается в диалог. На ней осуществляются все или почти все звенья проблемного обучения, в общем повторяющие основные этапы научного поиска, хотя многие из них могут быть даны в свернутом виде или заменяться сообщением готового результата.

Рассмотрим первые логические звенья проблемной лекции – создание проблемной ситуации, анализ проблемы, выдвижение гипотезы. Они имеют особенно важное значение, ибо определяют весь ход лекции, характер деятельности студентов.

Главная цель первого звена – *создание проблемной ситуации* – запустить мотивационный механизм поисковой деятельности слушателей. Это достигается

путем подбора и столкновения противоречивых внешне или по существу теоретических положений и фактов. Новые факты, например, могут не получить правильного объяснения в рамках известной слушателям теории, противоречить ей. Выдвинутая проблема осознается слушателями как познавательная трудность, пробуждается интерес, стремление преодолеть ее, установить истину.

Так, на лекции о проблемах семейного воспитания лектор сначала поставил актуальную проблему: что может сделать государство, школа, общественные организации, чтобы восстановить (или заменить, компенсировать) в значительной степени утраченные воспитательные функции семьи? А после мини-дискуссии и выводов о способах восстановления и компенсации утраченных семьей воспитательных позиций была поставлена перспективная проблема: будет ли в будущем семья очагом воспитания, или будущее за воспитанием общественным? Указанная проблема, как выяснилось в ходе ее анализа, связана с другой: имеет ли семья такие специфические воспитательные функции, которые не могут быть полноценно реализованы в общественных формах воспитания? Эта проблема и стала стержневой в построении дальнейшей логики изложения и анализа материала.

Следующее звено – *анализ поставленной проблемы* – всегда требует мобилизации имеющихся знаний, умений, навыков, использования их как инструмента или опоры для дальнейшего познания. Часто лектору достаточно сделать ссылку, напомнить некоторые узловые моменты ранее изученного, чтобы студент актуализировал, вовлек в орбиту умственной деятельности то, что необходимо для решения проблемы. В других случаях лектор дает более подробное изложение опорных знаний, необходимых для решения.

На основе предварительного анализа ситуации, сопоставления исходного и требуемого состояния исследуемого процесса с опорой на принятые в качестве истины теоретические положения (аксиомы), анализа неудачных попыток разрешить проблему известными методами *выдвигается гипотеза* как предположение о возможных способах ее разрешения. Если возможных путей решения несколько, необходима формулировка ряда возможных гипотез для их последующей проверки. Затем проводится процесс проверки выдвинутой гипотезы (гипотез), отбрасывания неверных предположений, обоснования, аргументации, уточнения и развития достоверных положений. Проверка полученного решения на лекции осуществляется чаще всего опосредованно, путем учета общественно-исторической практики, анализа опыта и ранее выполненных экспериментов.

На проблемной лекции преподаватель может привести различные концепции, подходы к одной и той же проблеме. Особенно интересным оказывается вариант сравнения общепринятой точки зрения (знакомой студентам до лекции по учебникам и пособиям) и новой, еще не утвердившейся позиции. Так, при изучении в курсе педагогики вопроса о принципах обучения мы делали попытку показать продуктивность подхода к принципам обучения как к рекомендациям о путях достижения меры в сочетании противоположных сторон или тенденций обучения, а при изучении вопроса о выборе методов обучения доказывали преимущество целостного подхода, выбора системы обучения перед поэтапным выбором целей, содержания, методов, форм и условий обучения. При изучении вопроса о педагогическом мастерстве мы противопоставили распространенной точке зрения о необходимости перехода от «интуитивного» уровня выбора решения педагогом к научно обоснованному положению об интуиции как ведущем механизме принятия творческого решения у педагогов-мастеров и о возможностях развития педагогической интуиции от невысокого (житейского) уровня до творческого.

Если на лекции информационного типа умственная деятельность студента, как правило, не выходит за рамки репродукции, а в лучшем случае направлена на осмысление излагаемого, то на проблемной лекции лектор стремится приобщить

студента к продуктивной умственной деятельности, возбуждает у него стремление задать вопрос, докопаться до истины. Вопрос студента является показателем активности его познания, развития очень важных качеств творческой личности – проблемного видения, альтернативного мышления, научно-познавательного и теоретического интереса.

Добротность и нестандартность содержания, глубина подходов, реализуемая через рассмотренные функции, собственные гипотезы и интерпретации, самобытность и индивидуальный стиль подачи материала и общения со слушателями – все это определяет оригинальность, неповторимое своеобразие лекционного курса конкретного лектора, его отличие от стандартизированного курса, изложенного в учебнике. Лекция всегда должна быть авторской и творческой, иначе она не оправдывает себя, ибо несерьезно и нецелесообразно излагать с вузовской трибуны то, что студент может прочитать в книгах или увидеть на дисплее компьютера.

Содержание и стиль изложения, способы общения со слушателями во многом определяют и характер их деятельности на лекции. Но для достижения подлинной активности каждого необходима продуманная система работы.

Прежде всего необходимо устранение действительного или кажущегося эффекта взаимозаменяемости лекции и учебных пособий. Если студент предварительно готовится к лекции по учебной литературе, а лектор, не дублируя эту литературу, акцентирует внимание на новых вопросах или трактовках, то такой эффект устраняется легче всего. Кроме того, на лекции полезно подчеркнуть, что определенную информацию студент не найдет в учебнике, а какая-то часть материала не излагается на лекции вообще или излагается конспективно именно потому, что она хорошо изложена в учебной литературе.

Далее важно постоянно обучать студентов умению работать на лекции. Психологи установили, что подробная запись лекции препятствует глубокому осмыслению материала. Поэтому необходимо обучать слушателей логическому членению воспринимаемого материала, умению выделять исходные посылки, аргументы, методы и средства доказательства, выводы, следствия.

Полезно, используя проблемные ситуации, побуждать студентов вести мысленный диалог с лектором, сравнивать приводимые положения с ранее известными, проверять прочность аргументации. Очень продуктивно, если студент пытается решить выдвинутую лектором проблему раньше, чем получит от него готовое решение, а затем сравнивает свой вариант с предложенным на лекции. Именно тогда и возникают возражения, сомнения, вопросы. Весьма целесообразны на лекции приемы, способствующие усилению связи между лектором и аудиторией, начиная от отдельных вопросов, обращенных к аудитории в целом и предлагающих ответ в виде общей реакции или отдельных реплик, и кончая фронтальными или индивидуальными заданиями тестового типа, небольшими беседами с отдельными студентами или группой студентов;!

Нужно позаботиться и о послелекционной активности студентов, в частности о том, чтобы материал лекции был, как правило, в тот же день прочитан по учебнику, а конспект лекции отработан и дополнен. Иначе студент забудет материал лекции и ему придется вновь им овладевать.

Итак, в современных условиях роль вузовской лекции вовсе не снижается, а даже возрастает, но возрастают и требования к ней. Она должна стать более гибкой, дифференцированной, многофункциональной, полнее выполнять ориентирующую, стимулирующую, методологическую, развивающую и воспитывающую функции обучения. Особое значение приобретают вопросы организации самостоятельной деятельности студентов на лекции, после лекции и при подготовке к ней.

В зависимости от специфики предмета, характера изучаемого материала, уровня подготовки студентов необходимо использовать различные способы руководства их деятельностью на лекции, стимулирующие активность, формирующие самостоятельность и самоконтроль слушателей. Во всех случаях лекция остается формой живого активного общения лектора с аудиторией, их совместной продуктивной деятельности.

## **8.6. Организация самостоятельной работы студентов**

Основой вузовского образования является самостоятельная работа студента. Именно она формирует готовность к самообразованию, создает базу непрерывного образования (образования через всю жизнь), возможность постоянно повышать свою квалификацию, а если нужно, переучиваться, быть сознательным и активным гражданином и созидателем.

Говоря о значении самостоятельной деятельности, самообразования, и классики, и наши современники делают одни и те же выводы, а именно: никакое воздействие извне, никакие инструкции, наставления, приказы, убеждения, наказания не заменят и не сравнятся по эффективности с самостоятельной деятельностью. Знаменитый немецкий педагог Адольф Дистервег писал: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение...»<sup>12</sup>. «Самостоятельность головы учащегося единственное прочное основание всякого плодотворного самообразования – считал К. Д. Ушинский<sup>13</sup>. Видный популяризатор научных знаний писатель Н. А. Рубакин заметил: «Всякое настоящее образование добывается путем самообразования... Все, что делаешь и чего добиваешься самолично, по своей воле и желанию, – это залезет в голову всего крепче...»<sup>14</sup>.

Необходимо отметить, что значительная часть студентов-первокурсников учится ниже своих возможностей из-за отсутствия навыков самостоятельной работы. Поэтому готовить будущих студентов к самостоятельной учебной деятельности необходимо еще в школе, а перед преподавателем каждой учебной дисциплины в вузе ставится задача, максимально используя особенности предмета, помочь студенту наиболее эффективно организовать свою учебно-познавательную деятельность, рационально планировать и осуществлять самостоятельную работу, а также обеспечивать формирование общих умений и навыков самостоятельной деятельности. Можно с уверенностью утверждать, что, какие бы квалифицированные преподаватели ни обучали студента, основную работу, связанную с овладением знаниями, он должен проделать самостоятельно.

В более полном и точном смысле *самостоятельная работа* – это *деятельность студентов по усвоению знаний и умений, которая протекает без непосредственного руководства преподавателя, хотя и направляется им*. Различают два вида самостоятельной работы студентов под контролем преподавателя: самостоятельная работа на лекциях и в процессе проведения практических занятий; самостоятельная работа вне учебных занятий.

Изучение вузовских курсов непосредственно *в аудиториях* обуславливает такие содержательные элементы самостоятельной работы, как умения слушать и записывать лекции; критически оценивать выступления товарищей на семинаре, групповых занятиях, конференциях; продуманно и творчески строить свое

<sup>12</sup> Дистервег А. Избр. пед. соч. – М., 1956. – С. 118.

<sup>13</sup> Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. – М., 1949. – Т. 1. – С. 144.

<sup>14</sup> Рубакин Н.А. Как заниматься самообразованием. – М., 1962. – С. 52.

выступление, доклад, рецензию; продуктивно готовиться к зачетам и экзаменам. Самостоятельная работа студентов в аудитории может заключаться в более глубоком и подробном изучении отдельных теоретических положений, методов и способов решения проблем, которое требует присутствия и участия преподавателя.

К самостоятельной работе *вне аудитории* относятся конспектирование и работа с книгой, документами, первоисточниками; доработка и оформление записей по лекционному материалу; проработка материала по учебникам, учебным пособиям и другим источникам информации; выполнение рефератов; подготовка к семинарам, конференциям, «круглым столам»; участие в проведении различных исследований и обработке их данных; анализ проблемных ситуаций по учебной или исследовательской теме; подготовка к деловым играм; выполнение курсовых, дипломных работ, подготовка к зачетам, экзаменам и др. Для внеаудиторного изучения традиционно предлагаются вопросы по темам, основной материал которых рассмотрен в аудитории, индивидуальные задания для закрепления и углубления знаний, а также задания творческого характера.

Овладение навыками самостоятельной работы с *книгой* и другими источниками научно-технической, производственно-технологической и общественно-политической информации включает в себя два основных взаимосвязанных элемента – умение читать и умение вести записи. Культура чтения – составная часть культуры умственного труда и культуры личности вообще – основа ее активной познавательной деятельности. Организуя самостоятельную работу студентов с книгой, преподаватель обязан настроить их на серьезный, кропотливый труд, на глубокое осознание прочитанного, осмысление его, стремление дойти до сути.

Важное требование – соблюдение при работе с книгой определенной последовательности. Вначале следует ознакомиться с общим ее построением, оглавлением, содержанием предисловия или введения. Это дает общую ориентировку, представление о структуре и вопросах, которые рассматриваются в книге. Следующий этап – чтение. Первый раз целесообразно прочитать материал от начала до конца, чтобы получить о нем цельное представление. При повторном чтении происходит постепенное глубокое осмысление каждой части и всего материала в целом, критического и позитивного в нем, выделение основных идей, системы аргументов, наиболее ярких примеров и т. д.

Непременным правилом чтения должно быть выяснение незнакомых слов, терминов, выражений, неизвестных имен, названий. Важная роль в связи с этим принадлежит библиографической подготовке студентов. Она включает в себя умение активно, быстро пользоваться научным аппаратом книги, вести поиск необходимой информации с помощью энциклопедий, словарей, электронного каталога, справочной литературы, обрабатывать и систематизировать ее. Полезно познакомиться с правилами библиографической работы в библиотеке учебного заведения.

Методика работы с литературой предусматривает также ведение записи прочитанного. Это позволяет привести в систему знания, полученные при чтении, сосредоточить внимание на главных положениях, зафиксировать и закрепить их в памяти, а при необходимости вновь обратиться к ним. К сожалению, практика показывает, что в самостоятельной работе студентов встречаются существенные трудности, вызванные в первую очередь недостаточностью, а порой и отсутствием навыков работы с информацией. Студенты затрудняются в составлении тезисов, аннотаций, написании рефератов, не умеют сформулировать основные идеи ксерокопированного текста, классифицировать и обобщать факты. Поэтому конспекты, рефераты порой представляют собой переписывание статей, разделов книг.

Развитие глобальных компьютерных сетей создало принципиально новую ситуацию в работе с *информацией*. Компьютерные средства, телекоммуникации, сеть Интернет дают возможность активизировать когнитивную деятельность учащихся, порождают дополнительную мотивацию учения, возможности индивидуализировать обучение.

Организация самостоятельной деятельности обучаемых сегодня предполагает гибкую систему, позволяющую приобретать знания там и тогда, где и когда это удобно обучаемому, – существовавшая раньше проблема доступа к информации сменилась более приятной, но также достаточно сложной проблемой поиска нужных сведений среди громадного океана информации. В связи с этим ставится задача формировать, начиная со средней школы, коммуникативные навыки, умения добывать информацию из разнообразных источников, обрабатывать, хранить, оперативно обмениваться ею с помощью современных компьютерных технологий.

Использование информационных технологий в определенной мере облегчает и работу преподавателя. Преимуществами новых технологий являются удобство и наглядность изложения материала, легкость его перемещения, возможность быстро найти нужную информацию, показать изучаемый процесс или явление в динамике. Кроме того, они позволяют разгрузить преподавателей от определенной части работы по контролю и консультированию. Некоторые темы, более легкие, пригодные для самостоятельного усвоения, требующие работы с дополнительными источниками информации, а также отдельные работы, связанные с выполнением поисковых, исследовательских задач, могут изучаться без помощи преподавателей. Компьютерные обучающие программы предоставляют учащемуся тренирующие задания и упражнения, оценивают их выполнение, оказывают оперативную помощь в виде подсказок, разъяснений типовых ошибок, предъявления соответствующего теоретического материала. Тестирование в качестве контроля за учебной деятельностью может охватывать большое количество учащихся одновременно. Проблема оперативной автоматической обработки большого количества тестов успешно решается при использовании современных компьютерных технологий и телекоммуникаций. Появилось даже новое понятие – телетестинг (от англ. *teletesting*), обозначающее новую информационную технологию, которая обеспечивает быстрое и широкое распространение различных тестов при помощи современных средств дистанционной передачи данных. Разнообразие траекторий обучения, позволяющее каждому обучаемому выбирать наиболее подходящий для него путь и темп освоения учебного материала с учетом подготовки, специфики восприятия, потребностей, обеспечивает существенное сокращение (примерно в 2 раза) разрыва между уровнями знаний хорошо и слабо успевающих студентов. По итогам некоторых педагогических исследований можно сделать вывод об эффективности использования информационных технологий по сравнению с некомпьютерными методами при освоении учебного материала на уровне знакомства на 20 – 30 %, а при решении типовых и нетиповых задач – на 30 – 40 %.

Благодаря использованию современных средств обучения (экспертных систем, тренажеров, систем тестов, игр, имитационных моделей) достигается более интенсивное использование аудиторного и внеаудиторного времени.

Один из сложных видов самостоятельной работы – *конспектирование*. Каких-либо единых, пригодных для каждого студента методов и приемов конспектирования, видимо, не существует. Однако это не исключает соблюдения некоторых, наиболее оправдавших себя общих правил, с которыми преподаватель обязан познакомить студента.

В конспекте (от лат. *conspetus* – обзор) должны быть отражены основные принципиальные положения источника, то новое, что внес его автор, основные методологические положения работы, аргументы, этапы доказательства и выводы.



Умение излагать мысли автора сжато, кратко и собственными словами приходит с опытом и знаниями. Но их накоплению помогает соблюдение одного важного правила – не торопиться записывать при первом же чтении, вносить в конспект лишь то, что стало ясным.

Форма ведения конспекта может быть самой разнообразной, она может изменяться, совершенствоваться. Но начинаться конспект всегда должен с указания фамилии автора, полного наименования работы, места и года издания.

Конспект не должен быть «слепым», безликим, состоящим из сплошного текста. Особо важные места, яркие примеры выделяются цветным подчеркиванием, взятием в рамочку, пометками на полях специальными значками, чтобы как можно быстрее найти нужное положение. Дополнительные материалы из других источников, ссылки удобно фиксировать на полях, где также записываются собственные суждения, мысли, появившиеся в процессе или после составления конспекта, вопросы, которые необходимо выяснить.

Составление конспекта является очень важной частью процесса усвоения материала лекции. Работа студента на лекции требует умения правильно фиксировать материал, вести краткие записи, отражающие наиболее важные моменты, основные положения, излагаемые лектором. Здесь же располагаются мелкие чертежи, рисунки, поясняющие схемы и диаграммы, цитаты и т. п.

Основное отличие такого конспекта от обычного текста – отсутствие или минимум слов или частей текста, не несущих значимой информации, а также замена развернутых оборотов текста более лаконичными словосочетаниями (свертывание). Необходимо разработать свою систему условных сокращений, опираясь на общепринятые правила сокращения слов и вводя собственные, применимые для данного предмета или отдельной лекции. Важно уметь определять в каждой части материала ключевое слово, краткую обобщающую формулировку или фразу, выражающую основу содержания той или иной части. Полезно выделять их, чтобы при повторном обращении к конспекту легко находить нужную информацию.

Расширению и углублению знаний студента способствует подготовка *реферата* (от лат. *referre* – докладывать, сообщать). Студенческие рефераты, как правило, дополняют и развивают основные вопросы, изучаемые на лекциях и семинарских занятиях. Ведущее место должны занимать темы, которые представляют профессиональный интерес, несут в себе элемент новизны. Тем самым создается мотивационная готовность к самостоятельному выполнению задания. Тематику рефератов рекомендует преподаватель, но студенты имеют право предлагать и свои темы.

Работа над рефератом как один из значимых видов самостоятельной работы, формирующих навыки информационного поиска, способствует развитию самостоятельного мышления студента, так как требует умения уяснить логику, выбрать основное, кратко изложить содержание изучаемого документа, делать выводы. Реферативные материалы должны представлять письменную модель первичного документа – научной работы, книги, статьи. В процессе подготовки реферата студент учится перерабатывать, обобщать и систематизировать знания, классифицировать конкретные явления, приобретая таким образом первоначальные навыки научно-исследовательской деятельности. Постоянный контакт студента с преподавателем во время работы над рефератом дает возможность более глубокого индивидуального влияния педагога на студента и дифференцированного подхода к развитию способностей каждого. Реферат, включающий обзор нескольких источников, может служить основой доклада на определенную тему для выступления на семинаре.

## 8.7. Семинарские занятия

Большие возможности для активизации самостоятельной работы студентов открывают семинары (от лат. *seminarium* – рассадник). Они чаще всего являются продолжением лекционных форм обучения и служат для осмысления и более глубокого изучения теоретических проблем, а также отработки навыков использования знаний. Семинарское занятие дает студенту возможность проверить, уточнить, систематизировать знания, овладеть терминологией и свободно ею оперировать, научиться точно и доказательно выражать свои мысли на языке конкретной науки, анализировать факты, вести диалог, дискуссию, оппонировать. Семинар призван укреплять интерес студента к науке и научным исследованиям, научить связывать научно-теоретические положения с практической деятельностью.

На семинаре основную роль играет функция обобщения и систематизации знаний. Главное в семинарском занятии не столько передача новой информации, сколько расширение, закрепление и углубление знаний, умений, навыков, способов их получения и применения. Одной из основных функций семинара является *развивающая* (развитие критического творческого мышления, умения убеждать, обосновывать, отстаивать свою точку зрения). Высокое значение оценочной функции, поскольку в ходе обсуждения, дискуссий, споров формируются оценки, отношения, ценностные ориентации, что в конечном счете помогает усвоению системы гуманистических ценностей, определяющих становление личностного в человеке. С воспитательной точки зрения семинар может оказаться даже более действенным средством по сравнению с лекцией, поскольку обратная связь между преподавателем и студентом теснее. *Организационно-ориентационная* функция семинара проявляется в направляемой преподавателем непосредственно или через методические пособия и рекомендации подготовке студентов к семинарскому занятию: подбор источников информации, выбор методов ее обработки и т.д. Процесс обсуждения проблем дает возможность участникам глубже познакомиться с проблематикой изучаемой науки, разнообразием точек зрения, обнаружить пробелы в своих знаниях, что соответственно стимулирует познавательные потребности. В этом проявляется *мотивационная* функция семинара. Кроме того, семинар имеет свою специфическую функцию – функцию контроля за содержательностью, глубиной и систематичностью самостоятельной работы студентов.

Преподаватель на семинаре – и оратор, и критик, и воспитатель. Он должен быть готов к ответу на любой вопрос, уметь повернуть в правильное русло обсуждение вопроса. Но, чтобы семинар прошел на высоком уровне, с максимальным эффектом, он должен быть хорошо подготовлен не только преподавателем, но и студентами. Это требует от преподавателя заботы о подготовке всей группы к семинарскому занятию, консультаций, помощи студентам, которые готовят рефераты, доклады, сообщения.

Важным условием результативности семинара является атмосфера сотрудничества, взаимопонимания, доверительная обстановка, когда студенты не боятся ошибиться, высказать спорные идеи. Необходимо с первого семинарского занятия приучить их задавать вопросы, не боясь обнаружить пробелы в знаниях. Чтобы поддерживать интерес к рассматриваемым вопросам, целесообразно варьировать формы семинарских занятий, идя от простых, доступных к более сложным, развивающим творческую активность и самостоятельное мышление студентов.

Семинар в сравнении с другими формами обучения требует от студентов довольно высокого уровня самостоятельности – умения работать с несколькими источниками, сравнивать, как один и тот же вопрос излагается различными авторами, делать собственные обобщения и выводы. Интенсивность этой работы зависит от форм проведения семинара и форм контроля. Конечно, самыми

плодотворными с этой точки зрения являются *активные формы семинара*: диспуты, дискуссии, «круглые столы», ролевые игры, «пресс-конференции» и т. п. Каждая из этих форм своеобразна, имеет специфические функции, свою методику подготовки, организации и проведения.

Эффективным методом самостоятельной работы студентов является семинар в виде развернутой беседы по плану, заранее им известному, а также небольшого сообщения или доклада с последующим их обсуждением. В качестве тем для сообщений и докладов можно взять отдельные вопросы плана семинара или рекомендовать проблематику, углубляющую и конкретизирующую семинарскую тему. Вопросы или темы сообщений студенты получают заранее, они используют не только учебную, но и научную литературу, первоисточники, самостоятельно формулируют выводы.

Довольно распространенной формой является заслушивание и обсуждение *докладов* студентов. Подготовка доклада включает несколько этапов и предусматривает длительную и систематическую работу студента и помощь педагога, оказываемую ему по мере необходимости. На первом этапе студент обращается к различным источникам, ищет и изучает разнообразную информацию. Эта стадия характеризуется тем, что студент намечает конкретные цели работы: что узнать, что уточнить, что уяснить, каким должен быть конечный результат. На втором этапе – планирования – разрабатывается содержание, устанавливается объем работы, корректируется, если необходимо, первоначальная формулировка темы, составляется план работы, тщательно изучается отобранный материал, определяется логика раскрытия темы. На следующем этапе материал систематизируется, уточняются композиция, выводы и обобщения, пишется текст, оформляется работа.

Практика показывает, что успех доклада в значительной степени зависит от того, как участвует группа в его обсуждении. Активизации работы на семинарских занятиях способствует оппонирование или рецензирование докладов слушателями. В качестве оппонентов и рецензентов может быть определен широкий круг студентов; часть из них выступят с более развернутыми оценками, другие делают более частные замечания и дополнения.

При проведении семинарских занятий методом развернутой беседы по отдельным вопросам можно активизировать работу студентов, заслушав заранее подготовленные *сообщения*. Сообщения отличаются от докладов и рефератов тем, что дополняют вопрос фактическим или статистическим материалом. Преподаватель должен добиваться, чтобы очередной выступающий выражал свое мнение по поводу поставленных вопросов и строил ответ в логической взаимосвязи с уже высказанными суждениями, ставил задачу своего выступления, т. е. указывал, какой аспект проблемы собирается изложить, аргументировал свое мнение и подводил итоги рассуждений.

Важным элементом семинара выступает дискуссия. *Дискуссия* (от лат. *discussio* – рассмотрение, исследование) – публичное обсуждение какого-либо спорного вопроса, проблемы. Однако следует помнить, что добровольность выступлений – это еще не дискуссия, хотя и свидетельство активности студентов. Дискуссия оправдывает свое название в том случае, если обсуждаемый вопрос сложен, важен и неоднозначен по подходу и толкованию, т. е. предполагает альтернативные ответы.

Хорошая подготовка студенческой группы к семинару служит базой дискуссии, является ее предпосылкой. Но следует иметь в виду, что иногда часть студентов, не подготовленных к семинару, старательно стимулируют дискуссию, стараясь избежать проверки собственных знаний. Другой подводный камень в проведении дискуссии – нарушение режима времени. Если преподаватель слишком

увлечется интересом студентов к обсуждаемому вопросу (или видимостью интереса) и поддержит навязанный группой ритм, «урн неизбежно потеряет время.

Дискуссия может быть намечена и спровоцирована преподавателем, но может возникнуть и спонтанно. Всякое дискуссионное выступление студента нужно тактично приветствовать, что служит хорошим стимулом для творческой активности на последующих семинарах. Вместе с тем преподаватель должен указать студенту на принципиальные ошибки, не всегда подчеркивая причины их возникновения, что даст студенту простор для самокритичных выводов.

Спор на семинаре дает толчок к собственным размышлениям (как студента, так и преподавателя), вскрывая порой трудности и неясности в тех положениях, которые до сих пор казались простыми, ясными, бесспорными. Дискуссия позволяет по-новому, а именно глазами других людей, посмотреть на ту или иную идею, проблему, вскрывает такие стороны в обсуждаемом вопросе, которые во время подготовки могли остаться вне поля зрения студента.

Полемика, развернувшаяся на семинаре, случается, не ограничивается временными рамками семинара, студенты продолжают обсуждение затронутых вопросов и вне стен аудитории (ведь так трудно бывает отказаться от «своей», пусть даже раскритикованной точки зрения). Активное участие в дискуссиях раскрепощает студентов, формирует уверенность в себе, развивает самостоятельность мышления.

Таким образом, дискуссия на семинаре способствует расширению и углублению имеющихся у студентов знаний, т. е. она является одной из форм глубокого, личностного усвоения знаний. Она помогает развитию способности творчески мыслить, избавляя от механического воспроизведения заученного, т. е. выступает средством воспитания культуры мышления, ведя к осмысленному усвоению знаний. Участие в дискуссии формирует у партнеров (студентов, преподавателей) коммуникативные навыки, культуру общения, в том числе умение терпимо относиться к мнению собеседника, вести дискуссию, аргументированно доказывать свою точку зрения, умение слушать и уважать мнение оппонента.

Остановимся на двух основных особенностях дискуссии. Первая особенность заключается в том, что она проходит в устной форме, которая накладывает существенный отпечаток на ее ход. При устном обсуждении спорных вопросов большое значение имеет эмоциональный, психологический момент, который обусловлен присутствием оппонента. Непосредственный контакт в ходе полемики спорящих сторон и ведущего может сыграть свою положительную роль, так как дает возможность тотчас же указать на непонимание или искажение мыслей, точки зрения.

Но устная форма дискуссии имеет и свои недостатки, которые необходимо иметь в виду преподавателю, ведущему занятие. В силу большого влияния на участников устной дискуссии психологического, эмоционального фактора обсуждение вопроса может легко превратиться во взаимные обвинения сторонами друг друга. Естественно, что такие «обсуждения», когда чувства берут верх над рациональными доводами и логикой доказательства, не могут приблизить к истине, привести к правильному и приемлемому решению спорного вопроса.

Из-за большого влияния психологического фактора убежденность в правильности той или иной точки зрения может сложиться не на основе логического доказательства и опровержения выдвинутых положений, а на основе средств эмоционального воздействия на участников спора – эрудиции, красноречия, а также чувств, интересов или неосведомленности спорящих. Учитывая неизбежность эмоционального момента при ведении устной полемики, необходимо помнить о логике выявления истины; ведя дискуссию, нельзя забывать о том, что эмоции должны способствовать утверждению правильной точки зрения, а не подчинять себе логику обоснования отстаиваемых воззрений.

Вторая особенность дискуссии выражается в том, что вопросы, которые могут возникнуть или быть поставлены на семинаре, можно разделить на два типа: дискуссионные проблемы науки и проблемы, которые уже решены в науке, но студентам это пока не известно. В зависимости от того, какой из этих типов проблем обсуждается на семинаре, ставятся и конкретные цели, которые должна преследовать дискуссия. Если обсуждаемая проблема является дискуссионной, то полемика вокруг нее должна ставить перед собой цель показать студентам творческий характер поиска истины, приобщить их к исследовательскому поиску и опять-таки привлечь к процедуре поиска истины. Если же поставленная или возникшая на семинаре проблема уже разрешена, то цель ее обсуждения – подвести слушателей через столкновение различных мнений к правильному ее пониманию, постановке и решению. Преподаватель, ведущий семинар, должен четко представлять себе имеющиеся и опубликованные в литературе различные точки зрения на постановку и решение дискуссионной проблемы, разбираться в тонкостях аргументации представителей каждой из них. У него должна быть своя точка зрения на решение дискуссионной проблемы, в противном случае рассмотрение ее на семинаре нецелесообразно. Высказывая свою позицию по дискуссионной проблеме и анализируя ее состояние, преподаватель тем самым как бы подводит итог обсуждению проблемы на семинаре.

Очень эффективным способом стимулирования дискуссии является метод созидательной конфронтации. Конечно, одна из задач преподавателя – гармонизация взаимодействия участников семинара. Однако практика показывает, что на некоторых этапах слишком «доброжелательные» взаимоотношения участников приводят к унынию и скуке. Поэтому для обострения дискуссии необходимо подчас усиление конфронтации, для чего поощряются независимые, неожиданные, неординарные суждения, развитие прямо противоположных точек зрения. Тем самым создается ситуация конфликта и конфронтации, что в конечном итоге стимулирует творческое воображение, критическое и креативное мышление участников дискуссии.

Таким образом, дискуссии способствуют формированию у студентов заинтересованного отношения к постановке и решению проблем, самостоятельности мышления; учат их объективности (умению принимать во внимание различные точки зрения); вырабатывают навыки корректной постановки проблемы обсуждения, обмена взглядами, идеями и мнениями по обсуждаемым вопросам.

Близка к дискуссии другая форма публичного обсуждения проблем – *диспут* (от лат. *disputare* – рассуждать, спорить) – специально подготовленный и организованный публичный спор на научную или общественно важную тему, в котором участвуют две или более стороны, отстаивающие свои позиции. Целью диспутов является формирование оценочных суждений, утверждение мировоззренческих позиций. Для успешного проведения диспута необходима значительная подготовка, ориентированная на ознакомление с проблемой, и создание адекватной атмосферы в самой аудитории. Участников лучше разделить на подгруппы, каждой из которых предстоит дискутировать с другой по заранее разработанным вопросам, подготовить сообщения и аргументы.

Успех диспута во многом определяется темой, заключающей в себе как минимум две разноречивые позиции. Преподаватель тщательно продумывает задачи диспута, его предполагаемый ход, возможные варианты и, главное, выводы, к которым участники должны прийти в результате обсуждения. Велика его роль на диспуте как ведущего. Он предоставляет слово желающим, следит за соблюдением регламента, регулирует очередность выступлений и заботится о том, чтобы накал обсуждения не спадал до конца. Завершается диспут подведением итогов: насколько глубоко и методологически верно были поставлены спорящими сторонами вопросы,

сколь истинными оказались ответы и каково в целом качество усвоения проблемы обеими сторонами; выделяются отдельные интересно поставленные вопросы и ответы; дается оценка активности и качества подготовки отдельных подгрупп и занятия в целом.

Некоторые занятия можно проводить *методом «мозгового штурма»*. Цель этого метода заключается в сборе как можно большего количества идей, освобождении студентов от инерции мышления, в активизации творческого мышления, преодолении привычного хода мысли при решении поставленной задачи; он позволяет существенно увеличить эффективность генерирования новых идей в большой аудитории.

Основные принципы и правила этого метода – абсолютный запрет критики предложенных участниками идей, а также поощрение всевозможных реплик и даже шуток. Успех применения метода во многом зависит от преподавателя – руководителя занятия, который, опираясь на демократический стиль общения, поощряет фантазию, неожиданные ассоциации, стимулирует зарождение оригинальных идей и выдвигает свои. Но главное – это сотворчество педагога и студентов, основанное на вере в творческие силы и способности студентов.

Конечно, этот метод не гарантирует тщательную проработку идеи. Он также имеет много ограничений для применения в учебном процессе. Его особенно полезно применять в обучении специальным предметам, где требуется решение конкретных творческих проблем и задач.

Немаловажную роль в совершенствовании методики обучения играет внедрение в практику семинарских занятий нетрадиционных методов активного обучения. Обычные формы учебной работы (лекции, семинары, практические работы, консультации, экзамены, зачеты) имеют ограниченные возможности в изменении позиции студента, поскольку он всегда находится в состоянии *обучающегося*. Нетрадиционные же формы обучения в одном случае ставят его в позицию режиссера, в другом – учителя, в третьем – консультанта, в четвертом – организатора определенной деятельности и т. д. И чем разнообразнее выполняемые студентом роли и занимаемые им в деятельности позиции, тем разностороннее развивается личность будущего специалиста. Его мыслительная деятельность приобретает системный характер, вырабатываются гибкость мышления и действий, умение ориентироваться в ситуации.

Наиболее эффективными в развитии технологий обучения в системе высшего образования являются такие методы активного обучения, как игровое проектирование и анализ конкретных ситуаций.

**При игровом проектировании** воспроизводится процесс создания или совершенствования условного или моделируемого объекта. Учебно-познавательная и исследовательская деятельность студентов направлена прежде всего на коллективное проектирование изучаемого объекта. В основе технологии проведения занятий лежат три стержневых элемента: механизм определения функционально-ролевых интересов участников игрового проектирования; алгоритм разработки проекта; механизм «экспертной оценки» проекта или игрового «испытания проекта в действии». Такие технологии обучения особенно эффективны, если они реализуются непосредственно на предприятии, где осуществляются внедрение нововведений, разработка и освоение инноваций, что превращает игровое проектирование в моделирование реальных процессов. Такой подход имеет огромное познавательное значение для будущих специалистов.

**Анализ конкретных ситуаций** способствует формированию у будущего специалиста умения формулировать и решать задачу (проблему) в определенной обстановке. Ситуационные задачи существенно отличаются от учебных задач-упражнений: если в последней всегда сформулировано условие (что дано) и

требование (что надо найти), то в ситуационной производственной задаче, как правило, таких параметров нет. Будущему специалисту в ходе решения подобных задач необходимо прежде всего разобраться в реальной ситуации, определить, существует ли проблема и в чем она состоит, т. е. самостоятельно установить, что ему известно и что надо определить для принятия решения. Более того, описание ситуации может содержать такие факторы, которые на первый взгляд кажутся не имеющими к ней прямого отношения. Ситуационная задача может иметь несколько вариантов решения, которые окажутся приемлемыми в конкретной ситуации, что требует от специалиста умения выбрать из них наиболее оптимальный. Таким образом развивается способность определять рациональные способы анализа проблемной ситуации и пути ее решения. Использование нетрадиционных форм обучения на основе усиления интеграции образования, науки и производства позволяет студентам не только увидеть имитации различных профессиональных ситуаций, но и самим непосредственно участвовать в преобразующей деятельности.

При оценке качества семинарского занятия, дискуссии, диспута, деловых игр можно использовать следующие критерии:

- *целенаправленность* – постановка проблемы, стремление связать теоретический материал с практикой;
- *планирование* – выделение главных вопросов, связанных с профилирующими дисциплинами, знакомство с последними достижениями науки и техники по предмету;
- *организация работы* – умение вызвать и поддержать дискуссию, конструктивный анализ всех ответов и выступлений студентов, заполненность учебного времени обсуждением проблем;
- *стиль проведения занятий* – оживленный, с постановкой острых вопросов, возникающей дискуссией или вялый, не возбуждающий мысли;
- *отношение преподавателя к студентам* – уважительное, в меру требовательное или равнодушное;
- *отношение студентов к преподавателю* – уважительное или безразличное, критичное;
- *управление группой* – преподаватель быстро устанавливает контакт с участниками семинара, уверенно и свободно держится в группе, разумно и справедливо взаимодействует со всеми студентами или, напротив, делает много замечаний, допускает повышенный тон, не владеет ситуацией<sup>15</sup>.

Роль преподавателя во время проведения таких семинаров весьма велика. Очень важно, чтобы, не подменяя студентов и не отвечая за них, он сумел стать организатором обсуждения. Заключительное слово преподавателя, содержащее оценку рефератов, докладов, сообщений, должно, кроме того, помочь студентам увидеть сильные и слабые стороны выступлений, научить их критически осмысливать сказанное товарищем. В этом отношении семинар – более сложная форма работы, чем лекция. Здесь требуется не только прекрасное владение материалом, но и умение распределять время студентов, быстрая реакция на содержание и форму подачи идей, организация и оценка работы всего коллектива и внимание к отдельному студенту.

### **Вопросы для размышления и контроля.**

1. Почему возникновение классно-урочной системы оценивается как коренной перелом (революция) в образовании?

---

<sup>15</sup> См.: Рогинский В.М. Азбука педагогического труда. – М, 1990. – С. 25.

2. Почему урок как форма обучения за все время своего существования подвергается критике?
3. В чем причина живучести урока? Целесообразно ли и в будущем оставить урок в качестве основной формы обучения в школе?
4. Раскройте содержание и объясните выражение «другие формы учебной работы в школе».
5. Как обеспечить преемственность в организации обучения в школе и вузе?
6. В чем назначение и специфика использования вузовских форм учебной работы в старших классах школы?
7. В чем отличие «живой» лекции от лекции телевизионной?
8. Согласны ли вы с мыслью о том, что семинар – более сложная форма для преподавателя, чем лекция? Почему лекции обязан читать профессор или доцент, а семинары нередко ведут молодые ассистенты?

### **Практическое задание.**

Посетите урок в одном из классов и дайте педагогический анализ урока, используя следующую примерную схему:

Дата, школа, класс, фамилия, имя, отчество учителя.

Тема урока. Его место в системе уроков.

Образовательные цели урока (какие новые знания, навыки и умения должны приобрести учащиеся, какие – расширить, углубить, закрепить).

Воспитательные и развивающие задачи урока (формирование мировоззрения, формирование нравственных понятий и отношений, идеалов и интересов, развитие способностей и т.д.).

Тип, структура урока, ее целесообразность.

Содержание урока:

- гуманистическая направленность;
- системность, связь с предыдущими и последующими уроками;
- связь с практикой, с жизнью и опытом учащихся;
- связь с другими предметами;
- полнота и доступность по содержанию и объему;
- соответствие материала образовательным и воспитательным задачам урока, его научно-теоретический уровень. Методы учебной работы:
  - адекватность методов и приемов, которые использовал учитель для изучения нового материала, закрепления, контроля и оценки знаний, навыков и умений;
  - эффективность использования наглядных пособий и ТСО;
  - сочетание фронтальной и индивидуальной форм работы с учащимися;
  - разнообразие форм работы на уроке;
  - соотношение воспроизводящей и творческой мыслительной деятельности школьников;
    - что побуждало учащихся на уроке к активной мыслительной деятельности (создание проблемных ситуаций, дискуссия, эвристическая беседа и т.д.);
    - методы и приемы формирования навыков учебной деятельности школьников (обучение приемам восприятия, организация успешного понимания и запоминания материала, обучение приемам чтения, ведения записей, самоконтроля и т.д.);
    - дифференцированный подход, организация коллективной и индивидуальной деятельности учащихся;
    - обучающий и воспитывающий характер контроля и оценки знаний и умений;
    - характеристика уровня знаний и умений учащихся;



- умение учителя вызвать познавательный интерес и активность учащихся;
- как учитель стимулирует самообразование и самовоспитание учащихся;
- характеристика воспитательных отношений учителя с классом по содержанию, форме и стилю (доброжелательность, требовательность, умение доказывать и убеждать, использовать свою эрудицию, эмоциональность, манера держаться, речь, педагогический такт, внешний вид учителя), отношение учащихся к учителю;
- педагогическая культура учителя.

Общая оценка урока. Степень достижения целей. Логическая стройность и законченность урока. Элементы творчества учителя. Рекомендации учителю.

### **Литература.**

- *Амонашвили Ш.А.* Здравствуйте, дети! – М., 1983.
- *Загвязинский В. И.* Педагогическое творчество учителя. – М., 1982.
- *Зотов Ю.Б.* Организация современного урока. – М., 1984.
- *Кириллова Г. Д.* Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. – М., 1980.
- *Конаржевский Ю.А.* Система. Урок. Анализ. – Псков, 1996.
- *Культура современного урока / Под ред. Н. Е. Щурковой.* – М., 1997.
- *Левина М.М.* Процесс обучения на уроке. – М., 1978.
- *Лийметс Х. И.* Групповая работа на уроке. – М., 1975.
- *Львова Ю.Л.* Как рождается урок. – М., 1976.
- *Львова Ю.Л.* Творческая лаборатория учителя. – М., 1984.
- *Махмутов М. И.* Современный урок. – М., 1985.
- *Онищук В. А.* Урок в современной школе, – М., 1986.
- *Пидкасистый П. И., Коротяев Б. И.* Организация деятельности ученика на уроке. – М., 1985.
- *Поташник М.М.* В поисках оптимального варианта. – М., 1988.
- *Чередов И.М.* Формы учебной работы в средней школе. – М., 1988.
- *Яковлев Н.М., Сохор А.М.* Методика и техника урока в школе. – М., 1985.

## **Глава 9. ДИАГНОСТИКА ПРОЦЕССА И РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ**

В процессе обучения важную роль играет так называемая обратная связь, т. е. та информация, которая поступает от ученика к учителю и свидетельствует о ходе учения, затруднениях и достижениях учащихся в овладении знаниями, развитии умений и навыков, познавательных и иных способностей, качеств личности в целом. Канал обратной связи важен для учителя, так как позволяет ему диагностировать образовательный процесс, оценивать результаты, корректировать свои действия, строить последующий этап обучения на основе достигнутого на предшествующих, дифференцировать методы и задания с учетом индивидуального продвижения и развития учащихся. Не менее важна обратная связь для учащихся, ибо благодаря ей они могут видеть недостатки и достижения, получить оценку своей деятельности, советы по ее корректированию. Ученики могут и должны сами получать информацию о своих успехах или неудачах, что именуется внутренней обратной связью.

На основе обратной связи учитель осуществляет ряд близких, но все же различающихся действий и операций: проверку, контроль, учет, оценку результатов

учебной деятельности, а также выставление отметок. Все эти действия входят в состав диагностики процесса и результатов обучения. Дадим им краткое пояснение.

**Проверка** – процесс установления успехов и трудностей в овладении знаниями и развитии, степени достижения целей обучения.

**Контроль** – операция сопоставления, сличения запланированного результата с эталонными требованиями и стандартами.

**Учет** – фиксирование и приведение в систему показателей проверки и контроля, что позволяет получить представление о динамике и полноте процесса овладения знаниями и развития обучаемых.

**Оценка** – суждения о ходе и результатах обучения, содержащие его качественный и количественный анализ и имеющие целью стимулировать повышение качества учебной работы учащихся.

**Выставление отметки** – определение балла или ранга по официально принятой шкале для фиксирования результатов учебной деятельности, степени ее успешности.

Очень важным в процессе педагогической диагностики является вопрос о содержании понятия **учебной успешности**. Из общей концепции развивающего обучения следует, что характеристика эталона должна включать не только требования к овладению знаниями, развитию умений и навыков, но и показатели развития, что довольно трудно определить как эталон. Поэтому на практике проверку и оценку сводят, к сожалению, к диагностике ЗУНов. И еще один очень важный воспитательный аспект той же проблемы: принять ли за основу внешние по отношению к ученику требования (содержание стандартов, программ, критериев, оценок, сформулированных в методических рекомендациях), или же учитывать степень личного продвижения, т. е. успехи конкретного ученика по отношению к уровню его достижений на предшествующем этапе обучения? Давайте обратимся к намеренно утрированному примеру. В класс пришел ученик, который сделал в диктанте 100 ошибок и, естественно, получил за него самый низкий оценочный балл. В результате настойчивой работы учителя и ученика он стал делать в диктантах такого же уровня сложности только по 10 ошибок. Как оценить его работу? Можно ли здесь руководствоваться только официальной нормой? Ведь тогда оценка никак не зафиксирует громадное продвижение ученика, его явные успехи. Но нельзя ему ставить и положительную отметку. А как быть, если перегрузка, возникающая на пути к положительной оценке, вредит здоровью учащегося?

Вопросы не простые, они вытекают из объективно-субъективного характера учебного процесса. И пока нет на этот счет общих решений и разъяснений, каждый учитель ищет свое решение сочетания требований общества и интересов защиты и развития конкретного ребенка (да и не только ребенка). Можно временно оставить ученика не аттестованным официально, отметив его успехи и стимулируя его дальнейшее прилежание. Можно выставить ему «промежуточную» положительную оценку, подчеркнув момент «аванса» – веры в его возможности и усердие. Мы убеждены даже в том, что оправданно отступление от требований стандарта (тем более они пока примерные), если речь идет о психическом, физическом или нравственном здоровье школьников. Оценка работы должна отражать не только объективные требования, но и реальные возможности и успехи каждого конкретного ученика.

Стратегия диагностики содержит также требование **всесторонности проверки результатов обучения** в когнитивной (овладение знаниями и способами их применения), психологической (развитие личности) и социальной (социальная адаптация) сферах.

В когнитивной сфере выявляется уровень овладения знаниями в соответствии с таксономией целей обучения (Б. Блум). Называются, например, уровни овладения

материалом, когда ученик знает, понимает, применяет, анализирует, обобщает и оценивает учебный материал. В отечественной дидактике выделяют, как уже указывалось, уровни узнавания, понимания, усвоения, овладения как в отношении типовых, так и творческих действий.

В *психологической сфере* проверяется развитие речи, мышления, памяти, внимания, умения действовать в стандартных (типичных) и нестандартных ситуациях. Очень важным является понимание развития мотивации (интереса, стремления к познанию) и способностей (познавательных, коммуникативных, эмпатийных, творческих и др.).

В *социальной сфере* диагностируются степень овладения социальными нормами, нравственное и правовое самосознание, общественная активность, адаптированность в коллективе и способность к адаптации в изменяющейся социальной среде.

Важнейшим интегративным показателем успешности обучения выступает **обучаемость** (не путать с обученностью!), или способность к дальнейшему обучению.

Все процедуры диагностики служат воплощению основных функций проверки и оценки результатов обучения: образовательной, стимулирующей, аналитико-корректирующей, воспитывающей и развивающей, контрольной.

**Образовательная функция** заключается в том, что проверка, контроль, учет остаются органическими элементами обучения и их задача не столько выявить, зафиксировать состояние дел, уровень обученности, сколько способствовать научению, исправить ошибки, проинструктировать, помочь в дальнейшем продвижении.

**Стимулирующая функция** как продолжение и дополнение образовательной призвана обеспечить, чтобы контроль не дезорганизовывал деятельность ученика, а вдохновлял его, вселял уверенность в достижимости новых целей, более высокого уровня обученности и развития.

**Аналитико-корректирующая функция** связана с педагогической рефлексией учителя, его самоанализом, совершенствованием планирования и организации обучения. Эта функция касается и ученика, способов преодоления трудностей, коррекции и самокоррекции учебно-познавательной деятельности.

**Воспитывающая и развивающая функции** связаны с формированием адекватной самооценки, ответственности, устремленности, волевого саморегулирования и других социально ценных способностей и черт характера.

Наконец, **контрольная функция** обеспечивает фиксирование уровня достижений, его соответствия нормам и стандартам, а также продвижения к более высоким уровням овладения знаниями и развития.

Различают и используют несколько видов контроля и оценки (диагностики): предваряющий, текущий, периодический и итоговый.

**Предваряющий (входной) контроль** служит выявлению уровня знаний и развития учащихся вновь скомплектованных классов, в которых учитель начинает преподавание. Он используется также в отношении вновь прибывших в класс учащихся, а также перед изучением нового раздела с целью выявления базовых знаний, умений, уровня интереса, имеющегося опыта.

**Текущий контроль** в форме устного опроса, письменных проверочных работ, фронтальной беседы проводится в процессе изучения темы, является элементом многих уроков, прежде всего комбинированных.

**Периодический (этапный, рубежный) контроль** в виде контрольных работ, собеседований, зачетов, тестирования целесообразен после изучения крупной темы или раздела.

**Итоговый контроль** проводится после изучения курса или в конце определенного этапа обучения (четверть, полугодие, семестр, окончание начального, основного или полного среднего звеньев образования). Его формы – зачеты, защита рефератов, курсовых и дипломных работ, экзамены.

Осуществляя все формы диагностики результатов обучения, педагогу нужно руководствоваться выработанными на основе опыта дидактическими требованиями и правилами.

Среди важнейших требований, предъявляемых к оценке знаний:

- *объективность*: оценивание действительных успехов и недостатков работы учащихся, отсутствие предвзятости в оценке;
- *субъективность*: гуманистический подход, учет реальных возможностей, здоровья учащихся, стимулирующий, а не дезорганизирующий эффект оценивания;
- *систематичность*, которая во многом зависит от возраста учащихся. В частности, текущий контроль играет тем большую роль, чем младше учащиеся, по мере их взросления уместен больший акцент на периодический и итоговый виды контроля;
- *открытость* (гласность) и обоснованность оценки и выставленной отметки, для чего нередко требуется особая аргументация;
- *действенность*, которая может выражаться в советах, указаниях о том, как улучшить достижения, на что обратить внимание, каким способом работать дальше.

Необходимо различать контроль и оценивание процесса, когда ведущую роль играют коррекционная и стимулирующая функции, и контроль и оценивание результатов. Итоговая оценка должна в первую очередь отражать результат. Если ученик затрудняется, ошибается, но затем преодолел трудности, исправил ошибки, овладел материалом, он заслуживает высокой итоговой оценки и отметки. Отсюда рекомендации: не выставлять отметок, прежде всего итоговых, если процесс овладения определенным разделом, темой еще не завершен, и не выводить отметку за год, полугодие, четверть как среднеарифметическую тех баллов, которые получил ученик, овладевая темой. Тем более оценка не должна прямо отражать прилежание, уровень интереса к предмету, быть наказанием за недостаточную ответственность или нарушение дисциплины. Другое дело, что эти проявления не могут не оказать влияния на уровень знаний и развитие, которые и подлежат оценке.

Предстоит преодолеть еще наблюдающуюся у некоторых администраторов и педагогов гипертрофию контрольной функции диагностики. Контроль органически связан с уровнем изучения, и спрашивать следует в соответствии с тем, на каком уровне удалось организовать обучение.

Рассмотрим теперь вопрос о школьной отметке и связанной с ней проблеме неуспеваемости.

В российской школе до революции практиковалась шестибалльная система отметок – с баллами от «0» до «5». В 1918 г. оценка «0» была упразднена, и вскоре произошел переход на словесную четырехбалльную систему: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно». Затем вводится пятибалльная система – от «1» до «5». Постепенно из школьной практики исчезает «единица», и система становится четырехбалльной: «2», «3», «4», «5», но по отношению к слабым и сильным ученикам она в действительности оказывается двухбалльной: соответственно «2» или «3», «4» или «5». Понятно, что малый «разброс» баллов затрудняет объективное оценивание, снижает стимулирующую роль отметки. Учителя ухищряются прибегать к собственным усовершенствованиям: используют знаки «+» и «-» («пять с минусом», «четыре с плюсом» и т. д.), ставят отметки с

разным наклоном или разной жирности (жирная «пятерка» – это одно, жирная «двойка» или «единица» – совсем другое).

В мире существуют и более «растянутые» шкалы оценок: девяти-, десяти-, двенадцатибалльные, а в некоторых странах Африки – даже тридцати- и стобалльные системы. Однако такие растянутые системы, имея в виду немалую произвольность выставления даже обычной отметки, таят в себе опасность приблизительности и произвола. Как учитель объяснит ученику, за что он выставил ему 87 баллов, если тот претендует на 89 или 90? У нас в ряде опытных образовательных учреждений проходят проверку двенадцати- и четырнадцатибалльные системы выставления отметок. Эти системы, в частности, рассчитаны на оценку дифференцированных вариантов обучения. В таком случае определенное количество баллов дает выбор варианта (за вариант повышенной трудности – балл выше), а остальные баллы – за качество выполнения задания.

Поиски способов совершенствования учета и оценки успешности обучения привели, с одной стороны, к отказу от выставления отметок, а с другой – к более точным и обоснованным способам балльной оценки.

Ш. А. Амонашвили доказал, что в начальной школе можно вообще перейти к безотметочному обучению, заменив его развернутыми характеристиками, куда более информационными и полезными и для ученика, и для родителей, чем «голый» оценочный балл. В Германии были эксперименты по введению диагностических листов, в которых давались словесные и цифровые характеристики знаний, мотивов учения, развития мышления, а также по использованию табель-сообщений, в которых выделялись поведение учащихся, особые интересы, способности, навыки, уровень успеваемости и действительные возможности ученика по разным учебным предметам<sup>16</sup>.

Среди попыток ввести более точные способы оценивания нужно указать на рейтинговую систему и тестирование.

*Рейтинговая система* чаще применяется в высшей школе. Она связана с определением удельного веса (рейтинга) каждого предмета по итогам его изучения или успешно завершенного вида заданий. Рейтинговые баллы суммируются, и определяется общий кумулятивный балл, характеризующий успехи обучающегося.

Сравнительно новым для отечественного образования стало все более широкое использование *тестов*, в том числе и при зачислении в вузы.

Тест (от англ. *test* – проба, испытание, исследование) в психологии и педагогике – стандартизированные задания, требующие либо короткого ответа, либо выбора правильного варианта ответа. По результатам тестирования, хорошо поддающегося машинной обработке, судят о психофизиологических и личностных характеристиках испытуемых, а также об уровне знаний, умений и навыков обучающихся. Дидактический тест – это набор заданий по пройденному материалу, позволяющий установить степень овладения им. Сильная сторона тестирования – возможность экономно проверить усвоение большого по объему материала (особенно если речь идет о компьютерном тестировании или массовом заполнении тестовых опросников, поддающихся компьютерной обработке), а также его объективность, независимость от субъективной оценки эксперта (учителя). Однако тесты составляются опять-таки людьми, а стандартизированные тесты далеко не всегда оказываются валидными, т. е. измеряющими именно те показатели, на которые они рассчитаны. Кроме того, тест далеко не всегда позволяет выявить причины ошибок или неудач, характер мышления и тем более творческий потенциал. Все ответы, не совпадающие с вариантом составителя, просто квалифицируются как неверные, что не всегда справедливо. Вот почему нужны

---

<sup>16</sup> См.: Педагогика / Под. ред. П. И. Пидкасистого. – М., 1998. – С. 363–364.

очень осторожный, квалифицированный подход к составлению и оценке тестов и их сочетание с другими видами проверки и оценки результатов обучения.

Изложенное выше относится в основном к диагностике обученности. Но с позиции сегодняшнего дня нужно диагностировать и развитие, прежде всего связанное с изучением определенного предмета, так как довольно трудно соотносить общее развитие с изучением того или иного предмета, обнаружить именно его вклад в это развитие. Поэтому мы предлагаем диагностировать такие качества, как развитие интереса к изучению предмета, специфически предметного мышления (литературного, исторического, математического) и обучаемости (способности к научению).

Наименее разработанным остается пока вопрос о *диагностике обучаемости*. Основными показателями развития этого качества личности могут служить: фонд действенных знаний (тезаурус); потенциальные возможности обучаемого; темп продвижения в освоении нового материала.

*Тезаурус* – законы, правила, алгоритмы и иные формы знания, которые ученик может использовать в своей деятельности.

*Потенциальные возможности обучаемого* определяются его готовностью к умственному труду и практической работе, восприимчивостью к новым понятиям и действиям, обобщенностью знаний и умений, способностями к их переносу в новые ситуации и рядом других показателей.

*Темп продвижения в освоении материала* связан с умением выделить и усвоить опорные факты, понятия, логику, доказательства, со свойствами памяти. Он выражается в количестве необходимых повторений и в конечном счете – в затратах времени для выхода на определенный уровень овладения по сравнению со средним или эталонным.

Если уровень обученности и обучаемости высок, наблюдается оптимальный вариант успешности обучения.

Сравнительно высокий уровень обучаемости при низких показателях обученности свидетельствует о серьезных недоработках в организации обучения, о неиспользованных резервах для его улучшения.

Высокие показатели обученности при низком уровне обучаемости в практике редки и, скорее, свидетельствуют о стабильном прилежании, а часто и о непосильной перегрузке обучающегося.

И конечно, наиболее трудный вариант – сочетание низкого уровня обученности и обучаемости. В этом случае необходимо выяснить прежде всего причины и факторы, следствием которых является низкий уровень обучаемости. Только повысив обучаемость, можно добиться стойких успехов в обученности, причем не во вред здоровью учащихся.

Невысокий уровень обучаемости, который сочетается с низким уровнем обученности, при диагностике определяется как неуспеваемость. Конечно, эта проблема вовсе не диагностическая, а общепедагогическая, психологическая и даже социальная. При диагностике она только выявляется, причем чаще всего очень остро, болезненно.

Различают эпизодическую, кратковременную (связанную с временными неблагоприятными обстоятельствами) и устойчивую неуспеваемость. Особого внимания заслуживает устойчивая неуспеваемость, ведущая к дезадаптации личности в коллективе, к отсеву из школы, к педагогической запущенности и правонарушениям.

Исследователи выделяют три группы причин неуспеваемости:

– *социально-экономические* – неблагополучие в семье, отсутствие должной заботы о ребенке, внимания и тепла, алкоголизм, педагогическая несостоятельность

семьи, низкий уровень материального благосостояния, отрицательное влияние среды;

- *физиологического и психического характера* – наследственные заболевания, травмы, низкий уровень задатков, аномалии развития, приобретенные заболевания;
- *педагогические или дидактогенные* – следствие формализма, усредненного подхода, грубых педагогических ошибок.

Эти причины дают конкретные проявления устойчивой неуспеваемости: слабое развитие мышления; отрицательное отношение к учению; низкий уровень учебных навыков и неумение организовать труд; пробелы в знаниях; низкий уровень волевой воспитанности и недисциплинированность; слабое здоровье и быстрая утомляемость; отрицательное влияние семьи и сверстников (Ю. К. Бабанский).

В каждом конкретном случае можно обнаружить чаще всего «букет» причин неуспеваемости, ибо одна причина тянет за собой другую. Ю. К. Бабанский рекомендует искать наиболее важный отрицательный первичный фактор и принимать комплексные меры педагогической коррекции и компенсации. Еще лучше, если профилактика дает возможность предотвратить стойкую неуспеваемость и все негативные педагогические и социальные последствия, с ней связанные.

#### **Вопросы для размышления и контроля.**

1. В чем различие понятий «оценка» и «отметка»?
2. Подберите аргументы в пользу и против перехода на «безотметочное» обучение в начальной школе. Возможно ли такое обучение в средних и старших классах?
3. Вправе ли педагог завышать или занижать отметки отдельным ученикам?
4. Предложите способы и подходы, повышающие объективность оценки уровня обученности.
5. Можно ли четвертную отметку выводить как среднеарифметическую текущего учета обученности?
6. Что необходимо учесть в итоговой оценке успеваемости помимо уровня знаний, умений и навыков? Как это осуществить?
7. Оцените возможности тестовой оценки результатов обучения.

#### **Литература.**

1. *Амонашвили Ш.А.* Воспитательная и образовательная функции оценки школьников. – М., 1984.
2. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация процесса обучения (аспект предупреждения неуспеваемости школьников). – Ростов н/Д, 1972.
3. *Гильбух Ю. З.* Психодиагностика в школе. – М., 1989.
4. *Дмитриев А. В., Дмитриев Ю.В.* Тренинговые и контрольные задания по дидактике. – М., 1998.
5. *Зак А. З.* Как определить уровень развития мышления школьника. – М., 1982.
6. *Ингекамп К.* Педагогическая диагностика. – М., 1991.
7. *Лернер И. Я.* Качество знаний учащихся: Какими они должны быть. – М., 1978.
8. *Фридман Л. М.* Психодиагностика общего образования. – М., 1997.
9. *Цейтлин В. С.* Предупреждение неуспеваемости учащихся. – М., 1989.

## Краткое заключение

Автор надеется, что вдумчивое изучение пособия, а также чтение педагогической литературы – классической и современной, изучение педагогической периодики, смежных с дидактикой областей знания, современных документов, связанных с сохранением и развитием отечественной системы образования, убедили Вас в том, уважаемый читатель, что современная дидактика полностью базируется на классическом наследии. Однако теория эта не застывшая, не музейная, а живая, развивающаяся, вбирающая в себя знания всего комплекса наук о человеке, технических нововведений, достижений искусства, богатства опыта преодоления трудностей и обновления образования.

Дидактика – органическая часть педагогики. Она трактует обучение как создание условий и стимулирование развития учащихся, их социализации и индивидуализации, а также самореализации в процессе активной учебной деятельности, включающей познание и общение. Компетентность и искусство педагога состоят в том, чтобы организовать влияние среды, всех факторов культуры, которые в соответствии с принципами гуманизма создали бы благоприятные условия для полноценной реализации гарантированного Конституцией права на образование для каждого ребенка, подростка, юноши, открыли перед каждым человеком возможность вхождения в культуру, приобщения к творчеству.

В современной ситуации перед педагогом открываются громадные возможности для выбора концепций, вариантов, подходов, творческих поисков. Это многократно повышает не только ответственность педагога, но и требования к его квалификации. Квалификация приходит постепенно, с опытом. Владение теорией, основами мастерства, если оно развивает собственное педагогическое мышление, умение анализировать и оценивать обстоятельства и результаты, связь между условиями, содержанием и технологией образования, может значительно ускорить процесс профессионального созревания педагога.

Мы надеемся, что изучение пособия поможет в поисках конкретных ответов на вопросы: во имя чего, чему и как учить в преподавании каждого предмета, в каждой предметной области, принимая во внимание конкретную образовательную ситуацию. Но поможет только в том случае, если общие положения дидактики будут конкретизированы при изучении методики, если они найдут применение в педагогической практике. И конечно, главное условие – постоянная работа педагога по повышению своей общей культуры и педагогической квалификации.

## Терминологический словарь

**Автоматизированная обучающая система** – система, включающая комплекс учебно-методических материалов (демонстрационных, теоретических, практических, контролирующих) и компьютерные программы, управляющие процессом обучения.

**Активность** – способность проявлять усилия, стремиться к достижению цели.

**Алгоритмизация** – использование в обучении алгоритмов: набора правил и предписаний, позволяющих гарантированно и наиболее рационально решать задачи определенного класса.



**База данных** – единая система данных, организованная по определенным правилам, которые предусматривают общие принципы описания, хранения и обработки данных.

**База знаний** – формализованная система сведений о некоторой предметной области, содержащая данные о свойствах объектов, закономерностях процессов и правила использования в задаваемых ситуациях этих данных для принятия новых решений.

**Безотметочное обучение** – обучение, предполагающее оценку деятельности учащихся без выставления отметок (баллов).

**Воспитание** – целенаправленный, организованный процесс создания условий и стимулирования развития личности.

**Гармония** – соразмерность частей, их взаимодействие и взаимообогащение в едином целом; выступает как одно из условий и целей образования.

**Генерализация** – превращение отдельных актов поведения, ситуативно проявляемых черт поведения и отношений в общие черты личности.

**Гипотеза** – предположение, требующее научного доказательства, проверки, подтверждения.

**Деятельность** – целенаправленная и мотивированная система действий, направленная на преобразование объектов.

**Диалог учебный** – устное общение, разговор, обмен информацией педагога и учащихся или учащихся друг с другом.

**Дидактика** – общая теория и методика обучения, рассматривающая закономерности, принципы, содержание и методы учебного процесса; часть общей педагогики.

**Дистанционное обучение** – форма обучения на расстоянии, в котором «доставка» учебного материала и учебное взаимодействие педагога и обучающегося обеспечиваются с помощью современных технических средств (телевидение, радио, компьютерная сеть).

**Догматическое обучение** – обучение, направленное на запоминание изучаемого материала без его обязательного осмысления.

**Задача дидактическая** – конкретная цель деятельности педагога по обучению знаниям, умениям и навыкам, воспитанию и развитию учащихся.

**Задача познавательная** – учебная конструкция, содержащая условие и требование и стимулирующая познавательную деятельность учащихся.

**Закон педагогический** – необходимая, существенная, повторяющаяся связь между элементами, факторами педагогического процесса или явлениями.

**Знания** – достоверный результат познания действительности, адекватное отражение качеств и свойств объекта в сознании человека.

**Зона ближайшего развития** (Л. С. Выготский) – уровень знаний и развития, к овладению которым обучающийся уже подготовлен, но, для того чтобы овладеть им, он нуждается в педагогической помощи; отзывчивость к помощи – признак того, что педагог работает с учеником в зоне его ближайшего развития.

**Идея** – форма развития мысли, отражающая связь прошлого, настоящего и будущего, предполагаемого преобразования объекта.

**Иерархия** – определенная система соподчинения понятий, качеств, реальных объектов.

**Императив** – общезначимое предписание, безусловный принцип поведения (например, нравственный, экологический и т.д.).

**Индивидуализация обучения** – такая организация обучения, которая позволяет наиболее полно учитывать индивидуальные особенности каждого обучаемого.

**Индивидуальное обучение** – форма организации обучения, предусматривающая работу педагога с каждым учеником отдельно.

**Индивидуальность педагога** – совокупность самобытных, неповторимых, особенных качеств личности педагога, отличающая его от других и выражающаяся в особом стиле деятельности.

**Инновации педагогические** – введение в практику образования новшеств, позволяющих более эффективно решать назревающие проблемы.

**Интеграция в образовании** – объединение, органическое слияние образовательных учреждений, систем, содержания образовательных программ разных предметов или предметных областей.

**Интерактивная программа** – компьютерная программа, которая работает в режиме диалога с пользователем.

**Интериоризация** – переход внешних действий человека во внутренний план, усвоение личностных смыслов и ценностей, содержащихся в учебном материале, изучаемой действительности.

**Информационная технология обучения** – педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией.

**Исследовательский подход в обучении** – совокупность методов и приемов, требующих от учащихся самостоятельного поиска истины, воспроизводящих в обучении научные методы познания.

**Классно-урочная система обучения** – обоснованная в середине XVII в. Я. А. Коменским организация учебного процесса, когда педагог работает с постоянным составом примерно одинаковых по возрасту и подготовке учащихся в ограниченные по времени отрезки (урок).

**Компетентность педагогическая** – знание и опыт, дающие возможность профессионального, грамотного решения вопросов обучения и воспитания.

**Комплексное обучение** – изучение материала на основе межпредметного подхода, построенного по принципу выделения для изучения жизненно важных сфер деятельности или событий, представленных с разных точек зрения.

**Концепция** – определенный способ понимания, трактовка группы явлений, ведущий принцип анализа деятельности.

**Коррекция** – совершенствование деятельности, исправление ошибок; уточняющие команды в кибернетической системе на основе обратной связи с регулируемым объектом.

**Личностно-ориентированное обучение** – тип обучения, предполагающий воспитание учащихся как инициативных и активных, способных к творчеству субъектов деятельности; обучение, основанное на учете психологических и социально-педагогических характеристик личности.

**Личность** – человек как субъект общественных отношений и сознательной деятельности, член определенной человеческой общности, обладающий сознанием, самосознанием, ответственностью за свое поведение.

**Мастерство педагогическое** – высокий уровень овладения педагогической деятельностью, обеспечивающий ее положительные результаты.

**Модуль учебный** – часть курса, крупный блок учебного материала, методически проработанный и предлагаемый учащимся для самостоятельного изучения.

**Мотивация учебной деятельности** – внутреннее побуждение к овладению знаниями и развитию.

**Мультимедиа технология** (англ, *multimedia* – многокомпонентная среда) – программы, позволяющие использовать текст, графику, видео и мультипликацию в интерактивном режиме (общение, диалог).

**Навык учебный** – автоматизированное действие, выполняемое без непосредственного контроля сознания.

**Новаторство в образовании** – создание новых образовательных систем, новых подходов и способов решения образовательных задач, т. е. педагогических новшеств.

**Образование** – система, процесс и результат воспитания, обучения и развития личности.

**Обучаемость** – группа качеств личности, обеспечивающая овладение знаниями и развитие; способность к научению.

**Обучение** – процесс, включающий преподавание и учение, его суть – вооружение учащихся систематическими научными знаниями, приобщение к ценностям и традициям, воспитание и развитие на основе достижений отечественной и мировой культуры.

**Обученность** – уровень овладения знаниями, умениями, навыками, способами деятельности.

**Общая педагогика** – наука о воспитании и педагогическом процессе, раскрывающая их общие теоретические основы и принципы организации.

**Общение** – личный контакт, непосредственное взаимодействие, обмен информацией через устную или письменную речь и невербальные способы передачи информации.

**Отметка** – качественное и количественное выражение по заданной матрице (шкале) учебной успешности школьников и студентов.

**Оценка** – суждение о качестве выполненной работы, об успехах и недостатках в деятельности обучающихся.

**Парадигма** – исходная концептуальная схема, ведущая идея, модель постановки и решения проблем.

**Преподавание** – обучающая, развивающая и воспитывающая деятельность педагога, включающая информирование, стимулирование, инструктирование, коррекцию и контроль.

**Принципы дидактические** – обязательные требования к содержанию и организации педагогического процесса, отражающие его внутренние закономерности и противоречия.

**Проблемное обучение** – обучение на основе выдвижения, поиска решения проблем и вытекающих из них задач, активизирующее интерес и мышление учащихся, способствующее развитию способностей.

**Программированное обучение** – обучение по программам, рассчитанным на порционную подачу учебного материала, пошаговый контроль усвоения и оперативную помощь обучающимся; особенно эффективно при использовании персональных компьютеров.

**Проектирование** – процесс разработки реальных или условных проектов преобразований в обучении; выступает в качестве одного из активных методов обучения.

**Процесс обучения** – употребляется как синоним понятия «учебный процесс», а также обозначает деятельность педагога в этом процессе (преподавание).

**Развивающее обучение** – обучение, в котором развитие личности не является попутным и стихийным продуктом деятельности, а служит непосредственной целью и результатом всего процесса.

**Развитие личности в обучении** – духовное и физическое становление человека, реализация его природных задатков на основе усвоения всех элементов культуры и социального опыта, включенных в содержание образования.

**Релаксопедия** – обучение в расслабленном состоянии, снимающее барьеры общения, неуверенность, боязнь неудачи.

**Рефлексия** – способность человека сосредоточиться на себе самом, анализировать и оценивать собственную деятельность.

**Смысл личностный** (А. Н. Леонтьев) – значение, которое определенное знание или событие приобретает для данного человека, преломляясь через его опыт и систему оценок.

**Сознание** – отражение человеком явлений внешнего мира, его собственных отношений и ценностей в виде понятий, образов, чувств.

**Сообщающее (информационное) обучение** – обучение, в котором информация передается в готовой, удобной для усвоения форме.

**Сотрудничество в обучении** – стремление и умение педагога и учащихся работать совместно, помогая и поддерживая друг друга.

**Социально-ориентированное обучение** – система обучения, ориентированная на социальные, общественно значимые цели и ценности.

**Социальный заказ образованию** – требование со стороны общества и государства к содержанию образования и качествам формирующейся в образовательной системе личности.

**Суггестопедия** – обучение, включающее значительный элемент внушения, неосознанное влияние одного человека на другого, способное вызвать изменения в психологии и поведении человека.

**Тезаурус** – фонд действенных знаний.

**Телекоммуникационная сеть** – сеть обмена и обработки информации, образованная совокупностью взаимосвязанных компьютеров и средств связи и предназначенная для коллективного использования технических и информационных ресурсов.

**Тест** – задания, дающие возможность быстро выявить и оценить степень развития определенных психологических качеств, а также уровень знаний, умений, навыков.

**Учебник** – книга для школьников и студентов, содержащая систематическое изложение учебного материала в соответствии с образовательными стандартами и программами.

**Учебные программы** – документ, раскрывающий тематику и содержание изучаемого предмета по каждой теме.

**Учебный план** – официальный документ, в котором фиксируется состав учебных предметов, изучаемых в данном типе учебных заведений, определяется количество часов по предметам, годам обучения, полугодиям (семестрам), годовая и недельная нагрузка обучающихся.

**Учебный процесс** – взаимодействие педагога и обучающегося, ориентированное на овладение учеником учебным материалом, приобщение его к культуре, способствующее развитию и саморазвитию воспитанника.

**Экспериментирование** – проверка новых идей, подходов, методик, технологий в реальных или специально создаваемых, контролируемых и нередко варьируемых условиях.

**Экспертная система** – программная система, использующая знания специалиста-эксперта для эффективного решения задач в узкой предметной области.

**Электронные учебные пособия** – издания, выполненные на электронных носителях, использующие в комплексе различные информационные технологии.

## ЛЕКЦИЯ № 1. Методы обучения

### 1. Приемы обучения

Успех обучения во многом зависит как от правильного определения его целей и содержания, так и от способов достижения этих целей или методов обучения. Учитывая то, что методы обучения применяются в течение многих веков, с самого возникновения школы, разработка теории методов обучения доставила ученым-педагогам немало трудностей.

В ходе наблюдения за процессом обучения в школе, дидакты и методисты обратили внимание на большое разнообразие видов деятельности учителя и его учеников на уроке. Эти виды деятельности и получили название **методы обучения**: учитель рассказывает новый материал – он ведет обучение методом рассказа; дети изучают материал по книге – метод работы с книгой; учитель в процессе рассказа показывает какой-либо предмет – метод демонстрации и т. д. Количество таких методов у различных авторов оказалось настолько велико, что даже названия одних и тех же методов были весьма разнообразны. Возникла острая необходимость упорядочить по какому-нибудь принципу это обширное множество методов обучения. Необходимым условием для этого было выявление существенных признаков, по которым можно было бы определить, достоин ли называться данный вид деятельности учителя и ученика методом обучения. Но и при определении сущности методов мнения педагогов разошлись. Одни понимали метод как совокупность приемов учебной работы, другие – как дорогу, по которой учитель ведет детей от незнания к знанию, третьи – как форму содержания обучения, четвертые – как способ деятельности учителя и ученика для решения общих целей.

Нетрудно заметить, что во всех этих методах есть определенная закономерность: они характеризуют познавательную деятельность, которую, с одной стороны, осуществляют учащиеся, а с другой – организует учитель. А ведь именно познавательная деятельность учащихся является главным условием усвоения ими изучаемого материала.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сказать, что с точки зрения дидактики **методом обучения** называется способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности учащегося и преподавателя, направленной на решение задач образования. Метод обучения организует способы деятельности учителя и учеников, которые обеспечивают эффективное усвоение изучаемого материала. Метод определяет, как должен протекать процесс обучения, какие действия и в какой последовательности должны выполнять учитель и его ученики.

**Приемом обучения** принято называть составные части метода, которые ведут к достижению частных задач. В более простой форме можно сказать, что из совокупности приемов складывается метод обучения. Или, в свою очередь, метод обучения можно расчленить на множество конкретных приемов обучения. Для примера: при проблемно-поисковом методе обучения в поиске учащимися необходимой информации по различным литературным источникам ставятся конкретные цели задания, а также отрабатываются совместно с учителем способы его выполнения. Приведенные примеры позволяют решать задачи узкой дидактики в учебном процессе.

Одной из острых проблем современной дидактики является проблема классификации методов обучения. Встает вопрос: что взять за основу классификации? В настоящее время нет единой точки зрения по этому вопросу. Много споров возникло и вокруг вопроса зависимости методов обучения от целей и содержания обучения, от возрастных особенностей учащихся, от субъективных особенностей учителя.

В последние годы все чаще делаются попытки подойти к методам обучения не только со стороны внешних форм и средств деятельности учащегося, но и выявить наиболее важные их признаки, связанные со спецификой отдельных видов содержания обучения и с закономерностями усвоения этого содержания. Ниже излагаются

результаты именно такого подхода к исследованию методов обучения, но при этом сохраняется и используется все ценное, что достигнуто на предшествующих этапах развития. В отношении любого из указанных традиционных методов можно сказать, что они сыграли важную роль в развитии российской школы.

В связи с тем, что разные авторы в основу подразделения методов обучения на группы и подгруппы кладут разные признаки, существует ряд классификаций. Наиболее **ранней классификацией** является деление методов обучения на **методы работы учителя** (рассказ, объяснение, беседа) и **методы работы учащихся** (упражнения, самостоятельная работа). По характеру учебно-воспитательной деятельности учащихся, по овладению изучаемым материалом выделяются методы (**классификация М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера**): объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый, или эвристический, исследовательский. В основу **классификации М. А. Данилова и Б. П. Есипова** положены цели и задачи, реализуемые на конкретном этапе изучения. В зависимости от этого все методы подразделяют на: методы приобретения новых знаний, методы формирования умений и навыков, применение умений на практике, методы проверки и оценки знаний, умений и навыков.

Используя целостный подход при классификации методов, **Ю. К. Бабанский** выделил **три группы методов обучения**.

1. Организации и осуществления учебно-познавательной деятельности.
2. Стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности.
3. Контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Ряд ученых-исследователей (**Е. Я. Голант, Д. О. Лоркипанидзе, Е. И. Перовская**) отмечали, что значительное влияние на процесс обучения оказывают те источники, из которых учащиеся черпают свои знания. В связи с этим наиболее распространенной является классификация методов обучения по источнику получения знаний. В соответствии с таким подходом выделяют:

- 1) словесные методы (источником знания является устное или печатное слово);
- 2) наглядные методы (источником знаний являются наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия);
- 3) практические методы (учащиеся получают знания и вырабатывают умения, выполняя практические действия).

Более подробно остановимся на этой классификации.

Словесные методы занимают первое место в системе методов обучения. Были периоды в истории педагогики, когда они являлись почти единственным способом передачи знаний. Прогрессивные педагоги, среди которых были Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский и др., выступали против абсолютизации их значения, доказывали, что необходимо дополнять их наглядными и практическими методами.

В настоящее время нередко словесные методы называют устаревшими, «неактивными». К оценке этой группы методов надо подходить объективно. **Словесные методы** позволяют в кратчайший срок передать большую по объему информацию, поставить перед учениками проблемы и показать пути их решения. С помощью слова учитель может вызвать в сознании детей яркие и вполне убедительные картины прошлого, настоящего и будущего человечества. Слово активизирует и стимулирует воображение, память и чувства учащихся. Словесные методы бывают следующих видов: рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой.

**Рассказ.** Метод рассказа предполагает устное последовательное изложение содержания учебного материала. Этот метод применяется на всех этапах школьного

обучения. Меняется лишь характер рассказа, его объем, содержание, продолжительность.

К рассказу, как и к любому методу изложения новых знаний, обычно предъявляется ряд педагогических требований:

- 1) рассказ должен предполагать идейно-нравственную направленность преподавания;
- 2) содержать только достоверные и (или) научно проверенные факты;
- 3) включать достаточное количество ярких и убедительных примеров, поучительных фактов, доказывающих правильность выдвигаемых положений;
- 4) иметь точную и четкую логику изложения;
- 5) быть умеренно эмоциональным;
- 6) изложен простым и доступным языком;

**Объяснение.** Под объяснением будем понимать словесное истолкование закономерностей, наиболее существенных свойств изучаемого объекта, отдельных понятий, явлений. Объяснение – это монологическая форма изложения. К объяснению прибегают при изучении теоретического материала, решении химических, физических, математических задач, доказательству теорем, при раскрытии причин и следствий в явлениях природы и общественной жизни. Использование метода объяснения предполагает:

- 1) точное и четкое формулирование задачи, сути проблемы, вопроса;
- 2) последовательное раскрытие причинно-следственных связей, аргументацию и доказательства;
- 3) использование сравнения, сопоставления, аналогии;
- 4) привлечение обязательно ярких примеров;
- 5) безошибочную логику изложения.

**Беседа** – это диалогический метод обучения, при котором учитель путем постановки заранее продуманных вопросов подводит учеников к пониманию нового материала или проверяет усвоение ими уже изученного. В зависимости от поставленных задач, содержания учебного материала, уровня творческой познавательной деятельности учащихся, места беседы в дидактическом процессе выделяют следующие виды бесед: эвристическая беседа, сообщающая беседа, закрепляющая беседа, индивидуальная беседа, фронтальная беседа и др.

**Наглядные методы обучения** – это такие методы, при которых усвоение учебного материала находится в непосредственной зависимости от применяемых в процессе обучения наглядного пособия и технических средств. Наглядные методы применяются в совокупности со словесными и практическими методами обучения. Наглядные методы обучения разделяют на две большие группы: метод иллюстраций и метод демонстраций.

**Метод иллюстраций** представляет собой показ ученикам иллюстративных пособий: плакатов, таблиц, картин, карт, рисунков и чертежей на доске и др.

**Метод демонстраций** обычно находится в тесной связи с демонстрацией приборов, опытов, технических установок, кинофильмов, диафильмов, слайдов и т. д.

Однако следует четко понимать, что такое деление средств наглядности на иллюстративные и демонстрационные является чисто условным. Оно не исключает возможность того, что отдельные средства наглядности могут быть отнесены как к группе иллюстративных, так и демонстрационных. Для примера: показывать иллюстрации можно также через эпидиаскоп или кодоскоп. Привнесение новейших технических средств в учебный процесс (телевидения, видеоманитофонов, компьютеров) расширяет возможности наглядных методов обучения. При использовании наглядных методов в обучении необходимо учитывать ряд следующих условий:

- 1) наглядность, которая применяется учителем, должна точно соответствовать возрасту учащихся;
- 2) наглядность должна использоваться в меру и демонстрировать ее следует постепенно и только в соответствующий по содержанию момент урока;
- 3) наблюдение должно быть организовано таким образом, чтобы все учащиеся могли хорошо видеть со своих рабочих мест демонстрируемый предмет;
- 4) необходимо четко и явно выделять главное или самое существенное при показе иллюстраций;
- 5) следует заранее детально продумывать пояснения, которые сопутствуют демонстрации явлений;
- 6) демонстрируемая учителем наглядность должна точно соответствовать содержанию материала;
- 7) привлекать самих учеников к нахождению желаемой информации при составлении наглядного пособия или в демонстрационном устройстве.

### **Практические методы.**

Практические методы обучения основываются на практической деятельности учащихся. Данными методами формируют практические умения и навыки. К практическим методам относятся упражнения, лабораторные и практические работы. Под упражнениями понимают многократное выполнение умственного или практического действия с целью овладения знанием или повышения его качества. Применение упражнений происходит при изучении всех предметов и на различных этапах учебного процесса.

Лабораторные работы представляют собой проведение учениками по заданию учителя опытов с использованием специальных приборов, инструментов и других технических приспособлений, таким образом, это изучение учащимися каких-либо явлений с помощью специального оборудования. Практические работы чаще проводятся после изучения крупных разделов в предмете, носят обобщающий характер. Они могут проводиться как в классе, так и за пределами учебного заведения.

## **2. Классификация методов обучения**

**Классификация методов по характеру познавательной деятельности учащихся и характеру деятельности учителя (или способу усвоения видов содержания).**

**В** дидактике методом **обучения** называется способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования. Метод обучения устанавливает способы деятельности учителя и учеников, обеспечивающие эффективное усвоение изучаемого материала. Одной из острых проблем современной дидактики является проблема классификации методов обучения.

В настоящее время нет единой точки зрения по этому вопросу. В связи с тем, что разные авторы в основу подразделения методов обучения на группы и подгруппы кладут разные признаки, существует ряд классификаций. Остановимся подробно на классификации методов по характеру познавательной деятельности учащихся и учеников. Перечислим и опишем их.

1. **Словесные** методы занимают ведущее место в системе методов обучения. Были периоды, когда они являлись почти единственным способом передачи знаний. Несмотря на то, что многие педагоги выступают против применения данной группы методов, считают их устаревшими, нельзя их окончательно сбрасывать со счетов. Словесные методы позволяют в кратчайший срок передать большую по объему информацию, поставить перед обучаемыми проблемы и указать пути их решения. С помощью слова учитель может вызвать в сознании детей яркие картины прошлого, настоящего и будущего человечества. Слово активизирует воображение, память, чувства учащихся.



Словесные методы подразделяются на следующие виды: рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой.

**2. Наглядные методы.** Под наглядными методами обучения понимаются такие методы, при которых усвоение учебного материала находится в существенной зависимости от применяемых в процессе обучения наглядного пособия и технических средств. Наглядные методы используются во взаимосвязи со словесными и практическими методами обучения. Как отдельный вид наглядный метод обучения просто теряет смысл. Использование наглядных методов делает более доступным для понимания предлагаемый для изучения материал. Особенно важна и даже необходима наглядность при обучении в младших классах. Наглядные методы обучения условно можно подразделить на две большие группы: метод иллюстраций и метод демонстраций. И при этом второй метод является более предпочтительным, так как является более реальным и достоверным.

**3. Практические методы** обучения основаны на практической деятельности учащихся. Этими методами формируют практические умения и навыки. Важность практических методов трудно переоценить. Ведь именно на практических занятиях учащиеся осознают важность полученных ранее знаний, возможность их практического применения в повседневной жизни, в дальнейшей учебе. Также применение практических методов повышает мотивацию процесса обучения. Ведь школьнику всегда интересно самому попробовать свои силы в выполнении каких-либо учебных задач, проявить самостоятельность, изобретательность, инициативу. К практическим методам относятся упражнения, лабораторные и практические работы.

**Классификация методов обучения по характеру доминирующего над другими типа деятельности.**

**Метод** – это последовательность действий, предпринимаемых учителем и учеником в процессе обучения. В педагогике существует огромное множество разнообразных методов, некоторые из которых схожи, а некоторые кардинально отличаются. Поэтому для облегчения работы учителя необходимо систематизировать это множество. В дидактике существует ряд способов классификации методов обучения. Рассмотрим подробно классификацию по характеру доминирующей познавательной деятельности. Такой тип деления методов обучения принят потому, что **учение** – это, прежде всего, познавательная деятельность, имеющая место наряду с практической, трудовой, моторной деятельностью. Все его действия проходят через сознание и обуславливают познавательную деятельность. Итак, используя данную классификацию можно выделить две группы методов, кардинально различающихся между собой.

**1. Репродуктивная,** при которой ученик усваивает готовые знания и репродуцирует (воспроизводит) уже известные ему способы деятельности (к ним относятся объяснительно-иллюстративный, информационно-рецепторный, репродуктивный методы).

**2. Продуктивная,** отличающаяся тем, что ученик добывает субъективно новые знания в результате творческой деятельности (частично-поисковый, эвристический, исследовательский методы). Проблемное изложение относится к промежуточной группе, ибо оно в равной мере предполагает как усвоение готовой информации, так и элементы творческой деятельности. Однако в реальном процессе обучения все методы обучения взаимосвязаны, реализуются в сочетании параллельно друг другу. Да и само деление методов на репродуктивные и продуктивные весьма относительно. Ведь любой акт творческой деятельности невозможен без репродуктивной.

Решая любую проблему, человек актуализирует и мысленно воспроизводит уже известные ему знания. Вместе с тем и акт воспроизведения знаний при изменении его цели содержит элемент творчества в области построения логики изложения. Выделенные и охарактеризованные методы позволяют оценить ход урока, всей логики учебного

процесса с точки зрения охвата ими всех видов деятельности. Так, если учитель произвел опрос по прежде изученным материалам, рассказал новый, дал упражнения, а затем предъявил творческую задачу, то тем самым он последовательно применил методы: репродуктивный, объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, исследовательский. Если он поставил проблему и провел по ней эвристическую беседу, показал кинофильм, а затем по ней дал творческую работу, то применил частично-поисковый, объяснительно-иллюстративный и исследовательский методы.

Методы могут меняться в течение урока часто и чередоваться по несколько раз – все зависит от содержания темы, целей ее изучения, уровня развития и подготовки учащихся. Более того, однообразность методов и способов, применяемых на уроке, может сделать процесс обучения скучным и неинтересным.

### **Классификация методов обучения по компонентам деятельности.**

**Метод обучения** – это систематически функционирующая система, структура деятельности учителей и учащихся, сознательно реализуемая с целью осуществления запрограммированных изменений в личности учащегося.

Существуют **четыре группы методов обучения**, в каждой из этих групп действия учителя и учащихся различны, происходит своеобразный перевес определенного типа деятельности над другими типами, из чего следует, что эта классификация не носит строгого характера. Ими являются:

1) методы усвоения знаний, основанные главным образом на познавательной активности репродуктивного характера;

2) методы самостоятельного овладения знаниями, называемые проблемными, основанные на творческой, познавательной активности в ходе решения проблем;

3) методы, называемые также экспонирующими, с акцентом на эмоционально-художественную активность;

4) практические методы, характеризующиеся преобладанием практическо-технической деятельности, изменяющей окружающий мир, создающей его новые формы.

**Методы усвоения знаний** – эта группа методов находит широкое применение как в школе, так и в средствах массовой информации, или в целом в общественной жизни.

В ходе преподавания все искусство сводится, прежде всего, к подбору содержания и способу его передачи, причем от характера содержания и его «подачи» зависит уровень усвоения знаний учащимися и прочность их запоминания.

К этой группе относятся следующие **методы**:

1) беседа;

2) дискуссия;

3) лекция;

4) работа с книгой;

5) программированное обучение в его линейном, разветвленном и смешанном вариантах.

### **Методы самостоятельного овладения знаниями, т. е. проблемные методы.**

Сущность **проблемных методов** сводится к тому, что они не позволяют учащимся безразлично относиться к ситуации, которую они не могут объяснить или разрешить, а, вызывая интерес, заставляют их анализировать ее, выявлять в ней известные и неизвестные данные, выдвигать предложения по решению проблемы и проверке правильности этих предположений.

К этой группе относятся следующие **методы**:

1) метод случайностей (рассмотрения нескольких любых случаев);

2) ситуативный метод (схож с методом случайностей, но здесь рассматривается одна сложная ситуация);

3) дидактические игры (в основе занятия – игра).

**Методы экспонирующие (оценочные).** Человек не только познает действительность, но и переживает ее эмоционально, а также оценивает. Эти переживания оценки связаны с интеллектуальным познанием, но не идентичны ему. Их значимость основана на том, что они, в конечном счете, определяют жизненные цели и верность идеалам. С этой точки зрения сфера эмоционального познания, а также в значительной степени зависящие от нее оценки, системы ценностей и жизненные идеалы имеют важное воспитательное значение.

К этой группе относятся следующие методы:

- 1) импрессивные методы (впечатление, переживание, чувство);
- 2) экспрессивные методы (выражение себя самого в чем-либо);
- 3) практические методы (человек сам формирует свое восприятие и поведение);
- 4) учебные методы (решение каких-либо творческих задач).

**Практические методы.** На практике учащиеся реализуют свои какие-либо творческие задачи. При этом происходит и повторение теории, и подтверждение ее на практике.

### **3. Рациональное применение различных методов обучения**

Под **методами обучения** подразумевается последовательное чередование способов взаимодействия учителя и учащихся, направленное на достижение определенной цели посредством проработки учебного материала.

Всякий метод следует выбирать и применять во взаимосвязи с другими методами обучения. Когда прорабатывается определенный раздел учебного материала, учитель сталкивается не с одним методом. Универсального метода не существует. Соответственно различным требованиям и ситуациям в обучении используется все многообразие методов, один метод сменяет другой. Имеются разнообразные возможности сочетания методов, отвечающие целям и задачам обучения, а также особенностям содержания учебного материала и специфическим условиям обучения, чем обеспечивается интересная, разнообразная, активная организация этого процесса.

Применение определенного метода предъявляет определенные требования к деятельности учителя, оказывая специфическое воздействие на деятельность учащихся. Ценность методов определяется качеством процесса обучения, в особенности качеством его результатов. Высокая эффективность применения методов достигается при условии, если они являются составной частью определенной системы, правильно отобраны, наиболее целесообразно сочетаются и умело используются в работе учителя. Это повышает уровень учебной работы, обеспечивая активность и результативность учения. В процессе обучения формируется индивидуальный «методологический почерк» учителя.

Методы изложения знаний применяются в тех случаях, когда учащихся необходимо ознакомить с учебным материалом, изложить его, объяснить, обеспечить его понимание. Эти методы особенно важны при сообщении нового материала.

Методы устного изложения необходимо применять при закреплении, упражнении, систематизации и повторении, при углублении учебного материала. Метод устного изложения, который наиболее часто встречается – это **рассказ (лекция)** учителя. Этот метод является наиболее рациональным способом сообщения новых знаний. При помощи слова можно выразить яркие представления, используя при этом избранные факты и умело сочетая их, а также подчеркнуть самое основное. В старших классах изложение учителя приобретает характер лекции, в которых сообщается обширный материал, а учащиеся делают записи, что служит основой в их дальнейшей работе над учебным материалом.

Изученный материал обязательно необходимо повторить и закрепить. К изложению материала можно привлекать учащихся, и здесь особенно оправдывает себя учебный

доклад ученика. Доклад – прекрасное средство, способствующее развитию хорошо успевающих ребят, он помогает и менее подготовленному ученику проверить себя.

Если учитель собирается проверить степень подготовки учащихся к уроку, то здесь используется метод проверочной и экзаменационной беседы, т. е. в форме опроса учитель задает вопросы ученикам, на которые они должны ответить. Но тут есть и отрицательные стороны: при таком опросе учитель не в состоянии опросить весь класс, для разрешения этой проблемы используется другой метод – самостоятельная работа. Методы самостоятельной работы представляют широкие возможности для индивидуального развития школьников.

Метод обучения устанавливает способы деятельности учителя и учеников, обеспечивающие эффективное усвоение изучаемого материала. Он определяет как должен идти процесс обучения, какие действия и в какой последовательности должны выполнять учитель и ученики. Даже интересная для учащихся деятельность не заставит активно работать длительное время весь класс, если нет правильной смены действий, не предусматривается логически правильная смена методов, приемов. Учителя постоянно пытаются найти универсальный, наиболее эффективный метод.

При выборе методов обучения и способов их реализации следует учитывать такие вопросы, как требования к методам обучения, критерии выбора методов и способов их реализации на планируемом уроке. Учитель свободен в выборе средств и методов обучения – главное, чтобы обязательно выполнялись требования к методам обучения.

В настоящее время ко всем методам обучения предъявляются два обязательных требования: они должны способствовать активности учащихся в учебном процессе и обеспечивать глубокое понимание ими изучаемого материала. Оба требования тесно связаны: школьники не могут быть активными на уроке, если не понимают изучаемого материала, но они не смогут принять его без активного включения в учебный процесс. Эти требования играют важную роль не только в обучении, но и в воспитании, и в развитии познавательных способностей учащихся. Выбор методов и способов реализации в большей степени определяется целями урока. При выборе целесообразно учитывать, посредством каких органов чувств учащиеся будут воспринимать изучаемый материал. То есть необходимо знать физические особенности развития органов чувств у детей в зависимости от возраста и использовать методы, воздействующие именно на те чувства, которые наиболее развиты. Например, известно, что младшие школьники больше воспринимают информацию, если она является максимально наглядной.

Методы обучения и способы их реализации должны способствовать включению в учебный процесс на уроке не только мышления, но и воображения школьников, которое относится к активной внутренней жизни учащихся.

**Воображение** – это сила, которая делает учение интересным и увлекательным. Чтобы воображение учащихся включилось в процесс обучения, обычные виды деятельности на уроке должны сочетаться с необычными, особенными. Выбор методов и способов их реализации, которые будут применяться на уроке, – трудная и ответственная задача, требующая глубокого анализа многих фактов.

Помимо уже перечисленных, необходимо принимать во внимание способности учащихся, их знания, умения, навыки по изучаемому вопросу, отношение к предмету, а также сильные и слабые стороны самого учителя.

## ЛЕКЦИЯ № 2. Формы организации процесса обучения

### 1. Требования к организации процесса обучения

**Формы организации** учебной работы определяются составом обучающихся, местом и временем занятий, последовательностью видов деятельности учащихся и способами руководства ими со стороны учителей.

**Урок** – коллективная форма обучения, которой присущи постоянный состав учащихся, определенные рамки занятий, жесткая регламентация учебной работы над одним и тем же для всех учебным материалом. Урок является основной формой организации учебного процесса. Урок как организационная форма создает необходимые условия для соединения обучения и воспитания в единый процесс. На уроке при правильной его организации могут быть реализованы все требования дидактики.

Существуют следующие **типы уроков**: уроки-лекции, уроки закрепления нового материала, уроки повторения, уроки-семинары, уроки-конференции, уроки проверки приобретенных знаний, комбинированные уроки. Существуют также **нестандартные уроки**, цель которых – стимуляция интереса к учению.

**Общие требования** можно сформулировать так: вооружать учащихся сознательными, глубокими и прочными знаниями; формировать у учащихся навыки и умения, способствующие подготовке их к жизни; повышать воспитательный эффект обучения на уроке, формировать у учащихся в процессе обучения черты личности; осуществлять развитие учащихся, формировать у учащихся самостоятельность, творческую активность, инициативу как устойчивые качества личности, умения творчески решать задачи, которые встречаются в жизни; вырабатывать умения самостоятельно учиться, формировать у учеников положительные мотивы учебной деятельности, познавательный интерес, желание учиться, потребность в расширении и приобретении знаний, положительное отношение к учению.

Эти требования условно можно поделить на четыре группы. **Воспитательные требования**: воспитывать моральные качества, формировать эстетические вкусы, обеспечивать тесную связь обучения с жизнью, ее запросами и требованиями, формировать активное отношение к ней.

**Дидактические требования**: обеспечивать познавательную активность на уроке, рационально сочетать словесные, наглядные и практические методы с проблемами, реализовывать требования единства обучения, воспитания и развития путем тесной связи теории с практикой, обучения с жизнью, с применением знаний в различных жизненных ситуациях. Необходимо осуществлять систематический контроль за качеством усвоения знаний, навыков и умений.

**Психологические требования**: учитель контролирует точность, тщательность и своевременность выполнения учащимися каждого требования. Учитель должен отличаться самообладанием и самоконтролем.

**Гигиенические требования**: соблюдение температурного режима в классе, надлежащих норм освещения. Следует избегать однообразия и монотонности в работе, чередовать слушание учебной информации с выполнением практических работ. Перемена видов работы приносит отдых, позволяет включать в познавательную деятельность различные органы чувств. Мастерство учителя на уроке заключается главным образом в умелом владении методикой обучения и воспитания, творческом применении новых достижений педагогики и передового педагогического опыта, рациональном руководстве познавательной и практической деятельностью учащихся, их интеллектуальным развитием.

Учебная работа в России проводится в рамках общественного воспитания внутри школы, на промышленных предприятиях; используется и самостоятельная работа учащихся дома. Внутри школы учебные занятия организуются по-разному в специальном кабинете и лаборатории, в мастерских и на пришкольном участке, в кружке и при других внеклассных мероприятиях и формах.

Обычно занятия проводятся в точно установленное время по определенному заранее известному расписанию, но по мере надобности, например, при организации экскурсий,

кружковых и других внеклассных занятий, также и в сроки, зависящие от ряда изменяющихся условий. Деятельность учителя и его учеников зависит от избранных для данных занятий методов обучения. Обязательной является **форма итогового учета знаний, умений и навыков** – это в основном экзамены и зачеты; текущий учет проводится почти на каждом уроке, на каждом практическом занятии.

В организационных формах реализуются содержание учебной работы, дидактические задачи и методы обучения. В зависимости от поставленных задач, характера работы, подготовленности учащихся элементы учебного процесса по-разному распределяются между отдельными организационными формами. Ознакомление с новым материалом обычно производится на занятии в школе, но иногда переносится и на дом; лабораторные работы проводятся в специальном кабинете, который оснащен всем необходимым оборудованием, но эти же занятия могут выполняться и в лаборатории предприятия, где учащиеся непосредственно включаются в сам трудовой процесс. А вот зачеты принимаются на уроке или на специальных занятиях. То есть, таким образом, отдельные формы обучения связаны между собой. А какую выбрать форму обучения – это зависит от содержания и методов обучения по данной теме. Если необходимо обеспечить наблюдение за явлениями или процессами окружающей действительности в естественной для них обстановке, проводится экскурсия. Если учащиеся овладевают трудовыми навыками, организуются практические занятия.

В начальной и средней школе особое значение придается политехническому образованию, осуществляемому, прежде всего, в процессе теоретического образования учащихся – усвоения ими основ наук. Особое место в учебной работе занимает **труд**. Здесь используется форма трудового политехнического образования. Плюс к этому школа обеспечивает дополнительную работу как с отстающими учащимися, так и с теми, кто проявляет особый интерес и склонности к той или иной области знаний, используются для этого и внеклассные формы образования.

В процессе **теоретического обучения** используются уроки, экскурсии, семинары, домашние занятия, экзамены, в системе **трудового обучения** – практические занятия в учебных мастерских. **Дополнительные занятия** проводятся в форме консультаций учителя, его работы с небольшими группами по ликвидации пробелов в знаниях учащихся, индивидуальных или групповых занятий по интересам, для чего используются многообразные формы внеклассного образования.

Учебный материал в основном усваивается на уроке, и изложение учителем материала сочетается с самостоятельной работой учащихся. Занятия проводятся как фронтально, со всем классом, так и в небольших группах и индивидуально. На уроках учитель заботится о том, чтобы обеспечить усвоение учащимися систематических знаний, умений и навыков, учит самостоятельно работать, стимулирует их творческую деятельность.

Используя содержание учебного материала и методы обучения, связывая обучение с практикой, и здесь учитель решает в единстве задачи образования и воспитания. Коллективная работа на уроке – сотрудничество, взаимопомощь, ответственность класса за успехи и поведение отдельных учащихся – является важным фактором формирования коллектива класса и воспитания коллективности. В школе урок является основной формой организации учебной работы.

На каждом уроке учитель ставит своей обязательной задачей:

- 1) сообщить учащимся некую сумму новых знаний;
- 2) закрепить их в памяти учащихся;
- 3) научить учеников применять знания на практике;
- 4) учитель всегда контролирует, помнят ли учащиеся ранее усвоенные знания.

Именно эти постоянные задачи и определяют структуру урока.

Очень ответственным моментом в ходе познавательной работы является сам процесс развития связи с жизнью, с практикой, в основном это применение на уроках практических работ. Сюда относятся различные наблюдения, зарисовки, чертежи, опыты, измерительные и вычислительные работы, решение задач с производственным содержанием, доклады учащихся и т. д. В процессе выполнения практических работ учащиеся не только овладевают

жизненно важными умениями и навыками, но и закрепляют и осмысливают теоретические знания.

Одним из основополагающих требований к уроку в школе является повышение его воспитывающей роли.

В процессе обучения учащиеся не только знакомятся с явлениями, фактами, событиями как таковыми, но и осмысливают закономерности развития природы и общества. Познавая связи научных знаний с общественной практикой, они вырабатывают научное мировоззрение, развивают познавательные способности и творческие силы. Другими словами, урок в школе носит не только обучающий, но и воспитывающий характер.

Урок в школе не исчерпывается вооружением учащихся знаниями, а включает в себя воспитание самостоятельности, пытливости и творческого отношения к овладению знаниями, умениями и навыками. Приобретаемые знания не могут оставаться «на поверхности», они должны становиться внутренним содержанием учащегося, к которому они постоянно обращаются в своей жизни и деятельности. Те знания являются прочными, которые были приобретены в процессе упорного труда, и школа обязана развить в человеке активность и самостоятельность, а также вооружить учащихся методами самостоятельной работы. Ведь образование не заканчивается школой, а продолжается и после ее окончания.

Организация урока зависит от характера образования на отдельных ступенях обучения. С переходом от одной возрастной ступени обучения к другой меняется характер деятельности учащихся: повышается самостоятельность в овладении знаниями; более самостоятельными становятся суждения учащихся.

Процесс усвоения учащимися знаний, умений и навыков включает в себя их **воспитание, осмысление, закрепление, повторение** в различных видах практики. Уроки по-разному организуются и проводятся. На одних уроках по преимуществу изучается новый материал, на других проводится заключение и повторение пройденного, на третьих – разнообразная практическая работа учащихся. Одни уроки начинаются с изложения и объяснения знаний учителем, другие – с практических работ учащихся, третьи – с обобщений учащихся и т. д.

Построение каждого отдельного урока зависит от того, какое место он занимает в общей системе уроков. Прежде чем планировать отдельный урок, необходимо определить последовательность уроков по теме учебной программы в целом. Такое планирование в значительной мере предопределяет и типологию отдельных уроков, входящих в их систему.

Вопрос о **типологии уроков** является одним из трудных. В педагогической и методической литературе опубликован не один десяток различных классификаций уроков, но единой классификации до сего времени нет. Это объясняется рядом обстоятельств: изучением характера обучения на отдельных этапах развития школы, сложностью и многосторонностью учебного процесса, протекающего на уроке.

Например, **И. Н. Казанцев** в своей монографии классифицирует уроки по **трем основным принципам**.

1. По содержанию (т. е., например, уроки математики делятся по своему содержанию на уроки арифметики, алгебры, геометрии).

2. Дидактическим целям (здесь имеются в виду конкретные учебные задачи, т. е. введение учащихся в круг новых знаний, выработка умений и навыков, применений знаний на практике). В связи с этим **И. Н. Казанцев** указывает на следующие **типы уроков**:

- 1) первые (вводные) уроки в начале учебного года;
- 2) вступительные при изучении крупных тем или разделов программы;
- 3) уроки овладения новыми знаниями по текущему учебному материалу;
- 4) закрепления изученных знаний;
- 5) выработки у учащихся умений и навыков;
- 6) применение знаний на практике;
- 7) повторительно-обобщающие;
- 8) учебно-проверочные;

9) уроки анализа качества знаний школьников на основе выполненных ими письменных или других практических работ;

10) итоговые уроки, завершающие учебный год.

3. Способам проведения (это лекции, беседы, уроки-экскурсии и т. д.).

По-другому классифицирует уроки **С. В. Иванов**, который исходит из особенностей процесса обучения, его составных частей. Основными **типами урока С. В. Иванов** считает:

- 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.

Многие варианты имеющихся классификаций типов уроков общим имеют то, что в их основе лежит различие уроков в зависимости от преобладающей в них основной цели: усвоение готовых знаний, их закрепление путем повторения, применение знаний на практике, тренировка с целью выработки умения или навыка, текущее или обобщающее повторение, проверка знаний и умений учащихся. Если на уроке почти равномерно представлены две или несколько дидактических целей, он является тем или иным вариантом комбинированного урока.

## **2. Проблемное обучение**

В ходе **проблемного обучения** преподаватель широко применяет словесные, наглядные и практические методы обучения. При проблемном обучении изложение осуществляется посредством проблемного рассказа, проблемной лекции, творческого проблемного задания, неожиданного вопроса, предложенного действия.

Суть проблемного изложения заключается в следующем: учитель ставит задачу, которую сам же решает, но при этом показывает путь решения в его истинных и доступных учащимся противоречиях, высказывает ход мысли при движении по пути решения. Назначение этого метода в том, что учитель показывает образцы научного познания, научного решения проблем, а учащиеся контролируют убедительность этого продвижения, мысленно следят за логикой, таким манером усваивая этапы решения целостных проблем.

Проблемное изложение может опираться на материалы из истории науки или на путь доказательного раскрытия способа решения поставленной проблемы. Разумеется, с большим успехом проблемное обучение используется учителями-предметниками гуманитарных дисциплин. Сложность использования проблемного метода заключается в том, что обязателен и необходим высокий профессионализм педагога.

Непосредственный **результат проблемного обучения** – усвоение способа и логики решения данной проблемы или даже группы проблем, но еще без умения их применять самостоятельно. В проблемном обучении часто используется проблемно-поисковая, или эвристическая беседа. По ходу этой беседы перед учащимися ставится ряд логически связанных вопросов, при ответах на которые учащиеся должны высказывать свои предположения и пытаться доказать правоту своих слов, таким образом, проявляя самостоятельность в освоении знаний.

Наглядные пособия приобретают несколько другое назначение при проблемном обучении. Они используются не для облегчения запоминания нового материала, а для постановки учебных задач и создания каких-либо проблемных ситуаций на уроке. Примером могут служить пособия, в которых изображаются серии рисунков, с помощью которых и ставится учебная проблема. Она, в свою очередь, требует достаточно длительных самостоятельных размышлений, анализа и сопоставления.

Упражнения проблемно-поискового характера применяются в том случае, когда ученики могут самостоятельно выполнять какие-либо конкретные виды умственной и практической работы. Это способствует наиболее успешному постижению материала.

Правомерность этого метода состоит в том, что истинность знаний, как и эффективность способов деятельности, которые предписывают учащимся, надо не только утверждать и иллюстрировать, но доказывать с целью приобщения учащихся к определенным способам



поиска знаний, с целью формирования абсолютной убежденности в истинности сообщаемых знаний. В целом проблемный вид обучения применяется не только для усвоения нового учебного материала, но и служит важнейшим средством развития навыков творческой учебно-познавательной деятельности.

### **3. Модульная технология обучения**

**Модульная технология обучения** – одна из самых молодых альтернативных технологий, которая в последнее время получает широкомасштабное использование. Свое название модульное обучение получило от слова «модуль», одно из значений которого – «функциональный узел». **Модуль** – это логически завершенная часть учебного материала, которая заканчивается контрольной акцией (тестом, контрольной работой или расчетно-графической работой). Под **модульной технологией обучения** понимают реализацию процесса обучения разделением его на подгруппы «функциональных узлов» – значимых действий и операций, которые выполняются учащимся более или менее однозначно, что позволяет достигать запланированных результатов обучения.

Рейтинговая система контроля (100-балльная) учитывает всю активную деятельность учеников. Применение рейтинговых систем позволяет использовать принцип систематического контроля знаний и умений и индивидуальный подход к учащемуся в процессе обучения. Сущность модульного обучения заключается в том, что оно позволяет каждому учащемуся полностью самостоятельно (или при ненавязчивой консультации учителя) добиваться поставленных целей учебно-познавательной деятельности.

Средством модульного обучения служат учебные модули. Модулем может считаться также программа обучения, которая индивидуализируется по содержанию, методам обучения, уровню самостоятельности, темпу обучения. К примеру, разработка модульных курсов в социально-педагогическом колледже – одно из перспективных направлений работы кабинета педагогических технологий. Отличительная черта этих разработок заключается в том, что модульные курсы направлены на компетентный подход в обучении.

Компетентностью принято называть выполнение работы на определенном уровне. Введение любой новой технологии, ее использование открывают новые возможности для реализации потребностей личности в развитии творческого и умственного потенциала, увеличивают время самостоятельной работы, устанавливают единые уровни компетентности.

Модульное обучение позволяет решать такие задачи образования, как оптимизация содержания обучения на основе **деятельностно-модульного подхода**, обеспечивающего возможность любого изменения (так называемая вариативность программ), индивидуализация образовательных программ, практическая деятельность и контроль над успешностью обучения на примере оценки наблюдаемых действий. На каждом последовательном этапе освоения программы определяется компетентность студентов/учащихся. Структура модуля представляет собой совокупность следующих объектов: «М» – модуль – это группа навыков, умений и знаний, которые студенты/учащиеся должны продемонстрировать; «Р» – результат действия (навыки, умения и знания), необходимые для выполнения программы курса; «КД» – критерий оценки деятельности – качество выполнения работы, которое должен продемонстрировать студент/учащийся; «ОУ» – описание уровней – контекст, в котором должны быть проиллюстрированы результаты деятельности.

# ЛЕКЦИЯ № 3. Классификация средств обучения

## 1. Система средств обучения в учебном процессе

В XXI в. компьютер постепенно завоевывает свое место в обществе и становится неотъемлемой частью любого образованного человека, он постепенно входит в каждую семью и становится такой же необходимой вещью в быту, как электричество, телефон или телевизор. Эффективность усвоения учащимися курса в любой предметной области во многом зависит от того, как организован и осуществляется учебно-воспитательный процесс. Основными компонентами данного процесса являются следующие:

- 1) научно-обоснованная учебная программа курса;
- 2) продуманная и оптимальная методика проведения занятий;
- 3) соответствующая современным тенденциям в образовании учебно-материальная база (УМБ);
- 4) необходимые передовые средства обучения.

Не умаляя значения первых двух компонентов, можно абсолютно точно сказать, что в изучении курса учащимися ведущую роль играет УМБ и передовые средства обучения. Следует учитывать тот факт, что система средств обучения индивидуальна для каждой предметной области. Учебно-материальная база – это совокупность помещений, площадок и сооружений, которые, в свою очередь, оснащены учебным имуществом и оборудованными тренажерами и различными материальными средствами обучения. Они используются для прививания обучаемым навыков и теоретических знаний. Учебно-материальная база постепенно совершенствуется с развитием науки и техники, педагогики применительно к потребностям сегодняшнего дня и в соответствии с требованиями обязательных документов Министерства образования РФ. Для учебного кабинета подбирается удобное для занятий помещение. Оно должно не только удовлетворять санитарно-гигиеническим нормам, но и иметь примыкающие к нему помещения для хранения различного имущества. В кабинете проводятся все теоретические и часть практических занятий (некоторые практические занятия проводятся в специально определенных для этого помещениях). Одним из самых важных и наиболее распространенных средств обучения в школе является учебник. Учебник играет заметную роль в обучении курса, который связан со всеми другими учебно-наглядными пособиями и оказывает большое влияние на содержание и конструирование последовательности всех средств обучения. Являясь центральным предметом системы изучения курса, учебник в полной мере отражает содержание знаний, которые должны усвоить ученики, в нем определены их глубина и объем, а также содержание необходимых умений и навыков. Примерный **набор ТСО** современного учебного кабинета:

- 1) персональный компьютер-мультимедиа;
- 2) универсальный видеопроектор;
- 3) видеомэгафон;
- 4) телесканер на видеокамере;
- 5) микрофон для преподавателя;
- 6) контрольный телевизор преподавателя;
- 7) акустическая система;
- 8) блок управления с дистанционным пультом управления; принтер;
- 9) лазерная указка;
- 10) электронная доска (smart board).

Следует учитывать значительные финансовые трудности в связи с тем, что все элементы УМБ в полном объеме создаются в базовой школе района (города), и на это часто просто не хватает денежных средств. В дальнейшем постепенно должен наращиваться объем и укрепляться УМБ всех школ.

## 2. Технические средства обучения (ТСО)

**Технические средства обучения (ТСО)** – это совокупность технических устройств и специальных дидактических материалов, назначение которых – повышение качества учебно-воспитательного процесса.

Под **дидактическими** материалами в данном случае понимаются: кинофильмы, диафильмы, диапозитивы, кодограммы, звукозаписи, специальные компьютерные программы. В связи с тем, что интенсивность учебного процесса повышается при сочетании словесно-логического и наглядного способов передачи знаний, словесным объяснениям учителя соответствуют специальные наглядные пособия.

Ученик познает окружающий мир, как и любой человек, с помощью органов чувств. Однако заметим, что пропускная способность различных каналов неодинакова. Вот лишь основные каналы получения информации: слуховой анализатор, зрительный анализатор.

Рассмотренная система «ухо-мозг» способна пропускать до 50 бит в секунду. Пропускное восприятие зрительного анализатора намного больше. Как показывают исследования, учащиеся по-разному получают информацию: 90 % – с помощью зрения, 9 % – с помощью слуха и только 1 % – с помощью других органов. Рассмотрим данный вопрос с другой точки зрения, а именно: какая часть информации остается в памяти учащегося в виде научных знаний. Но и здесь зрительный анализатор преобладает.

**Виды и классификация современных ТСО.** В понятие ТСО входят следующие компоненты: носители учебной информации и технические устройства (аппаратура), с помощью которых эта информация воспринимается учащимися. Аппаратура бывает **двух видов:**

1) **информационная** (магнитофон, кинопроектор, радио, телевизор, видеоманитофон);

2) **универсальная** (локальные телевизионные системы, компьютерные системы, тренажеры).

Информационные носители можно разделить на экранные, звуковые, экранно-звуковые и компьютерные средства обучения. Экранные средства создают иллюзию действительности с помощью изображения на экране. К ним относятся беззвучное кино, кинофрагменты, транспаранты, эпипроекторы, диафильмы, диапозитивы.

**Диапозитивы** – изображения, создаваемые фотографическим способом на прозрачном стекле или пленке. Эти изображения проецируют на экран уже с помощью диапроектора.

**Транспаранты** – это изображения на прозрачном материале, которые выполняются полиграфическим способом (возможно, и вручную). Демонстрация на экран происходит с помощью кодоскопов или графопроекторов. Транспаранты можно разделить на завершённые, незавершённые и серии транспарантов.

**Эпипроекторы** – это изображения на непрозрачном материале, проецируемые на экран в отраженных лучах с помощью эпипроектора. Звуковые средства обучения представляют собой радиопередачи и звукозаписи. Звукозаписи обычно встречаются на магнитной ленте. В 80-90-е гг. XX в. записи чаще всего выполнялись на грампластинках, на сегодняшний день более распространен способ записи на компакт-дисках. Радиопередачи также являются техническим средством обучения. Их можно прослушивать на уроке, если время урока и время трансляции совпадают.

### **3. Самостоятельная работа учащихся, ее виды**

В дидактике под самостоятельной работой ученика понимают такую его деятельность, которую он выполняет без непосредственного участия учителя, но по его заданию, под его руководством и наблюдением. Ученик, обладающий навыками самостоятельной работы, активнее и глубже усваивает учебный материал, оказывается лучше подготовленным к творческому труду, к самообразованию и продолжению учебы.

В условиях научно-технической революции быстрое «старение» сведений вызывает необходимость непрерывного пополнения знаний. Однако самопроизвольное формирование рациональных приемов учения, работы с книгой – основным источником информации, как показывает опыт, протекает медленно и малоэффективно. Поэтому школьников нужно учить методам самостоятельной учебной работы.

Можно выделить такие **виды самостоятельной работы учащихся**, как работа с книгой, учебной и справочной литературой, составление конспектов, что является традиционным и давно испытанным видом самостоятельной работы; решение задач и выполнение упражнений, где самостоятельность действий учащихся должна постоянно контролироваться и проверяться; лабораторные работы и фронтальный эксперимент, что позволяет самостоятельно найти применение полученным знаниям, работа с раздаточным материалом; рецензирование ответов и выступлений товарищей, дополнение их; подготовка сообщений и рефератов; наблюдение опытов и построение умозаключений на основе их результатов, продумывание и конструирование схем и установок; изготовление некоторых приборов и учебных пособий (плакатов, схем альбомов); выполнение практических заданий во время экскурсий; постановка некоторых опытов и выполнение наблюдений в домашних условиях.

По основной дидактической цели их можно разделить на три группы работ, направленных на:

- 1) приобретение и расширение знаний;
- 2) овладение умениями и навыками;
- 3) применение знаний, умений, навыков.

Как и многие классификации в педагогике, это разделение методов условно, так как любая самостоятельная работа будет включать в себя все три вышеперечисленных вида работ. В зависимости от содержания учебного материала, особенности его изложения в учебнике, имеющегося оборудования и других факторов учитель планирует применение в учебном процессе тех или иных видов самостоятельной работы учащихся или их сочетания, руководствуясь принципами дидактики (постепенность в нарастании трудностей, творческая активность учеников, дифференцированный подход к ним и т. д.).

При выборе конкретного метода планируемой самостоятельной работы учитель обязательно должен учитывать индивидуальные особенности учащихся. Задания, предлагаемые для самостоятельного выполнения, должны иметь ясную цель, однозначно определенную методику их выполнения и вызвать у них интерес. Последнее достигается новизной содержания или формы задания, раскрытием практического значения рассматриваемого вопроса, исследовательским характером заданий.