

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Кафедра педагогики

Л.Я.ХИСМАТУЛЛИНА

ПЕДАГОГИКА ШКОЛЫ

Учебное пособие

Издательство "Самарский университет"
2000

ББК 74.20
Х 514

Хисматуллина Л.Я. Педагогика школы: Учебное пособие. Самара:
Издательство “Самарский университет”, 2000. 228 с.

ISBN 5-86465-130-3

В пособии освещаются наиболее сложные проблемы педагогики школы. По некоторым темам сделан логико-структурный анализ, другие даны в развернутом виде. Темы предваряются планом, библиографией, заканчиваются вопросами для самопроверки, заданиями для самостоятельной работы студентов.

Ответственный редактор д-р педагог. наук, проф. М.Д.Горячев

X $\frac{4306000000-005}{6K4(03)-2000}$ Без объявл.

ISBN 5-86465-130-3

© Хисматуллина Л.Я., 2000

ВВЕДЕНИЕ

Образование должно включать в себя воспитание и обучение самостоятельной, свободной, культурной, нравственной, законопослушной личности, сознающей ответственность перед семьей, обществом и государством, уважающий права и свободы других граждан, способной к взаимопониманию и сотрудничеству между людьми различной национальной, религиозной и социальной принадлежности.

Назначение системы народного образования в современных условиях – формирование личности, ориентированной на жизнедеятельность в обществе, основными чертами которого являются: многоукладность экономики с рыночным механизмом взаимодействия ее структуру, народовластие, политический и идейный плюрализм, свобода выбора, социального партнерства, гарантированные права и свободы человека, приоритет Закона;

– право на образование является неотъемлемым правом гражданина Российской Федерации и гарантировано государством;

– образование в России реализуется в соответствии с конституцией, Декларацией о суверенитете Российской Федерации и обязательствами, взятыми на себя Россией по международным соглашениям и договорам;

– личность и общество находятся в диалектической взаимосвязи. Человек формируется под воздействием социумов разного уровня, начиная от семьи и заканчивая обществом в целом. Само общество представляет собой систему связей активнордействующих субъектов (личностей). Поэтому его особенности находятся в прямой зависимости от личностных характеристик самих субъектов. Отсюда вытекает приоритетное значение народного образования в обновленческих процессах, происходящих в России, и необходимость его реформирования на основе принципов развития народного образования, в которых получила отражение государственная политика в области народного образования. К важнейшим из них относятся:

1) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности;

2) принцип суверенитета личности, согласно которому образование удовлетворяет потребности личности в развитии ее творческих способностей и возможностей, сочетает научные знания и практическую полезность, способствует гармонизации отношений человека с природой, обществом и самим собой, вырабатывает способность личности к саморазвитию, самообразованию и самовоспитанию;

3) связь образования и воспитания с национальными и региональными культурными тенденциями;

4) общедоступность образования в рамках государственного образовательного стандарта;

5) демократический государственно-общественный характер управления народным образованием, автономность образовательных учреждений;

6) свобода и плюрализм в образовании, независимость государственных учреждений народного образования от идеологических установок и решения партий, общественных движений и организаций;

7) светский характер государственной системы образования.

8) системность образования, обеспечивающая заинтересованность самостоятельной личности в результатах обучения и опережающее развитие образования и отношении к другим элементам социальной структуры.

В новых экономических и политических условиях системе народного образования необходимо придать гибкость, способность к саморазвитию в качестве реакции на потребности личности и общества.

РАЗДЕЛ I.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

1. Педагогика как общественная наука

План

1. Основные категории педагогики.
2. Структура педагогической науки и ее связь с другими науками.

Литература

1. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. М., 1990.
2. Педагогика. Педагогическая энциклопедия. М., 1966.
3. Лихачев Б.Т. Курс лекций. М., 1997.
4. Педагогика / Под ред. П.П.Пидкасистого. М., 1998.

Педагогика – наука о воспитании. «Пайдогогес» в переводе с греческого означает детовождение. В древней Греции педагогом называли раба, сопровождавшего ребенка рабовладельца в школу. В дальнейшем значение этого слова было переосмыслено, и так стали называть людей, занимающихся обучением и воспитанием подрастающего поколения.

Педагогика изучает проявление, характер, воспитывающее действие тех общественных отношений, которые формируются, организуются между старшим и подрастающим поколением. Эти отношения и отражают в себе отношения и противоречия всего общества.

Что является объектом и предметом педагогики?

Ребенок как объект научного познания един и целостен. Науки, его изучающие, стремятся к комплексному познанию. Но предмет исследования у каждой науки свой, специфический.

Педагогика является сложной общественной наукой, объединяющей, интегрирующей, синтезирующей в себе данные всех естественных и общественных наук о ребенке, о законах развития воспитательных общественных отношений, влияющих на социальное становление под-

растающего поколения. Она стала высшим этапом развития наук о ребенке, о формировании его личности в системе общественных отношений, в процессе воспитания.

Предметом педагогики являются объективные законы конкретно-исторического процесса воспитания, органически связанные с законами развития общественных отношений, а также реальная общественная воспитательная практика формирования подрастающих поколений, особенности и условия организации педагогического процесса.

Основным законом воспитания как общественного явления является закон обязательного присвоения подрастающим поколением социального опыта старших поколений как необходимого условия вхождения в общественную жизнь, осуществления преемственности между поколениями, жизнеобеспечения общества, отдельного индивида и развития сущностных сил каждой личности. Этот объективный, вечный закон неизменно и своеобразно проявляется в различных конкретно-исторических условиях.

С основным законом органично связан закон обязательного соответствия содержания, форм, методов обучения и воспитания требованиям развития производительных сил общества.

Объективным законом воспитания является также обусловленность содержания, форм и методов воспитания, обучения характером производственных отношений и соответствующий им надстрой.

Объективным законом воспитания является возникновение неизбежных воспитательных последствий в результате взаимодействия детей с миром, в жизненных ситуациях, событиях, конфликтах, процессах.

Этот закон нашел свое выражение в требовании педагогики соединения воспитания и обучения с производительным трудом, с жизнью общества.

Объективный процесс формирования сущности человека как совокупности всех общественных отношений для педагогики может быть осмыслен в качестве ее активного самопроявления и самоутверждения в деятельности, отношениях, общении.

Педагогическая наука сосредоточивает внимание на познании объективных законов воспитания как общественного явления, организации учебно-воспитательного процесса в соответствии с их требованиями.

Выделяют следующие основные категории педагогики:

1. Воспитание.

Понятие «воспитание» – одно из ведущих в этой науке. Оно употребляется в широком и узком смысле. Воспитание в широком смысле рассматривается как общественное явление, как воздействие общества на личность. Оно охватывает действие всех воспитывающих сил общества: и семьи, и дошкольных учреждений, и учебно-воспитательных

заведений, и общественных организаций, и средств массовой информации – печати, радио, телевидения, кино и т.д.

В узком смысле – это воспитание конкретной личности в определенных материальных и социальных условиях. Воспитание в этом случае рассматривается как специально организованная деятельность педагогов и воспитанников по реализации целей образования в условиях педагогического процесса.

Виды воспитания классифицируются по разным основаниям. Наиболее обобщенная классификация включает в себя умственное, трудовое и физическое воспитание. В зависимости от различных направлений воспитательной работы в образовательных учреждениях выделяют гражданское, политическое, интернациональное, нравственное, эстетическое, трудовое, физическое, правовое, экологическое, экономическое воспитание. По институциональному признаку выделяют семейное, школьное, внешкольное, конфессиональное, воспитание по месту жительства, воспитание в детских, юношеских организациях, воспитание в специальных образовательных учреждениях. По стилю отношений между воспитателями и воспитанниками различают авторитарное, демократическое, либеральное, свободное воспитание; в зависимости от той или иной философской концепции выделяются прагматическое, аксиоматическое, коллективистическое, индивидуалистическое и другое воспитание.

2. Обучение.

Обучение как общественное явление есть целенаправленная, организационная, систематическая передача старшему и усвоение подрастающим поколением опыта, общественных отношений, общественного сознания, культуры и производительного труда, знаний об активном преобразовании и охране окружающей среды. Оно обеспечивает преемственность поколений, полноценное функционирование общества и соответствующий уровень развития личности.

3. Образование.

Это понятие есть относительный результат процесса обучения, выражающийся в формируемой у детей системы знаний, умений и навыков, отношений к явлениям природы и общественной жизни. Вместе с тем образование представляет собой и процесс изменения, развития, совершенствования сложившейся системы знаний и отношений в течение всей жизни, абсолютная форма бесконечного, непрерывного овладения новыми знаниями, умениями и навыками в связи с изменяющимися условиями жизни, ускоряющимся научно-техническим прогрессом.

Образование осуществляется в нашей стране циклами:

- начальное
- среднее
- высшее.

Образование можно получить только в учебном заведении, но продолжить его можно и путем самообразования.

4. Развитие.

Развитие – процесс становления и формирования личности под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов, в числе которых целенаправленное обучение и воспитание играют ведущую роль.

Внешние факторы развития – среда (социальная, домашняя), воспитание.

Внутренние факторы – наследственность (заложенные внутри нас определенные гены).

Управляемые факторы (общественное воспитание, школа, радио, печать, телевидение).

Малоуправляемые факторы – семья.

Неуправляемые факторы – наследственность.

5. Самовоспитание.

Под самовоспитанием понимают сознательную, целеустремленную и самоуправляемую деятельность воспитуемого, направленную на развитие им способностей, на формирование определенных качеств личности.

Структура педагогической науки представлена на рис. 1.



Рис. 1

История педагогики известна как наука о закономерностях функционирования и развития воспитания, образования, обучения в прошлом. В истории педагогики условно выделяются периоды древней, средневековой, новой и новейшей истории образования.

Дошкольная педагогика представляет собой науку о закономерностях развития, формирования личности детей дошкольного возраста. В настоящее время разрабатываются теоретические основы и технологии воспитания дошкольников в государственных, частных, негосударственных учебно-воспитательных учреждениях и в условиях одно-, дву- и многодетных, полных и неполных семей.

Педагогика школы относится к самым богатым отраслям науки о воспитании исследования образовательных моделей различных цивилизаций, формаций, государств, идеологий, политических устройств дают поучительные уроки школьного дела, его влияния на социальный прогресс. Школьная педагогика как наука является базой для построения вузовской педагогики.

Педагогика высшей школы рассматривает вопросы обучения и воспитания будущих специалистов в различных областях материального и духовного производства, обслуживания. Среди современных научных проблем, которые ждут своей разработки, к числу актуальных относятся создание технологий сочетания традиционных форм фронтального обучения с новыми – субъективно-ориентированными.

Социальная педагогика содержит теоретические и прикладные разработки в области внешкольного воспитания и образования детей и взрослых.

В клубах, на станциях юных техников, в домах народного творчества, на спортивных базах, в студиях музыкального и театрального искусства дети и молодежь находят возможность удовлетворять свои творческие потребности, вовлекаться в полезные формы досуга, получать необходимые, в том числе и профессиональные знания.

Благодаря научным исследованиям внешкольная система занятости детей и взрослых получает возможность эффективного развития, превращается в источник повышения культуры общества.

Военная педагогика изучает проблемы подготовки и воспитания личного состава армии, авиации и флота. Основное приложение педагогические открытия и разработки находят в военных учебных заведениях и частях вооруженных сил, где молодежь осваивает воинские специальности.

Специальная педагогика, которая в свою очередь распадается на ряд отраслей:

- 1) сурдопедагогику – педагогику обучения и воспитания глухих;
- 2) тифлопедагогику, изучающую закономерности обучения и воспитания слепых и слабовидящих;

3) олигофренопедагогику, которая исследует закономерности обучения и воспитания умственно отсталых детей;

4) логопедия (наука об исправлении речи).

Исправительно-трудовая педагогика содержит теоретические обоснования и разработки практики перевоспитания лиц, находящихся в заключении за совершенные преступления. Исправительно-трудовая педагогика взаимосвязана с юриспруденцией и правомедием.

Сравнительная педагогика исследует закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в различных странах путем сопоставления и нахождения сходств и различий. Поиски общего и специфического в образовательных системах у различных народов позволяют находить, давать научное толкование образовательным традициям, системам, обогащать национальную педагогическую культуру за счет международного опыта.

Педагогика тесно связана с другими науками (рис. 2).



Рис.2

Связь педагогики с психологией помогает вооружить нас знаниями закономерностей психической деятельности детей в разные возрастные периоды. Разработка в педагогике вопросов учебно-воспитательной работы с детьми, подростками, студентами, взрослыми требует широкого привлечения данных о восприятии, мышлении, памяти, речи, воображении, чувствах, воле и т.д.

Педагогика органически связана с философией. В ней наука о воспитании находит прежде всего опорные методологические положения. Философские категории необходимости и случайности, общего, единичного и особенного; законы взаимосвязи и взаимозависимости, законы развития и его движущие силы, субъективный и объективный детерминизм педагогических явлений и многие другие.

Педагогика связана с этикой – проблемами морали, нравственного воспитания людей; с эстетикой – воспитанием идеала людей, приобщением их к прекрасному.

Многообразны взаимосвязи педагогики с социологией. Будучи наукой об обществе как целостной системе, об отдельных составляющих ее компонентах, о процессах функционирования и развития общества, социология захватывает и область образования, воспитания, науку о них.

Педагогика тесно связана с физиологией, которая раскрывает картину материально-энергетического развития ребенка. Особенно важными для понимания механизмов управления физическим и психическим развитием школьника являются закономерности функционирования высшей нервной деятельности. Знание учителем физиологических процессов развития младшего школьника, подростка, старшеклассника и самого себя ведет к глубокому проникновению в секреты воспитательного влияния среды и методик.

Проблема соотношения природных и социальных факторов развития человека – одна из центральных для педагогики. Она является важнейшей и для биологии, изучающей индивидуальное развитие человека. Биология позволяет понять законы формирования организма, создать необходимые условия для его развития.

Медицина изучает профессиональные заболевания и дает рекомендации об их предупреждении.

Гигиена вооружает педагога знанием санитарно-гигиенических условий обучения и воспитания детей.

Вопросы и задания

1. Педагогику называют наукой и искусством. Выскажите свою точку зрения.
2. Определите объект, предмет педагогики для науки и раскройте важнейшие общие объективные законы воспитания как общественно-го явления.
3. Назовите и раскройте суть основных категорий педагогики.
4. Определите состав наук для разнонаучного исследования проблем:
 - а) преодоление негативного отношения школьников к изучению языка, математики, литературы, музыки;
 - б) влияние денег на поведение младших, подростков и старших учащихся;
 - в) сущность, проявление, детерминизм и способы преодоления сопротивления школьников воспитанию.

2. Методология и методы исследований

План

1. Понятие «методология» педагогической науки.
2. Методы исследования.

Литература

1. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М., 1982.
2. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. – Самара, 1994.
3. Руднева Т.И. Основы педагогического профессионализма, 1998.
4. Дулов А.И. Логико-структурный курс педагогики. – Иркутск, 1985.

В каждой науке есть, кроме общих, и свои теоретические исходные положения. Они входят в методологию данной науки в качестве ее теоретического фундамента. Под методологией педагогики понимаются общие принципиальные исходные положения, которые лежат в основе исследования любой педагогической проблемы.

Система методов научно-педагогического исследования складывается из собственно педагогических, традиционных методов, а также методов, привлекаемых из других наук.

Метод научного познания есть способ добывания, выявления достоверных, убедительных фактов о реальной действительности, знаний о существующих между явлениями связях и зависимостях, о закономерных тенденциях их развития, способов обобщения добытых сведений и их оценки. Научно-исследовательская методика есть совокупность методов, их целенаправленная организация и применение в познавательном процессе для подтверждения или опровержения выдвинутой гипотезы. Предмет исследования формируется как проблема. Научная проблема может отражать в себе как реальное жизненное противоречие, так и противоречие между новыми фактами, явлениями и недостаточностью знаний для объяснения их сути, взаимосвязей и зависимостей. Обнаружение противоречий действительности, постановка на их основе научной проблемы – решающее условие успеха научного поиска. Научная гипотеза в этом процессе представляет собой предположение относительно условий, путей и способов разрешения проблемы, снятия противоречия. Организация научного исследования всегда представляет собой проверку научных гипотез, разрешение научных проблем.

В педагогике различают три условия исследований: эмпирический, теоретический и методологический (см. рис. 3).



Рис. 3

Эмпирическое исследование направлено на изучаемый педагогический объект (явление, процесс) и опирается на данные наблюдения и эксперименты. На этом уровне устанавливаются новые факты науки, на основе их обобщения формулируются эмпирические закономерности. С помощью разных методов фиксируются явления, описываются, выявляются связи, дается им определение.

Теоретическое исследование связано с совершенствованием понятийного аппарата и направлено на всестороннее познание объективной реальности в ее существенных связях и закономерностях. На этом уровне исследования выдвигаются и формулируются основные педагогические закономерности, объясняющие ранее открытые факты, предсказывающие будущие события.

На третьем, методологическом уровне на базе эмпирических и теоретических исследований формулируются общие принципы и методы исследования педагогических явлений, строятся теории.

Чаще всего в педагогической деятельности приходится обращаться к эмпирическому уровню исследования и пользоваться методами наблюдения, собеседования, изучения продуктов деятельности ученика, изучения и обобщения педагогического опыта, педагогическим экспериментом. А для теоретического обобщения следует обратиться к анализу и синтезу, индукции и дедукции, методу сходства и различия, методу сопутствующих изменений.

Программа исследования может диктовать исследователю последовательность применения методов. В таком случае последовательность и единый комплекс методов будут представлять методику. Она позволяет получить научные факты об изучаемом объекте, но и становится инструментом для проверки эффективности учебно-воспитательной работы.

Основные методы педагогических исследований

Наблюдение (т.е. сознательное, целенаправленное восприятие явлений) применяется в педагогических исследованиях как самостоятельный метод (например, исследователь наблюдает за повседневной практической работой учителя) или является составной частью других исследовательских методов (например, педагог проверяет свои гипотезы в личном педагогическом опыте и наблюдает за детьми; исследователь проводит эксперимент, наблюдая за испытуемыми). Как самостоятельный метод наблюдение чаще применяется на первоначальных стадиях исследования, но это не дает оснований считать его простым и легким методом. Ценность педагогических наблюдений существенно зависит от широты кругозора, запаса педагогических и психологических знаний исследователя. Там, где специалист усматривает заслуживающие внимания новые факты, начинающий может не видеть ничего примечательного. Целенаправленность, избирательность наблюдения позволяет исследователю сосредоточиться на тех явлениях, которые нужно изучить. Вместе с тем, в целях полной объективности, исследователь обязан проверять себя, внимательно взвешивать все факты, которые противоречат его предположениям, постоянно рассматривать частности на фоне целого. Если эти требования не соблюдаются, целенаправленность наблюдения может превратиться в предвзятость и лишить работу научного значения.

Классифицируются наблюдения по разным критериям. Наблюдение может быть непосредственным (обычно визуальным) и опосредствованным, когда исследователь пользуется различными приборами и наблюдает за их показаниями. В этом случае точность получаемых данных зависит от точности и надежности прибора. Исследователь может делать выводы из наблюдений, приведенных другими лицами

(т.н. косвенное наблюдение), или наблюдать изучаемые явления лично. При непосредственном наблюдении он либо находится в позиции простого наблюдателя (например, посещает уроки учителя), либо сам выступает в качестве равноправного участника (т.н. включенное наблюдение). Наблюдение может быть кратковременным или длительным, углубленным (клиническим).

Беседа применяется как самостоятельный или как дополнительный метод исследования в целях получения необходимой информации или разъяснения по поводу того, что не было понято при наблюдении.

Разновидностью метода беседы является интервьюирование, перенесенное в педагогику из социологических исследований. В отличие от беседы, которая протекает в естественной свободной форме, при интервьюировании исследователь строго придерживается заранее намеченных вопросов, задавая их в определенной последовательности и записывая ответы собеседника.

При анкетировании – методе массового сбора материала с помощью анкет – письменные ответы на вопросы дают те, кому адресованы анкеты.

Анкеты применяются в разных вариантах: именные, безымянные, открытые (когда ответ не регламентирован), закрытые (когда возможные варианты ответа перечислены и один из них следует подчеркнуть), с дихотомическими вопросами (т.е. требующими ответа «да» или «нет»). Последний вариант ограничивает объем возможной информации, но более удобен для математической обработки. В хорошо составленной анкете нет так называемых сдвоенных вопросов: каждый вопрос ставится в форме, не допускающей двухзначного толкования. Первыми желательно задавать нейтральные вопросы, т.е. такие, где количество точных ответов всегда максимально. Более трудные (особенно интимные) вопросы формулируются и располагаются так, чтобы степень внушаемости ответа была возможно меньшей. Желательны перекрестные вопросы, проверяющие один другой.

Ценный материал может дать изучение письменных, графических работ и изделий учащихся: контрольных работ, рисунков, чертежей, тетрадей по отдельным дисциплинам, предметов, изготовленных на уроках, и т.п. Эти работы могут дать необходимые сведения об индивидуальности каждого ученика, о его отношении к работе и достигнутом уровне умений и навыков в той или иной области.

Изучение школьной документации – личных дел учащихся, медицинских карт, классных журналов, ученических дневников, протоколов собраний, заседаний – вооружает исследователя некоторыми объективными данными, характеризующими реально сложившуюся практику организации учебно-воспитательного процесса.

Методами педагогической диагностики и научно-педагогического исследования являются самонаблюдение и самоанализ. Они предпола-

гают фиксацию педагогами своих творческих усилий по внедрению достижений педагогической науки, по разработке новых форм и методов воспитания и обучения с последующим анализом результатов воздействия на детей.

Педагогический эксперимент – специально организуемая проверка того или иного метода или приема работы для выяснения его педагогической эффективности.

Эксперимент может происходить в условиях обучения всего класса или воспитания какого-либо коллектива без нарушения естественного хода учебно-воспитательного процесса. Такой эксперимент получил название *естественного эксперимента*.

Иногда для проверки какого-либо метода или приема представляется необходимым произвести более тщательное специальное наблюдение за нововведением и реакцией отдельных учащихся. В этих случаях педагогический эксперимент проводится в искусственных условиях (один или несколько учеников изолируются от коллектива). Такой эксперимент носит название *лабораторного эксперимента*.

Обычно он проводится тогда, когда имеется основание предполагать эффективность того или иного приема или метода педагогической работы. Такое научно обоснованное предположение носит название *научной гипотезы*. Часто эксперимент начинается с создания опыта, практики. Подобный эксперимент носит название *созидающего* или *поискового эксперимента*.

Как правило, неотъемлемой его частью является наблюдение по заранее составленной программе. В последнее время все чаще начинают применяться в этих целях и технические средства: звукозапись, киносъемка, фотографирование, наблюдение с помощью скрытой камеры телевидения, видеозапись.

Различают *констатирующий эксперимент*, который проходит в естественных условиях и, например, объясняет особенности поведения ученика; *формирующий эксперимент*, который также проходит в естественных условиях, но в ходе изучения обучаемых происходит активное формирование интересующих исследователя качеств личности. С одной стороны, формирующий эксперимент направляет на изучение, а с другой – оказывает помощь ученикам, реализует воспитательные и образовательные цели.

В исследовании важным и ответственным этапом является *анализ* и *научная интерпретация* собранных данных. Исследователь стремится отделить существенное от несущественного, закономерное от единичного, случайного. Выводы исследователя должны быть объективными и соответствовать собранному материалу. Нельзя делать широких обобщающих выводов на основе ограниченного материала. Для этого необходим *массовый эксперимент*. Что же помогает в быстром и правильном выборе соответствующих методов и методик для получения

достоверных, репрезентативных результатов? Следует обратиться к классификации методов исследования. В условиях учебно-воспитательного процесса предлагается А.И.Дуловым (см. рис. 4) методы изучения личности ребенка, группы и коллектива.

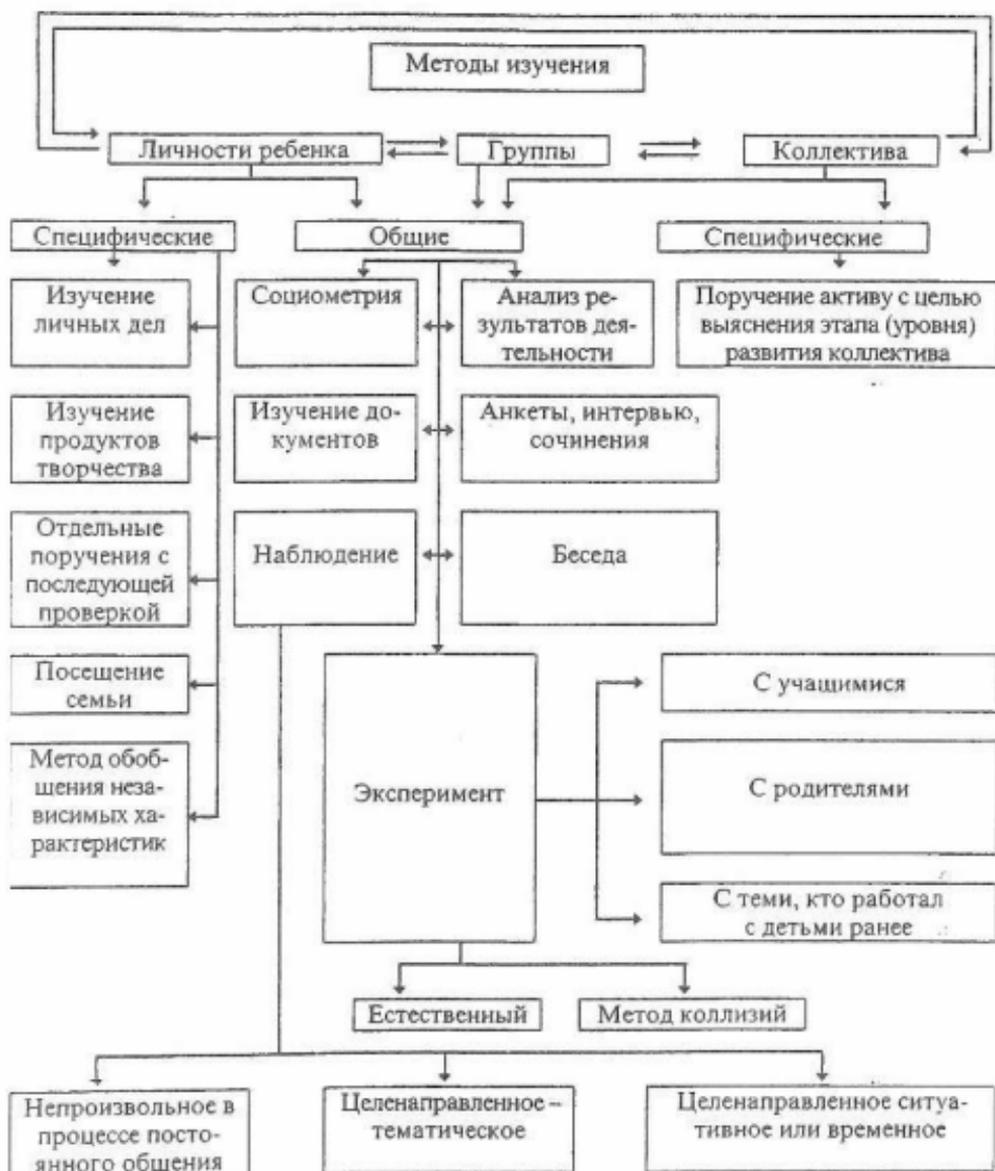


Рис. 4

Некоторые исследователи пользуются классификацией методов исследования, предложенной профессором Б.Г.Ананьевым (рис. 5).



Рис. 5

Система действий по изучению той или иной педагогической проблемы следующая (рис.6):



Рис.6

Вопросы и задания

1. В чем сущность методологии педагогики?
2. Какова логика организации исследований в педагогике?
3. В чем суть методики педагогического исследования?
4. Охарактеризуйте и проиллюстрируйте на примерах методы педагогического исследования.

3. История развития педагогических идей.

Важнейшие представители педагогической теории и практики.

План

1. Система воспитания в первобытном обществе, античный период и средние века.
2. Историческое развитие педагогической мысли. Важнейшие представители педагогической теории и практики.

Литература

1. История педагогики / Под ред. М.Ф.Шабаевой. – М., 1985.
2. Педагогика школы / Под ред. Н.М.Магомедова. – Самара, 1993.

Первобытнообщинный строй – колыбель человеческого общества. Сознание, труд, воспитание, характеризующие человека как существо социальное, возникли именно на этой стадии.

Основным условием возникновения воспитания в первобытном обществе была трудовая деятельность. Применение примитивных орудий труда повлекло за собой необходимость передачи трудовых знаний, умений и опыта подрастающим поколениям. Это явилось началом воспитания.

В труде и повседневном общении со взрослыми дети и подростки усваивали необходимые навыки и трудовые умения, знакомились с обычаями, учились выполнять обряды, сопровождавшие жизнь первобытных людей. Сказания, игры, танцы, музыка и песни – все устное народное творчество играло огромную роль в воспитании нравов, поведения, определенных черт характера.

Дальнейшее развитие воспитания связано с рабовладельческим обществом. Рассмотрим воспитание в Древней Греции. Самыми сильными и крупными рабовладельческими государствами Древней Греции были Спарта и Афины, в которых сложились наиболее четкие и своеобразные системы воспитания.

Система афинского воспитания (V-IV вв. до н.э.) представлена на рис.7.

С 7 до 21 года	ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ	ЭФЕБИИ (Подготовка к военной службе)	Государственные организации
		ГИМНАЗИЯ (Философия, политика)	
		ПАЛЕСТРА (Школа борьбы)	Частные организации
		ШКОЛА ГРАММАТИСТОВ (Письмо, чтение, счет)	
ГЕНИКЕЯ	ШКОЛА КИФАРИСТОВ (Музыка, пение, греческий эпос, произведения Гомера)		
От 1 до 7 лет	ДОМАШНЕЕ СОВМЕСТНОЕ ВОСПИТАНИЕ		

Рис. 7

Говоря о Спарте, Плутарх отмечал, что никто не имел права жить так, как он хотел, напротив, город походил на лагерь, где был установлен строго определенный образ жизни и занятия, которые имели в виду лишь благо всех. Спартанец – прежде всего воин и только воин. Перед господствующим классом Спарты стояла задача подготовить здорового, физически развитого, закаленного защитника земельной аристократии, воина. В соответствии с этим строится и работа школы в Спарте. Это своего рода интернаты, где основным предметом является военно-физическая подготовка, воспитывается воинская доблесть, формируются кадры, способные укрепить власть рабовладельцев. Воспитание становится функцией государства, осуществляется под контролем государства, за его счет. Воспитание не распространяется на рабов.

При переходе с одной ступени воспитания на другую и на его завершающей стадии воспитанники демонстрируют свои успехи на публичных состязаниях, где не только проверяются их военно-гимнастические навыки, но и испытываются их терпение и выносливость.

Иначе было организовано воспитание в Афинах. Здесь его целью являлось гармоническое развитие личности, формирование человека с прекрасной душой и совершенным телом. В афинских школах, частных и платных (лишь на старшей ступени – государственных), где обучались дети полноправных свободнорожденных граждан, молодое поколение получало музыкальное, литературное и разностороннее физическое воспитание, занималось политикой и риторикой, изучало нау-

ки. Как и в спартанских школах, труд полностью исключен из воспитательной системы (см. рис.7).

В Древней Греции зарождаются педагогические теории. Правда, они еще не выделились там как таковые, они только возникали в недрах не вполне расчлененной науки, в основном, при освещении философских и социально-политических проблем Платоном, Аристотелем, Сократом.

Платон (427 – 347 гг. до н.э.) – идеолог афинской аристократии, защитник рабовладельческого строя. Воспитание детей, по его мнению, должно быть прерогативой государства. После рождения дети передаются в общественные воспитательные дома, где находятся до семилетнего возраста под надзором специальных лиц. Главными средствами воспитания в это время являются разнообразные игры, рассказывание сказок и преданий, музыка. С 7 лет все дети должны посещать школы типа афинских. Характер физического воспитания должен приближаться к спартанскому. Платон – сторонник равенства воспитания мальчиков и девочек.

Система воспитания по Платону представлена на рис.8.



Рис. 8

В идеальном государстве Платона молодые люди, достигшие 20 лет и проявившие склонность к философии, занимаются науками и к 30 годам принимают участие в управлении государством. Остальные же после 20 лет становятся воинами.

Аристотель (384 – 322 гг. до н.э.) – величайший из философов античного мира. В основе его педагогических взглядов лежит представление о единстве души и тела как формы и материи и о наличии у человека трех видов души: растительной (функции питания и размножения), животной (функции ощущения и желаний), разумной (функции мышления).

Исходя из этих представлений, Аристотель видел задачу воспитания в развитии этих видов души, чему соответствует физическое, нравственное и умственное воспитание в их гармоническом единстве (рис.9).

Аристотелю принадлежит одна из первых попыток дать возрастную периодизацию развития человека от рождения до 21 года.

Сократ (469 – 399 гг. до н.э.) – философ-идеалист. Сократ положил начало сократическому и эвристическому методам обучения.

Сократический метод – это постановка таких вопросов воспитаннику, которые убеждают его в необходимости более глубокого изучения учебного материала. При эвристическом методе учитель определенной системой вопросов побуждает ученика сделать самостоятельный вывод, сформулировать правило, закон.

Педагогические принципы Сократа – отказ от принуждения и насилия, признание убеждения наиболее действенным воспитательным средством.

В V-VI вв. в Западной Европе начинает складываться новая феодально-крепостническая формация. Идеологической опорой господствующих классов становится церковь, разработавшая аскетическую доктрину, учившую равнодушно относиться к мирским благам и проявлять покорность земным властям.

Церковь захватывает монопольное право на образование, и само образование приобретает богословский, теологический характер. Основным типом школы становятся церковные – приходские, кафедральные, или соборные, монастырские (рис.10). Средневековая школа была полностью оторвана от жизни. На старших ступенях обучения безраздельно господствовала схоластика, которая пыталась представить в виде наукообразной системы религиозное учение, обосновать его ссылками на авторитет отцов церкви и священное писание. Языком школы оставался мертвый, непонятный для учащихся латинский язык.



Рис.9

Воспитание должно осуществляться как единое целое

Одним из составных элементов церковной идеологии является представление о человеке как греховном существе, обязанном молитвами и праведной жизнью искупить первородный грех. Аскетический образ жизни в школах, суровые наказания должны были облегчить путь к искуплению греха. В школах господствовал непререкаемый авторитет учителя. Основным «педагогическим» средством воздействия на ученика было физическое наказание.

«Благодарная молодежь» при дворах феодалов получает так называемое «рыцарское воспитание» (рис.11). Образование приобретает явно выраженный сословный характер (рис.12). Основные массы населения остаются вне организованного обучения.

Начиная с IV века развивающиеся города, ремесленники и купцы стремятся освободиться от феодального гнета, от монополии церковного образования.

Потребность в подготовке грамотного молодого поколения горожан вызывает к жизни новый, передовой тип школы того времени – городские бюргерские школы, в которых обучение велось на родном языке.

В XII в. возникают университеты, объединившие не отличавшихся знатностью и богатством молодых людей, но желавших учиться, и ученых, желавших их обучать. В XV веке в Западной Европе насчитывалось уже более 80 университетов.

Под напором новых экономических и социальных условий жизни аскетическая доктрина средних веков должна была уступить место учению о человеке, о его права на земную радость и земное счастье. Это происходит в эпоху Возрождения. Идеологией этой эпохи становится гуманизм. Средневековому лозунгу «*Scholae non vitae discimus*» противопоставляется призыв к освобождению ребенка, скованного семейным, школьным и – через школу и семью – церковным гнетом. Идея гармонического развития личности ребенка, провозглашенная еще античной педагогикой, снова определяет направление педагогической мысли. Эта идея нашла свое практическое воплощение в созданной в Италии в 20-х годах XV века в знаменитой школе Витторино да Фельтре (1378 – 1446 гг.) Свою школу он назвал «*Casa goicosa*» – «Дом игр», «Дом радости».

Школы ордена иезуитов – общество Христа, организованное в 1540 году Игнатием Лойолой, стало орудием контрреформационного движения. Основанное с целью способствовать усилению папского авторитета и расширению господства римско-католической церкви, оно работало и над обращением язычников, и над устраниением протестантских ересей. В этой последней фазе своей деятельности иезуитский орден приобрел главное историческое значение. Признанными средствами для осуществления намеченных целей были проповедь, исповедь и обучение. Несомненно, иезуитские школы были наиболее удачными воспитательно-образовательными учреждениями в течение двухсот лет. В их обязанность входило воспитание людей не только для ордена, но и образование юношества вообще, забота не только о религиозном, но и о самом лучшем мирском воспитании и образовании того времени. Орден не был заинтересован в элементарном обучении, воспитании масс; он посвятил себя воспитанию вождей и поэтому интересовался высшим образованием. Было основано два разряда школ: низшие и высшие школы; первые соответствовали гимназиям, последние – университетам и теологическим семинариям.

За обучение не брали платы, и в этом отношении школы иезуитов имели громадное преимущество перед такими же школами протестантов или городскими школами. Лишь в немногих случаях основывались школы для дворянства; большей же частью школы ордена велись согласно с принципом воздаяния по заслугам и способностям. Педагогический персонал набирался из лиц, прошедших строгий курс низшего и высшего образования в коллегиях. Орден владел отборной корпорацией учителей, оставлявшей далеко позади себя других учителей школ того времени.

Преподаваемые предметы не отличались от других школ того времени ни по объему материала, ни по цели, которой желали достигнуть через пользование им. В иезуитских школах больше, чем в других школах, уделялось внимание математике и началам наук, поскольку они были доступны по классическим текстам, обыкновенно под названием философии. Иезуитские учителя написали много учебников и руководств. Характерным для всех классов был метод устного преподавания. Благодаря ему учитель приходил в такое тесное личное общение с учениками, что его воздействие оказывало сильное влияние, которое было недоступно для школ с иными началами. Рядом с личной заинтересованностью и устным методом стоял не менее важный принцип тщательности и основательности, пронизывающий все дело преподавания. Ежедневные занятия в низших классах сводились к повторению. В день в низших классах задавалось не более трех-четырёх строк. Затем давались частые обзоры. Каждый день начинался с обзора работы предыдущего дня; каждая неделя заканчивалась повторным обзором занятий за прошедшие дни; каждый год завершался обзором годичной работы; в конце учащийся, предназначенный для деятельности в ордене, вновь обозревал пройденный им курс, преподавая его другим.

Каждый класс разделялся на группы во главе с декуррионами; им мальчики говорили свой урок под общим наблюдением учителя. Другим делением было деление на пары соревнователей. Этим способом хотели дать каждому товарища, который действовал бы на него исправляюще и возбуждал бы в нем соревнование, который наблюдал бы за его занятиями и поведением. Кроме того, класс разделялся на группы для совместного обсуждения уроков с их грамматической, риторической, исторической и т.д. сторон. Такие обсуждения назывались спорами или состязаниями. Более одаренные мальчики были организованы в академии, где споры носили характер разносторонне развивавших диалектических премий. Сочинения, опыты, переводы прения на классические темы – все входило сюда. Участие было добровольным и предоставлялось в виде награды. Говоря о недостатках в иезуитских школах, надо отметить полное подчинение каждого отдельного члена ордену, а ордена и всех, кого он воспитывал или на кого влиял, церкви, то есть система воспитания у иезуитов была направлена к цели полного подчинения индивидуума.

Типы школ	Содержание обучения
ПРИХОДСКАЯ	Церковное пение, чтение религиозных книг
МОНАСТЫРСКАЯ	Тривиум – трехпутье Квадривиум – четырехпутье
СОБОРНАЯ	Тривиум Квадривиум

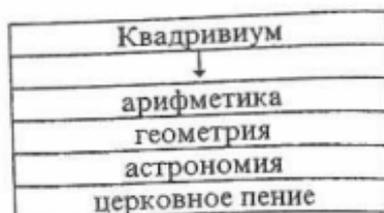


Рис. 10

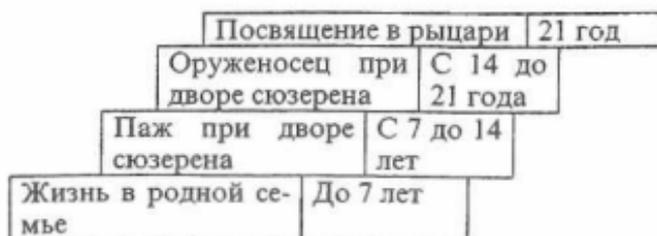
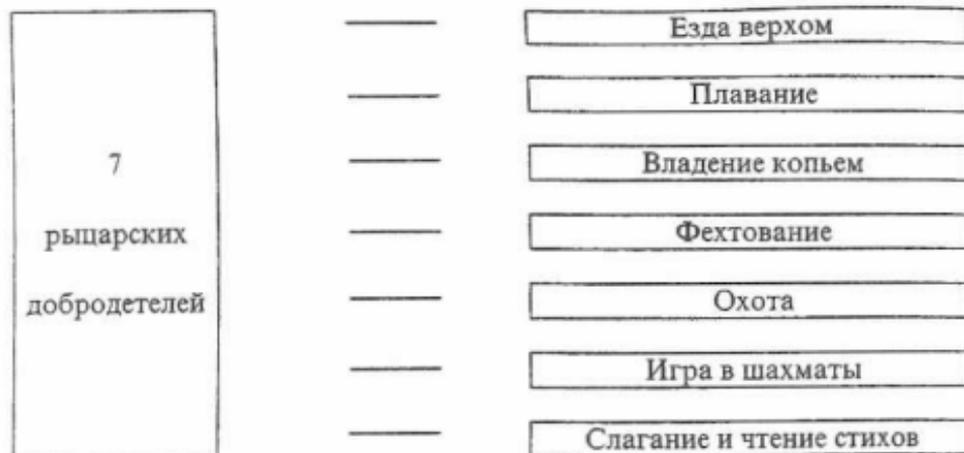


Рис. 11

На стыке веков и нового времени отчетливо обозначились глубокие сдвиги, происшедшие в экономической и социальной жизни европейских стран и предвещавшие развитие уже возникающих капиталистических отношений, переход к новой экономической формации. Глубокое недовольство сложившейся системой образования, не отвечающей запросам общества, потребность в систематизации и обобщении важных, но разрозненных, высказанных представителями различных областей культуры, мыслей о воспитании ставили новые задачи теории и практики. Их разрешение связано с именем Яна Амоса Коменского.



Рис.12

Ян Амос Коменский (1592 – 1670 гг.) – великий чешский педагог-гуманист, общественный деятель. В его теоретических трудах по вопросам обучения и воспитания детей «Материнская школа», «Великая дидактика», «Новейший метод языков», «Пансофическая школа» и др. рассмотрены важнейшие педагогические проблемы».

Цель воспитания – подготовка к соединению с богом и познанию его, подготовка истинно христианина и вместе с тем подготовка не только к будущей жизни, но и к настоящей, реальной жизни, к деятельности в ней.

Обучать следует в соответствии с природой и присущими ей законами, сообразно законам природы, природосообразно.

«Учить всех вообще: знатных и незнатных, богатых и бедных, мальчиков и девочек во всех городах и местечках, селах и деревнях...», «Учить всех всему».

Стремясь сделать образование доступным всем детям, Коменский разработал классно-урочную систему обучения, которая заменила индивидуально-групповое обучение.

Он предложил периодизацию обучения, которая заменила принципы дидактики: сознательность, наглядность, постепенность, последовательность, прочность, посильность. Сформулировал «золотое правило» дидактики, которое требует, чтобы процесс обучения начинался наглядным знакомством с реальными вещами путем непосредственного восприятия их органами чувств: «Сначала вещь, потом слово».

Периодизация обучения по Я.А.Коменскому

Годы жизни	Возрастная периодизация	Ступени образования	Содержание
От рождения до 6 лет	Детство	Материнская школа	Развитие запаса представлений ребенка из окружающей жизни, религиозное воспитание, развитие чувств, приучение к хозяйству
6 – 12	Отрочество	Школа родного языка	Чтение и письмо на родном языке, арифметика с элементами геометрии, география и естествознание, Закон Божий, пение и труд
12 – 18	Юность	Латинская школа	Древние языки, грамматика, риторика, математика, астрономия, музыка, физика, история, география, этика, богословие
18 – 24	Возмужалость	Академия	Специальное образование на факультетах богословия, юридическом, медицинском. Обучение в Академии заканчивалось путешествием по Европе

Рис.13.

Д.Локк (1632 – 1704 гг.) изложил свои педагогические взгляды в книге «Мысли о воспитании» – «Девять десятых людей делаются такими, какими они есть, только благодаря воспитанию».

Цель воспитания – подготовка «джентльмена», человека, умеющего разумно и прибыльно вести свое дело (рис.14).

Задача воспитания – создание здорового духа в здоровом теле, развитие дисциплины тела и дисциплины духа.

Организация воспитания – джентльмен воспитывается в семье.

Методические указания Локка:

- 1) не превращайте учебу в скучное занятие;
- 2) оживляйте учебный процесс.

Иоганн Генрих Песталоцци (1746 – 1827) – один из крупнейших представителей демократической педагогики. Свыше пятидесяти лет он отдал школе, воспитанию детей.

Родился Песталоцци в семье врача. По окончании начальной школы он поступил в среднюю пятиклассную школу, а затем перешел в гуманитарный коллегийум Каролинум. В эти годы Песталоцци приобщился к буржуазно-демократическому, патриотическому движению 60-х годов XVIII в. и вскоре стал членом Гельветического (Швейцарского) общества.

В 1769 г. Песталоцци приобрел недалеко от Цюриха небольшое имение Нейгоф, где пытался осуществить свои сельскохозяйственные планы. Он стремился улучшить материальное положение крестьян через организованное им показательное хозяйство. Но из этой затеи ни-

Программа воспитания джентльмена

Физическое	В отношениях тела и здоровья все сводится к немногим правилам, которые легко соблюдать: постоянное пользование свежим воздухом, упражнение и сон, постоянная пища, неупотребление вина или крепких напитков, воздержание от лекарств, не носить слишком теплой и узкой одежды, держать ноги и голову в прохладе, стараться приучать ноги к холодной воде и сырости.
Нравственное	Сила души состоит в способности человека отказывать себе в удовольствии, идти наперекор собственным склонностям и неуклонно следовать советам разума, хотя бы желания влекли в другую сторону. Средства дисциплины: 1) авторитет родителей; 2) похвала; 3) пример, среда. «Какие бы наставления не давали ребенку – наибольшее влияние на его поведение будет все-таки оказывать компания, в которой он находится».
Умственное	Цель обучения – создание образованного человека. Предметы обучения: чтение, письмо, рисование, родной язык, французский язык, латинский язык, география, арифметика, астрономия, хронология, этика, история, законоведение, натурфилософия, верховая езда, танцы, бухгалтерия.

Рис.14.

чего не вышло. Песталоцци не смог организовать хозяйства и разорился. В 1771 г. в Нейгофе на средства, собранные среди друзей, он открыл приют, который должен был содержаться на средства, заработанные самими детьми. Дети работали в поле, а также на ткацких и прядильных станках. Сам Песталоцци обучал детей чтению, письму и счету, занимался их воспитанием. Он соединял обучение детей с их привлечением к производительному труду.

Не имея материальных средств продолжать задуманный эксперимент, он не мог эксплуатировать детей, и в 1780 г. вынужден был закрыть приют.

Очень нуждаясь материально, Песталоцци берется за перо. За сравнительно короткий срок (1780-1798 гг.) им написан ряд произведений: «Вечерние часы отшельника», роман «Линград и Гертруда», «Как Гертруда учит своих детей», «Азбука» и др.

В 1798 г. Песталоцци по заданию швейцарского правительства открывает в г. Станце приют для детей, осиротевших в результате войны. Свою деятельность там Песталоцци описал в «Письме другу о пребывании в Станце». В июне 1799 г. приют был закрыт в связи с тем, что французскому командованию понадобилось здание для госпиталя.

Песталоцци был приглашен в начальную школу в г. Бургдорфе. В 1800 г. он завоевывает авторитет, создает Бургдорфский институт (средняя школа с интернатом, которая служила базой для подготовки учителей). В эти годы Песталоцци пишет многие произведения: «Книгу для матерей», «Азбуку наглядности», «Наглядное учение о числе», «Как Гертруда учит своих детей», «Основные черты моего метода», «Мои воспитательные опыты» и т.д. В 1804 г. Песталоцци перевел свой институт в г. Ивердон, где он просуществовал до 1825 года.

Всю свою жизнь Песталоцци трудился над созданием теории образования, которую назвал элементарной, потому что воспитатель, развивая умственные, физические и нравственные силы ребенка в согласии с природой, должен всегда отправляться от первоначальных основ образования, от его простейших элементов, и постепенно, не спеша вести ребенка вперед к более сложному. Это достигается системой упражнений.

Воспитание, по Песталоцци, необходимо начинать с младенческих лет («Час рождения ребенка является первым часом его обучения»). Оно должно быть природосообразным, то есть строиться в соответствии с естественным ходом развития самой человеческой природы. Он различал силы человеческой природы тройного рода: умственные, физические и нравственные (по его терминологии, «силы ума, руки и сердца»). Песталоцци считал, что эти силы необходимо развивать в тесной связи, так как одностороннее их развитие может привести к формированию неполноценных или даже уродливых людей, у которых одна сторона личности непомерно развита за счет подавления всех остальных. Требование гармонического развития «всех сил и способностей человеческой природы» лежит в основе разработанной им теории элементарного образования; ее применение в педагогическом процессе составляет так называемый метод Песталоцци. Согласно этой теории, воспитатель осуществляя природосообразное развитие личности ребенка, должен начинать формирование (образование) ребенка с пер-

воначальных основ, с простейших элементов и, постепенно переходя от одной ступеньки к другой, вести его от простого к более сложному.

Развитие личности должно вестись в деятельности, стремление к которой в ребенке заложено от природы:

«Глаз хочет смотреть,
Ухо – слышать,
Нога – ходить,
Рука – хватать,
Сердце хочет верить и любить,
А ум – мыслить».

Выдвинул те же принципы обучения, что Я.А.Коменский.

Песталоцци создал основы частных методик начального обучения, он ввел звуковой метод обучения детей грамоте. Он придавал огромное значение физическому и трудовому воспитанию в деле формирования человеческой личности. Он указывал, что труд учит презирать слова, оторванные от дела. Правильно организованная физическая работа детей содействует развитию их ума и нравственных сил.

Умер Песталоцци в 1827 году.

В 1846 году ему был поставлен памятник, на котором выгравирована надпись: «Народный проповедник в «Лингарде и Гертруде». Спаситель бедных в Нейгофе, отец сирот в Станце. Основатель народной школы в Бургдорфе. Воспитатель человечества в Ивердоне. Человек, христианин, гражданин. Все для других, ничего для себя».

Ж.-Ж.Руссо (1712 – 1778) – французский просветитель, философ, педагог. Его педагогические взгляды отражены в книгах «Общественный договор» и «Эмиль, или О воспитании».

С точки зрения Руссо, в естественном состоянии все является идеальным, поэтому воспитание также должно быть естественным, или природосообразным, то есть соответствующим возрасту ребенка, и осуществляться в естественных условиях, на лоне природы. Считая главным естественным правом человека право на свободу, Руссо выдвинул идею свободного воспитания, которое следует за природой, помогает ей, устраняя вредные влияния.

Основными факторами воспитания Руссо считал природу, людей и предметы окружающего мира. Природа обеспечивает развитие и совершенствование органов чувств и человеческих способностей, люди учат ими пользоваться, столкновение с вещами обогащает личный опыт ребенка. При правильном ходе воспитания эти три фактора должны действовать согласованно, причем к естественному развитию ребенка, не зависящему от воли человека, должно быть приспособлено воспитание, которое осуществляет контроль над людьми и вещами. Важную роль Руссо отводит личности воспитателя, который тактично, незаметно для ребенка направляет всю его деятельность, формирует интересы и взгляды. В «Эмиле» сделана попытка выделить основные

периоды в развитии человека от рождения до совершеннолетия и наметить задачи воспитания для каждого их них (рис. 15).

Пути воспитания и образования по Руссо –
система индивидуального и общественного воспитания

Годы жизни	Воспитательный путь по «Эмилию»
0 – 2	Период преимущественно физического воспитания (развитие органов чувств, закалка)
2 – 12	Период развития органов чувств («сон разума» – система отрицательного воспитания)
12 – 15	Период преимущественно умственного развития (чтение «Робинзона Крузо», практическое изучение элементов географии, астрономии, физики – без книг)
15 – 18	Период преимущественно нравственного развития (история, литература, языки)

Рис.15

Великий вклад в педагогику внес **Иоганн Фридрих Герbart** (1776 – 1841) – профессор Геттингенского и Кенигсбергского университетов.

На основе объединенной жизни и развития ему удалось привлечь психологию в педагогику. Герbart установил понятие о душе как о единстве – о душе, не обладающей ни интуитивными, ни врожденными способностями, ничем не заполненной в момент рождения, но имеющей свойство вступать в отношения с окружающей средой через посредство нервной системы. Благодаря таким отношениям в уме появляются первые «представления» чувственных восприятий, а из них развивается вся дальнейшая умственная жизнь. Из сложных взаимоотношений между представлениями через обобщение образуются понятия и в сходных же процессах – суждения и размышления. Учителю приходится иметь дело с массой представлений, исходящих из двух главных источников: опыта соприкосновения с природой и обмена мыслей – общения с обществом. Через расширение одной из этих самобытных способностей учитель должен привести ученика к познанию, развить из опыта знания, а из социального общения – симпатию при помощи определенных процессов.

Дух или душа создается, приобретает содержание не через развитие врожденных способностей, а из представлений, из идей, получающихся из ее собственного опыта. Она от рождения ни хороша, ни дурна, но становится той или другой в зависимости от внешних влияний, т.е. от того, что она получает путем представления и через их сочетание. Следует сделать два вывода для воспитания:

1) главная особенность души – в ее способности к ассимилированию;

2) воспитание, определяющее, какие представления получает душа, и указывающее также способы и роды их сочетаний при переходе в высшие умственные процессы, есть главная определяющая сила, формирующая душу и характер.

Педагогические учения Гербарта основываются, таким образом, на ассимилирующей функции души, на апперцепции, представляющей собой ассимилирование представлений ранее приобретенными представлениями.

Цель воспитания, по Гербарту, – этическая: «Все дело воспитания можно суммировать в понятии нравственность». «Термин «добродетель» выражает всю цель воспитания», – утверждает он в «Педагогических учениях». Для Гербарта добродетель была «идеей внутренней свободы, развившейся в постоянную действительность в индивидууме», т.е. она – эволюционный продукт в каждом индивидууме, назревающий в процессе накопления опыта, ибо каждое соотношение вызывает независимые суждения одобрения или неодобрения.

Герbart сводит добродетель к пяти моральным соотношениям или идеям. Основной была идея внутренней свободы, гармония между велением или желанием – с одной стороны, и знанием и убеждением с другой. Сюда присоединялись действующая сила или совершенство; благожелательство или добрая воля; право; справедливость или воздаяние. У этих индивидуальных элементов были социальные дубликаты: внутренняя свобода дополнялась идеей идеального общества, элемент действительной силы дополнялся системой культуры, идея благожелательства – системой управления, идея права – системой законов, идея справедливости – системой вознаграждения и оплат. Эти соотношения дают содержание нравственности.

Цель воспитания у Гербарта определяет задачи:

1) обогатить душу представлениями или опытом;

2) на основе этих представлений «завершить круг мысли» идеями и мотивами действий. Действие же есть результат мотивации или желания, возникающего из того же источника. Отсюда – значение образования, даваемого учителем.

Важный пункт в учении Гербарта: такое образование характера, которое зависит от формирования воли, определяется воспитательным образованием. Это вытекает из двух подчиненных принципов:

1) представления, составляющие содержание души, изменчивы;

2) эти представления определяют поведение.

Следовательно, поведение и характер зависят первоначально от рода представлений, приобретенных душой, и от того, как они приобретены или даны. Следовательно, на учителе лежит обязанность определить характер и связь, по крайней мере, порядок последовательно-

сти представлений, составляющих содержание детской души; выполняя эту обязанность, он тем самым предопределяет поведение ребенка и, таким образом, – его характер. Если были в полном объеме приобретены эти первоначальные представления, между ними устанавливаются надлежащие и гармонические связи, и из представлений, возникающих на почве социального общения, также развиваются симпатия и добрая воля, и тогда моральный характер является неизбежным следствием этих процессов.

Ради осуществления конечной цели – формирования добродетели – устанавливается более близкая многосторонность интересов. Слово «интерес» употребляется вообще для обозначения того рода душевной деятельности, которую должно возбудить образование. Возбуждение интереса не есть только средство для обеспечения внимания во время урока, а и средство обеспечения полного усвоения новых идей или представлений путем их апперцепции; при таких условиях они войдут составной частью в созидание новых объединенных групп в душе ребенка и образуют новый и более солидный и надежный базис для поведения. Интерес к деятельности остается и по завершении апперцептивного процесса, процесса учения; если сделать его многосторонним и пропорциональным в этой многосторонности, тогда ребенку будет обеспечен гармонический, свободный характер. Задача учителя – сочетать индивидуальность ученика с многосторонностью интересов, развивая в нем последние так, чтобы результатом явилось формирование характера, поскольку индивидуальность бессознательна, а характер сознателен.

Чтобы придерживаться надлежащего порядка в психологическом развитии ребенка, должно выбирать материалы для образования и распределять их соответственно со стадиями культурного развития человеческого рода. Материал должен быть так объединен, чтобы ребенок мог его всецело усвоить, чтобы он укреплял, а не дезорганизовывал многосторонность его интересов и, следовательно, чтобы он не ослаблял характера ребенка.

Герbart и его ближайшие последователи выработали план сконцентрированной программы – объединения всего школьного обучения вокруг одного центрального предмета.

Важное место в этом процессе занимает общий метод для изложения любого предмета или любой его части независимо от всех планов, которых разработал Герbart. При этом он исходил из того, что непосредственная задача образования – снабдить ум представлениями, установить между ними надлежащие соотношения, связать их с доброй волей или симпатией, – которые затем приведут к нравственным поступкам. Понятие интереса, указывающее на те роды деятельности, благодаря которым душа расширяется в многосторонность характера, может быть расчленено на известные ступени: наблюдение, ожидание,

просьба, действие. Этим стадиям соответствуют формальные ступени обучения: ясность, ассоциация, система, метод. Под ясностью подразумевается разумное восприятие единичного предмета. Ассоциация – действительное сочетание нового со старым; это элементарная стадия в апперцептивном процессе. Система – полное разделение общего понятия от его конкретного воплощения в частностях. И, наконец, метод – это дальнейшее совершенствование мышления ученика путем применения общего понятия, приобретенного в деятельности. Таким образом, представления ребенка развиваются и сливаются в гармоническую, органическую душевную жизнь, что и становится причиной его активной деятельности.

На основе идей Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта рождается мощное фребелевское движение, названное так по имени **Фридриха-Вильгельма-Августа Фребеля** (1782-1852). Это движение первоначально было практическим и касалось только детских садов. Принципы, лежащие в основе введенной им педагогической практики, были оценены педагогами и со временем нашли применение на всех ступенях образования. Фребелевское движение характеризуется подчеркиванием значения ребенка, важности его интересов, опытов и деятельности как исходного пункта и средств образования, и усовершенствованием духа, цели, «атмосферы» и морали школьной комнаты. Фундаментальным философским положением движения было искание объяснения реальности, а с практической стороны – объяснения жизни в основном единстве природы и человека в абсолютном духе. Абсолютное уже не есть материя, а есть дух – самосознающий дух; в нем заключается и цель, и предположение мира, объяснение смысла существования как природы, так и человека. Отсюда единство, дающее объяснение многообразию природы и жизни, ибо единственными реальными различиями являются различия единиц или подъединиц внутри всеобъемлющей единицы, дающей смысл всему этому кажущемуся многообразию. Для Фребеля духовная сущность, или реальность, была источником всей жизни, всего существования; и целью воспитания становилось расширение жизни индивидуума и понятие этого существования через участие во всепроникающем духе. Фребель полагал, что закон единства или внутренней связности есть фундаментальный закон воспитания, так как

- 1) благодаря ему мы основательнее познаем природу ребенка;
- 2) благодаря ему ребенок познается как центральный пункт всех жизненных отношений;
- 3) этот закон дает нам истинную и ясную цель воспитания и пригодные средства и методы для осуществления цели;
- 4) воспитание, опирающееся на этот закон, практическое, т.к. он требует немедленного приложения и выполнения;

5) такое воспитание подходит к практическому веку, требующему осуществления в жизни высших идеалов, основывающихся на опыте;

6) оно приспосабливается к каждому жизненному возрасту и каждой стадии в развитии ребенка;

7) это воспитание объединения особенно пригодно для века изолированности, противоположностей и индивидуализма;

8) оно сделает ясной и действительной наивысшую философию и этическую мысль;

9) такое воспитание приостановит рост пролетариата и мертвящее, механизмирующее влияние промышленного века, т.к. оно развешивает, укрепляет и развивает силы ребенка, пока он не преобразовывается в независимую личность; оно научает его, как обращаться с материалом, согласно с его природой, придает работе высшее значение творческой деятельности и культивирует способность мысли, воли и действия.

Таким образом, оно закладывает основания для образования характера.

Воспитание, по Фребелю, есть реализация эволюционного процесса на его высшей стадии, стадии индивидуального человеческого существа. Основным принципом воспитания является самостоятельность, которая понимается как деятельность, определяемая собственными мотивами данного лица, возникающая из его собственных интересов, поддерживаемая собственной силой.

Отсюда следует, что вся деятельность по обучению должна исходить из волевых интересов ребенка. В основу положена его самопроизвольная деятельность, а далее действенное проявление может быть поддержано, на него можно воздействовать в направлении определенных целей, что имеет гораздо более постоянную ценность, чем деятельность, никуда и никем не направляемая.

Для школы самостоятельность означает желание ребенка войти, проникнуть в жизнь других, в жизнь вокруг него, даже желание помочь, разыскать, открыть, принять участие в общей деятельности, создать, обнаружить тождество или связь между собой, своей деятельностью и действиями других. Из этих открытий складываются знания. Это формы самостоятельности, и ими следует пользоваться как единственными мотивами к того рода школьной деятельности, от которой учитель ожидает воспитательного воздействия. В какой бы форме ни проявлялось это желание ребенка стать частью жизни, его окружающей, и, таким образом, реализовать свое собственное существо, оно есть исходный пункт для всякого обучения, оно определяет воспитательный метод.

Воспитание не есть приготовление к будущему состоянию и положению. Ребенок стремится приобщиться не к жизни взрослых, а к жизни вокруг него. Воспитание находит свой смысл в самом процессе, а не

в отделе, развиваясь, развиваясь лишь в воображении. Цель воспитания – развитие, и процесс воспитания – развитие. Поскольку ребенок в полном объеме своих сил и своей природы приобщается к окружающей жизни, постольку обеспечено его развитие в настоящем; той же меркой измеряется развитие будущего. Таким образом, цель воспитания осуществляется столь же полно в ребенке, как и во взрослом. Нет далекой, будущей цели. Устанавливая, что сама цель есть также процесс, утверждают, что цель и процесс заключены в самом ребенке, – но не в изолированном ребенке, а в ребенке, связывающим себя с окружающим миром. Если основывать воспитание на деятельности ребенка и мерить воспитание его самостоятельностью, тогда способность к выполнению будет развиваться в той же степени и в той же связи, как и другие приобретения. Между знанием и деятельностью нет пропасти, нет конфликта между теорией и практикой, нет противоречия между исповеданием и поступками.

Школа представлялась Фребелю местом, где ребенок должен научиться важным жизненным вещам, основам истины, справедливости, свободной личности, ответственности, инициативе, причинным соотношениям и тому подобному, не только интеллектуально усваивая их, а претворяя в своей жизни. Школа должна быть учреждением, в котором каждый ребенок находил бы свою индивидуальность, формировал бы собственную личность и развивал бы свою способность к инициативе и выполнению. Все это он должен был проделывать в соучастии с другими, движимыми одинаковыми стремлениями, в процессе работы, интересы которой разделялись бы всеми. Фребель желал, чтобы и ответственность несли все, и плодами наслаждались также все. Школа и мир должны были стать одним целым: отдельные единицы развивающихся индивидуальностей искали бы своего усовершенствования через приобщение к жизни. Школа становится обществом в миниатюре. Воспитание становится одной из фаз жизни, не подготовлением к жизни, а извлечением из жизни – жизнью в сокращении.

Обучение, следовательно, становится обозначением процесса, исходящего от самопроизвольной деятельности и врожденных интересов ребенка и заканчивающегося каким-то творческим использованием или практическим выражением знания, приобретенного в обучении, когда самопроизвольная деятельность направляется учителем к каким-нибудь установленным и одобренным целям. Так, к природной склонности прививается привычка или обычай, способ действия или мышления, получивший одобрение в качестве желанной педагогической цели. Итак, воспитание стремится не к тому, чтобы устранить природу или предоставить ее самой себе, оно помогает природе, оно ведет ее к целям, более высоким, чем достижимые для нее без помощи воспитания, или же обеспечивает достижение этих целей более легкими и простыми средствами.

Фребель сумел доказать, что игра, как самый характерный самопроизвольный род деятельности ребенка, становится основой воспитательного процесса – особенно в ранние годы. Проистекая самым непосредственным образом из природных интересов ребенка, она представляет прекрасный естественный ствол, к которому нужно привить известные привычки, действия, чувствования и мышления, одобренные воспитателем. В игре ребенок впервые представляет себе мир. Следовательно, через посредство игры воспитатель может дать ребенку истолкование той жизни, в которую он хочет его ввести. Через игры он может наилучшим образом ввести его в мир действительных социальных отношений, дать ему чувство независимости и взаимной помощи, сообщить ему инициативу, укрепить в нем побуждающие к деятельности силы, развить его как индивидуума, входящего в единство социального целого.

Пользование играми представляет аналогию к пользованию всеми формами конструктивной работы. По своему мотиву представляя ту же самостоятельность, как игра, и в то же время будучи конкретным, искусственным процессом осуществления мысли или какого-нибудь акта обучения, конструктивная работа может служить началом и концом в деле воспитания, Фребель поставил ручному труду творческую цель. Через занятия ручным трудом ребенок должен был развить силу, мощь, т.к. всякий вид деятельности был для ребенка выражением какой-либо мысли или цели, с которыми он ознакомился благодаря обучению. Всяких предмет или материал вводились в школу, чтобы установить, какое употребление из них может сделать ребенок.

Большое значение конструктивного труда основывается на принципе, что воспитание есть развитие способности давать внешнее проявление и выражение внутреннему «я». Не то, чтобы созидание было высшим выражением этого, но развитие способности к обнаружению духа в формировании материала является основой более высокой способности к умственному, моральному и духовному выражению себя в действии, кристаллизующемуся в привычках или характере. Здесь же чрезвычайно важным оказывается изучение природы в школах, и для Фребеля менее всего было важно простое знание фактов из жизни природы, важнее всего – моральное усовершенствование, религиозный подъем, духовное проникновение, которые сказывались в ребенке под влиянием связи с природой.

Формами внешних выражений природы ребенка, которым Фребель придавал важность в процессе обучения, были, во-первых, жест, во-вторых, песня, и в-третьих, речь, через которые ребенок и должен был выразить свои чувства и мысли.

Роберт Оуэн (1771 – 1858) с 1800 года стал главой большой бумагопрядильной фабрики в Нью-Ленарке. Исходя из положения, что каждый человек является продуктом окружающей среды, пытался улуч-

шить условия труда и быта рабочих. Понижил рабочий день до 10,5 часов, отменил штрафы, увеличил заработную плату, не ставил на работу детей моложе 10 лет, а для доставленных на фабрику детей младше этого возраста устроил детский сад и школу.

Система образовательных учреждений в Нью-Ленарке

Рабочий клуб	
Работа на фабрике	Школа для подростков
Детская начальная школа (6 – 10 лет)	
Детский сад (4 – 5 лет)	Детская школа
Ясли (1 год – до 3 лет)	

Рис.16

Учение Оуэна об образовании характера

Все наши бедствия вытекают из невежества, из плохого воспитания наших предков и нас самих

Среда воспитывает человека. Чтобы изменить социальную среду, нужно воспитать характер каждого из составляющих эту среду людей

Воспитание начинать с ранних лет. Воспитание государственное. В школах применять новейшие методы обучения. Улучшать подготовку учителей.

С 1817 года Р.Оуэн начинает проповедовать идеи коммунизма. Коммунистический строй будет создан путем разрушения «троицы зол», на которой покоится старый мир неравенства, заблуждений, эксплуатации. Такой тройкой зол являются: частная собственность, семья и религия. Вместо частной собственности будет существовать общественная, вместо семьи – коллектив, вместо религии – знание.

Воспитание при коммунистическом строе будет всесторонним. Образование будет основано действительно на научном знании.

Умственное воспитание будет соединено с высокой постановкой физического воспитания и с производительным трудом.

Подростающее поколение будет строить свой производительный труд при содействии сил механики и химии. В основе нравственного воспитания будет лежать дух коллективизма.

Педагогическое учение А.Дистервега (1790 – 1866).

Цель воспитания – развить в подрастающем поколении «самодеятельность в служении истине, красоте и добру», благородный

твердый характер «для гуманности и деятельной, склонной к самопожертвованию, человеческой любви».

Школа должна воспитать «народ, самобытно мыслящий, просвещенный и развитой, склонный к исследованию и пытливости, способный к преобразованию..., самостоятельно стремящийся к усовершенствованию своего положения». Принципы воспитания представлены на рис.18.

Система воспитания в коммунистической общине

V класс	от 20 до 25 лет	Подготовка «директоров» для всех отраслей производства и воспитания.
IV класс	от 15 до 20 лет	Подготовка исполнения обязанностей родителей. Вступление в брак. Участие в производстве и воспитании младших.
III класс	от 10 до 15 лет	Работа в мастерских и сельском хозяйстве. Учеба, разумное сочетание умственного и физического воспитания.
II класс	от 5 до 10 лет	Расширение умственного кругозора, физическое воспитание, посильный труд.
I класс	от рождения до 5 лет	Физическое воспитание, элементарное обучение, воспитание в коллективе.

Рис. 17



Рис.18

1. «Принцип наглядности требует: исходи из наглядного и переходи от него к умозрительному».

2. «Не торопись при изучении основ. При изучении производных положений чаще возвращайся к основным и выводи первые из последних».

3. «На каждом следующем этапе повторы предыдущий, но в новом виде».

4. «Соединяй между собой вещественно-родственные предметы».

5. «Различные предметы изучать каждый в отдельности, в системе, им присущей».

6. «Методы преподавания должны сообразовываться с характером учебного предмета».

7. «Подходи к каждому ученику индивидуально».

Учитель – не слуга настроений публики, а проводник высших ценностей. Вечной целью педагогов всех времен была лишь одна задача – человечность, гуманность. Хороший учитель для школы – это то же, что солнце для вселенной.

Требования к учителю. Хороший учитель должен прежде всего владеть своим предметом, любить детей и преподавание, вести его таким образом, чтобы вызвать у них стремление к знаниям. Учитель должен обладать сильной волей, быть строгим, требовательным и справедливым. Учитель должен обладать педагогическим тактом.

К.Д.Ушинский (1824 – 1870) – основоположник научной педагогики и народной школы в России. Воспитание, учил он, если желает счастья человеку, должно подготовить к труду, к жизни. Под обучением Ушинский понимал процесс передачи знаний и навыков учителем и усвоение их учащимися, процесс восхождения учеников от незнания к знанию. Исходным в процессе обучения для Ушинского является положение о том, что «...единственной пищей для организма может быть опыт, сообщаемый нам через посредство внешних чувств».

Ушинский развил прогрессивные дидактические принципы. Среди дидактических положений Ушинского большое значение имеет его требование о необходимости достижения наибольшей сознательности учащихся в усвоении знаний и навыков под руководством учителя и максимальной активности самих учащихся.

Ушинский дает много ценных указаний о методах воспитания внимания, памяти, эмоций и использования закономерностей их развития в процессе обучения. Ушинский считал незыблемым законом обучения положение: «Повторение – мать учения». Он подчеркивал, что повторение должно иметь своей целью прежде всего предупреждение забывания, а не только возобновление забытого. Обучение Ушин-

ский рассматривал как волевой процесс, в основе которого лежит стремление ученика удовлетворить потребность в учении. Учение, основанное только на интересе, по словам Ушинского, не дает возможности окрепнуть самообладанию и воле ученика, так как не все в учении интересно и многое постигается лишь путем большого напряжения сил.

К.Д.Ушинский внес большой вклад в разработку теории наглядности обучения. Как поборник классно-урочной системы обучения он указывал на то, что урок достигает своей цели, когда определены его место в системе других уроков, строго продумано направление и его дидактические задачи, использованы многообразные методы обучения. Учение о методах обучения Ушинский разделил на две части: общую и частную. Первая, общая дидактика, изучает общие основы обучения и принципы (общие для всех дисциплин) методов обучения. Вторая, частная дидактика (методика), является применением основ общей дидактики к отдельным учебным дисциплинам и изучает методы их преподавания.

В дидактическом наследии К.Д.Ушинского важное место занимают его учебники «Родное слово» и «Детский мир».

Большое место в педагогической системе Ушинского отведено проблемам воспитания личности. Особенно большое значение в формировании личности он придавал труду. Труд – великое счастье на земле, через труд человек становится человеком. Материальные плоды труда можно отнять, наследовать, купить, но внутренней, духовной, животворящей силы труда нельзя ни отнять, ни наследовать, ни купить. Важным средством нравственного воспитания К.Д.Ушинский считал личный пример. Учитель – «плодотворный луч солнца для молодой души, которого ничем заменить невозможно». В факторах воспитания руководящая роль принадлежит учителю. «Многое, конечно, значит дух заведения, но этот дух живет не в стенах, не на бумагах, но в характере большинства воспитателей и оттуда уже переходит в характер воспитанников».

Джон Дьюи (1859 – 1952). Выдвинул свою систему взглядов на образование и воспитание. Он предложил реформу всей школьной системы, требуя изменить предмет и метод обучения. Исходя из того, что люди лучше всего знают то, что они делают сами, Дьюи противопоставляет школьной системе, основанной на приобретении и усвоении знаний, обучение «путем делания», т.е. так, чтобы все знания извлекались из практической самостоятельности и из личного опыта ребенка. Ребенок, по его мнению, должен узнавать новое не ради самих знаний, как полагали его предшественники, а ради деятельности, он интересуется именно тем, что может сделать сам. Таким образом, в этом направлении Дьюи сделал значительный шаг вперед по отношению к своим предшественникам: он соединил познание и деятельность. При

этом он определил место познания и деятельности в решении обыденных детских проблем. Процесс такого решения, опирающийся на метод эксперимента, должен был приводить к открытию детьми новых истин посредством пяти последовательных ступеней:

- 1) ощущение проблемы (затруднения);
- 2) ее обнаружение и определение;
- 3) представление возможного решения;
- 4) выявление путем умозаключений следствий из вероятного решения;
- 5) дальнейшие наблюдения и эксперименты, ведущие к принятию или отбрасыванию принятого допущения, т.е. к выводу, содержащему положительное или отрицательное суждение.

Эти этапы мышления, иногда с некоторыми модификациями, стали называть ступенями и в соответствии с ними строить школьные уроки.

Некоторые старались применять их механически на всех уроках, не замечая того, что они таким образом формируют все обучение, другие же рекомендовали пользоваться схемой Дьюи, трактуя ее с большей свободой.

Дьюи является также идеологом так называемой педоцентрической теории и методики обучения, согласно которой роль учителя сводится лишь к руководству самостоятельностью учащихся и пробуждению их пытливости, а все обучение должно вестись путем самостоятельного решения ребенком возникающих в его практике вопросов; всему обучению придается узкопрактический характер (например, изучение химии рекомендуется проводить в кухне при приготовлении (варке) пищи и т.д.).

Дьюи всячески поощряет активность и независимость ребенка; в его методике очень большое (даже непомерно большое) место занимают игры, импровизации, всевозможные экскурсии, художественная самостоятельность, домоводство. Воспитанию дисциплины учащихся Дьюи противопоставляет развитие их индивидуальности.

Большое значение Дьюи придавал роли семьи в воспитании и вовлечению родителей в осуществление педагогических задач. С этой целью им была организована «Ассоциация родителей и учителей».

Идеи Дьюи оказали определенное влияние на характер образования в США и ряде других стран.

Основные положения педагогической теории Дьюи:

- 1) массовой школе не нужно задаваться высокими целями; центром ее жизни должна стать практическая активность, которая удовлетворяла бы стремление детей что-нибудь делать;
- 2) человек появляется на свет с определенными способностями.

Сущность воспитания – выявление и развертывание этих с рождения данных способностей. У воспитателя не может быть внешних целей, общих для всех. «Воспитание – это рост. Оно само – цель»;

3) заранее составленные курсы по предметам не нужны. «Дети должны быть вовлечены в деятельность и учиться в ее процессе». В рамках личного опыта применяются лишь индивидуальные методы.

Рудольф Штейнер (1861-1926) – немецкий философ-мистик, создатель антропософского учения. Штейнера можно назвать последователем натурфилософии Гете. Он был редактором и комментатором его естественнонаучных сочинений в 1883-97 гг. Р.Штейнер испытал влияние эволюционных учений Ч.Дарвина и Э.Геккеля, позднее – «философии жизни» Ф.Ницше. В 1902 году перешел к теософии, возглавив немецкую секцию Теософского общества; после конфликта с ним в 1913 году из-за провозглашения Кришнамурти новым мессией, основал Антропософское общество с центром в Дорнахе (Швейцария). Штейнер стремился превратить теософию в «экспериментальную» науку, ставящую целью раскрытие «тайных» сил человека с помощью системы особых упражнений (занятия эвритмией, музыкой, постановки мистерий, медитации и др.). «Духовная наука» Штейнера претендовала на соединение немецкой классической идеалистической философии и естественнонаучных идей нового времени с различными религиозными доктринами древности и средневековья (античные мистерии, христианство, восточные религии), истолкованными в духе оккультизма.

На основе антропософии, изучающей развитие человека в телесном, душевном и духовном аспектах, была создана педагогика, охватывающая развитие и сил познания в целом, и способностей к искусству, и чувств, и моральных задатков, и религиозного переживания.

Вальдорфская педагогика – это целый мир близких по духу людей, живущих в одном культурном пространстве. Здесь властвует идея гармонии ребенка и окружающей среды, гармония умственной, эстетической и трудовой деятельности учащихся. Основное назначение вальдорфской школы – не сумма знаний учащихся, не овладение предметами, навыками, а свободное самоопределение ученика. В школе нет оценок и экзаменов. Только свободное делание узнавать и самосовершенствоваться вызывает у детей потребность учиться.

Вальдорфский учитель – воспитатель, пастор, художник, врач. Принцип авторитета – важнейший принцип школы. Дети подражают тому, кому хотят. Поэтому среди учителей не может быть таких, которые не завоевывают доверие детей. Основные предметы в этой школе с 1-го по 8-й класс ведет один учитель.

Процесс обучения в вальдорфской школе строится в соответствии с возрастными особенностями ребенка и существенно изменяется при переходе от первого семилетия его жизни ко второму и от второго к третьему (рис.19).

Возрастная периодизация по Р.Штейнеру

Возраст ной пе-риод	Основные принципы	Основные направления	Содержание образования
до 7 лет	Принцип подражания	Физическое развитие и формирование телесных органов	Подвижные игры, прогулки на свежем воздухе, занятия физическими упражнениями
7 – 14	Принцип авторитета	Развитие душевного мира	Преподавать и воспитывать в эмоционально-образной форме
с 14 – 21	Принцип свободы	Пробуждение духа	Развитие мыслящего разума посредством абстрактной теоретической формы

Рис. 19

Учебный план учитывает возрастные особенности детей. Поэтому учеников никогда не оставляют на второй год; считается, что низкие успехи – это часто не проблема одаренности, а проблема мотивации и зачастую вызванного самой школой нарушения мотивации. Здесь вальдорфская педагогика видит необходимость индивидуализации преподавания. Но она заключается не в разделении учеников согласно их одаренности по различным потокам. Индивидуализация реализуется учителем при его подготовке к уроку. Учитель должен стремиться продвинуть вперед в первую очередь именно более слабых учеников. При этом часто могут помочь занятия искусством и трудом. Способности, которые ученик развивает в искусстве или при исполнении практической работы, благотворно влияют и на остальную учебу, и на волю к успеху в целом.

Учебный план вальдорфской школы включает 12 лет обучения. Часть учеников получает после 12-го или 13-го года обучения либо аттестат зрелости, либо так называемый «абитур», дающий право на поступление в высшую школу. Основа учебного плана – жизненные ритмы ребенка.

Вальдорфская педагогика не считает, что развитие человека происходит по заранее заданной, генетически детерминированной программе. На каждой ступени необходимо стимулировать и направлять процесс развития через воспитание и преподавание.

Особую роль в вальдорфской школе играют родители, с непосредственным участием которых подбираются учителя, совершенствуется материальная база школы, готовятся традиции и выполняются многие другие дела.

В вальдорфских школах учитывается внутренняя ориентация молодого человека на жизнь своего времени. Технология, процессы экономической жизни, условия жизни и труда, социальные проблемы изучаются точно так же, как астрономия или математика. Согласно сформулированному Рудольфом Штейнером принципу, любое преподавание должно учить жизни.

Селестэн Френз (1896 – 1966) – педагог-практик, разработал оригинальную систему организации образования и воспитания детей. Одним из основных принципов его метода является приспособление школы к ребенку. Но это такое приспособление, которое позволяет ребенку активизировать его жизненную энергию и «духовное обогащение». Для приведения в движение этих сил необходим не только учитель как духовный опекун ребенка, но и соответствующая среда, которая могла бы стать полем для разнообразной деятельности детей. В такой среде ребенок сам приобретает творческие способности, сам изучает окружающие его явления, сам познает мир природы и социальный мир (общество). Делает он все это в атмосфере свободы, прежде всего свободы выборов направлений и тем интересующих его занятий, знаний.

Такая свободная деятельность детей связана с жизнью окружающей ребенка среды, ее социальными и природными явлениями. Как своеобразный продукт этой среды школа перестает быть комплексом классов, в которых дети слушают, читают и пишут, она преобразуется в детское предприятие, связанное с жизнью среды. Находящийся в той среде ребенок – это деятельное существо, обогащающее свой личный опыт в процессе свободной деятельности. В этом развитии ребенка Френз выделяет 3 фазы:

1) фаза проб и ошибок, или деятельность на ощупь, когда ребенок повторяет действия, которые приносят успех, и избегает тех, которые кончаются разочарованием;

2) фаза упорядочивания, когда ребенок, опираясь на накопленный опыт, начинает вводить определенный порядок в свои действия;

3) фаза игры-работы, переходящая в работу-игру, когда через игру как типичный вид детской деятельности ребенок готовится к работе и к реализации «серьезных» жизненных задач.

Свободная деятельность ребенка является в то же время и его обучением. Оно основано на всестороннем познании и переживании среды и одновременно на преобразовании – по мере сил и возможностей ребенка.

Метод Френз опирается на применение многочисленных «технологий». Основную роль здесь играют 8 лабораторий и мастерских, где дети занимаются различными видами деятельности:

1) лаборатория с рабочими картами, словарями, справочниками и другими информационными материалами;

2) лаборатория с конструкторскими и измерительными инструментами и приборами;

3) лаборатория для экспериментальных занятий по биологии, химии и физики;

4) мастерская для занятия типографическими и полиграфическими работами;

5) мастерская с материалами для занятий художественным творчеством – рисованием, лепкой, художественным ремеслом, музыкой, фотографией, киносъёмкой и магнитофонной записью;

6) мастерская для занятий по дереву и металлу;

7) мастерская для ткацких, прядильных, швейных и кулинарных работ;

8) лаборатория по выращиванию животных и растений.

Наряду с этими лабораториями и мастерскими, оснащенными необходимыми материалами и инструментами, не менее важным местом для занятий является школьный приусадебный участок с ульями и помещениями для выращивания домашних животных.

Таким образом, процесс обучения протекает в основном не в школьном здании (традиционном), от которого остается лишь класс как центр информации, где проходят собрания учащихся и учителей, а в лабораториях, мастерских и т.д.

Френз выступал против применения в начальной школе учебников, считая, что они исключают возможность индивидуализированного обучения, навязывают школьнику логику взрослого, прививают слепую веру в печатное слово. Вместо учебников в школе Френз применялись карточки, содержавшие основной учебный материал и располагавшиеся в систематизированной картотеке. С помощью учителя каждый учащийся включал в свой недельный план-график (неделя являлась основным периодом планирования в школе Френз) определенный набор карточек с заданиями, что, по мнению Френз, позволяло ребенку изучать программный материал в таком объеме и такими темпами, какие наиболее соответствовали его индивидуальным свойствам. Такой подход можно рассматривать как вариант программированного обучения.

Килпатрик Уильям Херд – американский педагог, ученик и последователь Дж.Дьюи. Килпатрик – один из видных руководителей «прогрессивизма», оказавший значительное влияние на американскую школу в 20-30-х гг. Работал учителем в школе, затем преподавал в университете и был его президентом. Разработанная Килпатриком система обучения и воспитания («экспериментализм») опирается на философию прагматизма и психологию бихевиоризма. Характерными чертами этой системы являются чрезмерное влияние к стихийным интересам ребенка и принцип сопутствующего обучения. Следуя прагматическому подходу к процессу обучения, Килпатрик отрицал необходимость школьных программ, классно-урочной системы, возражая против ведущей роли учителя.

Обучение, по Килпатрику, должно происходить в процессе разрешения учеником заинтересовавшей его проблемы. Эти идеи были реализованы в разработанном им методе проектов, который получил широкое распространение в различных странах. Обучение, построенное на детских интересах, является, по мнению Килпатрика, эффективным средством формирования нужных обществу моральных качеств личности.

Яркий след в педагогике оставил выдающийся советский педагог **Антон Семенович Макаренко** (1888-1939). Крупнейшими его литературно-педагогическими произведениями являются: «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Книга для родителей» и «Лекция о воспитании детей».

В сентябре 1920 года он создал и возглавил трудовую колонию для несовершеннолетних правонарушителей, где на практике осуществил целостную теоретически обоснованную систему воспитания трудового детского коллектива (коллония им. М.Горького). С мая 1927 г. А.С.Макаренко участвовал в организации детской трудовой коммуны им. Ф.Э.Дзержинского в поселке Новый Харьков (пригород Харькова). Сначала он совмещал работу в колонии и коммуне, а в сентябре 1928 г. ушел из колонии и развернул педагогическую деятельность в коммуне, где совершенствовал ранее выработанную методику воспитания.

Важнейшим положением педагогической системы А.С.Макаренко является его учение о воспитании в коллективе и через коллектив. Создание дружного сплоченного коллектива в школе по А.С.Макаренко является важнейшей предпосылкой успеха в учебной и воспитательной работе с учащимися. Воздействие воспитателя на воспитанника через коллектив он назвал принципом или педагогикой параллельного действия. Важнейшим законом становления и развития коллектива А.С.Макаренко считал «закон движения коллектива». Закон движения коллектива он рассматривает как форму его жизни, а остановку в развитии как форму его смерти. В тесной связи с этим находится его учение о системе перспективных линий в развитии коллектива и отдельной личности. Он исходил из того, что человек не может жить и работать, если в перспективе у него нет ничего радостного, и полагал, что создание перспективы завтрашней радости для всего коллектива и отдельной личности важнейшая задача коммунистического воспитания. Завтрашнюю радость А.С.Макаренко подразделял на близкую и далекую.

Педагог должен уметь увлечь весь коллектив воспитанников и каждого из его участников определенной целью, достижение которой, требующее усилий, труда, борьбы дает глубокое удовлетворение. Добившись этой цели, надо не останавливаться на достигнутом, а ставить дальнейшую задачу, более широкую, более общественно значимую, делать больше и лучше, чем раньше.

Из взглядов А.С.Макаренко на коллектив вытекает его понимание дисциплины, которая, по его мнению, является средством, методом, и результатом воспитания. Он отверг такое понимание дисципли-

лины, как послушание и соблюдение порядка, ибо дисциплина должна мобилизовать воспитанника на борьбу и преодоление трудностей. В основу своей воспитательной работы А.С.Макаренко положил принцип: «Как можно больше требований к человеку и как можно больше уважения к нему». Важным средством воспитания сознательной дисциплины А.С.Макаренко считал режим, который вносит в жизнь учащихся четкость, порядок, определенность.

Макаренко тесно связывает вопрос о дисциплине с воспитанием воли, мужества, твердого характера. «У наших школьников иногда бывает еще дисциплина порядка, но не бывает дисциплины борьбы и преодоления, – писал Антон Семенович. Он указывал, что школа умеет, пожалуй, бороться с дезорганизаторами морали, но такие типы характеров, как «тихоня», накопители, приспособленцы, шляпы, разини, кокеты, приживалы, мизантропы, мечтатели, зубрилы, проходят мимо нашей педагогической заботы... А на самом деле именно эти характеры вырастают в людей вредоносных...»

Макаренко говорил: «Дисциплина – это лицо коллектива, его голос, его красота, его подвижность, мимика, убежденность». «Все, что есть в коллективе, в конечном счете принимает форму дисциплины».

Критикуя стихийность в педагогике, преклонение перед «саморазвитием» ребенка, предоставленного самому себе, А.С.Макаренко полагал, что разумное воспитание не противоречит развитию индивида, а корректирует этот естественный процесс. В популярной форме, но вполне определенно и ясно, эта важная мысль сформулирована в «Книге для родителей»: «Человек давно научился осторожно и нежно прикасаться к природе. Он не теряет природу и не уничтожает ее, он только вносит в нее свой математически могучий корректив; его прикосновение, в сущности, не что иное, как еле заметная перестановка сил... Наше воспитание такой же корректив. И поэтому только и возможно воспитание».

Рассматривая отношения между сознанием и опытом воспитанников, А.С.Макаренко выступал против двоякого рода в педагогике – против недооценки сознательности, мировоззрения, образования, с одной стороны, и против попыток ограничить воспитание образованием, опереться на сознание, лишенное «сопровождающей гимнастики поведения», – с другой. А.С.Макаренко утверждает: «Сознание, не построенное на опыте, хотя и выражается в многословных формах, на деле прежде всего слабосильно, во-вторых, одинаково, не способно творить никакую практику – это то, что для нашего общества наиболее опасно».

Поэтому воспитание, по Макаренко, это процесс организации жизни детей, накопление опыта правильного поведения и, вместе с тем, повышение их сознательности на основе разумно организованного опыта. Образование, политическое, этическое, эстетическое просвещение включаются в систему воспитания. Единство воспитания и

жизни приводит к единству сознания и поведения, когда дела не расходятся со словами.

Важная проблема педагогики, по Макаренко, – выяснение объективно существующих связей между целью, средствами и результатами педагогической деятельности. Эти зависимости и раздел теории, посвященный их анализу, А.С.Макаренко называл педагогической логикой, основное требование которой – целесообразность. Педагогические средства должны служить главной цели, важно привести в соответствие с ней все частные задачи. Влияние отдельного педагогического средства изменяется в зависимости от его места в системе воспитания. Решающее значение имеет поэтому не тот или иной отдельный прием, а «логика и действие всей системы средств, гармонически организованных». Система в целом также не может оставаться неизменной. «...Она всегда изменяется и развивается, хотя бы уже потому, что растет и ребенок, входит в новые стадии общественного и личного развития, растет и изменяется и наша страна».

А.С.Макаренко – видный теоретик семейного воспитания детей. Его «Книга для родителей» и «Лекции о воспитании детей» представляют важнейшее обобщение по этому вопросу. В этих работах он обращает внимание на огромную ответственность родителей за воспитание детей. «Воспитывая детей, – писал он, – нынешние родители воспитывают будущую историю нашей страны, а значит, и историю мира». А.С.Макаренко большую роль в воспитании отводил авторитету родителей. Истинный авторитет они могут иметь только тогда, когда достойно и честно поступают в любых жизненных ситуациях.

Родители, по мнению А.С.Макаренко, должны предъявлять к детям «требовательную любовь», ибо потворство и удовлетворение их капризов развивает черствость, эгоизм, барство, избалованность, расхлябанность и лень. В обращении с детьми родителям следует проявлять разумное «чувство меры в любви и строгости, в ласке и суровости». Большого внимания заслуживают указания Макаренко о трудовом воспитании детей в семье. Он советует давать детям даже младшего возраста не разовые поручения, а постоянные задания, рассчитанные на месяцы и даже годы, с тем, чтобы дети длительное время несли ответственность за порученную им работу.

Необходимым фактором воспитания в педагогической системе А.С.Макаренко является труд. В воспитательной работе труд должен быть одним из основных элементов. Трудлюбие и способность к труду не даны ребенку от природы, а воспитываются в нем. В процессе трудовой деятельности детей, по мнению Макаренко, надо развивать их умение ориентироваться, планировать работу, бережно относиться ко времени, к орудиям производства, к материалам, добиваться высокого качества работы.

Книги А.С.Макаренко переведены на многие языки. Анализ и популяризации его идей посвящена обширная литература в РФ и за рубежом.

РАЗДЕЛ II.

ДИДАКТИКА

4. Сущность процесса обучения

План

1. Сущность процесса обучения.
2. Функции обучения.

Литература

1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. М.: Просвещение, 1981.
2. Оконь В. Введение в общую дидактику. М.: Высшая школа, 1990.
3. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М.: Педагогика, 1989.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.
5. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982.
6. Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А.К.Марковой. М.: Педагогика, 1986.

В теме “Сущность процесса обучения” важнейшим аспектом является овладение растущей личностью той стороной общественного опыта, которая включает в себя знания, практические умения и навыки, а также способы творческой деятельности. В этой связи перед педагогикой встают вопросы: Каким должен быть этот процесс? как его нужно осуществлять и использовать для развития и формирования личности? Обучение представляет собой целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащихся, в ходе которого происходит усвоение знаний, умений и навыков, осуществляется воспитание и развитие учащихся. В “Дидактике” М.А.Данилова и Б.П.Есипова мы читаем: “Обучение охватывает деятельность учащихся, т.е. учение, и деятельность учителя, т.е. преподавание. Обучение – не просто передача учащимся знаний, но руководство учителя их деятельностью, имеющей целью получение образования”. Обучение определяется как двусторонний процесс. Преподавание и учение – составные части процес-

са обучения. Оно больше всего связано с такими общественными процессами и явлениями, как труд, познание и общение.

Общеизвестно высказывание К.Д.Ушинского: “Учение есть труд и должно оставаться трудом полным мысли, так, чтобы сам интерес к учению зависел от серьезной мысли, а не от каких-нибудь не идущих к делу прикрас”.

Если брать одну сторону обучения – преподавание, деятельность учителя, то это общественно необходимая и общественно полезная деятельность, труд, направленный на производство рабочей силы, подготовку людей к участию в общественном производстве. Если брать учение – деятельность ученика, то это то, что предшествует труду, то, без чего человек не может успешно включаться в трудовую деятельность, но это еще не труд. Деятельность ученика (учение), в отличие от настоящей трудовой деятельности, не является общественно полезной. Ученики в процессе обучения готовятся к настоящему труду.

Согласно наиболее распространенной концепции, обучение – это познание или вид познавательной деятельности. Ученики в процессе обучения расширяют свой кругозор, приобретают знание о природе, обществе, мышлении, познают окружающий их мир. В процессе обучения формируются практические и теоретические умения и навыки, умения и навыки самостоятельной работы.

Обучение – это также взаимодействие учителя и учащихся, т.е. общение между теми, кто обладает знаниями и определенным опытом, и теми, кто их приобретает, усваивает.

В основе процесса обучения явно или неявно лежат какие-то теоретические принципы. На рис.20 представлена классификационная схема наиболее известных в современной психолого-педагогической науке возможных структур учебно-познавательной деятельности.

К наиболее распространенным концепциям относятся бихевиористская теория и теория поэтапного формирования умственных действий.

Общая символическая формула усвоения в бихевиоризме выглядит следующим образом: $S-R-P$, где S – стимул, побудительная причина действия или ситуация, в которой надо произвести действие, а в качестве стимула может выступать условие задачи, вопрос и т.д.: R – реакция на стимул, т.е. самодействие, которое вызывается стимулом, в качестве реакции может выступать ответ на вопрос, решение задачи и т.д.: P – подкрепление, т.е. сигнал, который подтверждает правильное выполнение действия, правильную реакцию на стимул, в качестве подкрепления может выступать и материальное, и моральное поощрение.

Психологические особенности процесса усвоения знаний раскрывает теория поэтапного формирования умственных действий.



Рис.20

Выявляет пять этапов усвоения новых действий:

- 1) предварительное ознакомление с действием, с условиями его выполнения;
- 2) формирование действия в материальном (или материализованном) виде с развертыванием всех входящих в него операций;
- 3) формирование действия как внешнеречевого;
- 4) формирование действия во внешней речи;
- 5) формирование действия во внутренней речи.

Исходя из исследований специфики человеческого усвоения опыта, можно представить структуру любого дидактического процесса в виде трех взаимосвязанных и взаимопроникающих компонентов: мотивационных, собственно познавательной деятельности учащегося и управления этой деятельностью со стороны педагога или ТСО.

Обучения является сложным многогранным процессом, который можно рассматривать как систему, т. е. как упорядоченную совокупность, объединение взаимосвязанных и расположенных в определенном порядке элементов целостного образования. Представление о структуре процесса обучения как системного объекта в наиболее общем виде может дать следующая схема (рис.21).

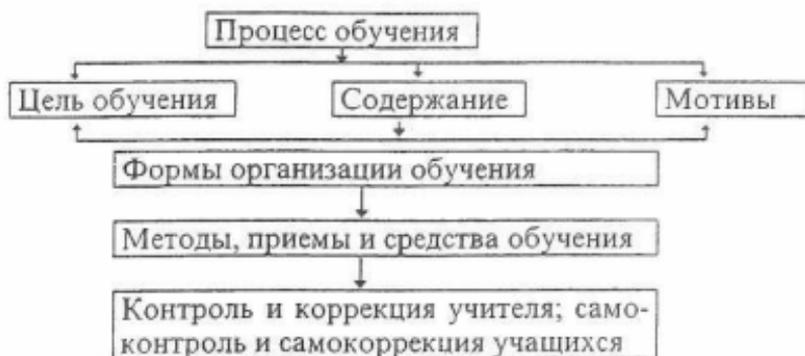


Рис.21

Определяющим компонентом обучения является цель. Ею мы называем мысленно предполагаемый конечный, ожидаемый от определенным образом направленной взаимосвязанной педагогической деятельности учителя и учебно-познавательной деятельности учащихся результат. Обычно определяют дидактические, или образовательные, воспитательные и развивающие цели.

Общие цели образования и воспитания выдвигает общество в соответствии с развитием производственных сил и производственных отношений.

Мотивы обучения составляют психологическую основу обучения, стимулирующую познавательную деятельность.

Понятием “мотивация” в психолого-педагогической науке обозначается процесс, в результате которого определенная деятельность приобретает для индивида известный личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает внешне заданные цели его деятельности во внутренние потребности личности. Мотивы учебной деятельности представлены на рис.22.



Рис.22

Кроме мотивации необходимо еще, чтобы учащиеся выполняли те учебно-познавательные действия, которые ведут к усвоению учебного материала, другими словами, необходимо, чтобы учащиеся сами активно учились. Задача преподавателя состоит в том, чтобы правильно подобрать необходимую технологию учения и задать ее учащемуся, руководствуясь при этом целями обучения и особенностями изучаемого предмета.

Здесь становятся уместными такие дидактические процессы, которые основаны на использовании проблемного обучения, деловых игр, реального проектирования и других видов учебной деятельности, требующих от учащихся поисковой (эвристической) деятельности.

В самом процессе обучения выделяются семь звеньев, связанных с деятельностью учителя и ученика, которые представлены на рис.23.

Деятельность учителя и учащихся в процессе обучения

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1. Деятельность, способствующая пониманию учащимися целей и задач обучения.	1. Действия по созданию позитивной мотивации к учебе.
2. Ознакомление учащихся с новыми предметами и событиями.	2. Познание новых предметов и событий.
3. Руководство процессом приобретения понятий.	3. Процессы обобщения для формирования понятий.
4. Руководство процессом познания закономерностей и научных законов.	4. Познание закономерностей и научных законов, а также их систематизация.
5. Руководство процессом перехода от теории к практике.	5. Приобретение умений и навыков.
6. Организация практических творческих занятий	6. Практические действия по созданию предметов и изменений в окружающей среде.
7. Проверка и оценка приобретенной учащимися компетенции.	7. Самоконтроль достижений, полученных в ходе учения.

Рис.23

Как пишет С.П.Баранов, процесс обучения характеризуется на основе сложившейся в школьной практике последовательности овладения знаниями:

- 1) восприятие;
- 2) понимание;
- 3) запоминание;
- 4) закрепление;
- 5) применение знаний для решения практических задач.

В дальнейшем такая последовательность учебного процесса получила название основных этапов овладения школьниками знаниями, умениями и навыками и стала характеризоваться как выражение сущности процесса обучения (рис.24).

Основные этапы процесса обучения



Рис.24

Противоречия являются движущей силой учебного процесса.

Прежде всего надо иметь в виду противоречия, возникающие между постоянно возрастающими под влиянием социально-экономического процесса требованиями общества к процессу обучения и данным состоянием этого процесса, которое нуждается в непрерывном совершенствовании. Анализ этих противоречий позволяет намечать и осуществлять меры, направленные на повышение качества и эффективности учебно-воспитательного процесса.

Центральным противоречием, внутренне присущим учебному процессу, является противоречие между возникающими у учеников под влиянием учителя потребностями в усвоении определенных знаний, умений и навыков и реальными возможностями по удовлетворению этих потребностей. На основе разрешения этого противоречия путем умелого подбора методов, форм и средств обучения осуществляется развитие учащихся, их учебных возможностей (рис.25).

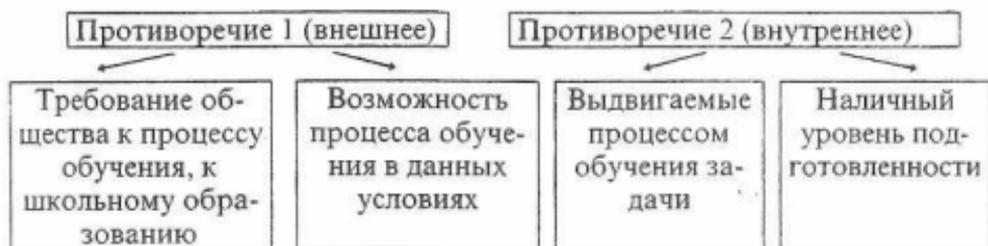


Рис.25

К процессу обучения существуют 2 подхода – кибернетический и обычный (рис.26).

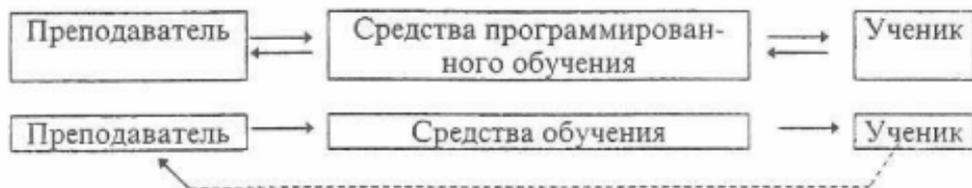


Рис.26

Основные функции обучения указаны на рис.27.



Рис.27

Вопросы и задания

1. Вспомните структуру процесса обучения, его основные элементы, их связи. Покажите, как на каждом этапе обучения эти связи проявляются.

2. Объясните, как вы понимаете каждую из функций обучения, их единство.
3. Назовите основные этапы овладения учебным материалом.
4. Охарактеризуйте основные внутренние противоречия процесса обучения.
5. Рассмотрите на конкретных примерах учителя и учащихся в процессе обучения.
6. Совместно с классным руководителем и учителем-предметником постарайтесь выявить доминирующие причины неуспеваемости одного из школьников.

5. Принципы обучения

План

1. Понятие принципов “обучения”.
2. Основные принципы обучения.

Литература

1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. – М.: Просвещение, 1984.
2. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н.Данилова и М.Н.Скаткина. – М.: Просвещение, 1975.
3. Педагогика / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М., 1996.
4. Педагогика / Под ред. В.А.Сластенина. – М., 1999.

Под принципами обучения обычно понимаются исходные положения, которыми руководствуется педагог в процессе обучения. Факторы, приводящие к формулированию принципов, указаны на рис.28:

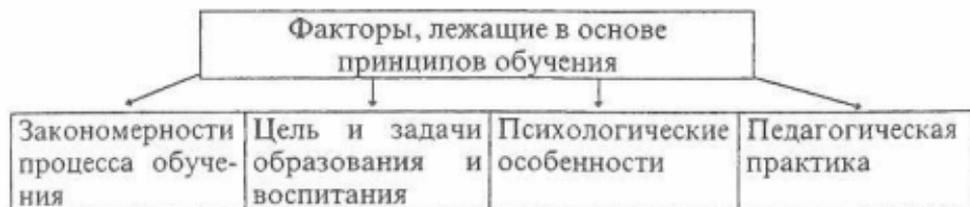


Рис.28

Дидактические принципы определяют содержание, организационные формы и методы учебной работы школы в соответствии с общими целями воспитания и закономерностями процесса обучения. Основные принципы обучения отражены на рис.29.

Принципы обучения

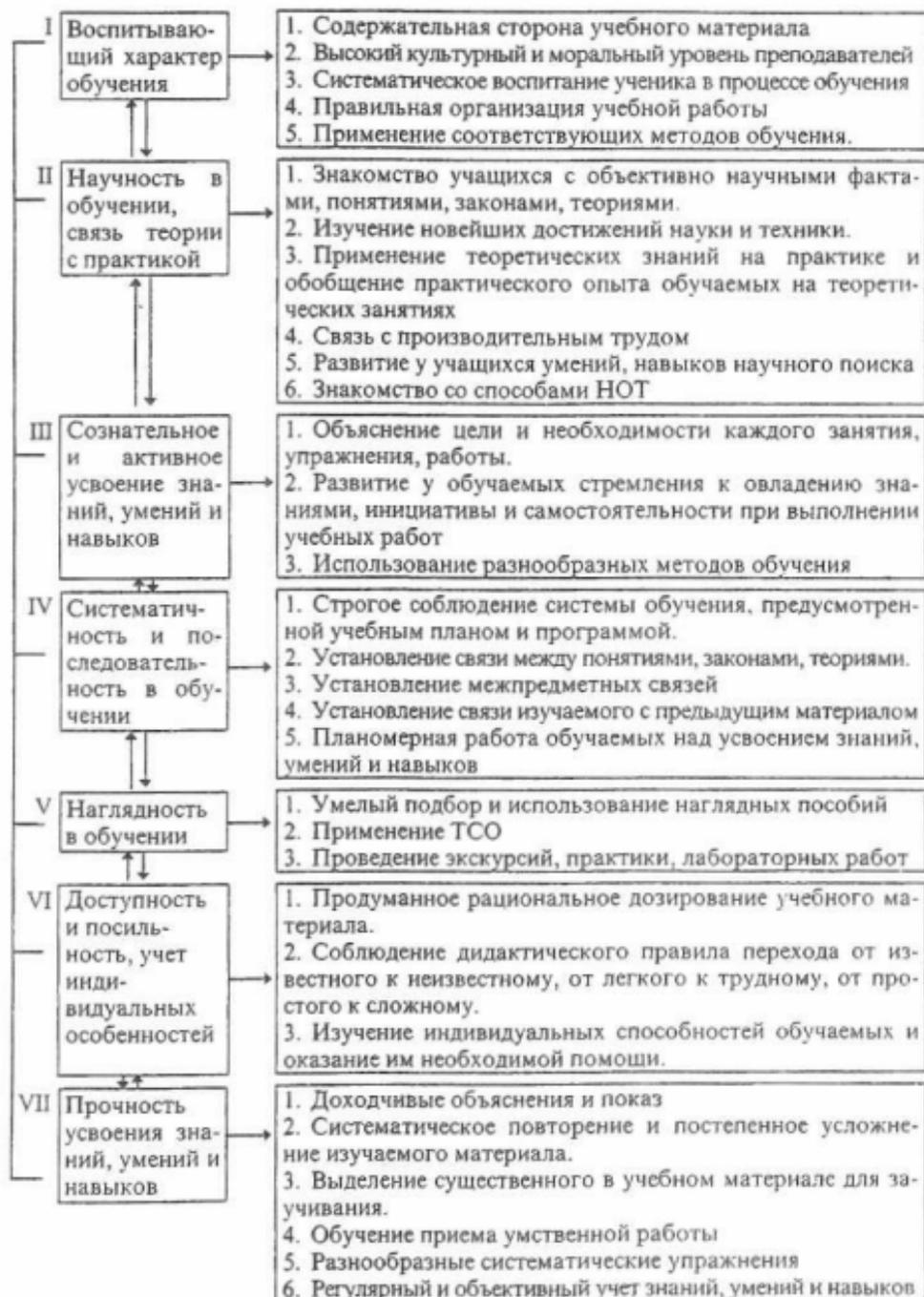


Рис. 29

Вопросы и задания

1. Что вы понимаете под принципом обучения?
2. Покажите связь основных принципов обучения, отражающих закономерности познавательной деятельности.
3. Назовите принципы обучения, отражающие специфику учебного предмета Вашей специальности.

Посетите уроки опытных учителей и на конкретных примерах покажите, как учителя реализуют в учебном процессе дидактические принципы.

6. Содержание образования

План

1. Сущность и источники содержания образования.
2. Принципы формирования содержания общего среднего образования.
3. Учебный план, программы, учебники.

Литература

1. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.: Педагогика, 1983.
2. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высшая школа, 1991.
3. Лихачев Б.Т. Педагогика. – М.: Прометей, 1997.
4. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. Изд. 2-е. – М., 1984.
5. Педагогика / Под ред. В.А.Сластенина. – М., 1998.

Человек в современном мире живет и действует в нескольких жизненно важных для него сферах. К первой группе относятся: космическая, производственно-экономическая, экологическая, которые условно объединяются в сферу рационального взаимодействия человека с природой, которые в совокупности Вернадский обозначил емким словом – ноосфера. Узнавая о космосе, его связях с земными процессами, о производственной и природоохранительной деятельности человека, воспитанник постепенно осознает себя в качестве разумного существа вселенной. Как субъект общественной жизни он стремится обеспечить и продлить существование человеческих поколений, добиться гармонии взаимодействия между космосом, обживаемым человеком, и самим собой, достичь экологического равновесия.

Вторая группа сфер взаимодействующих людей включает в себя все системы общественных отношений – производственных, правовых, нравственных, регулируемых общественным сознанием. Познавая со-

циосферу, ребенок осознает себя в качестве общественного существа, ответственного перед людьми, обществом, своей совестью. Он стремится достичь для себя комфортного положения в общественных, экономических, национальных, правовых, нравственных, имущественных, межличностных отношениях.

Третья группа сфер образуется в самом человеке. В нее входят: сфера разума, рационального регулирования поведения; сфера подсознательных, интуитивных механизмов мышления; сфера бессознательного, эмоционально-иррационального регулирования поведения, врожденных механизмов реагирования; сфера спонтанного проявления заложенных природой сущностных сил, дарований, способностей, механизмов приспособления к жизни. Эти механизмы внутренней психической деятельности человека можно назвать психосферой. Познавая самого себя ребенок, подросток, юноша осознает свою индивидуальность, личностные особенности, свойства и качества, сущностные силы, таланты и способности. Он мобилизует волю, необходимую для самореализации. Осознание процессов психосферы открывает воспитаннику путь к саморегуляции, достижению гармонии в самом себе.

Итак, осмысление подрастающим поколением основ трех областей знания: ноосферы, социосферы и психосферы дает возможность гармонизировать его общение с миром планеты Земля и космосом, с обществом и самим собой.

Таким образом, современное среднее общее образование, направленное на воспитание гуманного человека, призвано объединить, интегрировать материал, необходимый для будущей социальной подготовки человека, способного активно действовать в обществе и одновременно человека стремящегося к духовной внутренней жизни, к управлению своим поведением. Эту задачу способна решать средняя школа, единая по международному базовому компоненту образования и вместе с тем разнообразная по формам и обогащению индивидуальности. Это должна быть школа обще-всеобщая и дифференцированно-индивидуализированная, общеобразовательная и политическая, трудовая, обеспечивающая первичные профессиональные навыки в процессе производительного труда, но не профессиональная, духовно-гуманистическая, общечеловеческая и вместе – национальная.

Содержание общего среднего образования представляет собой сумму знаний, умений и навыков, в основном соответствующую современному состоянию научного знания, педагогически переработанную в общие основы наук, общественных отношений, производства. Эти общие основы обеспечивают подрастающему поколению возможность сознательного отношения к миру, участия в труде и общественной жизни, выбора профессии, развития сущностных человеческих сил, осуществления непрерывного образования, самостоятельного

приращения знаний в меняющейся обстановке общественного прогресса и научно-технической революции.

В подходе к содержанию образования выделилось два теоретических направления. К первому относится так называемая теория формального образования, ко второму – теория материального образования (рис.30).



Рис.30

Формальная теория формирования содержания образования, или дидактический формализм рассматривала обучение только как средство развития способностей и познавательных интересов учащихся. Главным критерием при отборе учебных предметов должна служить развивающая ценность учебного предмета, наиболее сильно представленная в математике и классических языках. Теоретическую основу дидактического формализма составляло положение о переносе знаний и умений, приобретаемых в одной области деятельности, в другую. Сторонники дидактического материализма считали, что основная цель образования состоит в передаче учащимся как можно большего объема знаний из различных областей науки. По их мнению, очень важно дать полезные практические знания и умения, необходимые в жизни.

Обе теории были подвергнуты глубокой научной критике К.Д.Ушинским. Школа, по его мнению, должна обогащать человека знаниями и в то же время приучать его пользоваться этим богатством.

Содержание образования можно определить как педагогическую модель социального заказа, обращенного к школе. В содержании образования можно выделить три уровня, которые вместе составляют содержание общего среднего образования как педагогическую модель социального заказа (рис.31).

Уровни формирования содержания образования

Социальный заказ				
	Уровень ↓ Общетеоретического представления	Характеристики ↓ Состав, структура, функции	Формы фиксации	
			концептуальная	нормативная
Проектировочное содержание			Теоретическая концепция содержания образования	Общий допредметный уровень – минимум содержания образования
	Учебного предмета ↓	Состав, структура, функции ↓	Концепция обучения отдельным предметам (научные методики)	Учебные программы
	Учебного материала ↓	Состав, структура, функции	Теория учебника	Учебники, пособия для учащихся, книги для чтения
Реальное содержание	Процесс обучения ↓ Структуры личности			

Рис.31

Рассмотрим теперь содержание образования по характеристикам системы, т.е. по составу, функциям и структуре.

Состав содержания образования является педагогической интерпретацией поставленных обществом целей. Рассматривая его содержание, предполагается необходимость перевода философской категории цели как формы предъявления социального заказа в педагогическую категорию состава содержания образования, где частные педагогические цели выступают на каждом уровне как элементы состава содержания.

Функции содержания образования на каждом уровне приобретают специфические характеристики. Функция содержания общего среднего образования служит средством формирования высоко развитой личности. Функция учебного предмета определяется спецификой тех задач, которые ему отводятся в реализации общих целей образования.

Функции учебного материала связаны с дидактическими задачами, обращенными к формированию личности.

Структура содержания образования определяется функциями его элементов. Она отражает связь между элементами состава содержания образования на каждом уровне его формирования.

Содержание образования призвано обеспечить передачу и освоение подрастающим поколением социального опыта старших, социальной культуры для дальнейшего развития усвоенного опыта. Этот опыт на любом этапе развития нашего общества включает в себя четыре элемента, каждый из которых представляет специфический вид содержания образования:

– знания о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности;

– опыт осуществления известных способов деятельности, воплощенных вместе со знаниями в умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт;

– опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых проблем, возникающих перед обществом, требующих самостоятельного претворения ранее усвоенных знаний и умений в новых ситуациях, формирование новых способов деятельности на основе уже известных;

– опыт ценностного отношения к объектам или средствам деятельности человека, его проявление в отношении к окружающему миру, к другим людям в совокупности потребностей, обуславливающих эмоциональное восприятие личностно-определенных объектов, включенных в ее систему ценностей.

Цель современного образования – развитие тех свойств личности, которые нужны ей и обществу для включения в социально ценную деятельность. Такая цель образования утверждает отношение к знаниям, навыкам и умениям. Знания, умения и навыки необходимы для применения в жизни усвояемой культуры.

Компоненты содержания образования представлены на рис.32.



Рис.32

Содержание общего среднего образования в школе определяется: общеметодологическими принципами формирования содержания среднего образования; специальными принципами формирования содержания из области науки, формированием содержания из области искусства, формированием содержания из области труда и физического развития.

Общеметодологические принципы формирования содержания представлены на рис.33, специальные – на рис.34.



Рис.33.



Рис.34

При определении содержания образования целесообразно руководствоваться следующими критериями (рис.35).

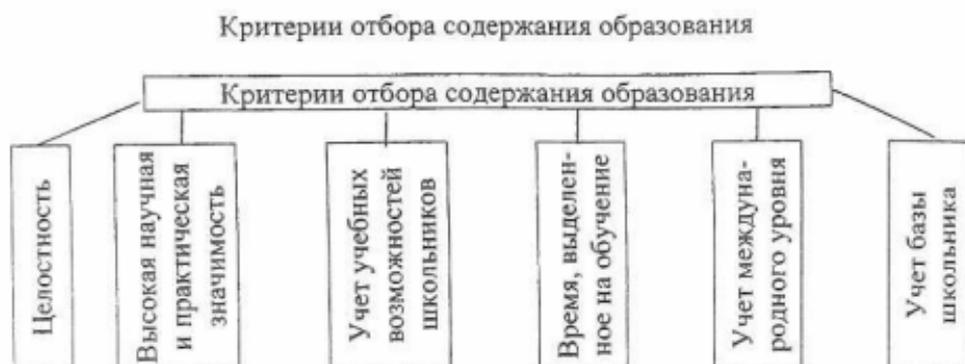


Рис.35

Содержание общего и среднего образования концентрируется в учебных предметах и реализуется через учебный план школы, который является государственным документом и устанавливает состав учебных предметов для изучения их детьми на различных возрастных этапах. В нем определяется недельное и общее количество часов на изучение каждого предмета по классам.

Концепция учебного плана средней образовательной школы обосновывается социально-культурными, общенаучными и психолого-педагогическими соображениями. На рис.36 представлен федеральный Базисный план, на основе которого разработан региональный базисный учебный план (рис.37). В структуру регионального плана входит инвариантная часть (базовый компонент), в которой обозначены образовательные области и минимальное количество часов на их изучение, и вариативная часть, в которой обозначены региональный и школьный компоненты (обязательная вариативная часть) и факультативная вариативная часть.

В соответствии с учебным планом разрабатываются учебные программы.

Программа учебного предмета средней общеобразовательной школы представляет собой документ, очерчивающий круг знаний, умений и навыков, подлежащих усвоению учащимися. Он определяет общую научную и духовно-ценностную направленность преподавания предмета, оценок теорий, событий, фактов. В программе обусловлена структура расположения учебного материала по годам обучения и внутри каждого школьного класса. Полнота усвоения программных знаний, умений и навыков учащимися есть основной критерий успешности и эффективности процесса обучения.

Помимо задач обогащения учащихся знаниями, умениями и навыками, можно отметить две наиболее важные функции учебных программ – содержательная, идейно-воспитательная, которая состоит в том, что знания, включенные в программы, направлены на формирование духовности и научного мировоззрения у школьников. Взаимосвязь и взаимодействие программ по отдельным предметам, а также интегративные программы создают общую и единую мировоззренческую, научную картину мира, формируют духовно-ценностное отношение к явлениям реальной действительности.

Вторая функция программ – организационно-методическая. Они организуют деятельность учителя по подготовке к занятиям: отбор материала, видов практических работ, форм обучения. Программы организуют и учебный труд учащихся: определяют характер их деятельности по изучению предмета в школе, дома, в процессе усвоения свободной информации.

Общая структура программы содержит в основном три элемента (рис.38).

Согласно установочным положениям Базисного плана, изложенным в пояснительной записке к нему, могут создаваться или не создаваться региональные базисные учебные планы, которые носят только рекомендательный характер, но обязательными являются учебные планы каждой отдельно взятой школы, разрабатываемые на длительный период и отражающие особенности конкретной школы. Образцы таких планов выглядят так:

**Базисный учебный план
общеобразовательных учреждений Российской Федерации**

Образовательные области	Количество часов в неделю в классах													
	I	II	III	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
Русский язык как государственный	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	-	
Языки и литература	4	4	4	4	4	4	4	8	8	6	5	5	4	4
Искусство	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		-	
Общественные дисциплины		1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4	4	4
Естественные дисциплины									2	3	6	8	8	4
Математика	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	4	5	3	3
Физкультура	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
Технология	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2
ВСЕГО:	19	20	21	19	19	19	19	26	27	28	30	30	20	20

Образовательные области	Количество часов в неделю в классах													
	I	II	III	I	II	III	IV	V	VI	VII	VII	IX	X	XI
Обязательные занятия, занятия по выбору	5	4	3	1	3	5	5	3	3	4	2	3	12	12
Обязательная нагрузка учащегося	24	24	24	20	22	24	24	29	30	32	32	33	32	32
Факультативные, индивидуальные и групповые занятия	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	6	6	66
ИТОГО:	26	27	27	22	25	27	27	32	33	35	35	36	38	38

Рис.36

Базисный учебный план
общеобразовательных учреждений Самарской области

Образовательные области	Количество часов в неделю в классах													
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Базовый компонент														
Языки и литература	8	8	8	7	7	7	7	11	11	9	8	8	4	4
Искусство	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	-	-	-
Общественные дисциплины	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	3	3	3
Естественные дисциплины	-	1	1	2	1	1	1	2	3	8	8	8	6	6
Математика	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	4	5	4	4
Физкультура	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
Технология	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2
Региональный компонент														
Основы жизненного самоопределения	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Информационная культура (Экономическая культура)	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ВСЕГО:	21	22	22	19	20	20	20	28	29	30	31	31	24	24
Школьный компонент	3	2	2	1	2	4	4	1	1	2	1	2	8	8
ОБЯЗАТЕЛЬНАЯ НАГРУЗКА УЧАЩИХСЯ	24	24	24	20	22	24	24	29	30	32	32	33	32	32
Факультативные, индивидуальные и групповые занятия	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	6	6
ИТОГО:	26	27	27	22	25	27	27	32	33	35	35	36	38	38
ПРЕДЕЛЬНО ДОПУСТИМАЯ НАГРУЗКА УЧАЩИХСЯ	25	25	25	20	23	25	25	30	31	33	33	34	34	34

Рис.37

Общая структура программы



Рис.38

На основе учебного плана и программы по каждому предмету составляются учебники.

Учебник – это книга для ученика, являющаяся важнейшим инструментом чтения. Структура учебника включает в себя текст как главный компонент и внетекстовые, вспомогательные компоненты. Все тексты разделяются на тексты-описания, тексты-повествования, тексты-рассуждения. К внетекстовым компонентам относятся: аппарат организации усвоения (вопросы и задания, памятки или инструктивные материалы, таблицы и шрифтовые выделения, подписи к иллюстративному материалу и упражнения); собственно иллюстративный материал; аппарат ориентировки, включающий предисловие, примечание, приложение, оглавление, указатели.

Учебник должен удовлетворять следующим общим педагогическим требованиям (рис. 39):

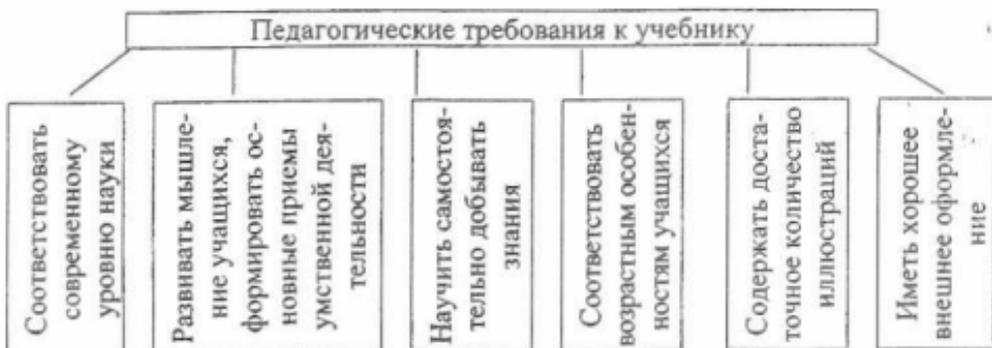


Рис.39

Существуют издания для учителей (рис.40) и для учащихся (рис.41).

Виды изданий для учителей и работников народного образования

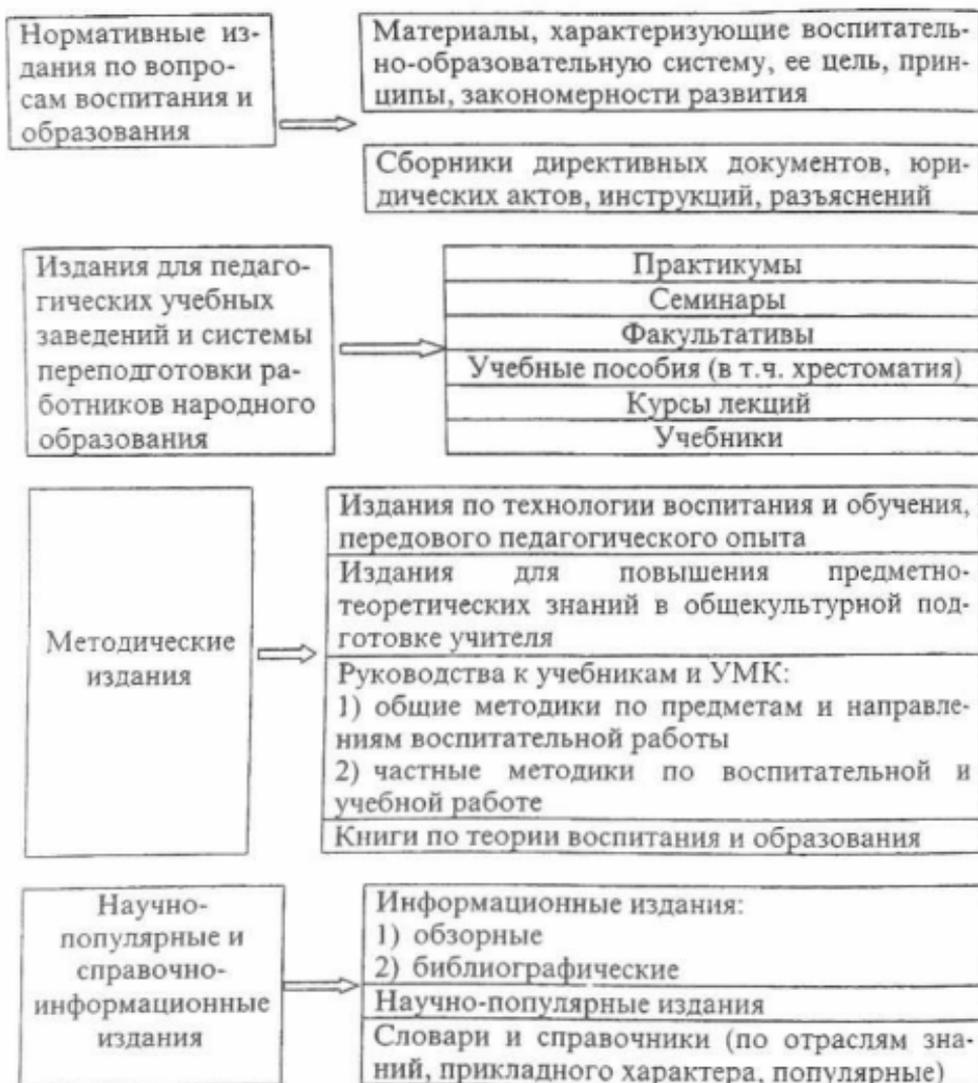


Рис.40

Виды изданий для учащихся



Рис.41

Таким образом, нормы и программы учебных предметов, а также учебники являются важнейшими элементами содержания образования и организации процесса обучения.

Вопросы и задания

1. Что следует понимать под содержанием образования?
2. Что такое учебный план средней общеобразовательной школы?
3. Познакомьтесь по хрестоматии с учебными планами дореволюционной России и сравните их с Базисным учебным планом РФ.
4. Что такое учебная программа и каковы ее функции?
5. Познакомьтесь с программой по одному из учебных предметов и выделите его образовательные и воспитательные возможности.
6. Познакомьтесь с одним из учебников общеобразовательной школы и дайте его анализ с учетом педагогических требований к учебнику.

7. Методы обучения

План

1. Некоторые общие понятия о методах, приемах и средствах обучения.
2. Классификация методов обучения.
3. Основные группы методов обучения.
4. Альтернативные методы обучения.

Литература

1. Голант Е.Я. Методы обучения в советской школе. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.
2. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.
3. Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю.К.Бабанского. М.: Педагогика, 1981.
4. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н.Скаткина. М.: Просвещение, 1982.
5. Бабанский Ю.К. Методы обучения в средней общеобразовательной школе. М.: Педагогика, 1985.
6. Педагогика / под. ред. Сластенина В.Д. М., 1998.
7. Куриленко Л.В. Активизация познавательной деятельности школьников в условиях инновационных образовательных процессов. Самара, 1998.

Методом обучения называется способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности педагогов и учащихся, направленной на решение задач образования, воспитания и развития в процессе обучения.

Приемы в обучении – дополнительные способы работы в процессе обучения, направленные на повышение эффективности методов.

К средствам обучения относятся учебники, учебные пособия, ТСО. Средствами обучения мы называем все то, что содействует повышению эффективности процесса, через что осуществляется дополнительно к методу или в самом методе влияние, повышающее эффективность действия метода.

Метод обучения тесно связан с деятельностью, и вне деятельности не существует.

Метод обучения предполагает прежде всего цель учителя, его деятельность с помощью имеющихся у него средств. В результате возникает цель ученика и его деятельность. Под влиянием этой деятельности возникает и осуществляется процесс усвоения учеником изучаемого содержания, достигается намеченная цель обучения. Этот результат служит критерием соответствия метода цели. Таким образом, любой метод обучения представляет собой систему целенаправленных действий учителя, организующих познавательную и практическую деятель-

ность учащегося, обеспечивающую усвоение им содержания образования и тем самым достижение целей обучения, иначе говоря, метод обучения предполагает неперенное взаимодействие учителя и ученика, в ходе которого учитель организует деятельность ученика над объектом изучения, а в результате этой деятельности реализуется процесс учения, усвоения учеником содержания образования (см. рис. 42, 43).

В настоящее время в дидактике нет единой классификации методов обучения. В каждой классификации, данной различными учеными, лежат различные основания. (рис. 44).

В современной дидактике все многообразие методов обучения сведено к трем основным группам методов:

- метод организации учебно-познавательной деятельности (рис. 45);
- метод стимулирования познавательной деятельности (рис. 46);
- метод контроля (рис. 47).

Схема метода обучения



Рис.42

Критерии выбора методов обучения

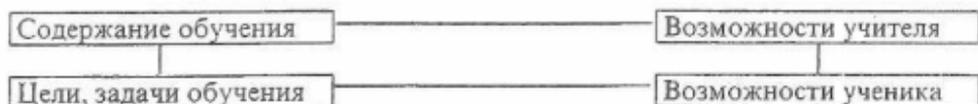


Рис.43

Классификация методов обучения

По источнику знаний (Е.Я.Голант и др.)	По способам организации учебной деятельности (М.А.Данилова)	По основным задачам обучения (И.Ф.Харламов)	С позиции воспитывающего его обучения (Ю.К.Бабанский)	По дидактическим задачам и видам деятельности (В.А.Онищук)	По характеру учебно-познавательной деятельности (И.Я.Лернер и др.)	По основным этапам обучения (Б.Т.Лихачев)
1. Словесные методы. 2. Наглядные методы. 3. Практиче-	1. Методы приобретения новых знаний. 2. Методы	1. Методы устного изложения знаний. 2. Методы	1. Методы организации и осуществления учебной деятель-	1. Коммуникативные методы. 2. Познавательные ме-	1. Объяснительно-иллюстративные методы. 2. Репродук-	1. Методы этапа восприятия первичного усвоения.

ские методы.	формирования умений и навыков и применения их на практике 3. Методы проверки знаний, умений и навыков.	закрепления учебного материала. 3. Методы самостоятельной работы. 4. Методы по применению знаний на практике. 5. Методы проверки.	ности. 2. Методы стимулирования и мотивации. 3. Методы контроля и самоконтроля.	тоды. 3. Преобразовательные методы. 4. Систематизирующие методы. 5. Контрольные методы.	тивные методы. 3. Методы проблемного изложения. 4. Частично поисковые методы. 5. Исследовательские методы.	2. Методы этапа усвоения восприятия. 3. Методы этапа учебного творческого выражения.
--------------	---	--	---	--	---	---

Рис.44

Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности (по Ю.К.Бабанскому)



Рис.45

Методы стимулирования познавательной деятельности (по Ю.К.Бабанскому)



Рис.46

Методы контроля, взаимоконтроля и самоконтроля
(по Ю.К.Бабанскому)



Рис.47

1. Словесные методы. К ним относятся рассказ, лекция, беседа.

Рассказ. Этот метод предполагает устное повествование, изложение содержания учебного материала, не прерываемое вопросами к учащимся.

Учебная лекция. Предполагается устное изложение учебного материала, отличающееся большей, чем рассказ, емкостью, большей сложностью логических построений, концентрированностью мыслительных образов, доказательств и обобщений.

Беседа. Предполагает разговор учителя с учениками, организуемый с помощью тщательно продуманной системы вопросов, постепенно подводящей учеников к усвоению цепочки фактов, нового понятия или закономерности.

Наглядные методы. Условно их можно подразделить на две большие группы: методы иллюстраций и демонстраций.

Метод иллюстраций предполагает показ ученикам иллюстративных пособий: плакатов, карт, зарисовок на доске, картин, портретов ученых и т.п.

Метод демонстраций обычно связан с демонстрацией приборов, опытов, технических установок, различного рода препаратов. К демонстрационным методам относят также показ кино-, теле- и диафильмов.

2. **Практические методы.** Практические методы обучения охватывают весьма широкий диапазон различных видов деятельности учеников. К ним относятся прежде всего упражнения. В ходе упражнений ученик применяет на практике полученные теоретические знания. Одним из видов упражнений являются комментированные упражнения. Комментированные действия помогают учителю обнаружить типичные ошибки, внести коррективы в действия учеников.

К практическим методам относятся лабораторные опыты и выполнение трудовых заданий в мастерских, учебно-производственных цехах, ученических бригадах.

Особый вид практических методов обучения составляют занятия с машинами-тренажерами. Они обычно предполагают программирование учебного материала, подразделение его на дозы, подбор контрольных вопросов по каждой, подкрепление ответа или постановку новых наводящих вопросов.

3. **Самостоятельная работа.** Это особый вид фронтальной, групповой и индивидуальной учебной деятельности учащихся, осуществляемый под руководством, но без непосредственного участия учителя, характеризующийся большой активностью протекания познавательных процессов, который может выполняться как на уроке, так и во внеурочное время, и служит средством повышения эффективности процесса обучения и подготовки учащихся к самостоятельному пополнению своих знаний.

4. **Индуктивный метод** – метод познания от частного к общему, когда на основе устойчивой повторяемости определенного признака у отдельных явлений приходят к выводу о его принадлежности всему классу явлений (т.е. совершается переход от частных, единичных примеров к общим выводам).

5. **Дедуктивный метод** – метод познания и систематизации научных знаний (т. е. переход от известного общего знания к новому частному знанию).

6. **Репродуктивный метод.** Репродуктивный характер мышления предполагает активное восприятие и запоминание сообщаемой учителем и другим источником информации. Применение его невозможно без использования словесных, наглядных, практических методов обучения.

7. **Проблемно-поисковые методы обучения** применяются в проблемном обучении. Проблемно-поисковые методы обучения применяются на практике с помощью словесных, наглядных, практических методов обучения. В связи с этим принято говорить о методах про-

Сравнительные возможности различных методов обучения

Методы обучения	Задачи, решаемые в ходе обучения								Требуемый темп обучения
	Формирование				Развитие				
	теоретических знаний	фактических знаний	практических и трудовых умений	абстрактного мышления	наглядно-обзорного мышления	самостоятельного мышления	памяти	речи	
Работа под руководством учителя	+!	+	+	+	+	+	+	+	Быстрый
Самостоятельная учебная работа	+	+!	+!	+	+!	+!	+!	+	Средний
Репродуктивные	+	+!	+!	+	+!	-	+!	+	Быстрый
Проблемно-поисковые	+!	+	-	+!	-	+	+	+!	Медленный
Индуктивные	+	+!	+!	+	+!	+	+	-	Медленный
Дедуктивные	+!	+	-	+!	+	+	+	+	Быстрый
Словесные	+!	+!	-	+!	-	-	+	+!	Быстрый
Наглядные	-	+	+	-	+!	+	+!	-	Средний
Практические	-	+	+!	-	+	+!	+	-	Средний

+! – решает данную задачу более успешно, чем другие методы этой группы;

+ – решает в основном данную задачу;

- – решает данную задачу менее успешно, чем другие методы этой группы

Рис. 48

блемного изложения учебного материала, о проблемных и эвристических беседах, о применении наглядных методов проблемно-поисковых практических работ или даже работ исследовательского вида.

Проблемное изложение предполагает, что учитель походу изложения размышляет, доказывает, обобщает, анализирует факты и тем самым ведет за собой слушателей. Назначение этого метода в том, что учитель показывает образцы научного познания, научного решения проблем.

8. Эвристический, или частично-поисковый, метод. В условиях частично-поисковой деятельности работа в основном направляется преподавателем с помощью вопросов, побуждающих к самостоятельному рассуждению, активному поиску ответа.

9. Исследовательский метод предполагает задания исследовать тот или иной вопрос. Исследовательская деятельность может осуществляться при проведении эксперимента в лаборатории, при получении заданий для написаний докладов, при разработке какого-либо вопроса в школьном научном обществе, в кружке технического творчества, в опытной работе, проводимой по заданиям совхозов, в краеведческой деятельности и т.д. Сравнение методов обучения дано в таблице на рис. 48.

Кроме вышеуказанных методов существуют и альтернативные методы обучения (рис.49).



Рис.49

Анализ конкретных ситуаций:

а) ситуация случая. Обучающемуся представляется письменный или видеоматериал, который содержит в себе проблемную ситуацию. На его основе разворачивается дискуссия, цель которой – найти пути решения проблемной ситуации;

б) метод развития инцидента. Описывается инцидент. Обучающиеся могут задавать преподавателю вопросы, выясняя различные детали. Каждый из присутствующих высказывает свое мнение об инциденте и о путях выхода из него. Обучающиеся, выступившие со сходными мнениями, объединяются в подгруппы, и между последними раз-

ворачивается дискуссия, цель которой – определить истинные причины инцидента и наилучшие пути выхода из него.

Деловая игра. Цель применения данного метода – выработать у обучающихся умение решать проблемы, возникающие в практической деятельности, творческое мышление, способность оценивать деятельность. Деловая игра – это имитационная игра. Существуют управленческие, ситуационные, ролевые и комплексные типы игры.

Деловые игры можно разделить на следующие этапы: подготовительный, вводная часть, игровой, заключительный.

На подготовительном этапе обучающиеся изучают возможности использования общих теоретических методов решения ситуационных задач в данной игре, знакомятся с объектом игрового моделирования, игровой ситуацией, функциями участников, правилами и методикой проведения игры, а также системой оценивания. В конце данного этапа рекомендуется провести проверку подготовки участников в форме репетиции деловой игры или зачета.

Во вводной части деловой игры комплектуются игровые группы, выдвигаются лидеры, распределяются роли между участниками. Если на подготовительном этапе не проводилась репетиция деловой игры, рекомендуется провести ее во вводной части.

Центральная часть деловой игры – игровой этап. Занятие носит увлекательный, захватывающий характер, если разыгрывается ситуация, затрагивающая только что изученный материал и требующая совершения каких-то действий, поступков или применения навыков коррекции межличностных отношений.

На заключительном этапе проводится анализ результатов, подводятся итоги игры, при этом нельзя обсуждать актерские данные участников. Результаты игры анализируют либо педагог, либо сами участники. При обсуждении результатов и подведении итогов объявляются победители, выясняются причины победы одних и поражения других. Выявляются слабые места в теоретической и практической подготовленности обучающихся.

Деловая корзина (in bascet). Цель метода – активизировать обучающихся, ориентировать их на самостоятельное решение различных проблем моделирующей деятельности.

В “деловой корзине”, в качестве которой может вступать небольшой ящик, помещаются задания, написанные на листках бумаги. Чаще всего они адресуются одному действующему лицу. Обучающиеся поочередно вынимают из “корзины” задания и выполняют их сугубо самостоятельно. За их действиями следит педагог и группа.

Затем группа, консультируемая педагогом, еще раз, но уже коллективно, выполняет все задания, что приводит к их более глубокому анализу.

Мозговая атака (brain-storming). Суть метода заключается в том, что для обсуждения конкретной проблемы собирается группа обучающихся, которая делится на две подгруппы: генераторы идей и критики. Генераторы идей высказывают все идеи по решению данной проблемы, которые только приходят в голову.

Основные принципы мозговой атаки:

1. не критиковать – можно высказывать любую мысль без опасения, что она будет признана неудачной;
2. стимулировать любую инициативу, причем чем страннее кажется идея, тем лучше;
3. стремиться к наибольшему количеству идей;
4. разрешается изменять, комбинировать, улучшать предложенные идеи (свои и чужие).

По завершении работы подгруппой генераторов идей приступает к работе подгруппа критиков. Она анализирует, оценивает, синтезирует предложенные идеи, выбирает те, которые обеспечивают решение проблемы. Метод мозговой атаки реализуется по следующей схеме:

I этап – подготовка к решению проблемы. Задача педагога – информировать членов группы о теме исследования. Подготовка вспомогательных средств, необходимых для регистрации идей и их визуального изображения;

II этап – свободное высказывание идей. Задача педагога – ознакомление с правилами участия, устное сообщение и визуальный показ однозначной проблемы; поиск такого определения неоднозначной проблемы в случае, если творческая напряженность снижается (путем постановки вопросов, предложения собственных идей, новых подходов и др.). Правила участия: запрещены споры, критика и сравнительная оценка; количество идей важнее их качества; могут быть представлены и чужие идеи; не нужно чуждаться непривычного, утопического. Идеи должны быть представлены в сжатом виде.

III этап – развитие идей. Задача педагога – приведение примеров, поиск комбинаций, представление полного списка идей, рожденных на этапе их высказывания, поскольку возможности комбинировать идей тем меньше, чем уже плоскость, в которой ведется поиск взаимосвязей между ними. Правила участия такие, как и во втором этапе.

IV этап – критика идей. Задача педагога – включение в список идей, поступивших после коллективной работы, классификация идей; обеспечение обсуждения, критика и качественной оценки каждой идеи; информирование о проблемах, оставшихся открытыми. Задачи участников; обсуждение, критика и качественная оценка каждой идеи по следующим критериям: соответствие предпосылкам и удовлетворение требований; возможность реализации или ее отсутствие; возможность реализации идей, не отвечающих поставленной цели в других облас-

тях; возможность реализации сразу или по истечении конкретного периода времени; возможность реализации без дальнейших исследований.

Метод проекта представляет собой планирование целесообразной деятельности в связи с решением какого-нибудь учебно-школьного задания в реальной жизненной обстановке. Существуют 4 основных типа проектов.

Первый тип – это производственный проект, который имеет своей задачей выполнение какой-нибудь производственной задачи. Он чрезвычайно разнообразится по степени важности – от песочного детского домика до работ национального или мирового значения. Везде, где активность направлена на изготовление (производство) чего-нибудь, мы имеем дело с этим типом проекта. Где только возможна постановка цели, там имеют место и проекты.

Второй тип – потребительский проект. Он имеет целью использование чего-нибудь для наслаждения. Художник нарисовал картину – осуществил потребительский проект.

Третий тип – это проект разрешения проблем. Этот метод имеет целью разрешить проблемы или какие-нибудь интеллектуальные затруднения. Тип произошел от первого, так как производственная работа, особенно учебная, непременно включает в себе некоторые трудности, которые требуют преодоления, т. е. разрешения проблемы. Разница между первым и третьим типом проектов заключается в том, что в основе третьего типа исключительно проблема, тогда как в первом типе является случайным элементом. Наличие проблемы еще не составляет проекта. Проблема становится проектом лишь тогда, когда мы ставим цель разрешить ее и стремимся к ее разрешению. Если же цель отсутствует и учитель требует исполнения работы, то здесь нет проекта, а есть лишь работа. Самое главное в проекте – целевая установка учащегося. Как только цель исчезает, учебный процесс ухудшается.

Иногда неизбежно применение фиксированных учебных схем, например, когда требуется та или иная дрессировка, специальные навыки или знания. А в таком случае приходится применять четвертый тип проекта – проект дрессировки или, лучше сказать, проект специализации.

При выборе метода обучения учитель руководствуется общей целью воспитания и конкретной дидактической целью данного урока, учитывая характер материала урока, возраст учащихся, их особенности и уровень готовности к изучению учебного материала. Большое влияние на выбор метода оказывает уровень методического мастерства учителя.

Вопросы и задания

1. Дайте определение понятиям “метод обучения”. “прием”. “средство обучения”.
2. Каковы подходы к классификации методов обучения?

3. Каковы общие подходы к выбору методов обучения?
4. Докажите, почему ни один метод обучения не может использоваться как универсальный.
5. Выберите какой-либо учебный фильм и подумайте, какими методами можно организовать обучение, используя содержание этого фильма.
6. Проведите наблюдение урока и укажите, какими методами обучения пользуется учитель. Дайте оценку целесообразности их выбора и эффективности использования.

8. Формы организации обучения

План

1. Урок – основная форма организации учебной работы. Типология и структура урока. Требования к современному уроку, пути повышения его эффективности.
2. Семинар, лабораторно-практические занятия.
3. Внеурочные формы учебной работы.

Литература

1. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н.Данилова и М.Н.Скаткина. М.: Просвещение, 1975.
2. Онищук В.А. Урок в современной школе. М.: Просвещение, 1981.
3. Махмутов М.И. Современный урок. М.: Просвещение, 1985.
4. Яковлев Н.М., Сохор А.М. Методика и техника урока в школе. М.: Просвещение, 1985.
5. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / Под ред. И.Б.Первина. М.: Просвещение, 1985.

Если метод обучения характеризует содержательно-процессуальную сторону обучения, то организационные формы обучения являются педагогическим образованием общего плана, придающим учебному процессу определенную структуру, целесообразность и содержательно-процессуальную завершенность.

Наиболее ранними формами организации учебной работы с детьми были индивидуальные формы обучения. Сущность индивидуальной формы обучения заключалась в том, что учитель в своем доме или в доме ученика проводил с ним обучающую работу.

При индивидуально-групповой форме обучения учитель занимался с целой группой детей, однако учебная работа строилась в индивидуальном порядке. Учитель поочередно спрашивал у каждого ученика пройденный материал, объяснял новое, давал индивидуальное зада-

ние. При такой организации обучения дети могли приходить на занятия в различное время года и в различное время дня.

В период развития ремесел, торговли, продуктообмена возникла необходимость в грамотных и образованных людях. Встал вопрос о более эффективной и экономной форме организации учебной работы, обеспечивающей значительную пропускную способность школы. Так, в условиях становления буржуазного общества возникла классно-урочная система. Ее инициатором и первым теоретиком был Я.А.Коменский. Разработанная им система получила воплощение в конце XVIII– начале XIX века в Англии, где английские педагоги, стремясь выполнить требование промышленников “дать элементарное образование рабочим”, предложили систему “ступенчатого” обучения или “взаимообучения”. Учитель одновременно обучал 200-300 человек. По имени учителя Ланкастера и священника Белла, применивших эту систему, она была названа Белл-Ланкастерской системой взаимообучения. В конце XIX века появляются так называемые избирательные формы обучения – батавская система в США и мангеймская – в Европе.

Суть батавской системы состояла в том, что время учителя делилось на две части: первая часть предназначалась на урочную (коллективную) работу с классом, вторая – на индивидуальные занятия и оказание помощи нуждающимся ученикам.

Избирательность обучения при мангеймской системе заключалась в том, что учащиеся в зависимости от их способностей и успеваемости распределялись по классам на слабых, средних и сильных.

В начале XX века возникла система индивидуализированного обучения. Впервые она была применена в городе Дальтоне учительницей Еленой Паркхерст и получила название Дальтон-план. Эту систему еще называют лабораторной или системой мастерских.

Цель применения этой формы обучения: дать каждому ученику возможность работать индивидуально, своими темпами. Занятия по Дальтон-плану исключали коллективную работу учителя с учащимися в классе, отменялись уроки, было прекращено чтение систематических курсов.

“Свобода личности”, которая имела место в этой системе, сделала ее популярной; революционно настроенные учителя внесли в эту систему идею коллективизма. В конце 20-х годов эта система широко распространилась в советской школе под названием бригадно-лабораторного метода.

Бригадно-лабораторный метод предполагал такую организацию обучения, при которой сначала проводилось вводное занятие, за ним следовала работа бригадами в лаборатории, затем проходила обобщающая конференция. На ней, как правило, с докладами о результатах работы выступали бригадиры. Основной состав класса довольствовался ролью слушателя. Ученики на основе отчета бригадира вы-

ставляли друг другу отметки. Индивидуального учета знаний учитель не проводил.

В первой четверти XX века на почве прагматизма в США создается так называемая проектная система обучения. В основе ее лежит организация практической деятельности учащегося.

Широкую известность получил в США план Трампа. Организация обучения по данной системе выражается в том, что осуществляется сочетание занятий в больших аудиториях, в малых группах и индивидуальных занятий. Распределение времени между формами занятий примерно таково: 20% времени отводится на занятия в малых группах, 40% – на занятия в широких аудиториях, 40% – на индивидуальную работу.

Из всех названных форм организации (см. рис.50) главным остается урок, который является единицей классно-урочной системы.

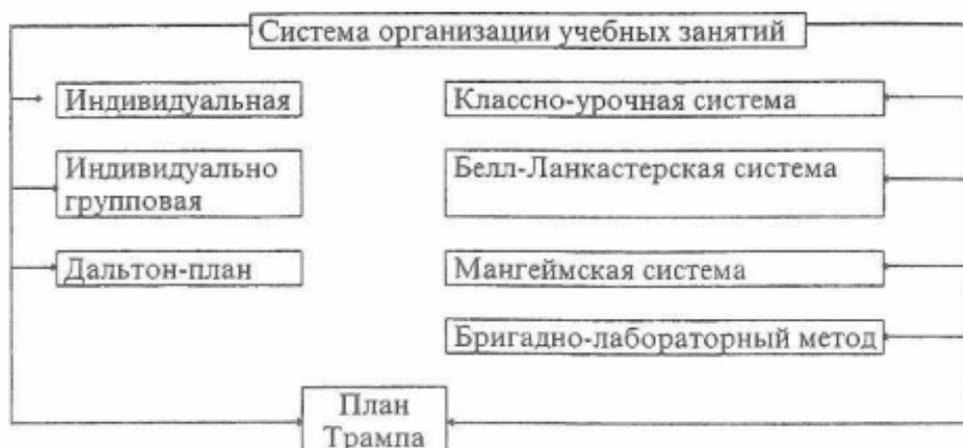


Рис.50

Урок – это законченная, ограниченная во времени часть учебного процесса, в ходе которой решаются учебно-воспитательные задачи.

На уроке в сложном взаимодействии представлены цель, содержание и методы обучения, проявляются личность и мастерство учителя, индивидуальные и возрастные особенности учащихся, происходит реализация целей и задач обучения, воспитания, развития.

На уроке используется фронтальная, групповая и индивидуальная работа с учениками.

При фронтальной форме работы учитель непосредственно управляет всем составом класса, организуя сотрудничество всех учащихся и определяя им единый темп работы, Фронтальная форма позволяет вести учащихся в одном темпе работы и к единой цели. Однако она не рассчитана на учет их индивидуальных различий. При ней не все уче-

ники успешно усваивают знания, формируют навыки и умения. Отдельные учащиеся отстают от заданного темпа работы или не удовлетворены им. Взятый темп урока может показаться быстрым слабому, но медленный – сильному. По этой причине слабые учащиеся уйдут с задания, не усвоив учебного материала, а сильные – недостаточно расширят и углубят свои познания.

При групповой форме организации учебной работы учитель управляет деятельностью групп учащихся класса. Групповые формы можно разделить на звеньевые, бригадные, кооперированно-групповые, дифференцированно – групповые.

Звеньевые формы учебной работы с учащимися представляют организацию учебной деятельности относительно постоянных малых групп учащихся, управляемых их лидерами.

Бригадные формы учебной работы представляют организацию учебной деятельности специально сформированных временных групп учащихся для выполнения определенных заданий. Например, для выполнения лабораторной работы состав класса распределяется на 5 бригад.

Разновидностью групповой формы является кооперированно-групповая учебная работа (название происходит от слова “кооператив” – объединение усилий групп). При этой организации каждая контактная группа выполняет часть общего задания класса. Такая организация учебной работы возможна при изучении объемного материала. Особой разновидностью групповой формы обучения является дифференцированно-групповая работа. Она предполагает организацию работы групп учащихся с разными учебными возможностями. Допустим, учитель условно подразделяет учеников класса на две группы. Одну составляют ученики с высокими возможностями, другую – со средними и низкими. Учитель дает им разные по трудности задания, оказывает разную помощь. Контакты между членами групп затруднены, так как они размещаются в разных частях класса. Их объединяют единые виды заданий, соответствующие их учебным возможностям. Групповая форма создает больше условий для проявления особенностей каждого ученика. Общаясь между собой, учащиеся имеют возможность высказываться значительно чаще, чем при фронтальной работе всего класса.

При парной форме учебной работы учитель управляет деятельностью сотрудничающих пар учащихся, размещающихся на отдельных партах. Это сотрудничество может осуществляться и в домашней учебной работе: два ученика самостоятельно выполняют домашнее задание, контролируя друг друга.

Индивидуальная форма предполагает организацию выполнения заданий каждым учеником самостоятельно. Индивидуальная форма работы отвечает способностям и возможностям отдельных учащихся.

Педагогически правильно и целесообразно применяемая форма индивидуальной работы в обучении имеет большое значение в формировании потребности в самообразовании и соответствующих умений.

Выбор той или иной формы работы на уроке зависит от задач, которые ставит учитель (рис.51.)

Сравнительная активность различных форм организации обучения

Формы организации обучения	Формирование и развитие			
	знаний	умений	темпы деятельности	самостоятельность в учении
Общеклассные (фронтальные)	+!	±	+!	±
Групповые	+	+	+	+
Индивидуальные	+	+!	+	+!

+! – высокая; + – средняя; ± – ниже среднего

Рис.51

Типология уроков имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Нельзя четко организовать учебный процесс, не выделив типы уроков по тому или иному признаку и не определив, какой из них наиболее подходит для решения поставленных педагогических задач.

Урок является сложным педагогическим объектом. Как и всякие сложные объекты, уроки могут быть разделены на типы по различным признакам (рис.52).

Несмотря на то, что урок носит сложный и комплексный характер, для целей более четкого планирования и ведения урока необходимо знать и представлять себе его основные структурные элементы, различное сочетание которых характеризует и различные разновидности урока.

Схема элементов урока дана на рис.53.

Наряду с типологией современная теория урока большое внимание уделяет его структуре. Структура урока – это совокупность его элементов, обеспечивающих целостность урока и сохранение основных проявлений в различных вариантах.

Для приема рассмотрим структуру уроков ознакомления учеников с новым материалом; закрепления знаний, умений и навыков; комбинированного урока.

КЛАССИФИКАЦИЯ ТИПОВ УРОКА

По дидактическим целям	Содержание и способы поведения	Дидактические задачи, решаемые на уроке	Основные этапы учебного процесса	Способы организации учебной деятельности
(Огородников И.Т. Казанцев И. К.) урок усвоения новых знаний	(Махмутов М.И.) изучение нового материала	(Яковлев Н.М.) специализированные уроки	(Иванов С.В.) вводные уроки	(Кирюшкин Д.М.) уроки с разнообразными видами занятий
урок усвоения навыков и умений	совершенствование знаний, умений и навыков	комбинированные уроки	уроки первичного ознакомления с материалом	уроки в виде лекций
урок комплексного применения знаний, умений и навыков	комбинированный урок		уроки образования понятий, установления законов и правил	уроки в виде беседы
урок обобщения и систематизации знаний	контрольные уроки		уроки применения полученных знаний на практике	уроки-экскурсии
урок проверки, оценки и коррекции знаний, навыков и умений	уроки коррекции		уроки формирования навыков (тренировка)	киноуроки
комбинированный урок			уроки повторения и обобщения	уроки самостоятельной работы уч-ся в классе
			контрольные уроки	лабораторные и другие практические занятия
			комбинированные уроки	

Рис.52

I. Урок ознакомления с новым материалом;

- 1) оргмомент – 1-2 мин;
- 2) объяснение нового материала – 30-35 мин.;
- 3) закрепление нового материала – 5-8 мин.;
- 4) задание на дом;
- 5) окончание урока -1, -2 мин.;

II. Урок закрепления знаний, умений и навыков:

- 1) оргмомент – сообщение темы, задачи урока, мотивации учебной деятельности;
- 2) письменные, практические, самостоятельные работы, опрос, закрепление – 35-38 мин.;
- 1) задание на дом;
- 2) окончание урока.

III. Комбинированный урок (одновременно решается несколько задач):

- 1) оргмомент;
- 2) проверка письменного домашнего задания;
- 3) проверка домашнего задания (устно);
- 4) изучение нового материала;
- 5) домашнее задание;
- 6) закрепление нового материала;
- 7) окончание урока.

Структура проблемного урока выглядит иначе. По мнению М.И.Махмутова, он имеет следующую структуру:

- 1) актуализация прежних знаний;
- 2) усвоение новых знаний и способов действий;
- 3) формирование умений и навыков.

Эта структура проблемного урока представляет сочетание внутренних и внешних элементов процесса обучения (рис.54).

Структура урока – это результат творчества учителя, но всегда важно учитывать место урока в системе уроков по данной теме, содержание материала, методы работы, уровень подготовленности учащихся. Учителю необходимо знать, что познавательная активность учащихся в течении 45 минут имеет взлеты и падения:

- первые 3-5 минут – неустойчивое внимание;
- с 6-7-й по 30-35-ю минуты – наибольшая активность внимания (полезно использовать это время для осуществления основной цели, например, для объяснения нового материала);
- после 30-й минуты – постепенное снижение активности;
- после 40-й минуты – явный спад внимания.

Кроме традиционного урока можно применить и нестандартные формы урока (рис.55).

ЭЛЕМЕНТЫ УРОКА

Оргмомент	Изучение нового материала	Контроль и оценка знаний	Домашнее задание	Закрепление изученного материала	Обобщение и систематизация знаний
психологический настрой	постановка конкретных целей изучения новой темы	обеспечение общего характера проверки	Инструкция по выполнению домашнего задания	выполнение упражнений	подведение итогов
проверка оборудования	обеспечение осознанного активного изучения	создание условий для творческого и научного самовыражения	Продуманный объем	решение типовых задач	мотивировка коллективной и личностной работы учащихся
выявление отсутствующих	увеличение доли самостоятельной работы	проверка знаний фактического материала и умения раскрывать внешние и внутренние связи в предметах и явлениях	ступенчатые задания	пересказ объяснений учителя	
сообщение темы и плана работы на уроке	изучение нового материала, исходя из обобщающих идей, понятий	применение гибкой системы контроля, самоконтроля, взаимоконтроля		обобщение изученного материала, систематизация его, включая и ранее усвоенные знания	
	осуществление межпредметных связей				
	обучение эффективным приемам учебной деятельности				

Рис.53

Требования к уроку ориентируют учителя на оптимальную структуру, позволяют ему упорядочить урок и повысить его эффективность.

Условно можно выделить 4 группы требований:

- к структуре урока (рис.56);
- к подготовке и организации урока (рис.57);
- к содержанию урока (рис. 58);
- к технике урока (рис.59).

Основные пути повышения эффективности урока – это активизация познавательной деятельности, интенсификация и демократизация учебного процесса (рис.60).

Схема связи элементов внешней и внутренней структуры проблемного урока



Рис.54

1. Активизация познавательной деятельности – максимальное использование реальных и потенциальных возможностей школьников, создание наилучших условий для развития способностей и талантов каждого ученика в интересах общества. Задача эта многоплановая. Укажем некоторые пути ее решения.

1. Четкое планирование учебно-воспитательной работы. Это важное условие сохранения и укрепления здоровья учащихся, предупреждение их раннего утомления и перегрузки. В школе разрабатываются три основных планирующих документа:

а) расписание уроков, которое учитывает динамику работоспособности учеников в течение учебной недели, учебного дня и рационально распределяет изучаемые предметы в зависимости от их трудности;

б) календарно-тематический план. Для того, чтобы провести хороший урок, учитель должен четко знать его место в системе уроков по данной теме. Планирование уроков по всей теме дает возможность предусмотреть темы в целом, что соответствует требованию принципа систематичности обучения.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ УРОКА

Уроки, основанные на имитационной деятельности и организации	Уроки, основанные на имитационной деятельности при проведении обществ. культурных мероприятий	Перенесение в рамки урока традиционных форм внеклассной работы	Интерпретационные уроки	Трансформация традиционных способов организации урока	Уроки в форме соревнований, игр	Уроки, основанные на формах, жанрах, методах работы известных в общественной практике	Уроки, основанные на нетрадиционной организации учебного материала	Уроки, включающие публичные формы общения	Уроки, опирающиеся на фантазии
Суд	Зачная экскурсия	КВН		Лекция-парадокс	конкурс	Исследование	Уроки мудрости	Пресс-конференция	Урок-сказка
Следствие	Экскурсия в прошлое	"Следствие ведут знатоки"		Парный опрос	Турнир	Изобретательство	Открытие	Аукцион	Урок-сюрприз
Трибунал	Путешествие	Утренник		Экспресс-опрос	Эстафета	Анализ первоисточников	Урок-блок	Бенефис	Урок-подарок (от Хоттабыча)
Цирк	Литературная прогулка	Спектакль		Урок-зачет	Дуэль	Комментарий	Урок - "дублер действует"	Митинг	
Патентное бюро	Литературная гостиная	Концерт		Урок-консультация	КВН	Мозговая атака		Регламентированная дискуссия	
Ученый совет	Интервью	Инсценировка художественных произведений		Урок-практикум	Деловая игра	Интервью		Панорама	
	Репортаж	Диспут		Урок-семинар	Ролевая игра	Репортаж		Телепередача	
		Посиделки		Защита читательского формуляра	Кроссворд	Рецензия		Телемост	
		Клуб знатоков		Телеурок без телевидения	Викторина	Живая газета		Репорт. Диалог	
								Живая газета	
								Устный журнал	

Рис.55



Рис.56



Рис.57

Определенное оптимальное содержание урока в соответствии с учебной программой и целями урока

ТРЕБОВАНИЯ
К СОДЕРЖАНИЮ
УРОКА

Воспитывать любовь к природе
Процесс поиска истины должен быть обоснованным, умозаключения учителя – доказательными

Соблюдение основных дидактических принципов. Система уроков должна стимулировать и мотивировать положительное отношение к учению, ориентировать их к выбору профессий

Воспитывать аккуратность, терпеливость, упорство в достижении цели, умение вести себя в коллективе

Продумать содержание, дозировку и обоснованность домашнего задания

Рис.58

Урок должен быть эмоциональным, вызывать интерес, воспитывать потребность в знаниях

Управлять учебным процессом и большую часть урока уделять активной работе уч-ся

Обеспечить соблюдение единого орфографического режима в школе

Темп урока должен быть оптимальным, действия учителя и учеников – завершенными

ТРЕБОВАНИЯ
К
ТЕХНИКЕ
УРОКА

Необходим полный контакт во взаимодействии учителя и учащихся на уроке, наличие педагогического такта

Создать атмосферу доброжелательности и активного творческого труда

Менять виды деятельности учащихся, сочетать разнообразные методы обучения

Рис.59

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УРОКА		
Активизация познавательной деятельности школьников	Интенсификация	Демократизация
Четкое планирование учебно-воспитательной работы	Нацеленность учебно-воспитательного процесса на развитие личности	Предоставление учащимся права выбора содержания, форм, методов обучения
Научная организация труда учителя и учеников	Дифференцированный подход	Работа на доверии и самоконтроле
Ориентация не на имеющийся, а на более высокий уровень развития ученика	Компьютеризация учебно-воспитательного процесса, использование ТСО	Гласность, открытость
Осуществление педагогического сотрудничества	Применение разнообразных типов урока	Самоорганизация, самодеятельность, самоуправление учащихся
Создание в ученическом коллективе атмосферы успеха	Применение разнообразных методов, средств, форм обучения	
Анализ, оценка (самоанализ, самооценка) положения дел, состояния и результативности работы	Реализация современных требований к уроку	
	Использование рекомендаций науки	
	Усиление практической направленности	

Рис.60

Учитель может составить или использовать опубликованный тематический план, внося в него необходимые коррективы, вытекающие из конкретных условий работы, личностных качеств учителя, подготовленности учащихся. Он должен отражать творческий процесс подготовки учителя к предстоящему уроку. В нем должны быть отмечены основные данные по содержанию, организации и способам работы учителя и учащихся на уроке. В плане указываются следующее:

- тема и цель урока;
- структура его (деление на части);
- в каждой части отмечаются конкретное содержание и виды работы (делаются и отдельные пометки: формулировки вопросов и правил, формулы, номера задач, страницы учебников, пособий и другие, которые сочтет нужным учитель, продумывая урок при его подготовке);
- методы работы и оборудование;
- формы организации работы (коллективная, индивидуальная, групповая);
- указание домашнего задания.

2. Соблюдение учителем гигиенических требований к организации работы учащихся на уроке – это обязательное условие активизации человеческого фактора в учебном процессе, предупреждение резкого падения работоспособности. Для этого следует соблюдать установленную физиологами оптимальную продолжительность основных видов деятельности.

Время, в течение которого школьники могут активно заниматься одним и тем же видом деятельности, составляет:

- у шестилеток – не более 10-15 минут;
- у учащихся 1-3-х классов – 12-15 минут;
- у учащихся 4-7 классов – 25-30 минут;
- у учащихся 8-9 классов – 30-35 минут;
- у учащихся 10 классов около 45 минут.

3. Ориентация в обучении не на имеющийся, а на более высокий уровень развития – это важнейшее условие активизации человеческого фактора в учебном процессе. Для этого учителю рекомендуется постоянно изучать учебные возможности школьников.

Ю.К.Бабанский считает, что “изучение учебных возможностей является сейчас не пожелание, а обязательным требованием”. Различают реальные (фактические) и потенциальные возможности. Реальные возможности – это такой уровень овладения учебным предметом, на котором школьник может заниматься в данный период обучения. На этом уровне ученик в состоянии самостоятельно обеспечить соответствие уровня знаний уровню учебных возможностей. При наличии несоответствия он может без посторонней помощи, но под контролем учителя, родителей повысить уровень фактических знаний и умений в непродолжительный срок (до трех четвертей).

В потенциальных возможностях выделяют две зоны. Первая – зона ближайшего развития. Это такой уровень овладения учебным предметом, которого школьник может достигнуть в относительно короткий срок (до трех учебных полугодий), но с помощью учителя, других лиц. Вторая – зона дальнего развития. Это уровень овладения учебным предметом, которого школьник может достигнуть при значи-

тельной помощи учителя, других лиц в более длительные сроки (до трех и более лет).

Исследовательская, практическая работа показывает, что организация учебно-воспитательной работы на основе диагностики учебных возможностей ставит каждого ученика в такое положение, когда, достигнув одного уровня, он вовлекается в непрерывное, активное движение к максимальному уровню своих потенциальных возможностей.

4. Создание в ученическом коллективе атмосферы успеха. В.А.Сухомлинский утверждал, что ребенок стремится работать тогда, когда труд ему в радость. Следовательно, дать детям радость, радость успеха – важнейшая задача учителя.

Для создания в ученическом коллективе атмосферы успеха на основе педагогики сотрудничества учителя (Ш.А.Амонашвили, “Здравствуйте, дети!”; Е.Н.Ильин, “Рождение урока”; В.Ф.Шаталов, “Куда и как исчезли тройки”; С.Н.Лысенкова “Когда легко учиться”) рекомендуют:

- обеспечить успех каждому школьнику, развивать даже самые малые познавательные способности, внушать уверенность в достижении положительных результатов, учить учиться, не допускать, чтобы ученик отстал;

- воспитывать у детей собственное стремление к общественно значимым целям, формировать содержательные мотивы учения, находить новые стимулы, лежащие в самом учении.

Учитель не добьется больших успехов, если он не умеет получить высокий уровень мотивации учебной деятельности школьников на уроке. По оценке специалистов, занимающихся проверкой качества знаний школьников, 60% слабоуспевающих учеников не получают на уроках необходимой для учебы мотивации.

В современном уроке велика роль учителя, от деятельности которого зависит благоприятный психологический климат в классе, работоспособность учащихся и эффект их деятельности. Этому же способствует создание ситуаций взаимопомощи, повышающих ответственность учеников за работу товарищей.

II. Интенсификация – оптимальное ускорение темпов, усиление напряженности учебно-воспитательного процесса путем применения интенсивных форм, методов, средств педагогического воздействия, позволяющих обеспечить достижение наилучших результатов в обучении, воспитании и развитии учащихся. Средства интенсификации:

- 1) нацеленность учебно-воспитательного процесса на развитие личности;

- 2) компьютеризация учебно-воспитательного процесса. Оптимальное использование ТСО, наглядных пособий;

- 3) дифференцированный подход к учащимся;

4) применение различных типов уроков и совершенствование структуры урока. При планировании системы занятий по теме программы следует четко определять типы урока. Совершенствование структуры урока предполагает:

– сокращение до минимума времени на оргмомент;

– сокращение времени на опрос. К сожалению, печальная, но весьма поучительная статистика показывает, что около 70% слабых уроков связаны с вольной или невольной гипертрофией опроса, проверкой домашнего задания в начале урока, когда 25-30 минут времени, посвященного изучению нового материала, уходит на проверку домашнего задания;

– единение функции контроля и закрепления;

– самостоятельные работы по усвоению новых заданий;

– домашней работы творческого характера;

5) применение разнообразных методов, форм, средств обучения. Поскольку педагогический процесс двусторонний, включающий в себя обучение (деятельность учителя) и учение (труд ученика), то чрезвычайно важно заботиться не только о преподавании, но и о вооружении школьников эффективными методами учения. Один из главных методов учения – овладение и использование методологии науки, научной теории, а также методов теоретического и экспериментального исследования;

6) реализация современных требований к уроку;

7) использование рекомендаций педагогической науки, передового педагогического опыта, достижений учителей-новаторов.

Изменения в содержании и методике организации урока в значительной степени определяются мерой влияния педагогической науки и передового опыта на практику работы учителя. Следовательно, уроки, способы их организации в наибольшей степени отражают “вооруженность” учителя рекомендациями науки. Л.В.Занков отмечает, что применение закономерностей, которым подчиняется учебный процесс, резко повышает возможность совершенствования обучения и воспитания, использования внутренних резервов, которые таятся в недрах учебно-воспитательного процесса;

8) реализация психологических основ обучения. Этот пункт требует, прежде всего, повышения психологической культуры учителя и того, что основные, наиболее существенные идеи, положения современной психологии стали инструментом преподавательской деятельности. Для этого рекомендуется:

– развивать и совершенствовать основные компоненты познавательной деятельности (внимание, восприятие, память, мышление, воображение, волевые качества и т. д.);

– в учебно-воспитательном процессе активно использовать разнообразные виды деятельности школьников;

- осуществлять процесс обучения в определенной последовательности, творчески реализовать этапы познавательной деятельности;
- создавать условия для восприятия изучаемого материала всеми органами чувств (следует иметь в виду, что слуховыми анализаторами учащиеся воспринимают лишь 10-15% информации, а зрительными – 60-65%);

9) усилить практической направленности преподавания общеобразовательных предметов;

10) опережающий характер подготовки школьников к самостоятельной жизни и труду предполагает ознакомление с новейшими достижениями науки, с потребностями экономики и политики. Это позволит учителю передавать ученикам не просто готовые знания, а технологию постоянного обновления человеком своего образования.

III. Демократизация – организация управления учебно-воспитательным процессом на демократических началах, на основе равноправного участия учителя, учащихся, предоставление простора их творчеству, идеям, инициативам, социальной активности. В это понятие входят:

1) предоставление учащимся права выбора содержания, форм, методов обучения;

2) работа на доверии и самоконтроле. В наши дни проблема создания атмосферы доверия, взаимного уважения, симпатии между учителем и учеником, атмосферы свободы и творческого сотрудничества имеет особую актуальность.

Очень важно привлечь учащихся к оценочной деятельности, организации на уроке их самооценки и самоконтроля. Необходимо, чтобы в ходе каждой проверки школьник не только узнал, чему он научился и что усвоил, какие допустил ошибки, но и осознал справедливость оценки, поставленной учителем, понял, как можно самостоятельно оценивать свои знания. Для этого необходимо его ознакомить с критерием оценки;

3) гласность, открытость;

4) самоорганизация, самодеятельность, самоуправление учащихся.

Семинар – это форма организации учебной работы с учащимися старших классов в рамках классно-урочной системы, используемая преимущественно при изучении гуманитарных дисциплин. Их введение связано с усилением в программах теоретического материала, требующего обобщения, а также повышения активности и самостоятельности школьников в процессе усвоения. Школьные семинарские занятия являются важной ступенью подготовки к участию в вузовских формах работы.

Семинары проводятся обычно в конце изучения особо значимых разделов программы, а также центральных проблем учебного предмета. О дне семинарского занятия учитель заблаговременно предупреждает

дает учеников, сообщает им тему, форму организации работы и вопросы для обсуждения (как правило, проблемного характера), рекомендует литературу для изучения, дает индивидуальные задания, проводит консультации.

Формы поведения семинара могут быть различными: это обсуждение вопросов плана, над которыми работали все учащиеся; обсуждение докладов и рефератов, подготовленных индивидуально; семинар – диспут, который, в отличие от внеклассного диспута, проводится с учениками класса в обязательном порядке под руководством учителя.

При проведении семинара педагог во вступительном слове вводит школьников в проблему, создает проблемную ситуацию, возбуждает у учащихся интерес к изучаемому, направляет ход собеседования, учит обобщать материал, делать выводы, аргументированно доказывать и развивать основные положения темы.

На семинарах создаются максимальные возможности для коллективной поисковой деятельности школьников, развития их познавательной активности и творческих способностей, формирования мировоззрения.

Подготовка к семинару и участие в нем требует от школьника не только воспроизведения полученных знаний и использования приемов умственной деятельности, но и активной мыслительной работы, что способствует выработке собственного мнения, сознательному усвоению знаний, совершенствованию навыков устной речи, формирует умения анализа и синтеза.

Проведение семинара требует от учителя значительной подготовки и творческого подхода. Разрабатывая тематический план изучения преподаваемого предмета, следует отметить разделы и темы программы, по которым будут проведены семинарские занятия, а также четко сформулировать их дидактическую цель и образовательно-воспитательные задачи, указать первоисточники и литературу по теме, формы и виды самостоятельной работы учащихся, наглядные пособия, диафильмы, таблицы и другие средства обучения, которые будут использоваться в процессе занятий.

При подготовке к семинарским занятиям необходимо учесть, кроме того, уровень подготовленности учеников, степень овладения ими навыков самостоятельной работы с книгой, умением составлять план, тезисы, конспектировать и систематизировать. Это позволит индивидуализировать задания с целью развития умений и интересов учащихся.

Лабораторно-практические занятия

Лабораторно-практические занятия являются одним из видов обязательных самостоятельных работ учащихся. Они предусмотрены по ряду учебных предметов (физике, химии, биологии, астрономии, гео-

графии) и проводятся по заданию учителя с применением специальных приборов, материалов, инструментов и прочих средств обучения.

Лабораторно-практические работы непосредственно связаны с другими видами школьных занятий. Они способствуют осуществлению межпредметных связей, связи теории с практикой, развитию мыслительно-познавательной активности школьников, приобщению их к методам научного исследования, что имеет большое значение для профессиональной ориентации учащихся.

Лабораторно-практические занятия проводятся фронтально или в форме практикума.

Фронтальные работы выполняются на уроке одновременно всеми учениками. При этом используется школьное лабораторное оборудование, а частично и простейшие самодельные приборы и приспособления. На фронтальных лабораторно-практических занятиях все учащиеся (каждый в отдельности или по два) выполняют одно и то же задание с использованием несложного оборудования.

Основное назначение таких работ – способствовать формированию у учащихся изучаемых понятий, развитию их мышления, практических умений и навыков. Выполняться они могут на различных этапах урока в специально оборудованных школьных кабинетах.

В отличие от фронтальных работ практикум проводится при завершении крупных разделов курса и часто имеют обобщающе повторительный характер. На них выносятся более сложные вопросы программы.

Проводятся практикумы преимущественно в старших классах и требуют более сложного оборудования и приборов. Участие в них открывает большие возможности для появления и развития индивидуальных интересов и склонностей школьников. Учитывая особенности учащихся, им можно поручать выполнение неодинаковых по содержанию и характеру заданий. При этом следует дать подробный инструктаж к выполнению работы, другим – лишь краткие указания, для третьих можно ограничиться только постановкой задачи, для решения которой ученики должны самостоятельно разработать план действий и подобрать оборудование.

Каждая работа практикума рассчитана на один-два урока и состоит, как правило, из нескольких опытов, после выполнения которых школьники обрабатывают результаты наблюдений и экспериментов и составляют письменный отчет.

В настоящее время в школах в целях профессиональной ориентации учащихся проводятся практикумы повышенной сложности для старшеклассников, желающих углубленно изучать химию, физику или другой предмет на занятиях по факультативному курсу. Такая работа содействует формированию у школьников умений и навыков умственной деятельности, учит их творчески, самостоятельно трудиться.

Внеурочные формы работы представлены на рис.61. Остановимся подробнее на таких формах, как факультативные занятия, домашняя учебная работа и учебная экскурсия.

Факультативные занятия

Содержание факультативов по всем учебным дисциплинам должно способствовать углубленному изучению материала по соответствующей проблеме, а не дублировать школьный курс.

Проводятся факультативные занятия в различных формах, среди которых важное место занимают лекции и семинары.

В процессе чтения лекции школьникам на факультативном занятии сообщается большой, сложный материал, который имеется зачастую только в недоступной для них научной литературе. Лекция достигает положительного результата лишь при условии, если ученики подготовлены к ее восприятию и активно участвуют в работе. С этой целью следует продумать задания для учащихся (составление планов и таблиц, выполнение чертежей и рисунков, ведение записей и т. д.).



Рис.61

На факультативные занятия, организуемые в форме семинара, наряду с проблемными вопросами выносятся доклады и сообщения, посвященные преимущественно конкретным темам. Важно также ставить на обсуждение общие проблемные вопросы факультативного курса.

Проведение факультатива требует тщательной подготовки его руководителя и учащихся. Следует заранее сообщить темы докладов, выделить докладчиков и оппонентов (в соответствии с индивидуальными особенностями и интересами школьников), рекомендовать лите-

ратуру для изучения. Активизировать познавательную деятельность всех участников факультатива поможет разнообразный арсенал методов и приемов обучения: составление планов, конспектов, тезисов; постановка проблемных заданий, логических задач; анализ докладов и сообщений и т.д. Большое значение имеет на факультативных занятиях обобщающая беседа учителя, способствующая дальнейшему углублению, расширению, уточнению и конкретизации знаний, усвоению основных понятий изучаемой темы.

Исследовательскую деятельность школьников на факультативных занятиях следует организовать в зависимости от изучаемого материала и специфики учебного предмета. Она посильна лишь для наиболее подготовленных учащихся. Исследование темы при этом должно проходить под руководством учителя поэтапно (выбор темы и составление плана работы, знакомство с литературой, отбор и анализ литературных и экспериментальных материалов, оформление и написание).

Успех факультативных занятий зависит во многом от творческого подхода учителя к работе, от его педагогических умений и навыков. Содержание и методы деятельности педагога должны обеспечить высокий уровень овладения школьниками изучаемым материалом, так как полученные знания потребуются им в будущем. Учителю, ведущему факультатив, надо помнить о том, что интеллектуальное развитие подростков и старших школьников, их знания порой выходят далеко за пределы школьной программы. Подчас интересы учащихся еще не определились. Они склонны заниматься в двух-трех факультативах. Задача учителя – организовать на факультативных занятиях целенаправленную работу по формированию у школьников устойчивого интереса к соответствующим предметам и разделам науки. Руководство факультативным курсом требует от педагога постоянного совершенствования знаний, педагогических умений и навыков, систематической и кропотливой работы как по подбору материала к занятиям, так и по обобщению педагогического опыта собственного и своих коллег.

Домашняя учебная работа есть одна из составных частей и форм учебного процесса, заключающаяся в самостоятельном выполнении учащимися учебных заданий учителя после классных занятий. Как следует из приведенного определения, домашняя работа по овладению знаниями характеризуется двумя основными признаками – наличием учебного задания, даваемого учителем, и самостоятельной работой учащихся по выполнению этого задания. Отмеченные особенности домашней учебной работы позволяют подчеркнуть ряд дидактических положений. Важнейшими из них являются следующие:

а) учебные задания, задаваемые школьникам на дом, как правило, рассчитаны на повторение и более глубокое осмысление изучаемого материала, что создает условия для прочного овладения знаниями;

б) выполнение домашних заданий способствует формированию у учащихся умения самостоятельной работы, навыков самостоятельного осмысленного чтения;

в) домашняя учебная работа позволяет индивидуализировать учебные задания и тем самым содействует улучшению знаний слабоуспевающих учеников и развитию способностей и творческих склонностей тех учащихся, которые проявляют высокие успехи в учении;

г) домашняя работа требует от учащихся регламентирования своего времени и значительных волевых усилий, что содействует формированию самодисциплины и упорства в преодолении встречающихся трудностей.

Каково же содержание и характер учебных заданий, задаваемых учащимся для выполнения дома?

Домашнее задание включает в себя:

а) усвоение изучаемого материала по учебнику;

б) выполнение устных упражнений;

в) выполнение письменных упражнений по языкам, математике, физике и другим предметам;

г) выполнение творческих работ по литературе;

д) подготовка докладов по изученному материалу в старших классах;

е) проведение наблюдений по биологии и географии;

ж) выполнение практических и лабораторных работ по физике, химии и биологии;

з) изготовление таблиц, диаграмм и схем по изучаемому материалу.

Наряду с общими для всех учащихся, нередко даются индивидуальные домашние задания. Они направлены на преодоление пробелов в знаниях учащихся по отдельным темам, на усиление тренировочных упражнений по выработке тех или иных умений и навыков, а также включают в себя задания повышенной трудности для хорошо успевающих учеников с целью развития их способностей и творческих склонностей.

Существенное значение имеет правильная дозировка объема и степени трудности домашних заданий.

Домашние задания для учащихся значительно интереснее, если они варьируются по характеру и формам: практические, письменные и устные, с дополнительной литературой, обязательные и по желанию, задания на выбор, с использованием межпредметных связей, дифференцированные, индивидуальные и групповые, требующие коллективного выполнения, творческого характера и т.д.

Примером творческого домашнего задания по русскому языку на тему "Притяжательные местоимения" может служить: "Письмо к другу", в котором требуется избежать применения слов-штампов.

Педагогическим опытом и специальными исследованиями доказано, что стремление учащихся выполнять домашнее задание усиливает

ется, когда оно содержит в себе элемент новизны, понятно и доступно, соответствует склонностям ученика, необычно по форме, а также систематически проверяется учителем и не вызывает перегрузки школьников.

Под экскурсией понимается такая форма организации обучения, при которой учащиеся воспринимают и усваивают знания путем непосредственного ознакомления и выхода к месту расположения изучаемых предметов и явлений (природа, завод, колхоз, памятные места и т.д.).

Экскурсией являются весьма эффективной формой организации учебной работы и выполняют ряд существенных дидактических функций:

а) с помощью экскурсий реализуется принцип наглядности обучения, ибо в процессе их учащиеся непосредственно знакомятся с изучаемыми предметами и явлениями;

б) экскурсии позволяют повышать научность обучения и укреплять связь с жизнью, практикой;

в) экскурсии дают возможность знакомить учащихся с производством, применением научных знаний в промышленности и сельском хозяйстве;

г) экскурсии играют важную роль в профессиональной ориентации учащихся на производительную деятельность и ознакомление их с трудовыми успехами тружеников промышленности и сельского хозяйства.

В учебных программах по каждому предмету устанавливаются обязательный перечень экскурсий и их содержание. С этой точки зрения все проводимые в школе экскурсии условно разделяются на несколько видов.

К первому виду относятся производственные экскурсии. Это экскурсии учащихся по физике, химии, математике, экономической географии на промышленные предприятия (заводы, фабрики), в колхозы, совхозы, новостройки и т.д. Производственные экскурсии помогают изучению производства, основ современной индустрии и способствуют расширению политехнического кругозора и трудовому воспитанию.

Ко второму виду относятся естественно-научные экскурсии. Они проводятся по ботанике, зоологии, географии, по анатомии и физиологии человека. Это экскурсии в поле, лес, на луг, к речке, озеру, в зоопарк и т.д.

К третьему виду относятся историко-литературные экскурсии. Это экскурсии в историко-литературные музеи, в исторические места, посещение художественных выставок, картинных галерей, книгохранилищ и т.д.

Особую группу составляют краеведческие экскурсии с целью изучения природы и истории родного края.

Каждая из экскурсий названных видов, как правило, проводится при изучении материалов по одному предмету. Но нередко целесообразно проводить экскурсии сразу по нескольким предметам. Напри-

мер, можно одновременно проводить экскурсию, связанную с изучением физики, химии и математики, на керамический завод. Во время экскурсии физик знакомит учащихся с применением электроэнергии, химик – со способами получения химических веществ, математик – с использованием на предприятии научных знаний по своему предмету и т. д. Такие экскурсии носят название комплексных, так как они позволяют решать одновременно различные вопросы обучения по нескольким учебным предметам.

Однако классификация учебных экскурсий проводится в зависимости от того, какие дидактические цели решаются в процессе их проведения. С этой точки зрения выделяются три типа экскурсий: предварительные, текущие и итоговые. Методика проведения экскурсии включает в себя: а) планирование и подготовку учителя; б) подготовку учащихся и лиц, связанных с объектом экскурсии; в) выход учащихся к изучаемым объектам и усвоение (закрепление) учебного материала по теме занятия; г) обработку материалов экскурсий и подведение ее итогов (см. рис.62).



Рис.62

Вопросы и задания

1. Назовите основные формы организации учебной работы в современной школе.
2. Дайте характеристику классно-урочной системы.

3. Какие основные цели стоят перед каждым уроком?

4. Посетите в школе 2-3 урока по предметам вашей будущей специальности, определите в каждом из них тип, элементы структуры, реализацию принципов обучения и использование различных форм организации учебной деятельности учащихся.

5. Ознакомьтесь с тематическим планом учителя. Проанализируйте план.

9. Проблемное обучение

План

1. Сущность проблемного обучения.

2. Основные пути реализации проблемного обучения в учебном процессе.

Литература

1. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974.

2. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1971.

3. Махмутов М.И. Проблемное обучение. М.: Педагогика, 1975.

4. Оконь В. Введение в дидактику. М.: Педагогика, 1990.

Проблемное обучение – это не абсолютно новое педагогическое явление. Элементы проблемного обучения можно увидеть в эвристических беседах Сократа, в разработках уроков для Эмиля у Жан-Жака Руссо. Особенно близко подходит к этой идее К.Д.Ушинский. Он, например, писал: "Лучшим способом перевода механических комбинаций в рассудочные мы считаем для всех возрастов, и в особенности для детского, метод, употреблявшийся Сократом и названный по его имени сократовским. Сократ не навязывал своих мыслей слушателям, но, зная, какие противоречия ряда мыслей и фактов лежат друг подле друга в их слабо освещенных сознанием головах, вызывал вопросами эти противоречащие ряды в светлый круг сознания и, таким образом, заставлял их сталкивать или разрушать друг друга, или примиряться в третьей, их соединяющей и уясняющей мысли".

Проблемное обучение заключается в создании (организации) учащимися проблемных ситуаций в процессе совместной деятельности учащихся и учителя при максимальной самостоятельности первых и общим руководством последнего, направляющего деятельность учащихся. Проблемное обучение может способствовать реализации двух целей: 1) сформировать у учащихся необходимую систему знаний, на-

выков, умений; 2) достигнуть высокого уровня развития школьников, развития способности к самообучению, самообразованию. Проблемное обучение способствует формированию творческой личности, продуктивного мышления, оригинальности мышления, быстроты умственной ориентировки, сообразительности, находчивости и самостоятельности.

Основные характеристики традиционного обучающего и проблемного преподавания представлены в таблице на рис. 63.

Характеристики обучающего и проблемного обучения (В.Оконь)

Сообщающее преподавание	Проблемное преподавание
1. Материал дается в готовом виде, учитель обращает внимание, прежде всего, на программу.	1. Новую информацию учащиеся получают в ходе решения теоретических и практических проблем.
2. В устной подаче, при чтении учебника возникают проблемы, преграды и трудности, вызванные временным выключением учащихся из дидактического процесса.	2. В ходе решения проблем учащийся преодолевает все трудности, его активность и самостоятельность достигают здесь высокого уровня.
3. Темп передачи информации ориентирован на более сильных, средних или слабых учащихся.	3. Темп передачи сведений зависит от учащегося или группы учащихся.
4. Контроль школьных достижений только частично связан с процессом обучения; он не является его органической частью.	4. Повышенная активность учащихся способствует развитию позитивных мотивов и уменьшает необходимость формальной проверки результатов.
5. Отсутствует возможность обеспечения всем учащимся 100% результатов; наибольшую трудность представляет применение информации на практике.	5. Результаты преподавания относительно высокие и устойчивые, учащиеся легче применяют полученные знания в новых ситуациях и одновременно развивают свои умения и творческие способности.

Рис. 63

Сопоставление характеристик обучающего и проблемного обучения позволяет сделать вывод о том, что в целом первый вид преподавания уступает второму, однако оба они имеют свои достоинства и недостатки. В целом можно принять, что недостатки обучающего преподавания более серьезны; кроме того, проблемное преподавание носит многосторонний характер. Можно предположить, что применение любого из них может привести к нежелательным результатам по

отношению как ко всем учащимся, так и к тем из них, которым именно этот вид преподавания не соответствует. Поэтому лучше всего сочетать сообщающее обучение с проблемным и обогащать один метод другим, что позволяет учащимся испытывать более сильные переживания и участвовать в разнородной деятельности.

Характерными особенностями проблемного обучения являются:

- выдвижение проблемы, требующей разрешения и подлежащей исследованию;
- выдвижение гипотезы решения поставленной проблемы;
- создание особой проблемной ситуации, в которой учащиеся сталкиваются перед противоречиями;
- поиск решения проблемы – столкновение различных точек зрения учащихся, защита их,
- аргументирование, доказательство при помощи ранее приобретенных знаний;
- общий вывод, подведения итогов.

Типы учебных проблем представлены на рис. 64.



Рис.64

Проблемная ситуация – совокупность условий, мотивирующих деятельность учащихся по решению учебной проблемы. Создание проблемной ситуации и ее закрепление в сознании учащихся (заинтересованных проблемой) – необходимое условие решения проблемы.

А.М.Матюшкин характеризует проблемную ситуацию как "особый вид умственного взаимодействия субъекта и объекта, характеризующийся таким психическим состоянием субъекта (учащегося)

при решении им задач, которое требует обнаружения (открытия или усвоения) новых, ранее субъекту неизвестных знаний или способов деятельности". Иначе говоря, проблемная ситуация – это такая ситуация, при которой субъект хочет решить какие-то трудные для себя задачи, но ему не хватает данных и он сам должен их искать.

Проблемная ситуация включает три компонента:

а) необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом, неизвестном отношении, способе или условии действия;

б) неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации;

в) возможности учащихся в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного.

Проблемная ситуация, возникающая в учебной деятельности, может вызвать состояние эмоционального подъема, активности школьника, интереса к обучению, адекватной оценки учеником своих интеллектуальных возможностей, а также состояние неудовлетворенности, напряжения, трудности, отрицательного отношения к выполнению учебного задания, неадекватную самооценку, что может быть причиной неуспеваемости школьника.

Противоречивая роль проблемной ситуации в обучении состоит в том, что в случае обеспечения внутренних (стимулирующая функция) и внешних (регулирующая функция) условий и средств для разрешения проблемной ситуации она выступает как положительный фактор, но превращается в отрицательный в случае отсутствия таких условий и средств (сдерживающая и дезорганизующая функция).

Проблемная ситуация на слабо подготовленного в теоретическом плане ученика действует отрицательно, она больше угнетает, дезорганизует (если разрешение этой ситуации выходит за пределы его зоны ближайшего развития и учитель не оказывает ему своевременной помощи), в то время как хорошо развитого школьника она, напротив, стимулирует к поиску, активизирует, что соответствует его желанию и стремлению постоянно применять свои знания и умения.

Первый признак проблемной ситуации в обучении состоит в том, что она создает трудность, преодолеть которую ученик может лишь в результате собственной мыслительной активности. Проблемная ситуация должна быть значимой для ученика. Ее возникновение должно быть по возможности связано с интересами и предшествующим опытом учащихся.

Процесс мышления начинается с анализа проблемной ситуации. В результате анализа возникает, формируется задача. Возникновение ее означает, что удалось хотя бы предварительно расчлнить данное (известное) и неизвестное (искомое). Исходя из связи и отношений ме-

жду известным и неизвестным, становится возможным искать и находить нечто, до того скрытое, неизвестное.

Решение задачи требует мыслительного анализа и теоретического обобщения.

Процесс решения задачи с психологической точки зрения представляет собой последовательный переход субъекта от одной проблемной ситуации к другой путем моделирования первой ситуации и принятия построенной модели за объект второй ситуации. Субъект строит последовательность моделей первоначально составленной или принятой задачи. При этом переход от проблемной ситуации к ее модели совершается путем децентрации субъекта, т. е. мысленного выхода субъекта из ситуации и ее активного изучения им со стороны.

В случае, когда задача становится мысленной моделью, эта децентрация принимает форму мысленного "раздвоения" субъекта: он изучает свою собственную мысль, ее преобразования, процесс ее протекания. Иначе говоря, субъект как бы раздваивается на два. "существа": одно из них строит и преобразует мысленные модели исходной задачи, а другое – мысленно изучает получающиеся модели и соотносит их с моделью конечной или промежуточной цели деятельности.

Психологические барьеры прошлого опыта вызывают затруднения, которые испытываются при избирательной актуализации: знаний в процессе решения творческих задач. Процесс включения (воспоминания) элементов прошлого опыта не всегда обеспечивает появление новообразований в творческом мышлении, а в некоторых случаях может затруднить поиск правильного решения. Одной из причин появления психологических барьеров прошлого опыта является наличие в задании таких условий, которые актуализируют ранее сложившиеся стереотипные действия, не позволяющие обнаружить новые условия, необходимые для решения творческого задания.

Проблемный урок отличается от обычного большей степенью познавательной активности, и структура урока выглядит иначе. При всех своих положительных моментах проблемное обучение не позволяет решать всех функций, всех его задач. При помощи проблемного обучения невозможно осуществить систематическое овладение всей суммой знаний, и оно не может отрабатывать столь необходимых навыков и умений.

В настоящее время принято считать, что проблемное обучение осуществляется в трех основных формах, которые различаются по степени познавательной самостоятельности в них учащихся: проблемного изложения, частично-поисковой деятельности и самостоятельной исследовательской деятельности.

Наименьшая познавательная самостоятельность учащихся имеет место при проблемном изложении: сообщение нового материала осуществляется самим преподавателем, но учащиеся при этом вовлекают-

ся им в активную мыслительную деятельность. В школе это прежде всего лекция, рассказ и беседа, в вузе – проблемное чтение лекций. Чем же создается в этом случае проблемность – рядом рассматриваемых приемов, цель которых – вызвать у обучаемых "соразмышление" и "сопереживание", заинтересованность их раскрытием перед ними всего процесса возникновения и решения проблемы.

Проблемное изложение требует от преподавателя большой методической работы, значительного переконструирования материала в целях представления какой-то его части в виде проблемных вопросов и задач, решение которых затем дается самим преподавателем.

В условиях частично-поисковой деятельности работа в основном направляется преподавателем с помощью специальных вопросов, побуждающих обучаемого к самостоятельному рассуждению, активному поиску ответа ("А как бы поступили вы, столкнувшись с данной проблемой?", "А как можно было бы проверить, какое из этих предположений правильно?", "Обратите внимание на следующее обстоятельство...", "Вчитайтесь в эти строчки..." и т. д.).

В школе этот вид деятельности имеет место и на этапе сообщения нового материала, вводимого методом эвристической беседы, когда преподаватель с помощью умело поставленных вопросов или организации наблюдения явления и его анализа подводит учащихся к "открытию" какой-либо закономерности, формулировке понятия и т.п.

Исследовательская деятельность представляет собой в полной мере самостоятельный поиск решения учеником и предполагает наличие проблемы и выполнение всей последовательности поисковых действий, необходимых для ее решения. Она может осуществляться при проведении эксперимента в лаборатории, при получении заданий для написания докладов, при разработке какого-либо вопроса в школьном научном обществе, в кружке технического творчества, в опытнической работе, проводимой под руководством учителя биологии.

Вопросы и задания

1. Что такое проблемное обучение? В чем его существенное отличие от традиционного?
2. Что понимается под проблемной ситуацией? Каковы ее признаки?
3. В каких формах можно применять проблемное изложение?
4. Докажите, что проблемное обучение – это не абсолютно новое педагогическое явление.
5. Какую роль выполняют учитель и ученик в проблемном обучении?
6. Какие приемы создания проблемных ситуаций можно использовать по предмету вашей специальности?

7. Запланируйте тему и построение проблемного урока, на котором учащиеся будут заниматься частично-поисковой деятельностью.

8. Запланируйте тему и построение проблемного урока, на котором присутствовало бы проблемное изложение материала.

10. Программированное обучение

План

1. Особенности программированного обучения.
2. Виды программирования.
3. Алгоритмизация обучения.
4. Модульное обучение.

Литература

1. Гальперин П.Я. К теории программированного обучения. М., 1967.
2. Талызина Н.Ф. Управление процессом: усвоения знаний. М.: Изд-во МГУ, 1975.
3. Оконь В. Введение в общую дидактику. М.: Педагогика, 1990.

Самостоятельное и индивидуальное обучение по заранее разработанной обучающей программе с помощью особых средств обучения (программированного учебника, особых обучающих машин, ЭВМ или микрокомпьютеров и др.), обеспечивающее каждому обучаемому возможность осуществления процесса учения и научения в соответствии с некоторыми индивидуальными особенностями (индивидуальным темпом обучения, особым путем овладения учебным материалом в зависимости от уровня обученности и др.) называется программированным обучением.

В наиболее общем виде функциональная схема программированного обучения может иметь вид:

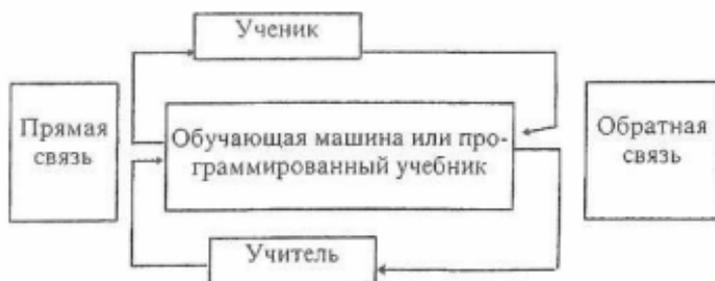


Рис. 65

Обучающая программа состоит из последовательных шагов, каждый из которых представляет собой микроэтап овладения обучаемым определенной единицей значений или действий. Каждый шаг программы обычно состоит из трех кадров: информационного, в котором дается необходимая информация об изучаемом знании или действии; контрольного, в форме задания для самостоятельного выполнения; управляющего, в котором обучаемый проверяет свое решение задания и на основе результатов проверки получает указание о переходе к какому-то следующему этапу.

В зависимости от характера шагов программы различают следующие основные виды программирования:



Рис.66.

1. Линейное программирование

Линейное программирование было создано в середине 50-х гг. американцем Скиннером и характеризуется следующими чертами:

1. Дидактический материал делится на незначительные дозы, называемые шагами (steps), которые учащиеся преодолевают легко, шаг за шагом (step by step).

2. Вопросы или проблемы, содержащиеся в отдельных рамках программы, не могут быть очень трудными, с тем, чтобы учащиеся не теряли интереса к работе.

3. Учащиеся сами дают ответы на вопросы и заполняют пробелы, привлекая для этого необходимую информацию.

4. В ходе обучения учащихся сразу информируют о том, правильны или ошибочны их ответы.

5. Все обучающиеся проходят по очереди все рамки программы, но каждый делает это в удобном ему темпе.

6. Значительное в начале программы число указаний, облегчающих получение ответа, постепенно ограничивается.

7. Во избежание механического запоминания одна и та же мысль повторяется в различных вариантах, в нескольких рамках программы.

Еще одним видом учебных программ является разветвленная программа.

II. Разветвленные программы

Ее вопросы имеют целью:

- а) проверить, знает ли учащийся материал, содержащийся в данной рамке;
- б) в случае отрицательного ответа отсылать учащегося к координирующим и, соответственно, обосновывающим ответ рамкам;
- в) возможность закрепления основной информации с помощью рациональных упражнений;
- г) увеличение усилий учащегося и одновременно ликвидация механического обучения через многократное повторение информации;
- д) формирование требуемой мотивации учащегося.

Принципиальную схему разветвленной программы см. на рис. 67.



Рис.67

III. Смешанное программирование

Смешанное программирование было создано с учетом недостатков линейного и разветвленного программирования. Оно представляет собой сочетание двух вышеуказанных методов.

IV. Другие программы

1. Математическая программа.

Создан этот метод американцем Джильбертом. В процессе его применения для обучения воспроизведение и анализ материала производится путем его увеличения по нарастающей.

2. Программа поэтапного формирования умственной деятельности.

Данная программа создана в нашей стране Гальпериным и Талызиной. Она основана на дифференциации размеров шагов и доз материала.

3. Шеффилдская программа.

Программа разработана группой преподавателей из г. Шеффилда (Англия). Главной особенностью проекта является то, что при разработке программы предусматриваются типы ошибок и разрабатывает-

ся коррективная информация, не связанная с основной. Вырабатывается дидактический тест, а затем схема, иллюстрирующая структуру программы.

4. Метод блочного программирования.

Данный метод разработан Куписевичем (Польша). Программа при использовании данного метода делится на блоки:

- а) информационный блок (И);
- б) тестово-информационный (ТИ)
- в) коррекционно-информационный блок (КИ);
- г) проблемный блок (П);
- д) тестово-проблемный блок (ТП);
- е) коррекционно-проблемный блок (КП).

Простейшая схема блочной программы:

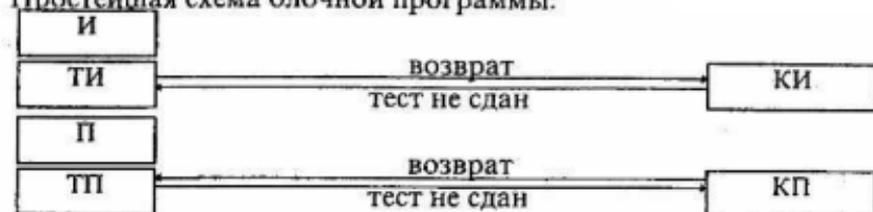


Рис.68

Количество блоков обуславливается количеством информации.

5. Проблемно-программированное обучение.

Синтез проблемного и программированного обучения создан Матюшкиным. Программа делится на клетки, имеющие определенные функции.

Проблемно-программированное обучение

Клетка	Функция клетки
1	Представление проблемного задания или условий, создающих проблемную ситуацию.
2	Выдача полной информации для реализации задания.
3	Контроль решения, включающий перечень основных способов решения, ведущих к правильному ответу.
4	Переход к следующей клетке главного хода программы или к разветвленной клетке в зависимости от характеристик усвоения.

Рис.69

Алгоритмизация обучения. Выявление или построение в содержании и в процессе обучения алгоритмов и представление их в какой-либо форме пошаговой программы деятельности учеников или преподавания называется алгоритмом обучения.

В деятельности учащихся в ходе учения и учителей в процессе преподавания можно выделить два принципиально различных способа решения возникающих задач: алгоритмический, когда субъект выполняет свою деятельность в соответствии с известным ему алгоритмом, т.е. предписанием (правилом, инструкцией), определяющим четкую последовательность элементарных для данного субъекта операций по решению любой задачи из некоторого класса; эвристический, когда главная составная часть его деятельности состоит в поисках плана или метода решения данной задачи. Обычно эти два способа деятельности в обучении не различались и осуществлялись совместно в едином процессе.

Появление идей программированного обучения привело к необходимости явного выделения в содержании обучения учебных алгоритмов (их часто называют алгоритмическими предписаниями). Учебные алгоритмы служат предметом усвоения для учащихся, а зачастую и средством обучения, показывающим, какие действия и в каком порядке должны выполнять учащиеся, чтобы усвоить соответствующие знания. Психологическое значение алгоритмизации обучения состоит в том, что она способствует различению у учащихся содержательной и операциональной сторон изучаемых знаний и овладению общим способом решения широкого класса задач, а также явному выделению из процесса овладения умственными действиями ее ориентировочной основы, благодаря чему значительно повышается эффективность обучения. Что касается построения и использования алгоритмов преподавания, то они пока не привели к значительным результатам.

Связи, идущие от обучаемого к обучающему, и от него к обучаемому (внешняя связь), или идущие от обучаемого к нему самому (внутренняя связь), по которым проходит информация о ходе процесса и результатах научения, называются обратными связями.

Информация о ходе и результатах научения, получаемая учителем (по внешней обратной связи) или учеником (по внутренней, обратной связи), сопоставляется с заранее известной нормативной (требуемой), и результаты этого сопоставления служат для учителя основанием для оценки и коррекции процесса обучения, а для ученика – основанием для самооценки и самокоррекции своей учебной деятельности (в случае отрицательной обратной связи, придающей системе обучения и научения состояние устойчивости по отношению к нормальному процессу) и подкреплением для стимуляции процесса учения (в случае положительной обратной связи). Четкое функционирование обратной связи в заданном временном режиме является непременным условием эффективного управления процессом обучения и научения.

Применение элементов программированного обучения в школе многообразно. Это и отработка отдельных учебных действий в соответствии с данным алгоритмом, и работа по обучающей программе в компьютерных классах, и особые системы контроля знаний и т.д. Почти во всех случаях отмечаются высокие учебные результаты, а при применении ЭВМ – и повышение интереса к учению.

Главной целью введения программированного обучения является создание условий для продвижения в учебном материале в соответствии с индивидуальными возможностями каждого ученика, обеспечение индивидуального темпа учения. Поэтому особенно ценным оно становится при индивидуализации обучения в классе, работе с отстающими учащимися, которым нужен замедленный темп усвоения нового материала, возврат к ранее пройденному и др. С другой стороны абсолютизация приемов программированного обучения может привести и к отрицательным результатам, прежде всего к утрате творческих моментов общения учителя с классом.

Сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся может самостоятельно работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-контролирующей.

Основное средство модульного обучения – модульная программа, состоящая из отдельных модулей. Реализация модульного обучения позволяет индивидуализировать учебный процесс в следующих аспектах: содержание обучения, темп усвоения, пути (методы, способы, технологии) учения, контроль и самоконтроль.

Механизм взаимодействия педагога и обучаемого носит характер субъект-субъектного взаимодействия (рис.70).

Механизм субъект-субъектного взаимодействия педагога и обучаемого

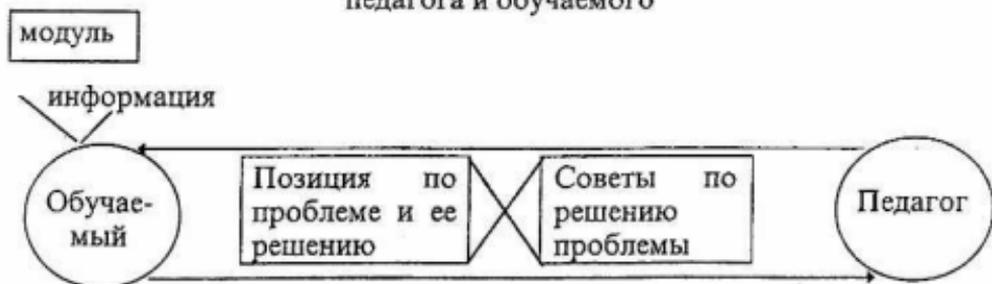


Рис.70

1. Раскройте сущность программированного обучения.
2. Что вы понимаете под алгоритмизацией обучения?
3. Покажите место и роль программированного обучения в учебном процессе.
4. В чем заключается сущность модульного обучения?

11. Дифференцированное обучение

План

1. Понятие о дифференцированном обучении и его цели.
2. Виды дифференциации.
3. Формы дифференцированного обучения.

Литература

1. Монахов В.М., Орлов Б. А., Фирсов В.В. Дифференцированное обучение. Советская педагогика. 1989. №8.
2. Шахмаев Н.М. Учителю о дифференцированном обучении. М., 1989.
3. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М., 1990.
4. Якиманская И. С., Абрамова С.Г., Шиянова Е.П., Юдашкина И.И. Психолого-педагогические проблемы дифференцированного обучения. Советская педагогика. 1991. №4.

В настоящее время в системе народного образования РФ набирает силу тенденция, направленная на создание оптимальных условий для развития личности, наиболее полного учета как индивидуальных различий учащихся, так и специфики регионов страны, типов учебных заведений, социальных и культурных факторов, присущих каждой конкретной школе и ее окружению.

Реализация этой тенденции невозможна без развития дифференциации обучения.

Вопрос дифференцированного подхода не нов. Еще Я.А.Коменский делил учащихся по следующим признакам: а) по остроте ума; б) по степени любознательности; в) по восприимчивости к воспитанию и образованию. А К.Д.Ушинский – по темпу усвоения учебного материала.

Под дифференциацией подразумевается учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на осознании каких-либо особенностей для отдельного обучения; обычно обучение в этом случае происходит по несколько различным учебным планам и программам. То есть понятие дифференциации обучения

оказывается связанным с понятием индивидуализации, становится следствием и одной из форм второго.

С психолого-педагогической точки зрения индивидуализация обучения основана на создании оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей каждого школьника; с социальной точки зрения – это целенаправленное воздействие на формирование творческого, интеллектуального, профессионального потенциала общества в целях рационального использования возможностей каждого члена общества в его взаимоотношениях с социумом; с дидактической точки зрения – решение назревших проблем школы путем создания новой методической системы дифференцированного обучения учащихся, основанной на принципиально новой мотивационной основе.

Известны следующие виды дифференциации обучения: по способностям, по неспособностям, по проектируемой профессии во взрослой жизни, по интересам:

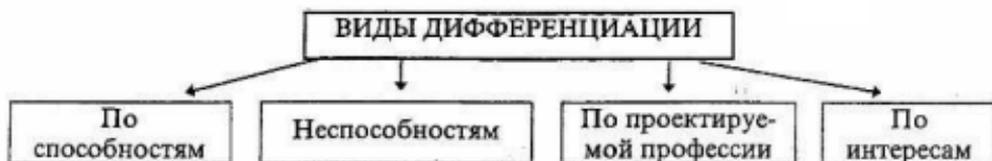


Рис.71

При дифференциации обучения по способностям учащиеся распределяются по учебным группам по одному из следующих признаков: а) по общим способностям; б) по частным способностям.

В первом случае на основании учета успеваемости в предыдущем классе все учащиеся разбиваются на несколько групп. В первую попадают учащиеся с наиболее высоким баллом, во вторую – с меньшим баллом и т. д. Классам в этом случае присваиваются литеры: "А", "Б", "В" и т.д. Такое деление учащихся по классам должно происходить ежегодно, но практика показывает, что переход из класса «Б» в класс "А" и, тем; более, из "В" – в "А" практически невозможен, так как в этих классах достигаемый уровень изучения учебного материала значительно ниже, чем в классе "А". Обратные переводы возможны – из "А" в "Б", из "Б" в "В".

Во втором случае учащиеся группируются по способностям к той или иной группе учебных предметов (дифференциация по способностям к гуманитарным, естественно-математическим, техническим предметам).

Одной из разновидностей дифференциации по способностям является дифференциация по интеллекту. Сущность здесь сводится к следующему. Утверждается, что: а) люди от рождения обладают раз и на-

всегда заданными способностями; б) для обучения дети должны группироваться по способностям. С целью выявления способностей разработаны специальные интеллектуальные тесты "ай-кью". Тестирование начинается с момента поступления ребенка в школу. После определения "ай-кью" детей распределяют на группы способных, неспособных, и обучение дифференцируется в зависимости от групп, могут быть организованы школы и классы с углубленным теоретическим и практическим изучением отдельных предметов, различных видов труда, искусства и спорта. Обязательный объем общеобразовательных знаний во всех средних общеобразовательных школах должен быть единым.

Дифференциация по неспособностям. Сущность этого вида заключается в том, что учащиеся, неуспевающие по тем или иным предметам, группируют в классы, в которых эти предметы изучаются на пониженном уровне и в меньшем объеме. При этом виде дифференциации учащиеся получают неодинаковое образование и, как следствие этого, неодинаковые возможности для продолжения образования.

Наиболее отчетливо дифференциация по неспособностям проявляется во французской школе, где ученики, не способные к изучению латинского языка, зачисляются на современное отделение, где латыни нет, но углубленно изучается математика. Это вид дифференциации не приемлем для школы, так как учащиеся, окончивая среднюю школу, получают неодинаковое образование.

Дифференциация по проектируемым профессиям. Начиная с 14-15 лет у большинства учащихся появляется стойкий интерес к той или иной области знаний, тому или иному виду деятельности, в конце VI – начале VII класса ребенок и его родители ориентировочно выбирают ту или иную профессию для его взрослой жизни. Особенно это заметно в тех случаях, когда у ребенка ярко проявились и развились задатки и способности (к живописи, музыке, хореографии, к изучению языков и т.д.). В этом случае целесообразно дифференцировать обучение ребенка таким образом, чтобы проявившиеся способности развить еще в средней школе в максимальной степени.

Этой цели служат средние специальные школы (музыкальные, хореографические, художественные, с углубленным изучением иностранных языков). Программы таких школ по непрофилирующим предметам одинаковы с программами обычных общеобразовательных школ, а профилирующие предметы преподаются глубже и шире. Существование таких школ не наносит ущерба народному образованию, ибо школы дают своим учащимся среднее образование, как и обычные.

Дифференциация обучения по интересам учащихся. При дифференциации обучения по интересам учащиеся, начиная с определенного возраста, группируются в классы (иногда и в школы) по интересам, в которых интересующие их предметы изучаются углубленно. В настоящее время наибольшее распространение получили классы и шко-

лы с углубленным изучением математики, физики, гуманитарных предметов и биологии. Дифференциация по интересам не противоречит принципам школы. Она демократична, так как в этом случае все классы равны и учащиеся сами выбирают класс, в котором они хотели бы продолжать обучение.

Обычно выделяют внутреннюю и внешнюю формы дифференциации:

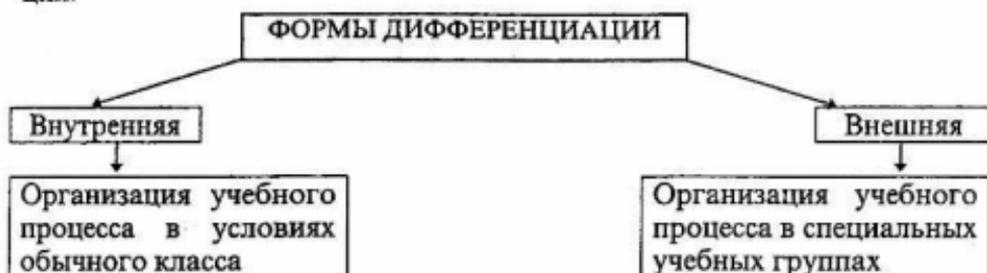


Рис.72.

Под внутренней понимают различное обучение детей в достаточно большой группе учащихся (классе), подобранной по случайным признакам (иначе говоря, дифференциация без выделения стабильных групп, но дифференцированный подход к учащимся внутри группы). Эта форма основана на возможно более полном учете индивидуальных и групповых особенностей учащихся. Она предполагает:

- вариативность темпа изучения материала;
- дифференциацию учебных заданий;
- выбор разных видов деятельности;
- определение характера и степени дозировки помощи со стороны учителя.

При этом не только возможно, но и целесообразно разделение учащихся на мобильные, гибкие группы внутри класса с целью осуществления учебной работы с ними на разных уровнях и различными методами.

Особенностью внутренней дифференциации на современном этапе является то, что она направлена не только на детей, испытывающих определенные трудности в обучении (что имело место и раньше), но и на одаренных детей.

Внутренняя дифференциация может осуществляться как в традиционной форме учета индивидуальных особенностей учащихся (то есть дифференцированный подход), так и в форме системы уровневой дифференциации на основе планирования результатов обучения. Уровневая дифференциация предполагает такую организацию обучения, при которой школьники, обучаясь по одной программе, имеют право и возможность усваивать ее на различных планируемых уровнях, но не ниже уровня обязательных требований (рис.73).

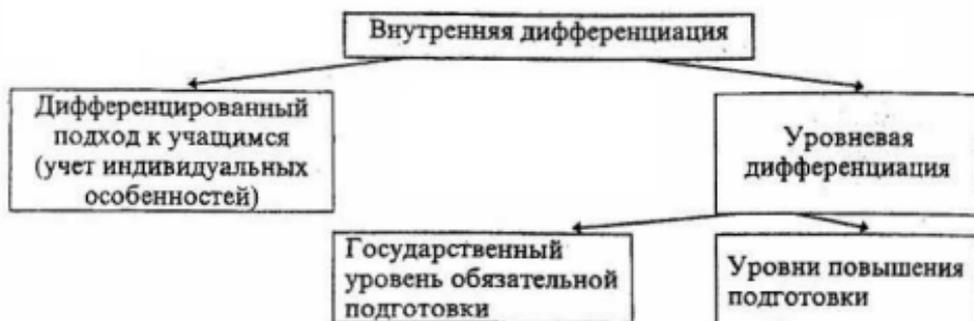


Рис.73

Внешняя дифференциация – создание на основе определенных принципов (интересов, склонностей, способностей, достигнутых результатов, проектируемой профессии) относительно стабильных групп, в которых различаются содержание образования, так и предъявляемые к школьникам учебные требования.

В разных странах в основном используются два способа дифференциации:

1. На определенной ступени (обычно, на старшей) школа разветвляется на отдельные области знаний (например, на гуманитарный, физико-технические и естественнонаучные потоки);

2. К обязательным предметам добавляются предметы, изучаемые по выбору, или их комплексы.

Возможны также различные комбинации этих способов. Иначе говоря, внешняя дифференциация (рис.74) может осуществляться либо в рамках селективной системы (выбор профильного класса или класса с углубленным изучением цикла предметов), либо в рамках элективной системы (свободный выбор учебных предметов для изучения на базе стабильного общего для всех ядра образования).



Рис.74

Сущность внешней дифференциации заключается в направленной специализации знания в области устойчивых интересов, склонностей и способностей школьников с целью их максимального развития в избранном направлении.

Различают также профильное и углубленное обучение. Различие между ними лежит в основном в степени специализации и, как следствие, в глубине соответствующих курсов и широте охвата ими контингента школьников. Углубленное изучение предполагает достаточно продвинутый уровень подготовки школьников, который позволяет достичь высоких результатов и вместе с тем ограничивает число учащихся. Профильное же обучение (в основном в рамках СПТУ) представляется более демократичной и широкой формой дифференциации школы на этой ступени. Здесь потери учебного времени ради профилирующих предметов компенсируются за счет общего сокращения учебной нагрузки.

В настоящее время в школе используются, как правило, две формы внешней дифференциации:

- факультативные занятия;
- классы с углубленным изучением отдельных предметов.

Содержание предмета, изучаемого углубленно, не должно принципиально отличаться от курса этого предмета в обычных классах. Углубленное изучение должно достигаться главным образом не путем введения новых разделов, а за счет глубины усвоения материала. Подход к способам формирования групп, их составу, численности и принципам комплектования отражен в таблице на рис.75.

**Классификация форм дифференциации обучения
на основе подхода к способам формирования групп учащихся,
составу и численности школьников в них**

Группы учащихся	Принципы комплектования	Формы дифференциации
Традиционная классная система	По случайным принципам	Уровневая
Факультативные занятия, кружки	По интересам, склонностям и проектируемой профессии	Жесткая (элективная) и уровневая
Профессиональные классы СПТУ	По интересам, склонностям и проектируемой профессии	Жесткая (селективная) и уровневая
Классы с углубленным изучением предметов, ССУЗ	По интересам, склонностям, проектируемой профессии и достигнутым успехам	Жесткая (селективная) и уровневая
Индивидуальные занятия с одаренными школьниками	По интересам, достигнутым успехам и способностям	Индивидуализация

Рис.75

Основные принципы, на которых строится дифференцированное обучение, таковы:

- формирование опоры, предусматривающее, что все учащиеся независимо от их способностей должны пройти этап овладения спорными знаниями и умениями, т.е. обязательный уровень подготовки;
- учебный процесс не должен быть ограничен обязательными требованиями к результатам обучения («ножницы» между уровнем обязательных «требований» и уровнем обучения);
- добровольность в выборе уровня усвоения;
- соответствие содержания, контроля и оценивания знаний уровневому подходу.

Видимо, одним из основных путей осуществления дифференциации обучения, которая может проявляться в различных формах, является формирование мобильных групп.

Очевидно, что для дифференциации обучения необходимо и принципиально новое учебно-методическое обеспечение.

Остановимся на способе, называемом вертикальной дифференциацией (рис. 76), основанном на прохождении учебного курса в индивидуально различном темпе. В настоящее время он используется сравнительно мало в нашей стране. В других же государствах, особенно в США, вертикальная дифференциация получила достаточно широкое распространение, прежде всего, благодаря внедрению с конца 50-х – начала 60-х годов программированного обучения. Так, в США наиболее распространенной формой обучения в индивидуальном темпе являются так называемые школы без учебного года, где вся учебная работа организована так, чтобы школьники могли учиться в подходящем для них темпе.

Выделяют следующие виды вертикального дифференцирования.

1. Ретардация, или прохождение школьного курса в замедленном темпе, – используется при повторении курса, а также во вспомогательных школах (для детей) с расстройствами слуха, зрения, олигофренов и т. д.). Нередко при этом учебная программа просто упрощается. Таким образом, при ретардации учитывается более слабая подготовленность и более низкий уровень развития ребенка.

2. Повторение курсов обучения – задерживает развитие ребенка на целый учебный год. Цель – заставить отстающего ученика в течение года повторять учебные курсы, чтобы, таким образом, он получил возможность обучаться в следующем классе. Однако исследования показывают малую эффективность повторения курса обучения.

3. Акселерация – ускорение темпа обучения – пока что используется мало. В ряде же зарубежных стран, особенно в США, применяется множество видов акселерации:

а) раннее поступление детей в школу, т. е. их принимают не на основании их возраста, а на основании школьной зрелости, которая трактуется как комплексное понятие, охватывающее умственную, социальную, эмоциональную и физическую зрелость.

Вертикальная дифференциация

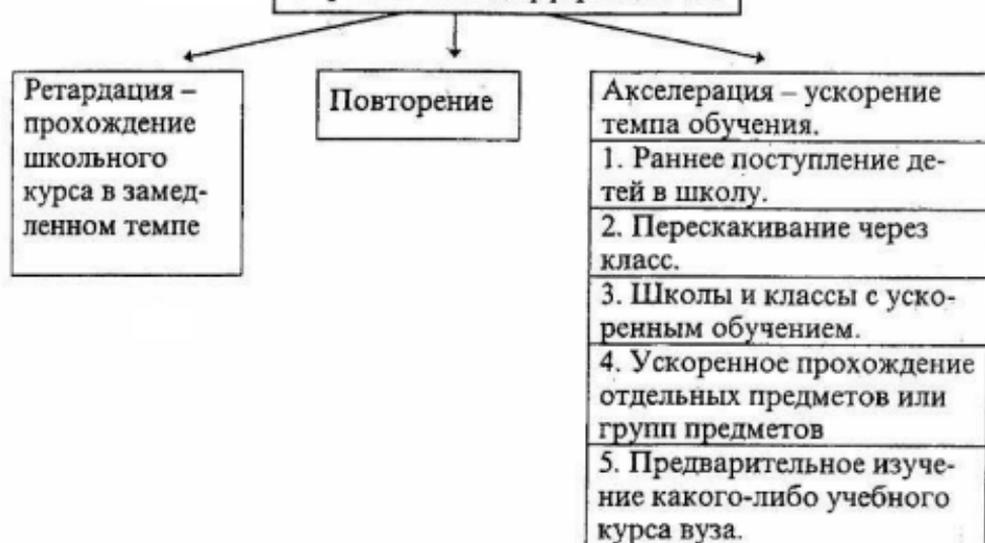


Рис.76

Раннее поступление в школу оправдывает себя лишь в том случае, когда умственное развитие ребенка значительно выше среднего, а остальные компоненты – по крайней мере, нормальное. В таком случае успеваемость ребенка будет достаточно высокой. Не соответствует действительности мнение, что такие дети не могут приспособиться к коллективу старших по возрасту;

б) перескакивание через класс – организационно наиболее удобный вид акселерации для школы, но не для школьника. Желаящим дается возможность самостоятельно усвоить курсы старшего класса и, тем самым, пропустить этот класс. Школа помогает ему консультациями. Однако этот вид акселерации требует от учащихся слишком большой самостоятельности, способствуя при этом поверхностному и неполному усвоению предметов. Пробелы обнаруживаются не только в знаниях учащихся, но, в основном, и в их умениях. При перескакивании через класс недостаточно используется дополнительная литература, не решаются творческие задачи, не выполняются лабораторные работы. Такое "перескакивание" можно рекомендовать только особо одаренным учащимся, в случае если другие возможности акселерации учебной работы отсутствуют;

в) школы и классы с ускоренным обучением создаются на основе как начальной, так и средней школы. Они предназначены для более сильных по умственным способностям учащихся. Например, создавались школы, где 6-летний курс проходил за 5 лет или 8-летний – за 7 лет. В таком

случае вся школа (класс) постоянно работает в более высоком темпе, чем обычная школа. Такой способ не требует от учащихся большой самостоятельности, но зато необходима гораздо большая выносливость, чтобы выдержать соответствующий темп. Исследования, проведенные в различных странах, показывают, что выпускники таких школ учатся в колледжах так же успешно, как и их сокурсники нормального возраста. Не обнаружилось также и социальной неприспособленности учащихся, обучающихся в более высоком темпе;

г) ускоренное прохождение отдельных предметов или группы предметов. С этой целью для особо способных учащихся (имеющих специальные способности в какой-то конкретной области) создаются специальные группы, которые обучаются отдельно в ускоренном темпе. Остальные предметы эти учащиеся изучают вместе со сверстниками в обычном темпе. Освободившееся время используется ими для изучения какого-либо дополнительного курса или для предварительного изучения курса вуза;

д) предварительное изучение какого-либо учебного курса вуза. Элементы этого вида ускоренного обучения содержатся уже в предыдущем виде акселерации. Кроме того, используется ряд других приемов для того, чтобы способствовать этому. Например, на старшей ступени средней школы параллельно с курсом средней школы группа учащихся изучает какие-либо предметы, преподаваемые в вузе. Иногда сотрудники вуза сами преподают наиболее способным ученикам средней школы какой-нибудь вузовский предмет, который соответствует жизненным планам учащихся, последующему их выбору факультета вуза, чтобы уже заранее способствовать их адаптации к обучению в высшей школе. Акселерация считается принципиально полезной по следующим причинам:

- способности учащихся в результате большого умственного напряжения находят сильное применение;
- учащиеся выигрывают во времени и раньше получают свою академическую специальность;
- в экономическом смысле это полезно и для общества.

Спорным является вопрос о том, каким должно быть оптимальное использование акселерации.

Некоторые исследователи считают, что темп должен быть таким, какой может выдержать ученик. Большинство же специалистов полагают, что формировать учение можно лишь в течение 1-2 лет, в крайнем случае, в течение 3 лет. Очень быстрый темп ведет к поверхностному усвоению школьного материала и к слишком раннему поступлению в вуз, которое уже неизбежно порождает социальную и эмоциональную неадаптированность. Преобладает мнение, что предпочтительна умеренная акселерация, скомбинированная с так называемым "обогащением". Под термином "обогащение" подразумевается расшире-

ние и углубление школьного курса в пределах интересов и возможностей учащихся. Здесь, однако, речь уже должна идти о комбинации акселерации с другими формами дифференциации и индивидуального обучения.

Что касается методов обучения при дифференциации, то они должны опираться на деятельностное начало. Это выражается в большой доле самостоятельной работы учащихся с литературой при изучении нового материала, решении задач, выполнении экспериментальных и творческих заданий; в интенсификации обучения за счет лекционно-семинарской системы, введения тематических зачетов, в усилении индивидуальной работы преподавателя с учащимися, как на уроках, так и во внеурочной работе, создании особой атмосферы доверия, сотрудничества, настроя на ученика, длительную умственную деятельность и труд.

Нынешний всплеск интереса к проблеме дифференцированного обучения, множество школ и классов, внедряющих этот подход к ученику, внушают надежду на будущее улучшение состояния нашей школьной системы.

Вопросы и задания

1. В чем заключается сущность дифференцированного обучения?
2. Какие виды дифференциации, на Ваш взгляд, можно использовать в системе нашего образования?
3. Назовите основные формы дифференциации.
4. Проверьте в одном из классов, как учитель организует дифференцированный подход на уроке.

12. Проверка и оценка успеваемости

План

1. Основные функции учета успеваемости.
2. Принципы проверки и оценки знаний учащихся. Виды контроля.
3. Оценка знаний, умений и навыков учащихся.
4. Методы проверки и оценки знаний.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. Избр. психологические труды. М.: Педагогика, 1980.
2. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М.Н.Скаткина и В.В.Краевского). М.: Педагогика, 1978.
3. Амонашвили Ш. А. Обучение, оценка, отметки. М.: Знание, 1980.
- 4.Лернер И.Я. Качество знаний учащихся, какими они должны быть. М.: Педагогика, 1978.
- 5.Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. М.: Просвещение, 1979.
- 6.Полонский В. М. Оценка знаний школьников. М.: Знание, 1981.

Проверка и оценка знаний, учений и навыков является важной и необходимой составной частью учебного процесса.

Основной целью проверки и оценки знаний является определение качества усвоения учащимися учебного материала и повышение ответственности в учебной работе. В педагогической печати, на страницах газет и журналов вспыхивают дискуссии о проверке и оценке знаний. Многие их участники подвергают сомнению современную балльную систему оценки, высказывают соображения о ее усовершенствовании или даже замене.

Зачем же нужна оценка знаний? Что такое балл? Надо сказать, что эта проблема не нова. Уже 100 лет назад были сторонники и противники балльной системы, предпринимались многочисленные попытки ее реформы или замены более совершенной системой.

Обратимся к истории. Первая система оценок возникла в Германии. Она состояла из 3 баллов, каждый из которых обозначал разряд, к которому следует отнести ученика (1 – лучший, 2 – средний, 3 – худший). Баллы показывали место ученика среди других. Со временем средний разряд, к которому принадлежало наибольшее число учеников, разделили на классы: получилась пятибалльная система. Здесь баллам стали придавать другое значение. Они уже перестали обозначать разряды учеников, а с их помощью старались оценить познания учеников.

С момента введения баллов в школьную практику возник вопрос об их правомерности, достоинствах и недостатках. За и против отметок был высказан целый ряд аргументов, многие из которых справедливы и по сей день.

Основные тезисы критиков балльной системы:

- нет единицы для сравнения, эталона, с помощью которого можно было бы измерить и объективно оценить знания учащихся;
- постановка баллов портит отношения между учителем и учеником, ученик привыкает видеть в учителе не источник знаний, а контролера, который нередко ошибается и которого иногда удается обмануть.

Защитники балловой системы отмечали, что оценка знаний с их помощью – наиболее простое и доступное средство вызвать соревнование между детьми, побудить их систематически заниматься.

Идея обучения без отметок обсуждалась в педагогической печати в конце XIX – начале XX века. Уже тогда отдельные учителя и учебные заведения отказывались от отметок и переходили на другие формы контроля.

В первые годы Советской власти идея обучения без отметок получила свое дальнейшее развитие. Постановление Наркомпроса РСФСР от 31 мая 1918 года отменило балльную систему оценки знаний. Перевод из класса в класс, выдача свидетельства производились по отзы-

вам педагогического Совета об исполнении учебной работы; запрещались все виды экзаменов: вступительные, переходные, выпускные. Отменялась индивидуальная проверка учащихся на уроке. В качестве желаемых средств рекомендовались периодические беседы с учащимися о прочитанных книгах или статьях, работы, выполненные учеником по его личному вкусу и выбору, ведение рабочих дневников.

Основные формы – самоконтроль, выявление достижений школьного коллектива, а не отдельного ученика. Широкое распространение получили тестовые задания, которые стали считаться одной из самых пригодных форм самопроверки. Наряду с положительными моментами (развитие самостоятельности) обучение без отметок вскоре обнаружило свои слабые стороны – снижение качества знаний, уровня обученности, дисциплины.

По этому поводу Е.И.Перовский писал: "Ученики, кончающие школу и не умеющие делать даже простейших операций с десятичными дробями, ошибающиеся в действиях с числами до тысячи, ставящие на каждой странице своего письма по несколько десятков ошибок, это горький факт наших дней".

Система учета знаний по бригадно-лабораторному методу, некритически перенесенному из зарубежной школы (учитывалась работа всей бригады в целом), приводила к обезличиванию учета успеваемости, а в конечном итоге – к снижению качества обучения.

В 1932 году эксперименты были прекращены, и в основу учета школьной работы был положен текущий, индивидуальный, систематически проводимый учет знаний учащихся.

Проверка и оценка знаний выполняет ряд функций (рис.77).

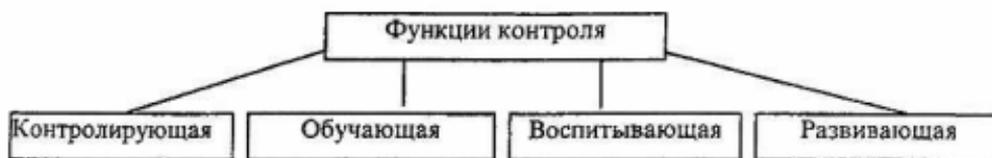


Рис.77

1. Контролирующая функция заключается в выявлении состояния знаний, умений и навыков учащихся. Вскрываются все плюсы и минусы учебно-воспитательного процесса, выясняются их причины. Контроль за ходом и результатами учения – это государственный контроль, и осуществляет его учитель. Успех определяется единством двух связей между учителем и учеником: прямой – от учителя к учащимся и обратной – от учащихся к учителю. Контроль за ходом и результатами обучения как раз и обеспечивает эту обратную связь, выявляет результаты обучения, информирует учителя об имеющихся плюсах и минусах в работе.

2. Обучающая функция. Обучающее значение контроля заключается в том, что проверка и оценка знаний, умений и навыков способствует развитию познавательного интереса учащихся, углублению и совершенствованию знаний, умений и навыков. Это достигается в том случае, если учитель ставит вопросы, требующие проявления познавательной самостоятельности – объяснений, доказательств, установления системных связей.

3. Воспитывающая функция контроля заключается в приучении учащихся к систематической работе, в дисциплинировании их, в выработке у них волевых усилий. Главное, на что должен быть нацелен учет успеваемости, это формирование позитивных качеств личности, побуждение желания учиться, добросовестнее относиться к своим занятиям. Учет может и должен подвести школьников к самостоятельным выводам о наилучшем режиме дня, распределении времени, должен стимулировать освоение наиболее рациональных приемов как учебного труда, так и любой другой деятельности учащихся.

4. Развивающая функция связана с воспитывающей и обучающей, так как при правильной организации контроля имеет место и развитие мышления, памяти.

Умственное развитие ребенка в школе осуществляется не только через предмет и метод обучения, но и посредством оценки, которая представляет собой факт самого непосредственного руководства учеником. Воздействие оценки на развитие школьника многосторонне. Оценка может быть: а) ориентирующей, воздействующей на умственную работу школьника, содействующей осознанию учеником процесса этой работы и пониманию им собственных знаний; б) стимулирующей, воздействующей на аффективно-волевую сферу ученика, посредством переживания успеха или неуспеха, формирования притязаний и намерений, поступков и отношений. Благодаря этому оценка воздействует и на интеллектуальную, на аффективно-волевую сферы, т. е. на личность школьника в целом. Под ее непосредственным влиянием можно ускорить или замедлить темп умственной работы, качественные сдвиги (изменение приемов работы, изменение в структуре апперцепции, преобразование интеллектуальных механизмов). В психологическом плане особо важна именно эта сторона воспитательной функции педагогической оценки.

Педагогическая оценка воздействует на формирование самооценки учащегося. Характер оказываемых на каждого учащегося педагогических воздействий в значительной степени определяет, будет ли сформирована у него адекватная и неадекватная (завышенная или заниженная самооценка учащегося). Педагогическая оценка воздействует на формирование мнений и отношений коллектива к учащемуся, на формирование самооценки сплоченности и организованности коллектива в целом. Непосредственное воздействие педагогической оценки

прямо на учащегося или косвенно, через оценку товарищей, вызывает активные ответные отношения со стороны самого учащегося. Результатом этого является взаимооценка учащимися педагога, различных сторон учебно-воспитательного процесса, товарищей по группе. Эта взаимооценка – обратная сторона важнейшего следствия педагогической оценки – самооценки учащегося.

Исходной формой педагогической оценки является парциальная оценка частного знания, умения, навыка, отдельного акта поведения учащегося. Такая оценка выражается в словесной форме. По виду оценочной стимуляции парциальные оценки делятся на следующие виды: неопределенная как специфический вид стимуляции; неопределенная оценка; положительная (согласие, одобрение, ободрение) и отрицательная (замечания, отрицание, порицание).

Отсутствие оценки ведет к формированию неуверенности в собственных знаниях и действиях, к потере ориентировки и на их основе приводит к сознанию собственной малоценности.

Отсутствие оценки есть самый худший вид оценки, поскольку это воздействие не ориентирующее, а дезориентирующее, не положительное стимулирующее, а депрессирующее объект.

В условиях неопределенной и неопределенной оценки человек вынужден строить собственную самооценку не на основе объективной оценки преподавателя, в которой отражены действительные его знания, умения, а на субъективном истолковании непонятого учащемуся поведения педагога. Такие парциальные оценки, как "согласие" и "отрицание", представляют собой простую констатацию преподавателем правильности или неправильности поведения учащегося.

Ободрение, одобрение, порицание – формы определения личности, посредством которых выражается положительное или отрицательное отношение преподавателя к учащемуся, подчеркивается преимущество или недостаток определенных сторон его личности: способностей, характера, поведения. Стимулятивная оценка в данном случае превалирует над ориентирующей функцией. Именно данные оценки вызывают в учащемся переживание успеха-неуспеха, повышение или понижение уровня притязания, а в связи с этим и изменения в процессах целеобразования. Притязание учащегося и есть потребность в определенной оценке. Особенно велика потребность в оценке у средне слабых и слабых учащихся, которые обычно реже оцениваются преподавателем, чем остальные.

Действие педагогической оценки вызывает рост потребности в случае положительной стимуляции даже при порицании, но с перспективным характером или снижение потребности и депрессии в случае отрицательной стимуляции при порицании не только наличного уровня знаний, умений и навыков, но и возможностей учащегося, его способностей, интересов и характера.

Прослеживая этапы преобразования педагогической оценки и различных форм ее воздействия, можно убедиться в огромной воспитательной роли воздействия педагога через оценку на формирование личности учащегося. Основу целостной педагогической характеристики учащегося составляет фиксированная оценка. В ней выражены промежуточные или завершённые результаты учебной деятельности учащегося.

Содержательная оценка – это процесс соотнесения хода или результата деятельности с намеченным эталоном для: а) установления уровня и качества продвижения ученика в учении и б) определения и принятия задач для дальнейшего продвижения. Такая оценка одновременно становится стимулирующей для школьника, т.к. усиливает, укрепляет, конкретизирует мотивы его учебно-познавательной деятельности.

Содержательная оценка бывает внешней, когда ее осуществляет учитель или другие ученики, и внутренней, когда ее дает себе сам ученик.

Эталон – образец процесса учебно-познавательной деятельности, ее ступеней и результата. На основе эталона осуществляются оценочно-контролирующие операции, заданные и формируемые сначала извне, эталоны в дальнейшем определяются в виде знаний, опыта, умений, становятся тем самым основой внутренней оценки. Эталон должен обладать реальностью, точностью и полнотой.

Оценка учителя не сразу приобретает для школьника содержательный смысл. Для этого необходимы такие условия: 1) эталон, которым оперирует учитель в своей оценочной деятельности в отношении школьника, должен быть понятен самому школьнику; важно, чтобы представления учителя и школьника об оцениваемом объекте совпадали; 2) доверие школьника к учителю и его оценкам.

Разные способы организации внешней оценки (коллективная оценка, взаимооценка одноклассников и т. д.), основанные на доверии к ученику, его личности, вере в его силы, формируют в нем серьезное, заинтересованное отношение к критике, укрепляют чувство своей значимости в коллективе, осознание заботы о нем товарищей, учителя.

При формировании внутренней содержательной самооценки учеником своей учебной деятельности особое значение приобретает раскрытие школьнику смысла, цели учения, образования. Дело в том, что школьник, как правило, ориентируется на внешние, а не на внутренние стороны школьной жизни. Суть же учения – преобразование личности школьника путем присвоения им знаний, умений и навыков, способов мышления и деятельности.

Процесс контроля не останавливается на формулировке учителем и сообщении ученику оценочного суждения. Результатом дальнейшего педагогического обобщения является определение и выставление отметки. Что такое отметка? Отметка – это результат оценочного сужде-

ния учителя в виде баллов 1, 2, 3, 4, 5. Она показывает уровень успеваемости школьника: успевает, не успевает, имеет низкую, среднюю, высокую качественную успеваемость.

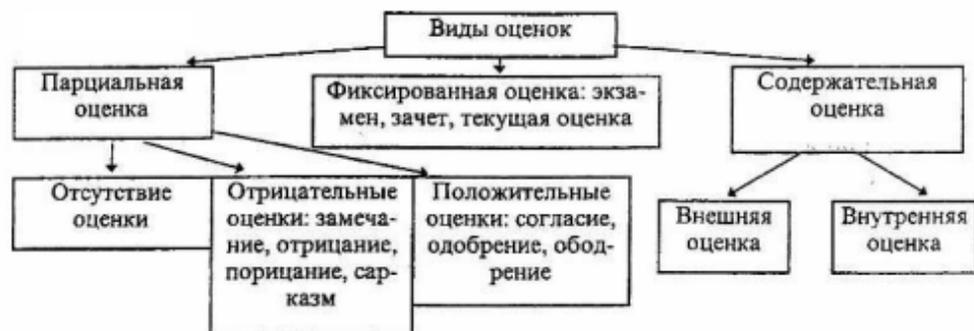


Рис.78

Каковы конкретные критерии отметок? Так, балл "5" ставится, когда ученик исчерпывающе знает весь программный материал, отлично понимает и прочно его усвоил. На вопросы дает правильные, сознательные и уверенные ответы, в практических работах самостоятельно, творчески применяет полученные знания, пользуется литературным языком и не допускает ошибок.

Балл "4" ставится, когда ученик знает весь программный материал, хорошо понимает и прочно его усвоил, на вопросы отвечает без затруднений, умеет применять знания на практике, пользуется литературным языком, допускает незначительные ошибки.

Балл "3" ставится, когда ученик знает основной программный материал, при применении знаний испытывает незначительные затруднения и преодолевает их с небольшой помощью учителя. В устных и в письменных работах допускает ошибки.

Балл "2" ставится, когда ученик не знает большую часть программного материала, в письменных и устных работах допускает грубые ошибки.

Балл "1" ставится, если ученик не знает учебный материал.

К баллу нельзя дописывать "плюсы" или "минусы". Отметка должна быть абсолютной. Отметки учащихся регистрируются в классном журнале, таблице, дневнике, в различных сводных и итоговых ведомостях успеваемости по всем предметам в течение учебных четвертей и всего года.

Контрольная функция учителя – это сложный дидактический комплекс. Она имеет определенную цель, конкретные задачи, содержание и методы реализации. Она включает ряд тесно взаимосвязанных между собой звеньев. Это – комплекс последовательно сменяющихся друг

друга видов педагогической деятельности. Ее можно изобразить в виде схемы. Вот главные элементы контрольной функции учителя:

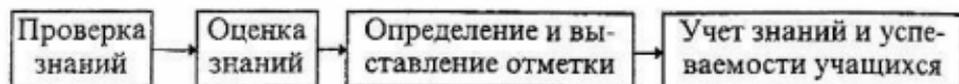


Рис.79

Принципы учета знаний, умений и навыков. Проверка и оценка знаний проводится на основе научно обоснованных и опытом проверенных принципов.

1. **Всесторонность учета.** Под всесторонностью проверки и оценки знаний учащихся подразумевается охват различного по содержанию учебного материала, знаний учащимися фактов, понятий, закономерностей, правил, т. е. теории. Учитывается, как учащиеся усваивают умения и навыки, как пользуются ими в разнообразных учебных ситуациях. Это особенно важно делать потому, что знания только тогда становятся прочными и глубокими, когда учащиеся начинают сознательно и целенаправленно ими пользоваться на практике. Проверяются также степень сознательности усвоения знаний, умений и навыков, культура средств выражения знаний, прочность, основательность усвоения информации и то, в какой мере эти знания становятся убеждениями ученика.

2. **Индивидуализация учета.** При успешном управлении процессом обучения учитель должен систематически поднимать знания, умения и навыки учащихся на качественно новую ступень. При этом следует иметь в виду, что характер и темп усвоения информации у разных учащихся различен. Подводя итоги усвоения учащимися очередных тем, учитель должен видеть каждого ученика, особенности его работы, достижения, срывы, трудности. Все это поможет ему правильно руководить духовным ростом школьников.

3. **Объективность учета** прямым объектом оценки успеваемости являются, прежде всего, знания, умения и навыки. Оценка с максимальной точностью должна отражать уровень усвоения школьником изученной информации.

Принципы учета знаний, умений и навыков

Всесторонность учета	
Индивидуализация учета	
Объективность учета	
Дифференциация учета	
Гласность учета	
Систематичность учета	

Рис.80

Проверить и оценить знания учащихся объективно – это значит предупредить случаи субъективных и ошибочных мнений и суждений учителей. Стоит учесть дать искаженную картину, стать средством личного вкуса, симпатии или антипатии, пристрастия или предубеждения, как он перестает быть средством воспитания и обучения личности. Более того, он становится злом, источником несчастий, моральных уродств и конфликтов.

4. Дифференциация учета. Для того чтобы успешно управлять процессом обучения в соответствии с требованиями дифференциации учета, учителю необходимо иметь максимально конкретную картину об уровне усвоения каждым учащимся знаний, умений и навыков. Этот уровень находит свое выражение в различных оценках. Принятая в современной школе пятибалльная система оценки знаний, умений и навыков позволяет (хотя и не в полной мере) дифференцировать уровни усвоения учащимися изучаемой информации и осуществлять оптимальное управление учебным процессом.

5. Гласность учета. Сущность данного принципа заключается в том, что, оценивая результат успеха, учитель обязательно должен сообщить не только отдельным ученикам, но и классу в целом, в чем заключается достоинство и недостаток знаний, умений и навыков у проверяемых учащихся. В таком случае оценкам придается сила коллективной нормы, повышается их обучающее и воспитывающее значение. Для гласности учета В.Ф.Шаталов применял ведомости открытого учета и экран успеваемости.

Ведомость открытого учета знаний учащихся
по _____ в _____ классе

№ п/п	Фамилия, имя	Письменные ответы (по листам с опорными сигналами)	Взаимоконтроль	Устные ответы (тихий опрос, магнитофонный опрос и т.д.)
1	Быков Андрей	1 2 3	1 2	1 2 3
2	Иванов Федор			

Рис.81

Экран успеваемости

Астрономия	1 2 3	1 2	1 2 3.
Математика	1 2 3	1 2	1 2 3.

Рис.82

Роль контроля в учебном процессе представлена на следующей схеме:

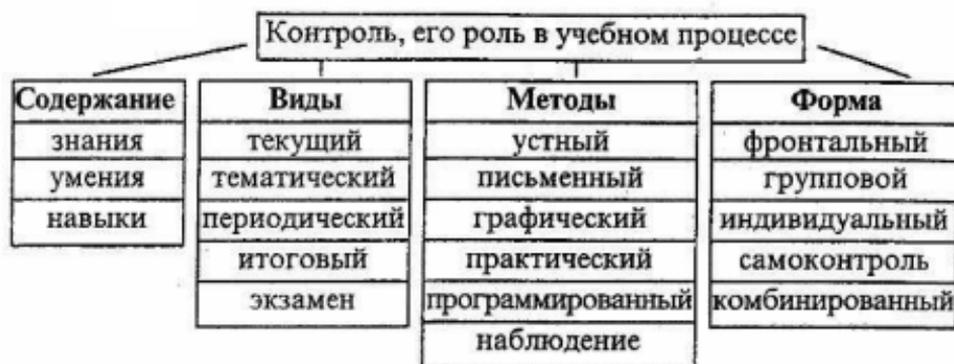


Рис.83

В школе сложились следующие виды учета:

1. Текущая проверка сопровождает повседневную учебно-познавательную деятельность учащихся на уроках и решает задачу руководства и управления учебным процессом. При проверке учитель контролирует усвоение учебного материала в течение всего урока.

2. Тематическая проверка охватывает материал системы уроков, составляющих определенную тему учебной программы. Содержание этого вида контроля включает в себя выявление в знаниях учащихся системы основных понятий, субъективных связей и зависимостей между изучаемыми явлениями и процессами.

3. Периодическая проверка в свое содержание включает темы учебной программы, входящие в данную учебную четверть. Она складывается из системы тематического контроля и носит более обобщенный характер.

4. Итоговая проверка проводится по всему курсу с целью помочь учащимся усвоить систему и структуру учебного материала, выделить существенное и главное, понять взаимосвязь между отдельными частями курса. Усвоение знаний проверяется за определенный период обучения: несколько недель, четверть, полугодие, несколько лет.

5. Экзамен – форма, итогового контроля и оценки знаний, умений, и навыков учащихся. В 1932 г. в СССР была утверждена система ежегодных проверочных знаний. С 1944 года выпускные экзамены стали проводится во всех типах образовательной школы за весь курс обучения. В 1956 году в школах РСФСР произошло сокращение числа экзаменов, были установлены экзамены за неполную среднюю и среднюю школу. Выпускные экзамены принимают специальные экзаменационные комиссии.

На основе годовых оценок и оценок, получаемых на экзаменах, педагогический Совет школы выводит итоговые оценки, которые выставляются в свидетельство за восьмилетнюю школу или в аттестат о среднем образовании. Учащимся, не выдержавшим экзамены по одному или двум предметам, предоставляется право сдать их повторно перед началом учебного года.

В настоящее время экзамены в школе проводятся с 3-го по 11-й классы.

Методы проверки и оценки.

Метод устного контроля: беседа, рассказ учащихся, чтение книги, чертежи, схемы, сообщение о проделанных опытах, наблюдениях.

Организация устной проверки осуществляется в виде индивидуального, фронтального и комбинированного опросов.

Индивидуальный опрос заключается в вызове ученика к доске для развернутого опроса. При проведении индивидуального опроса у учителя возникают трудности: кого спросить? сколько? каким должен быть объем и длительность опроса? какие задавать вопросы? что в это время делать остальным? Главное заключается в том, чтобы организовать работу таким образом, чтобы на протяжении опроса все учащиеся активно работали.

Фронтальный опрос заключается в вызове многих учащихся к доске для ответа на вопросы, требующие небольшого по объему ответа. Положительно, что за короткий отрезок времени учитель может проверить знания у большого количества учащихся. Имеется возможность быстро проводить обобщающее и систематизирующее повторение, что очень важно для перехода к новому материалу.

Комбинированный опрос: распространенными приемами являются уплотненный опрос, поурочный балл, экзамены, зачеты.

Уплотненный опрос заключается в вызове для проверки одновременно нескольких учеников, из которых один опрашивается устно, а остальные в это время выполняют по указанию учителя какие-либо письменные или практические задания.

Тихий опрос (по В.Ф.Шаталову). Один из учеников наговаривает на магнитофон часть материала прошлого урока. Это никому не мешает, и никто из ребят не реагирует на его рассказ, каждый занят своим делом (выполнение письменной работы). Другой ученик подходит к учителю и по листку с опорными сигналами рассказывает. Сходство между тихим опросом и магнитофонным – в их доверительности, полугласности. Различие в том, что при тихом опросе учитель корректирует ответ ученика сразу, и после окончания ответа объявляется его оценка.

При наличии одного магнитофона прослушивание записей поручается ученику параллельного класса во внеурочное время. Эта почет-

ная работа доверяется лучшим учащимся. При наличии двух магнитофонов ребята из параллельного класса непосредственно на уроке прослушивают ответы. В этот день за письменную работу им выставляется отметка в ведомости открытого учета знаний, иногда записи прослушивает учитель, но практика показала: ребята – очень строгие судьи.

Введение тихого и магнитофонного опросов способствует созданию атмосферы психологической раскрепощенности ученика на уроке.

Урочный балл. Определенному числу учащихся выставляется оценка по совокупности ответов за урок. Умелое использование поурочного балла позволяют держать класс длительное время в состоянии интеллектуального напряжения.

Зачет. Эта форма проверки выполнения учащимися системы устных, письменных и практических самостоятельных знаний, связанных с усвоением определенных тем и разделов учебного предмета.

Метод письменного контроля (контрольные работы, письменные ответы на поставленные вопросы, сочинения, диктант, изложения, реферат) позволяют одновременно охватить всех учащихся и проверить каждого из них в соответствии с поставленной задачей.

Методы графического контроля связаны с выполнением учащимися графиков, таблиц, контурных карт, работ с печатной основой, эскизов, рисунков, чертежей. Учащиеся наглядно показывают понимание связей и зависимостей между величинами, явлениями и процессами.

Методы практического контроля направлены, на выявление умений и навыков учащихся выполнять соответствующие опыты, лабораторные работы, изделия и детали, монтаж аппаратов, узлов машин и т.д. Эти методы показывают уровень осознанности знаний учащихся, качественную основу их ориентировочной и практической деятельности.

Практические работы контрольного характера носят, как правило, комплексный характер и включают теоретические знания, умение читать техническую документацию, практические навыки, навыки культуры труда и соблюдение правил техники безопасности.

Каждая практическая контрольная работа предполагает предварительную проверку теоретических знаний и инструктирование учащихся о ее выполнении.

Методы программированного контроля могут быть разделены на методы безмашинного программированного контроля и методы контроля при помощи машин.

Методы безмашинного программированного контроля включают применение бланков с эталонной перфокартой, карточки, матриц с пронумерованными ответами, цифровых, графических и комбинированных диктантов, контрольных диафильмов и т. д.

Методы машинного программированного контроля предполагают использование машин для контроля и самоконтроля с выборочным или альтернативным выводом.

Наряду с положительными моментами программированный контроль имеет и свои недочеты. Проверочные вопросы часто предельно упрощены; они подсказывают возможный правильный выбор. Контакт учителя и ученика в этом случае сведен до минимума, что мешает их сближению и взаимопониманию. Программированный контроль не содействует развитию устной и письменной речи учащихся, навыков общения и коммуникации.

Наблюдение за учащимися в процессе обучения дает учителю достаточную информацию о самостоятельности, активности и сознательности учащихся. Наблюдение (как метод контроля) позволяет учителю накапливать факты, делать выводы, предупреждать ошибки, отставание учащихся. Все данные наблюдения учитываются при выведении оценок успеваемости.

Итак, оценка знаний учащихся в той или иной форме является необходимой частью учебного процесса. Однако формы и методы ее могут меняться. Методы и формы оценки должны определяться учителем в зависимости от целей обучения, темы, предмета, возраста и индивидуальных особенностей школьников.

Учет текущих достижений школьников нецелесообразно строить по принципу количественной (бальной) отметки, предпочтительнее качественный характер оценки. Только в конце учебного года (четверти или полугодия – по решению педагогического совета школы) проводится аттестация учащихся в баллах по результатам качественных оценок с учетом данных психологического консультирования.

Вопросы и задания

1. Назовите функции проверки и оценки знаний в школе.
2. Какие виды проверки знаний используются в школе?
3. Как организуется устный опрос?
4. Как организуются письменные и контрольные работы?
5. Какие недостатки вы заметили в организации проверки знаний на посещенных уроках.
6. При посещении урока посчитайте, сколько отметок поставил учитель, какие это отметки? Сколько учеников было опрошено на уроке?
7. Пронаблюдайте на уроке, как учитель оценивает знания, сами выставьте отметки. Сравните с отметками учителя, мотивируйте свои оценки.

13. Неуспеваемость школьников

План

1. Психологические проблемы неуспеваемости школьников.
2. Типы неуспеваемости школьников.
3. Преодоление и предупреждение неуспеваемости школьников.

Литература

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. М., 1977.
2. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. М., 1989.
3. Малькова З.А. Педагогическая система будущего: школьные реформы в высокоразвитых странах. Советская педагогика. 1990. №12.
4. Палтышев Н.Н. Еще раз о слабоуспевающих. Советская педагогика. 1990. №11.

Изучение работ по психологии обучения, вскрывающих психологические особенности учащихся различной успеваемости в процессе усвоения и применения ими знаний, дает возможность установить, что критерии, которые кладутся в основу различения, носят как количественный, так и качественный характер. Отмечается, что одни учащиеся легко усваивают учебный материал, другие – с большим трудом. Что эти последние проходят в основном те же этапы в процессе освоения знаний, но для этого им требуется значительно больше времени, и они склонны задерживаться на низших этапах: они позже переходят от фрагментарных знаний к овладению темой, у них с большим трудом протекает процесс дифференцирования учебного материала и медленнее изживаются ошибки смещения сходных понятий и закономерностей, а также позже устанавливается соответствие между аналитическими и синтетическими операциями.

Н.А.Менчинская называет ряд критериев для установления различий между учащимися разных категорий успеваемости. Первый из них – критерий быстроты усвоения. Быстрота усвоения теснейшим образом связана с уровнем выполнения учащимися аналитико-синтетических операций, процессов обобщения и абстрагирования.

Следующее свойство, определяющее успех в процессе учения, – гибкость мышления.

Н.А.Менчинская называет три основных показателя, характеризующих гибкость мышления:

- 1) подход к задаче как к проблеме; целесообразное варьирование способов действия;
- 2) легкость перестройки знаний или навыков и их систем в соответствии с измененными условиями;
- 3) способность к переключению или легкость перехода от одного способа действия к другому.

Различие между вторым и третьим показателями заключается в том, что в одном случае имеется в виду перестройка (осуществляемая самостоятельно) сложившейся системы знаний или навыков в ответ на новые требования; в другом случае речь идет о переходе от данного, хорошо известного способа действия к другому – также хорошо известному.

Ряд авторов отмечают гибкость мышления как одно из важнейших качеств, которое ясно дифференцирует учащихся друг от друга.

Так М.Н.Волокитина в своей книге, посвященной психологии младших школьников, пишет: "...Если у отличников всегда наблюдается широта и свобода мыслительной деятельности, отсутствие скованности мысли и какой-нибудь схемой при нахождении различных способов решения одной и той же задачи, то у школьников с низкой успеваемостью мы неоднократно сталкивались с инертностью, неподвижностью мыслительного процесса. Решив задачу одним способом, ученик не может отрешиться от него и, стараясь отыскать второй способ решения, все же непременно возвращается к первому.

Такая же стереотипность мыслительного процесса нередко встречается у этих учеников и при решении различных задач. Несмотря на различие типов задач, ученик неправомерно переносит найденный способ решения одной задачи на другую.

Наряду с вышеназванными имеется еще один критерий, занимающий существенное место в характеристике учащихся различной успеваемости, это тесная связь или, наоборот, отсутствие достаточной связи между конкретными и абстрактными компонентами мыслительной деятельности.

В исследованиях, проведенных различными авторами, описана обширная категория учащихся, у которых в процессе усвоения знаний наблюдается тесная взаимосвязь конкретных и абстрактных процессов мышления. На базе конкретных знаний они своевременно переходят к усвоению абстрактных положений, с такой же легкостью осуществляют конкретизацию, переходя от абстрактных положений к иллюстрации их фактами.

Наряду с легкостью перехода от конкретных к абстрактным операциям (и наоборот) мы наблюдаем в мыслительной деятельности учащихся и другие особенности: недостаточную связь между конкретным и абстрактным, трудность перехода от одного вида мышления к другому.

Исследования обнаруживают, что неполноценность усвоения проявляется в этих случаях в двух формах: одни учащиеся "цепляются" за наглядное, другие же наоборот, слишком остро "отрываются" от наглядного и оперируют словами, не соотнося их в нужной мере с реальной действительностью.

В ряде случаев можно наблюдать сосуществование обеих форм: у одного ученика и их проявление в зависимости от специфики того или иного учебного предмета.

Изучение данных, полученных различными исследователями, показывает, что отсутствие необходимой связи конкретного с абстрактным в мыслительной деятельности постоянно сочетается у школьников со слабой гибкостью мыслительных процессов. Эти факты дают основание предполагать, что излишняя "связанность" наглядным или, наоборот, оперирование «пустым» словом является своеобразной попыткой уйти от трудностей, которые возникают перед некоторыми учащимися в процессе изучения учебного материала.

Итак, выявлены основные критерии, по которым можно отличать учащихся, успешно усваивающих учебный материал, от тех, которые испытывают в процессе усвоения трудности.

Между этими критериями обнаружилась очень тесная связь. Исследования показали, что определенный уровень анализа и синтеза, обобщения и абстрагирования при усвоении и применении знаний сочетается с определенной степенью гибкости мыслительных процессов. И оказалось, что эти особенности неразрывно связаны с темпом усвоения, с быстротой продвижения учащихся.

По-видимому, эти особенности и являются разными конкретными проявлениями одного общего свойства – обучаемости, или способности к учению.

Проблема неуспеваемости учащихся относится к числу малоработанных. Первые шаги на пути к ее решению сделал П.П.Блонский в своей работе "Трудные школьники" (1927 г.). Он разделял неуспевающих школьников на типы в зависимости от характера сочетания различных особенностей психического и физического развития. Это была тенденция к целостному рассмотрению вопроса. Однако при характеристике неуспевающих школьников Блонский на первый план выдвигает такое качество, как физическая слабость. Что касается психологических особенностей, то в работе П.П.Блонского они не получили достаточно полного освещения.

Ценный материал по типологии неуспевающих школьников содержится в книге П.С.Славиной "Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам" (1958 г.), в которой выделены группы неуспевающих учащихся в зависимости от того, какая причина вызвала неуспеваемость.

П.С.Славина выделяет пять групп неуспевающих школьников:

1. у которых сложилось неправильное отношение к учебе;
2. усваивающие материал с трудом;
3. у которых не сформировались навыки и способы учебной работы;
4. не умеющие трудиться;
5. у которых отсутствуют познавательные и учебные интересы.

Недостаток этой типологии в том, что не учитывается соотношение различных сторон личности у школьников различных групп.

Одним из первых в советской педагогической науке выделить типы неуспевающих учащихся попытался А.М.Гельмонт. Параллельно он называет и причины неуспеваемости каждого типа.

I. Случаи общего и глубокого отставания в учении: учащийся не успевает по всем или многим предметам хронически, из четверти в четверть, и зачастую на протяжении не одного только учебного года (30%).

Причины:

1. плохая подготовленность учащегося всем предшествующим обучением к восприятию и усвоению изучаемого в данном классе;

2. препятствующие нормальному учению ребенка неблагоприятные обстоятельства и условия;

3. неадекватность, лень, нежелание учиться;

4. недостаточный уровень общего развития.

II. Частичная, но относительно стойкая неуспеваемость многих учащихся только по наиболее трудоемким и сложным учебным предметам (50%).

Причины:

1) недостатки преподавания этих предметов;

2) недоработка по данным учебным предметам в предшествующих классах;

3) недостаточный интерес, неосознанное отношение учащихся к изучению предметов.

III. Неуспеваемость, носящая эпизодический характер: ученик не успевает то в одной, то в другой четверти, то по одному, то по другому предмету (20%).

Причины:

1) недочеты преподавания;

2) причины, зависящие непосредственно от учащихся.

Заслуживает внимания типология неуспевающих школьников, предложенная Н.И.Мурачковским (см. рис.84).

Изучению проблем неуспеваемости учащихся посвящены работы Ю.К.Бабанского, который считает, что причинами недостатков в развитии реальных учебных возможностей могут быть как внутренние по отношению к учению факторы, так и внешние. Причины неуспеваемости отражены в таблице на рис.85. Они таковы:

1) причины внутреннего по отношению к ученику плана или причины, связанные со слабым развитием внутренней основы учебных возможностей;

2) причины внешнего по отношению к ученику плана, вызываемые недостатками внешних условий и воздействий;

3) причины комплексного характера, обусловлены наличием пробелов как во внутренней, так и во внешней сторонах реальных учебных возможностей одновременно. Каждая из перечисленных причин отставания не является более весомой или универсальной, чем остальные. Некоторые из причин чаще всего являются следствием других причин.

ТИПЫ НЕУСПЕВАЕМОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Низкая обучаемость проявляется в слабом развитии мыслительных процессов. «Репродуктивный» подход к решению мыслительных задач. Неуспех в обучении не является источником морального конфликта. Отсутствие познавательных интересов и отсутствие всякого интереса к знаниям, усваиваемым в школе. Планы на будущее с учением не связываются.

Стремятся компенсировать неуспех в учебной работе с помощью какой-либо практической деятельности. Характер направленности на определенный вид деятельности в будущем зависит от той практической деятельности, которой они как бы компенсируют свои неудачи в процессе учения.

Сочетание довольно высокого качества мыслительной деятельности с отрицательными отношениями к учению. Неуспех в обучении не побуждает к улучшению учебной работы. Планы на будущее с учением не связаны. Интересы крайне разнообразны. Среди них могут занимать важное место и познавательные интересы. Однако к этим же видам деятельности эти учащиеся могут относиться отрицательно, если их побуждают заниматься этим в стенах школы. Самооценка неустойчива.

Неуспех в учении компенсируют интеллектуальной деятельностью, которая не связана непосредственно с учением в школе. Эти школьники вместо систематических занятий учебной работой занимаются чем-нибудь для них более приятным, вызывающим непосредственный интерес. Так, например, они могут увлекаться чтением «Занимательной физики» или исторических романов, пренебрегая систематическими занятиями по физике и истории. Направленность, касающаяся будущего, определяется характером той деятельности, с помощью которой компенсируется неуспех в учении.

Неуспех в учении и неблагоприятное положение в коллективе школьников этого подтипа приводит к тому, что они ищут возможности установить связи с каким-то другим коллективом. Эти школьники действуют в направлении удовлетворения интересов и склонностей, имеющих отрицательную направленность. Такие школьники часто «теряют позицию» ученика или находятся на грани ее утраты. Они грубо нарушают дисциплину в школе и имеют плохую репутацию вне школы.

Причины неуспеваемости классифицируют также на причины первого и второго порядка.

К группе объективных причин первого порядка относятся: недостатки учебно-воспитательных воздействий школы, недостатки внешкольных влияний, анатомо-физиологические особенности школьника, низкий уровень умственных задатков.

Естественно, все эти причины могут самым различным образом сочетаться, выступать в комплексе.

Причины второго порядка – следствия причин первого порядка. Они также снижают эффективность учения школьника. К ним относятся: недостатки в психическом развитии личности (в развитии мышления и отношения к учению); недостатки подготовленности к учению (большие пробелы в фактических знаниях и умениях, слабое развитие навыков учебного труда, недостаточная воспитанность).

В принципе можно вести речь о причинах третьего порядка. Например, лень иногда может быть следствием отсутствия интереса к учению, невнимательность – следствием пробелов в волевой воспитанности и пр.

Причины неуспеваемости целесообразно классифицировать еще по продолжительности и "диапазону" их действия, то есть по числу учебных предметов, которые они охватывают. По продолжительности действия они могут быть причинами кратковременного и длительного действия. По "диапазону" действия их условно можно разделить на причины:

- с узким однопредметным диапазоном действия;
- с широким диапазоном действия в пределах одного цикла (профиля) предметов;
- с глобальным диапазоном действия, то есть по ряду циклов (профилей) учебных предметов.

Для более конкретного представления связи причин и видов неуспеваемости является выявление наиболее характерных типов неуспевающих школьников.

Н.А.Менчинская подчеркивает, что распознавание типа неуспеваемости имеет большое значение для ее преодоления.

Ю.К.Бабанский в своих исследованиях в качестве основных характеристик для классификации типов неуспевающих школьников рассматривал ведущие подструктуры личности школьника – социальную, биологическую, психологическую и опыт личности (ее образованность и воспитанность). Он выделил восемь основных типов неуспевающих. Это неуспевающие в основном:

ПРИЧИНЫ НЕУСПЕВАЕМОСТИ

Внутренние в отношении к школьнику			Внешние в отношении к школьнику		
Недостатки биологического развития (на стадии, не дающей основания для определения детей в спец. школы)	Недостатки развития психических процессов	Недостатки развития психических свойств	Недостатки подготовленности (приобретенного опыта)	Недостатки воздействия школы	Недостатки влияния внешней школьной среды
А) дефекты органов чувств (слуха, зрения и др.); Б) соматическая ослабленность; В) особенности высшей нервной деятельности, отрицательно влияющие на учение (чрезмерная заторможенность или возбудимость; Г) патологические отклонения.	А) слабое развитие интеллектуальной сферы личности; Б) слабое развитие волевой сферы личности; В) слабое развитие эмоциональной сферы личности.	А) отсутствие познавательного интереса, потребности в знаниях, установках на учение; Б) недостатки в отношении к себе, учителю, коллективу, семье и пр.	А) проблемы в фактических знаниях и умениях; Б) проблемы в навыках учебного труда; В) дефекты в привычках и культуре поведения.	А) недостатки дидактических воздействий; Б) недостатки воспитательных воздействий.	А) недостатки влияния семьи, сверстников и пр.; Б) недостатки влияния культурного, производственного окружения, обществественности, средств информации и др.

Рис. 85

КЛАССИФИКАЦИЯ ПРИЧИН И ВИДОВ НЕУСПЕВАЕМОСТИ

Принципы классификации причин	Виды причин	Виды неуспеваемости
I. По сфере функционирования	1) внутренние по отношению к ученику; 2) внешние по отношению к ученику.	Любой вид неуспеваемости
II. По источнику действия	1) микросоциальные; 2) педагогические; 3) биологические; 4) психологические.	>>
III. По соподчиненности	1) причины 1-го порядка; 2) причины 2-го порядка.	>>
IV. По степени доминирования	1) доминирующие (главные, основные); 2) недоминирующие (сопутствующие).	>>
V. По продолжительности действия	1) кратковременного действия; 2) длительного действия.	1) кратковременная неуспеваемость: а) эпизодическая (текущая); б) четвертная; 2) длительная (устойчивая) неуспеваемость: а) в течение двух или более четвертей; б) годовая; в) многолетняя (хроническая).
VI. По диапазону действия	1) с узким однопредметным диапазоном действия; 2) с широким диапазоном действия в пределах одного цикла (профиля) предметов; 1) с глобальным диапазоном действия.	1) неуспеваемость по отдельным разделам предмета или одному из предметов в целом; 2) неуспеваемость по ряду предметов одного цикла, профиля (гуманитарного, естественно-математического и др.); 3) полная неуспеваемость.

Рис. 86

I. Из-за недостатков в биологическом развитии.

II. Из-за недостатков в психическом развитии.

III. Из-за отсутствия положительного отношения к учению.

IV. Из-за слабой воспитанности.

V. Из-за слабого развития навыков учебного труда.

VI. Из-за больших пробелов в знаниях.

VII. Из-за отрицательных внешкольных влияний (семьи, сверстников и пр.).

VIII. Из-за недостатков педагогических влияний.

Наблюдения показывают, что неуспеваемость не является постоянной. Стоит "запустить" учение, и она будет нарастать. А можно наоборот, ликвидировать ее. Зная некоторую сравнительно типичную картину стадий возникновения и роста неуспеваемости, можно более конкретно изучать типичные для каждой причины и средства их эффективного преодоления. Выделяют следующие стадии нарастания неуспеваемости:

1 – кратковременная, эпизодическая неуспеваемость – пробелы в знаниях характерны в основном для одной из тем или раздела курса; задержек в развитии нет; учебный труд не всегда планируется рационально; к учению относятся положительно; пробелы в волевой сфере обнаруживаются неярко, что позволяет ученику быстро ликвидировать отставание.

2 – четвертная неуспеваемость – пробелы в знаниях охватывают ряд тем или разделов учебного предмета; задержки в развитии весьма незначительны и сказываются, прежде всего, в неумении рационально применять мыслительные операции; в учебном труде проявляется неорганизованность, неритмичность; отношение к учению в основном положительное; проявляется неуверенность в своих силах, но при мобилизации волевых усилий может преодолевать неуспеваемость.

3 – устойчивая неуспеваемость примерно в течение полугодия – пробелы в знаниях обнаруживаются по большинству пройденных тем; небольшие задержки в развитии появляются, прежде всего, в том, что ученик допускает ошибки при выделении существенного в изучаемом материале; в учебном труде обнаруживается неорганизованность, а также пониженный темп выполнения учебных операций; часто возникает отрицательное отношение к отдельным разделам учебных предметов; проявляется ярко выраженная неуверенность в своих учебных возможностях, учебная деятельность прекращается уже при небольших затруднениях.

4 – второгодничество – существенные пробелы обнаруживаются по трем и более предметам; имеются большие задержки в развитии, неумение выделять существенное в изучаемом, низкий уровень самостоятельности, нуждается в активной помощи; навыки учебного труда и, прежде всего, самоконтроль и темп работы развиты крайне слабо; проявляется отрицательное отношение к изучению предметов одного профиля, а иногда и к учению в целом; избегает помощи в учении; в

связи с утверждением отрицательного отношения к учению волевые усилия по преодолению неуспеваемости практически парализуются.

Из анализа причин неуспеваемости следует, что необходимо обеспечить дифференцируемый подход к работе с учащимися, неуспевающими по различным предметам младших, средних и старших классов. В младших классах, где преобладает комплекс интеллектуально-соматических причин устойчивой неуспеваемости, необходимо сделать акцент на развивающее влияние обучения и укрепления здоровья школьников.

В средней группе классов, кроме того, надо уделить особое внимание формированию у школьников организованности в учении, желания учиться, а также укреплению их работоспособности.

В старших классах надо сосредоточить усилия на формировании у школьников положительного отношения к учению и устранении пробелов в знаниях и навыках учебной деятельности.

10 правил работы со слабоуспевающими учащимися разработал педагог Н.Н.Палтышев. Вот они:

1. Верь в способности любого ученика и старайся передать эту веру ему. Радуйся каждому шагу вперед своего воспитанника.

2. Помни, что для слабоуспевающего необходим период вживания в материал. Не торопи его. Научись ждать успеха своего ученика.

3. Начав работать со слабыми на их уровне, помни, что через короткое время их группа расколется, в свою очередь, на способных, средних и слабых. Способные быстрее воспринимают, начинают быстро прогрессировать в учении, средние тянутся к способным. Слабым нужна постоянная помощь.

4. Многократное повторение основного материала – один из приемов работы со слабыми учащимися.

5. Не нужно гнаться за обилием излагаемого материала. Умейте выбрать главное, изложить его, повторить и закрепить.

6. Не следует понимать примитивно работу со слабоуспевающими. Дело не только в знаниях. При обучении таких учеников идет постоянное развитие памяти, логики, мышления, эмоций, чувств, интересов к учению, формирование общеучебных умений и навыков. Методика работы со слабоуспевающими будет меняться по мере развития учащихся.

7. Общение – главная составляющая любой методики. Не наладив общения со слабыми, не получить результатов обучения.

8. Научись управлять классом. При изложении материала все должны слышать, не писать. Изложи часть материала, закрепи его, дай записать и приступай к следующей дозе материала. Деятельность учащихся на уроке должна быть разнообразной, например, 3-4 мин. ученики внимательно слушают материал; 2-3 – закрепляют, прогова-

ривая главное; 3-4 – переписывают с доски и т.д. Все это дополняется демонстрациями, самостоятельной работой и т.п.

9. Научись привлекать остальных учащихся к обучению слабых. Притом выигрывают все три стороны: сильные закрепляют знания, слабые учатся, а учитель получает доступ к наиболее слабым.

10. У слабоуспевающих плохо развито абстрактное мышление, лучше – наглядно-образное. Ищи образ в изучаемом материале. Привлекай к изложению такие занимательные средства, которые воздействовали бы на эмоции, чувства, интерес к учению (музыку, поэзию, живопись).

Важным фактором преодоления неуспеваемости является укрепление уверенности учащихся в своих силах и способностях. Этому содействуют ослабление напряженности в отношениях учителя: и учащихся, поощрение их за продвижения в учении, что вызывает радость успеха. Необходимо также развивать познавательную активность слабоуспевающих учащихся. В работе с такими учащимися полезно использовать многовариантность заданий, затрудняющих списывание ответов и решений, перфокарты программного типа, "сдвоенные задачи", одна из которых (более простая) подводит решения к более сложной.

Острота проблемы качества образования, повышение требований к уровню знаний всех учащихся придают особую значимость задаче предупреждения неуспеваемости и в западных странах.

Анализируя опыт западной школы можно увидеть элементы складывающейся системы предупреждения отставания в учении. Один из них – построение учебного курса в виде серии логических этапов, завершающихся конкретными результатами (усвоение знаний, формирование умений и навыков), которые можно измерить и оценить. Учитель располагает компактными и эффективными методиками, позволяющими видеть продвижение школьника в учебе, выявить его затруднения задолго до завершения курса и внести соответствующую коррекцию.

Решение задачи качества образования, предупреждение «педагогического брака» требует привлечения в школу медиков, психологов, социологов. С их помощью возможны всестороннее изучение, диагностика отклонений и затруднений, различного вида их коррекции – все то, что и составляет сущность "гайденс" (руководства), оформившегося в последние десятилетия школы. Ориентация школы на качество вызвала к жизни такие формы педагогической поддержки отстающих, как учителя-репетиторы в штате школы, коррекционные группы, летние классы, альтернативные школы со щадящим режимом для детей, страдающих скукофобией. Возникла огромная индустрия по производству дидактических материалов (карточек с заданиями, компьютерных программ, магнитных записей в сочетании с учебниками и т.д.), которые дают возможность ученику индивидуально отрабаты-

вать, повторять, углублять учебный материал. При всей важности педагогической помощи отстающим плавным условием высокого качества обучения выступает все же активность и заинтересованность ученика в учении.

Вопросы и задания

1. Назовите типы неуспевающих учеников.
2. Какие меры предупреждения и преодоления неуспеваемости вы считаете наиболее эффективными?
3. Посетите гимназию (лицей, колледж) и выясните, как там ведется работа со слабоуспевающими учащимися.
4. Проследите в любой из школ, как ведется работа с отстающими учениками.

14. Самостоятельная работа учащихся

План

1. Психолого-педагогические особенности организации самостоятельной работы.
2. Классификация самостоятельной работы.

Литература

1. Пидкасистый П.Н. Самостоятельная деятельность учащихся. М.: Педагогика, 1972.
2. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроке. М.: Учпедгиз, 1961.

Школа должна готовить учащихся к самообразованию, вырабатывать у них навыки умело и быстро ориентироваться в потоке информации. Актуальной задачей обучения и воспитания является рассмотрение важнейших сторон самостоятельной работы учащихся в процессе обучения.

Самостоятельная работа рассматривается как средство организации и выполнения учащимися определенной деятельности в соответствии с поставленной целью.

Во всех видах деятельности человека проявляются два связанных между собой процесса: воспроизводящий и творческий. Те же два процесса характеризуют и всю учебно-познавательную деятельность учащихся. Они пронизывают, в частности, и все виды их самостоятельной деятельности.

Творчество ученика, новизна и оригинальность его деятельности проявляются как в создании принципиально новых способов решения

проблемы, так и в конструировании своеобразных комбинаций, уже известных ему приемов действия, ранее использовавшихся учеником для решения тех или иных познавательных задач. Наиболее распространенными действиями ученика в данном случае являются самостоятельные действия по переносу приемов в том виде, в каком они были усвоены, на решение других познавательных задач и самостоятельное перестраивание усвоенных приемов при их переносе. И в том, и в другом случае наиболее важно то, что ученик проявляет умения находить пути решения новых задач, проблем, а в процессе перестраивания ранее усвоенных приемов конструирует новые способы деятельности.

Конечно, уровень творческой самостоятельности учащихся будет различным в зависимости прежде всего от характера решаемых им познавательных задач и от способов их решения.

Самый высокий уровень творческой самостоятельности учащихся – это постановка ими проблемы и нахождение путей ее решения. Процесс овладения новыми знаниями сопровождается в данном случае формированием и развитием творческого мышления, которое позволяет ученику самостоятельно проверять усваиваемую истину.

Эмпирические поисковые пробы с последующим теоретическим осмыслением и хода, и самих результатов решения задачи позволяют выявить способы решения на уровне абстрактно-теоретических знаний (обобщений). А это является важнейшим условием развития способностей ученика к творчеству.

Нетворческая воспроизводящая деятельность людей в отличие от творческой характеризуется тем, что всегда завершается созданием продукта уже известного качества, когда человек оперирует абсолютными приемами ранее сложившейся системы. Воспроизводящая деятельность ученика служит базой для количественного накопления знаний о предметах и явлениях объективного мира, помогающей ученику осознавать и усвоить способы, действия, которые часто применялись им в учебной работе. Такая деятельность крайне необходима для вовлечения ученика в творчество. Характер задачи в самостоятельной работе школьника и степень ее сложности на разных ступенях обучения применительно к отдельным учебным предметам меняется. Степень изменения сложности задачи обусловлена необходимостью организации самостоятельных работ не овладевая в доступной или элементарной форме методами науки и научного познания.

Уровень самостоятельности ученика в выполнении тех или иных действий в различных сочетаниях различен. Он предопределяется объектом изучения, особенностями отображения познавательного объекта и условиями задачи, нахождением способа решения, который требует от ученика различных по своей сложности мыслительных процессов – умственных, а также практических действий.

Можно выделить следующие виды самостоятельных работ (рис.87).

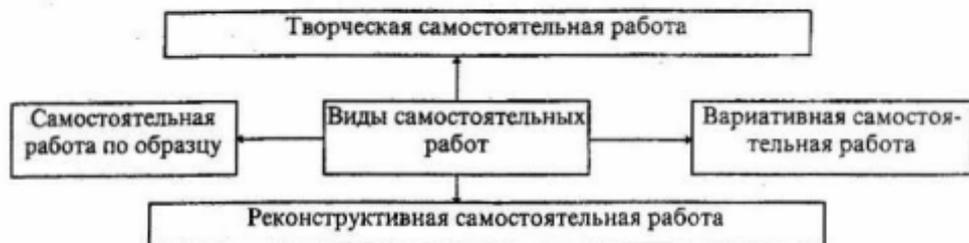


Рис.87

1. Самостоятельные работы по образцу – работы этого типа выполняются учеником всецело на основе образца, подробной инструкции, в силу чего уровень познавательной активности и самостоятельности школьника не выходит в этом случае за рамки воспроизводящей деятельности.

2. Реконструктивные самостоятельные работы – на этом уровне учебной деятельности ученика интеллектуальные и практические действия протекают уже в плане реконструирования, преобразования структуры учебных тестов и наличного опыта решения задач, предлагаемых учителем для самостоятельного выполнения их учащимися. На основе имеющихся знаний и опыта решения задач по образцу ученик может самостоятельно осмыслить внутреннюю структуру изучаемого материала, дать описание действий с объектами изучения, анализировать возможные исходы этих действий.

3. Вариативные самостоятельные работы на применение понятий науки – переход ученика от воспроизводящей к творческой познавательной и практической деятельности в рамках учебного познания берет свое начало в ходе накопления ребенком опыта воспроизводящей самостоятельной деятельности. Варьируя, комбинируя элементы своего опыта, ученик отыскивает особый, своеобразный путь.

4. Творческие самостоятельные работы – здесь проявляется самый высокий уровень познавательной активности и самостоятельности ученика. Задания во всех видах творческих работ содержат условия, стимулирующие возникновение особых проблемных ситуаций, которые можно создать на уроке различными способами.

Общая характеристика признаков самостоятельных работ различного типа

Типы самостоятельных работ	Уровни системы соподчиненных понятий, лежащих в основе данного типа самостоятельной работы	Особенности познавательной деятельности	Характер и степень самостоятельности ученика в процессе деятельности
1. Самостоятельные работы по образцу	Понятия, описывающие факты эмпирической действительности	Узнавание, опознавание, различение, установление подобия, текстуальное восприятие или подведение нового факта под уже известное понятие на основе данных, представленных непосредственно (в явном виде) в самой задаче	Решение типовых задач, примеров, выполнение различных упражнений по образцам и алгоритмам. Нахождение готовых ответов в тексте: сопоставление простых планов разрабатываемых тем, отбор и систематизация учебного материала и его письменное и устное оформление по сложившимся образцам и рекомендациям учителей; проведение наблюдений, лабораторных работ, опытов по образцам и рекомендациям инструкциям учителя; изготовление отдельных предметов и их частей по образцам и инструкциям.
2. Реконструктивные самостоятельные работы	Понятия, объясняющие сущность отдельных явлений, их функциональные и причинные связи, а также противоречивый процесс их развития	Осмысление и видоизменение отображения внутренней структуры познаваемого объекта, описание и анализ действий с объектом, предвидение и анализ возможных	Использование текстуальных формулировок в новых сочетаниях и устное и письменное их воспроизведение на основе увеличения числа источников информации; отбор и систематизация учебного мате-

<p>3. Вариативные самостоятельные работы на приращение понятий науки</p>	<p>Фундаментальное понятие той или иной научной области, раскрывающие взаимосвязь между различными областями знаний, характеризующие определенную сферу действительности и отражающие логическую струк-</p>	<p>Знания выступают в качестве инструментов познания, благодаря чему ученик на основе собственных дедуктивных выводов добывает новую информацию, применяя познанный закон или понятие к объяснению изучаемых явле-</p>	<p>риала на основе его реконструкции и вычисления главного, письменное и устное его оформление; составление сложных планов по отдельным темам уроков, сквозным темам, простое конспектирование и т.п.; упрощение в решении задач, применение правил и т.п. в различных ситуациях, придумывание самостоятельных примеров, составление задач, тезисов и т.п.; проведение наблюдений, лабораторных работ и опытов по плану или инструкции, в свернутом виде данных в учебниках или специальных пособиях; изыскание новых способов, средств иллюстрирования изучаемых вопросов, изготовление отдельных предметов или их частей по чертежам, предложенных учителем и т.п.</p>
<p>их исходов</p>	<p>Применение фундаментальных понятий (категорий) той или иной научной области к решению определенного класса задач логического, экспериментального, опытного, школьного или производственного, трудового характера, в ходе которых изыскиваются способы, мето-</p>		

	туру переменных систем знаний	ний в измененных ситуациях.	ды технические средства для раскрытия, иллюстрирования и т.п. новых сторон изучаемых явлений данного класса.
4. Творческие самостоятельные работы	Описательные, объяснительные понятия и фундаментальные понятия той или иной научной области в сочетании с понятиями, характеризующими всю действительность в целом и общие принципы ее познания	Деятельность приобретает гибкий поисковый характер в плане переноса знаний и способов на уровне трансформации ранее усвоенных программ деятельности для решения творческих задач и открытия принципов (идей) решений, приводящих к существенно новой информации.	Раскрытие новых сторон изучаемых явлений, объектов, событий и высказываний собственных суждений, оценок на основе всестороннего анализа исходных данных решаемой задачи; самостоятельная разработка тематики и методики опытно-экспериментальной работы и ее выполнение, самостоятельное проектирование и изготовление отдельных предметов и частей, выделение и формулирование проблем в заданной ситуации, постановка новых проблем, выдвижение гипотезы и разработка плана их решения.

Рис.88

- а) путем четкой постановки проблемы самим учителем;
- б) путем предъявления таких условий, анализируя которые учащийся сам должен понять и сформулировать содержащиеся в них проблемы;

в) путем постановки более или менее четко обозначенной проблемы, по логике решения которой ученик должен самостоятельно выявить новую дополнительную проблему;

г) путем постановки такой задачи, в ходе решения которой ученик самостоятельно обнаруживает новую проблему, которая не предусматривалась при конструировании проблемной ситуации.

Типы и виды воспроизводящих и творческих работ следует рассматривать как взаимодействующие, взаимопроникающие компоненты единой системы, которые вступают в постоянно возникающие и также постоянно снимающиеся противоречивые отношения. Типы самостоятельных работ тесно связаны и взаимообусловлены.

Общая характеристика существенных признаков самостоятельных работ представлена в таблице на рис. 88.

Основные этапы самостоятельных работ учащихся на уроке и дома показаны на рис.89. Классификация самостоятельных работ по различным основаниям представлена на рис.90.

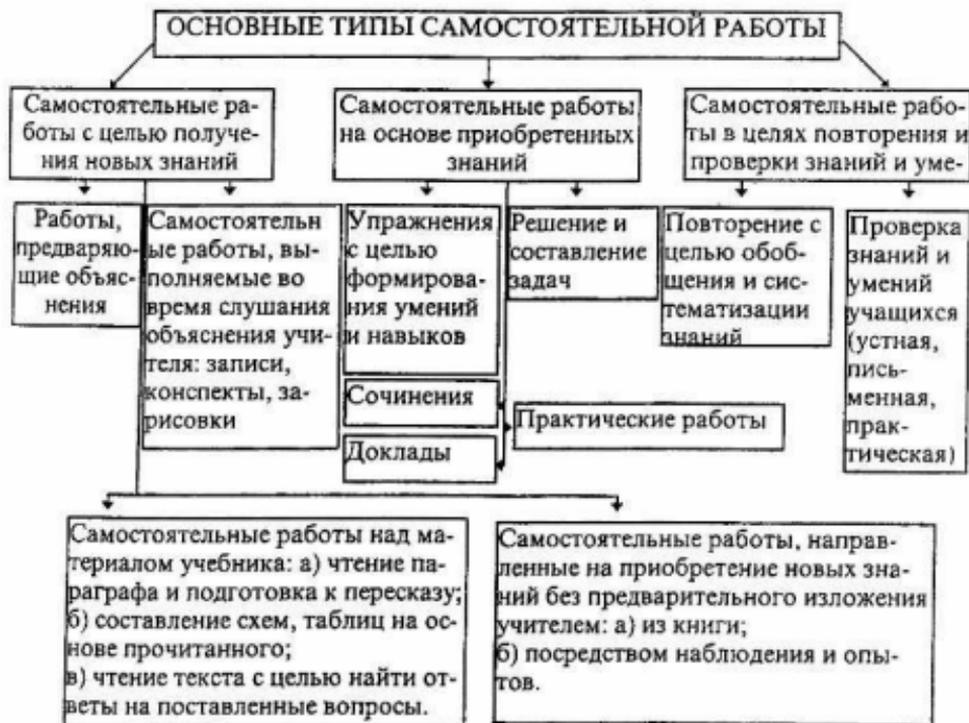


Рис.89



Рис.90

Вопросы и задания

1. Дайте определения понятия самостоятельной работы.
2. По каким признакам классифицируется самостоятельная работа?
3. Проведите наблюдение урока и укажите, какие виды самостоятельных работ использовал учитель.

РАЗДЕЛ III.

ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ

15. Дисциплина школьников

План

1. Понятие дисциплины.
2. Причины нарушения дисциплины в учебном процессе.
3. Пути исправления нарушений дисциплины.

Литература

1. Шамова Т.И., Нефедова К.А. Воспитание сознательной дисциплины школьников в процессе обучения. М., 1985.
2. Гмурман В.Е. Дисциплина в школе. М., 1960.
3. Яковлев Н.М., Сохор А.М. Методика и техника урока в школе. М., 1985.

Дисциплина школьная – соблюдение учащимися правил поведения в школе и вне ее, четкое и организованное исполнение ими своих обязанностей.

Теория сознательной дисциплины прекрасно разработана в трудах А.С.Макаренко. По его мнению, дисциплина является не бездумным, слепым подчинением, а «соединением полной сознательности, ясности, полного понимания, общего для всех понимания, общего для всех понимания – как надо поступать, с ясной, совершенно точной внешней формой, которая, не допускает споров, разногласий, возражений, проволочек, болтовни». Дисциплина должна не только сдерживать, но и окрылять, вдохновлять к новым победам и достижениям; она должна быть "дисциплиной борьбы и преодоления". О ценности и большом значении дисциплины в школе писали многие известные педагоги. Я.А.Коменский, ссылаясь на чешскую пословицу, считал, что "школа без дисциплины, что мельница без воды".

Своеобразие школьной дисциплины в том, что она должна быть подчинена задачам воспитания и образования. Основные нормы школьной дисциплины сформулированы в правилах для учащихся. Сознательная дисциплина учащихся – неременное, обязательное условие и средств, обеспечивающее успешность занятий, твердый режим и распорядок в школе.

Школа должна с первого же дня предъявить к ученику твердые требования, вооружить ребенка нормами поведения, чтобы он знал, что можно, а что нельзя, что похвально и что наказуемо. Своевременно ознакомив учащихся со школьными правилами и с тем, как их выполнить, можно предупредить случаи недисциплинированного поведения.

Особенности школьной дисциплины обусловлены возрастом учащихся. От младших школьников нельзя требовать развитой способности самообладания, привычки управлять собой. Процесс воспитания подростков является сложным, так как этот возраст характеризуется изменениями в физиологическом, психологическом и умственном развитии ребенка, которые в свою очередь влекут за собой изменения в его поведении. Отмечаются быстрая смена настроения, высокая подвижность, чрезмерное стремление к самостоятельности, независимости, что приводит к неустойчивости поведения. От класса к классу расширяется возможность формирования дисциплины в процессе учебного труда. У большинства старшеклассников уже формируется понимание дисциплины, и на этом этапе педагогическое руководство заключается в том, чтобы закрепить и углубить понятие дисциплины и самодисциплины как единства исполнительности и инициативы. Сами школьники типичными нарушениями дисциплины называют: невыполнение домашнего задания, разговоры на посторонние темы на уроке, реплики, списывание, занятие посторонними делами, опоздания. Кстати, при этом многие учащиеся не считают нарушением дисциплины отрицательное отношение к учителю.

Для поддержания дисциплины на уроке учителю прежде всего необходимо знать причины, вызывающие нарушение порядка.

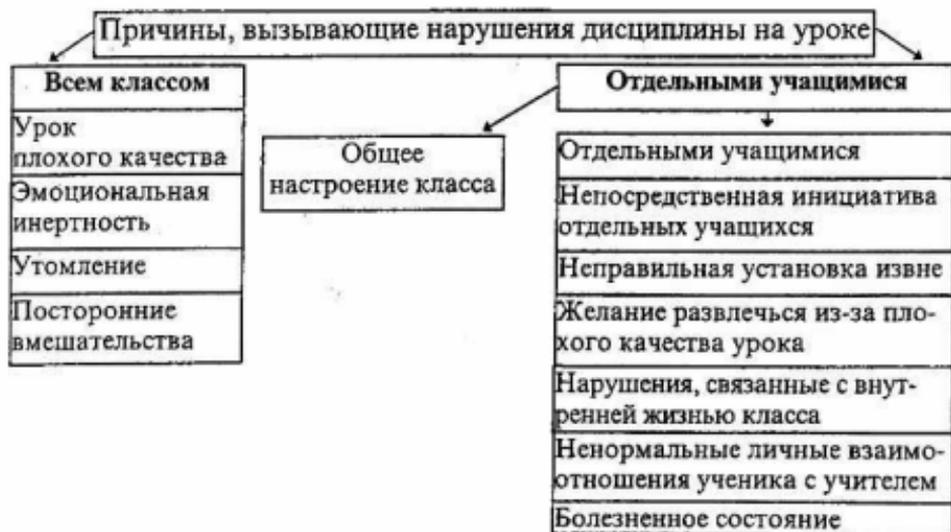


Рис.91

Причины плохой дисциплины могут быть связаны с общим настроением учеников в классе или с непосредственной инициативой отдельных учащихся. В последней группе можно выделить следующие нарушения дисциплины на уроке:

1) нарушения, связанные с качеством урока; ребенку становится неинтересно, скучно, и он пытается развлечься тем или иным способом;

2) нарушения, связанные с внутренней жизнью класса: находясь на уроке, ученик думает о своих проблемах и заботах, пытается поделиться с ними со своими товарищами;

3) нарушения могут происходить от ненормальных личных взаимоотношений ученика с учителем;

4) причиной нарушения порядка может быть болезненное состояние ребенка.

Все эти причины могут вызывать нарушения дисциплины так называемого "злостного" и "незлостного" характера. Злостные, умышленные нарушения имеют в своей основе преднамеренное стремление сорвать урок. Остальные нарушения могут именоваться просто шалостями или проявлением беспечности и легкомыслия. Если произошло нарушение дисциплины на уроке, то необходимо пользоваться системой мер, которая может быть подразделена следующим образом:



Рис.92

1. Меры, не связанные с дисциплинарными приемами.

Это происходит в тех случаях, когда учитель, иногда не наказывая и не делая никому замечаний, переключает внимание учеников на полезную работу. Этот способ установить дисциплину является одним из самых действенных. Учитель, умело используя различные формы работы, так ведет урок, что у детей не остается возможности отвлекаться на постороннее. Как ни труден учебный материал, важно сохранить интерес учащихся до конца урока.

2. Меры дисциплинарного порядка могут быть рассчитаны на сознание учащегося или на устрашение.

Когда учитель принимает меры, рассчитанные на сознание учащегося, он обычно старается объяснить нарушителю дисциплины, какой вред для него и его товарищей приносят его поступки. Многоречивые общие рассуждения и нотации здесь неуместны. Намного более действенными являются конкретные замечания.

Меры, рассчитанные на устрашение ребенка, являются, по мнению большинства педагогов, очень опасными. У одних детей они могут вызывать чувство неловкости, растерянности и подавленности, у других, наоборот, протест, переход в наступление.

При установлении порядка на уроке учитель должен стараться не задеть чувство достоинства ребенка, должен знать меру. Замечания, с которыми он обращается к классу или отдельным ученикам, можно подразделять на нейтральные, приятные и неприятные.

Нейтральные замечания просто напоминают отвлекающемуся на посторонние предметы ученику или всему классу, что необходимо вернуться в нормальное рабочее состояние.

Замечания, приятные для детей, как правило, поднимают их в собственных глазах и глазах товарищей. Необходимо поощрять успехи учеников, чтобы стимулировать те же хорошие поступки у других учащихся.

Неприятные замечания могут обидеть ребенка, ущемить чувство его достоинства, поэтому ими следует пользоваться крайне осторожно. Нельзя исключать самодеятельность личности, так как такой стиль воспитания получает черты авторитарного характера. Все дисциплинарные меры строятся на апелляции к чувству собственного достоинства ребенка.

Бич дисциплины – безделье. Нужно, чтобы класс все время был занят делом. Основные пути формирования сознательной дисциплины указаны на рис. 93.

Сознательная дисциплина учащихся является результатом длительной и настойчивой воспитательной работы.

Вопросы и задания

1. Что следует понимать под сознательной дисциплиной?
2. Какие педагогические условия нужно создавать в школе, чтобы формировать у учащихся потребность в соблюдении правил поведения и внутреннего распорядка школы?
3. Какие пути необходимо использовать в практике воспитания у учащихся сознательной дисциплины?
4. Как должны использоваться общие методы воспитания в процессе формирования у учащихся сознательной дисциплины?

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЗНАТЕЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ УЧАЩИХСЯ

Рациональная организация труда	Формирование ответственного отношения к учебе	Соблюдение режима школы	Единство требований	Создание здорового микроклимата на уроке	Организация познавательности на уроке	Выработка у учащихся правил и навыков соблюдения правил и требований дисциплины
Тщательная подготовка учителя	Предъявления требований к качеству знаний	Пресечение проступков и опозданий	Одинаковые требования всех педагогов ко всем ученикам	Оптимальный стиль общения учителя с учениками	Доступное объяснение	Объяснение правил младшим ученикам, впоследствии требование их соблюдения
Хороший темп урока	Систематический контроль	Своевременное окончание урока	Справедливость оценок	Стремление к взаимопониманию учителя и учащихся	Внимание за тем, как объяснение воспринимается	Каждое нарушение влечет справедливое, соответствующее наказание
Постоянная занятость	Продуманная организация опроса на уроке			Деловой настрой	Формирование навыков самостоятельной работы	
Расчетное время	Оценивание каждого задания			Безупречный внешний вид учителя	Стимуляция активности класса	
Наличие необходимых пособий						
Продуманность заданий						

Рис.93

16. Методы воспитания

План:¹

1. Сущность и основы классификации методов воспитания.
2. Методы организации и самоорганизации детского воспитательного коллектива, повседневного общения, взаимодействия, самостоятельности и педагогического воздействия.
3. Индивидуально-личностное воспитательное взаимодействие педагога и воспитанника.

Литература:

1. Гордин А.А. Поощрение и наказание в воспитании детей. М., 1971.
2. Методика воспитательного процесса / Под ред. В.М.Коротова. – М., 1969.
3. Лихачев Б.Т. Общие проблемы воспитания школьников. М., 1979.
4. Лихачев Б.Т. Воспитательные аспекты обучения. – М., 1982. – Гл. V.
5. Лихачев Б.Т. Педагогика. М., 1993.

Методы воспитания – способы взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитуемых, направленные на решение задач воспитания.

Методические приемы есть часть метода, способствующая решению какой-либо частной воспитательной или организационной задачи.

Действительность методов и приемов обусловлена постоянной практической опорой на психологию ребенка. Природа методов воспитания общественна. Они выбираются из системы способов организации общественных отношений. Общественные взаимодействия и воздействия, будучи педагогически преобразованными, становятся способами отношений воспитателей с детьми в детской сфере, организации всех сфер детской жизни, формирования нравственно-эстетической сущности детской личности, а также выполняют диагностическую функцию.

Педагогическая классификация методов воспитания исходит из логики целостности педагогического процесса, необходимости непосредственной организации всех видов деятельности детей, их взаимоотношений с воспитателями и между собой, стимулирования самостоятельности и самовоспитания. Целостный педагогический процесс реализуется в рамках организации детского воспитательного коллектива как основной формы, содержания и условия эффективности всей учебно-воспитательной работы. Это и обуславливает необходимость выделения в классификации в качестве первой группы методов воспитания

¹ Используются материалы Лихачева Б.Т.

способов педагогической организации и самоорганизации детского воспитательного коллектива.

В коллективной деятельности образуются и развиваются многообразные взаимодействия отношений, формы общения. Основными являются деловые отношения ответственной зависимости, распорядительности и требовательности, уважения и дисциплины, организованности и исполнительности в достижении общеколлективных целей. Возникают также отношения доброжелательства, симпатии, равнодушия или антипатии. Отдельные ситуации порождают необычные, экстраординарные события, конфликты, влекущие за собой состояние стресса, отклонения от норм поведения, острые психические переживания. Все это требует своевременного методического реагирования и оформления. Возникает необходимость выделения в общей классификации второй группы методов, являющихся способами организации повседневного общения, делового, товарищеского, доверительного взаимодействия и взаимовоздействия.

Дети участвуют в воспитательном взаимодействии не только и не столько в качестве объектов педагогического воздействия. Они активные субъекты жизнедеятельности, общения, отношений, самоорганизации. В процессе постепенного становления сознания детям необходимо овладевать и пользоваться методами самопознания, саморегулирования, самовоспитания и самосовершенствования. Из этого логически вытекает необходимость выделения в общей классификации третьей группы – методов детской самодеятельности.

Главной организующей фигурой воспитательного процесса, регулятором и координатором деятельности детского коллектива, всех отношений в нем является педагог. Он с помощью детей обеспечивает эффективное действие методов организации коллектива, повседневного общения и взаимодействия, самодеятельности. Пользуясь специальными методами, воспитатель прибегает к прямому воздействию на сознание, волю, чувства детей, стимулирует или тормозит их деятельность, отношения, взаимодействия. Этим обусловлена необходимость выделения в классификации четвертой группы – методов педагогического воздействия, коррекции сознания и поведения, стимулирования и торможения деятельности детей, побуждения их к саморегуляции, самостимулированию и самовоспитанию.

Формализованная структура любого педагогического метода состоит из его сущности и назначения, прямых и косвенных функций, сферы применения, приемов и форм применения (техника); результатов: организационно-делового, психологического, педагогического, диагностического и возрастного аспекта применения. Рассмотрим общую классификацию методов более подробно.

Общая функция методов первой группы состоит в развитии и воспитании детского коллектива как педагогической целостности, детской коллективной самостоятельности и самоорганизации.

Коллективная перспектива как метод представляет собой отдаленную во времени цель, порождающую стремления и добровольную увлекательную деятельность коллектива. Она бывает близкой, средней и дальней, характеризуется педагогической целесообразностью и романтичностью. При выборе перспективы учитываются особенности детского возраста, ее способность удовлетворить коллективные и личные потребности и интересы детей. Перспектива реализуется в форме коллективного похода, праздника, торжества, представления, торжественного отчета. Ее осуществление организационно укрепляет коллективные связи и зависимости, порождает психологическую атмосферу оптимизма, стремления к завтрашней радости, уверенности детей в себе и своем будущем. У детей развивается коллективизм и целеустремленность, формируется эстетическое отношение к общественной деятельности как к прекрасному и возвышенному. Реализация перспектив дает педагогу обильную информацию о состоянии духа и настроениях ребят, их стремлениях, интересах, мечтах об уровне и качестве их общественно-ценных ориентаций.

Коллективная игра как метод воспитания способствует организации жизни и деятельности детей путем вовлечения их в условные увлекательные события, ситуации, исполнение ролей. В коллективной игре воспроизводятся обстоятельства, правила поведения, которые отвечают детским потребностям, интересам и добровольным стремлениям, обогащают нравственный опыт школьников, развивают эстетическое отношение к действительности. Игра может быть использована в любом виде детской деятельности: учебной, трудовой, творческой, организационной, бытовой. Она облегчает сложный и трудный процесс овладения детьми знаниями, умениями и навыками труда, творчества в различных видах деятельности. Одновременно игра удовлетворяет потребности детей в увлекательной деятельности. Воспитатели, учителя либо используют готовые игры, либо импровизируют вместе с детьми: обсуждают сюжет, распределяют роли, обговаривают правила, формы и способы взаимодействия, подведение итогов, поощрения победителей. Игра увлекает детей в свободную творческую деятельность, обеспечивает устойчивую добровольную дисциплину, возбуждает детскую психическую активность, доставляет духовно-нравственное удовлетворение. Она формирует заинтересованность в коллективных делах, раскованный творческий подход к любой дея-

тельности, общительность, ощущение красоты коллективной жизни. Игровая деятельность, свободное проявление сущностных сил детей в игровом творчестве дает педагогу возможность увидеть проявление их индивидуальности и способностей. В игре обнаруживается активность, инициативность, самостоятельность, справедливость, коллективизм одних ребят и пассивность, индивидуализм, комфортность – других.

Коллективные единые требования как метод организации и самоорганизации детской жизни являются формой педагогического выражения общественных норм поведения. Они способствуют вовлечению школьников в обязательную общественно необходимую деятельность, систему отношений, накоплению опыта сознательной общественной дисциплины и культуры поведения. Система единых требований, адаптированная к особенностям конкретной школы, охватывает организацию ученья, труда, творчества, досуга, поведения в школе, общественных местах, в семье. Их воспитательный результат проявляется в состоянии порядка в школе, четкости исполнения школьниками дежурства, в рациональном и эффективном использовании детьми учебного и внеурочного времени. У учащихся формируется организованность, дисциплинированность, привычки культурного, эстетического поведения. В процессе реализации единых требований педагог получает четкие представления о состоянии сознательной дисциплины школьников, их умении самостоятельно устанавливать порядок.

Коллективное самоуправление школьников – метод доступной детям самоорганизации, включения каждого члена коллектива в общественную деятельность. С его помощью учащиеся готовятся к участию в управлении делами общества, трудового коллектива. Организационная структура ученического самоуправления включает в себя общешкольное собрание, исполнительный орган – ученический комитет, институт ответственных за различные направления коллективной работы. Оно строится на основе принципов демократии, учебы актива, проведения отчетных собраний и конференций, налаживания связей с трудовыми и другими школьными коллективами. Участие детей в самоуправлении укрепляет их веру в свои силы, создает условия для разрешения любого вопроса, проблемы, конфликта. Оно питает чувство хозяина, защищенности, заботы и ответственности за коллектив, формирует коллективистские качества, организаторские способности, исполнительность, активную жизненную позицию. Ученическое самоуправление предоставляет педагогу возможность сквозь призму реальных поступков детей установить степень сформированности у них важнейших для обновляющегося общества гражданских качеств.

Коллективное соревнование как метод организации и воспитания коллектива отвечает особенностям детской природы, активизирует и стимулирует общественно полезную деятельность школьников путем сравнения и оценки ее результатов. Школьники соревнуются в отдель-

ных видах учебной работы, общественно полезном труде, быту, физкультуре и спорте, технической, научной, художественной самодеятельности. Организация соревнования требует четкой постановки целей, широкого оглашения условий, передовой организации труда, обмена опытом и взаимопомощи, гласного подведения итогов и сравнения результатов, подробного освещения хода соревнования, награждения победителей. Воспитательные результаты соревнования проявляются в повышении продуктивности, производительности и организованности труда, в удовлетворении детей от достигнутого успеха, в активизации духовных и физических сил. Соревнование дает педагогу информацию о степени развития активности, требовательности детей к себе и товарищам, духе соревновательности, о формирующихся коллективистических качествах взаимопомощи, организованности, заботы о коллективе. Ему становится очевидным развитие у некоторых ребят сомнений, чрезмерного честолюбия, стремления быть первым во что бы то ни стало, пренебрежительного отношения к побежденным.

Коллективное самообслуживание является методом развития трудолюбия, умений и навыков по обслуживанию бытовых нужд личных, близких людей, коллектива. Оно охватывает школьный и домашний быт, организацию учебных занятий на уроке, в лаборатории, кружках, секциях, во время походов и экскурсий. Результаты самообслуживания проявляются в зримой чистоте помещений, гигиене быта, в развитии у детей привычного сознания необходимости личного бытового труда, чистоплотности, эстетического оформления окружающей среды. В ходе самообслуживания педагог узнает о степени сформированности у школьников трудовых навыков, эстетических вкусах ребят, их организаторских умениях.

Методы повседневного общения, делового, товарищеского, доверительного взаимодействия и взаимовоздействия. Каждый метод второй группы из исходного, разового делового и нравственно-психологического контакта постепенно расширяется и превращается в способ повседневного взаимодействия и общения. Общая функция и тенденция развития методов взаимодействия в том, чтобы от исходных педагогических способов отношений перейти к всеобъемлющей гуманистической системе человеческого сотрудничества, сотворчества, взаимопомощи, сопереживания, взаимной требовательности. Система этих отношений и является питательной средой формирования полноценно человеческой сущности детской личности.

Метод уважения детской личности (одновременно принцип и условие нормального воспитания) постепенно трансформируется во взаимоуважение детей и воспитателей. В повседневных отношениях уважение проявляется в содержательности, заботливости, доброжелательности, вежливости, требовательности, искренней заинтересованности жизнью ребенка. Она основывается на бережном отношении к

чувствам чести, достоинства, самолюбия, к самооценке детей. Уважение к ребенку, охватывающее и пронизывающее всю систему отношений и общения с ним, формирует личность, исполненную человеческого достоинства, с гуманистическим сознанием, привычками вежливого, культурного, уважительного отношения к другим людям. Уважение воспитателя к детям реализуется в педагогической культуре отношений: проявлении внимания, терпеливом выслушивании детей; привлечении их к обсуждению и принятию важных решений, учете детских настроений и мнений, предоставлении самостоятельности. Недопустимы высокомерие, унижение ребенка, оскорбление его самолюбия. Уважение формирует спокойный, доброжелательный, эстетически привлекательный тон и стиль отношений, оптимистическую, мажорную нравственную атмосферу в коллективе. В диагностическом плане развитие уважения в общении обнаруживает для педагога состояние уважительности школьников к людям, навыков и умений содержательного, культурного, эстетического поведения.

Педагогическое требование как метод отношений постепенно перерастает во взаимную требовательность детей и педагогов, в их сознательную саморегуляцию. Требовательное взаимодействие побуждает ребенка к исполнению общественно необходимых норм, правил, обязанностей, деятельности, укрепляет в его сознании общественно ценные установки. Требование используется для организации ведущих и обязательных видов детской деятельности: учебной, трудовой, общественной, эстетической, физкультурной, а также в сфере нравственно-эстетических отношений. Оно воспитывает дисциплинированность, ответственность, силу воли, способность саморегуляции. В отношениях друг с другом дети используют такие формы требования, как общественное поручение, задание, запрет, систематическая проверка и оценка исполнения, распоряжение органов самоуправления и его представителей. Система педагогически обоснованных требований развивает у детей сознание неизбежности, долга, необходимости выполнения общественно важных дел и норм, требовательности к себе. Отношение детей к требованиям ярко проявляет степень воспитанности у них ответственности, исполнительности, навыков общественной сознательной дисциплины.

Убеждение трансформируется в сознательность детей и их убежденность. Это основной способ доказательства с помощью убедительных аргументов и фактов истинности идей, положений, оценок, поступков, взглядов. Убеждение обеспечивает духовное движение ребенка от сознания истинности тех или иных идей к развитию собственной сознательности. Оно широко применяется в целях формирования мировоззренческих, нравственных, правовых, эстетических представлений, определяющих выбор поступков и поведения.

Убеждение формирует у детей уверенность в правоте и истинности принятых взглядов, готовность к их защите, активность в их пропаганде. А это развивает у них сознательность, самосознание, способность нового политического и нравственного мышления. Специальные и возникающие по ходу жизни беседы, диалоги, обсуждения, споры, дискуссии, обмены мнениями, диспуты представляют собою многообразные формы и приемы убеждения. Диагностическое значение метода убеждения состоит в том, что его использование обнаруживает состояние способности детей самостоятельно мыслить, отстаивать свои взгляды, активно убеждать своих товарищей, **развивать в себе убежденность.**

Обсуждение самых разнообразных вопросов жизни – один из приемов убеждения, способ вовлечения школьников в процесс выявления истины. Оно дает возможность вырабатывать коллективное мнение, формировать позиции по отношению к личности, общественным событиям, проблемам трудовых, организационных, нравственных, эстетических отношений. Оно проводится на собраниях, заседаниях комитетов, комиссий, на массовых митингах, конференциях, в самостоятельных объединениях. Учащиеся учатся культуре дискуссии, диалога, спора, умению принимать и осуществлять согласованные решения. У них формируется потребность в коллективном совете, коллективистическая психология, убежденность в том, что гласное рассмотрение любых проблем лучший способ поиска истины.

Понимание также становится приемом убеждения. Его суть заключается в том, чтобы создать атмосферу доброжелательства, побудить ребенка к откровенности и открытости выражением ему сочувствия, желанием выслушать и откликнуться на его переживания, стремлением оказать содействие в разрешении его проблем, в выходе из трудных ситуаций. Понимание педагогом чувств, переживаний, настроений, психических состояний детей создает особый психолого-педагогический климат взаиморасположения и симпатии, эффективности педагогического контакта. Оно обеспечивает жизнь ребенка поддержкой, педагогической помощью в сложных ситуациях, развивает сознание ребенка, подтверждает необходимость посвящения педагога в свои тайны, переживания, психические состояния, а также способность понять педагога, близких, взрослых людей. В результате утверждения взаимопонимания воспитатель узнает о глубинных душевных состояниях детей, их подлинном образе мыслей, степени духовной зрелости, настроениях и мотивах поведения.

Доверие как прием убеждения есть способ вовлечения детей в такую жизненную ситуацию, которая ставит их перед необходимостью самостоятельного, ответственного поступка, поведения, при полном отсутствии контроля со стороны взрослых. В ситуации доверия ребенок, исходя из самоуважения, сознания собственного человеческого

достоинства, опираясь на самостоятельность, свои физические и духовные силы, стремится проявить все лучшее в своей личности. Особую воспитательную силу и ценность имеет доверие, оказываемое детям в критических и экстремальных ситуациях, когда от проявленного мужества, самоотверженности, расторопности и расчетливости ребят зависит спасение людей, животных, материальных ценностей. Педагогическое доверие пробуждает внутренние духовные, нравственные силы детей, формирует доверительность в отношениях, веру в идеалы и высокую нравственность человека. Оно укрепляет взаимоотношения педагогов и детей, доверчивость детей к педагогам; духовную независимость, их внутреннюю самостоятельность и ответственность, психическую устойчивость в сложных жизненных ситуациях; укрепляет ориентацию на высокие нравственные ценности. Ситуации доверия раскрывают педагогу такие стороны детской личности, как коммуникативность, способность к самостоятельным решениям и ответственным действиям, высокая оценка мнения о себе педагогов.

Побуждение как прием убеждения заключается в стимулировании детей к активной деятельности в учении, труде, общественной работе, физкультуре, творчестве путем опоры на их интересы, потребности, склонности, желания. Внешнее педагогическое побуждение постепенно переходит во внутреннюю способность школьников к самопобуждению. В качестве стимулов развития у детей интереса, духовных потребностей, любознательности и любопытства, здорового самолюбия, честолюбия, чувства чести педагоги используют разнообразные формы моральной поддержки. Они восхищаются творческой способностью ребенка, высказывают упрек и разочарование по поводу безалаберности в делах, не чураются юмора и сарказма над нерадивостью. Побуждение обнаруживает в ребенке запас естественных внутренних духовных сил и стимулов жизнедеятельности, помогает педагогу глубже понять направленность детской личности.

Сочувствие как прием убеждения есть способ тактичного выражения педагогом своих чувств по поводу переживания ребенком успехов и радостей, а также постигших его неудач, неприятностей или горя. Оно развивает у детей сопереживание и сострадание, снимает напряженность в психических состояниях, придает гуманистический характер их эмоциональной сфере. Сочувственность как свойство личности формируется в общении детей с искусством, в обсуждении художественных произведений, выражении сочувствия литературным героям. Утешение педагогом ребят в их горе вызывает у них ответную реакцию: стремление поделиться переживаниями с педагогом, рассказать о своем нравственном страдании. Все это формирует в отношениях гуманность, человечность, сострадательность. Сочувствие позволяет педагогу глубоко изучить ответные эмоциональные реакции детей, степень развития у них гуманных чувств и милосердия. Оно обеспечивает

постепенное движение детей от сочувствия, сопереживания, сострадания к активной помощи всему страдающему.

Предостережение как прием убеждения есть способ тактичного предупреждения, профилактики и торможения возможных безнравственных поступков, правонарушительского поведения школьников. Оно развивает у детей осмотрительность, сдержанность, привычку обдумывать поступки, внутренне контролировать свое поведение. В целях предостережения педагог знакомит детей с поучительными историями, притчами, пословицами и поговорками, проводит профилактические беседы, говорит о запретах и необходимости строгого исполнения установленных норм, правил поведения. С помощью предостережения педагог привлекает внимание детей к осмыслению противоречия между безнравственным желанием и нравственным поступком. Отношение ребят к предостережению педагога проявляет степень развитости у них самоторможения, внутренней самодисциплины.

Критика – тоже часть метода убеждения, способ неллицеприятного вскрытия, выявления и анализа недостатков, ошибок, просчетов в мышлении и поступках детей и педагогов. Ею выражается негативное, нетерпимое отношение к безнравственному поведению и одновременно осуществляется побуждение личности к позитивному действию. Обоюдная тактичная критика детей и педагогов в деловых, нравственных отношениях формирует критическое мышление, гражданское мужество, взаимную открытость, правдивость, принципиальность, создает условия для своевременного устранения недостатков. Состояние критики в детской среде убедительно показывает педагогу степень зрелости коллектива и личности, выявляет картину гражданской, идейно-политической воспитанности.

Конфликтные ситуации как метод воспитания заключается в использовании стихийно возникающих в деловых и нравственных отношениях детей, разрешающихся в острой форме противоречий в педагогических целях. Нерадивое исполнение учащимися общественных обязанностей, ущемление интересов отдельных групп ребят или личности, авторитаризм, злоупотребления силой, нарушения справедливости порождают конфликты в детской среде. Педагогу важно включить в разрешение конфликта самих детей. Самостоятельность школьников в преодолении противоречий воспитывает уважение прав членов коллектива, умение объективно развиваться в сложных переплетениях коллективных и личных отношений. Конфликты, их естественные негативные последствия в виде озлобленности, разобщенности, антипатии и вражды заставляют коллектив активно искать способы их предотвращения. Педагог активно вмешивается в разбор конфликтной ситуации в случае ее обострения в процессе преодоления ее детьми. Конфликты и способы их разрешения детьми ярко высвечивают для педагога состояние отношений в коллективе, нравственные черты от-

дельных ребят, их способность осуществлять жизнь на самостоятельных началах и преодолевать собственные трудности. По мере взросления школьников и укрепления коллектива, степень их самостоятельности в разрешении конфликтов возрастает.

Таким образом, методы и приемы повседневного общения, взаимодействия и взаимоотношений педагогов с детьми, детей между собой являются гибкими и эффективными способами многостороннего взаимодействия. Наряду с такими стабильными стратегическими методами, как убеждение или требование, активно используются мобильные тактические приемы. Сложные жизненные педагогические ситуации требуют от педагога неординарных, нестандартных решений и методических приемов, что побуждает думающих воспитателей к постоянному творчеству, созданию и применению новых тактических способов взаимодействия с детьми. Поэтому наряду с рассмотренными выше методами в арсенале творчески работающего педагога должны быть самостоятельно разработанные приемы.

Методы детской самостоятельности. К третьей группе методов детской самостоятельности в первую очередь относятся способы самоорганизации духа, чувства и разума, воли и поведения. Среди них такие, как самоанализ, самокритика, самопознание, самоочищение. Они обеспечивают процесс внутреннего духовного самосовершенствования.

Сущность метода самоанализа заключается в том, что по мере взросления и усиления интереса ребенка к самому себе, он все более настойчиво размышляет о своем отношении к окружающему миру, собственным поступкам, дает нравственную оценку своим желаниям и потребностям. Важно внушать школьникам мысль о том, что стремление человека к самоанализу помогает ориентации в реальной действительности и самоутверждению личности. Среди способов самоанализа важное место занимают: оценка своего конкретного поступка, формирование собственного мнения о своем поведении, о положении в коллективе, об отношениях с товарищами, родителями, учителями. Самоанализ укрепляет верховенство разума над эмоциями, комплексами, инстинктами в поведении.

Сущность метода самокритики состоит в том, что ребенок на основе самоанализа обретает способность не только размышлять, но и критически оценивать себя, свои отношения в обществе, природе, коллективе, в семье, с учителями. Критическая самооценка у ребят бывает эмоциональной, изменчивой, недостаточно объективной: у одних она практически отсутствует, вытесняется и глушится сомнением, гордыней, у других, напротив, преобладает самоуничижение, комплекс неполноценности. Подростки и юноши подвергают критическому осмыслению свое поведение и внутренний мир как с помощью внутреннего монолога (интроверты), так и в доверительных беседах с друзьями, в высказываниях о себе в кругу товарищей, на собраниях, диспутах

(экстраверты). В результате самокритики совершается сложный духовный процесс приближения индивида к объективной самооценке.

Сущность метода самопознания – превращение ребенка в субъект воспитания. В результате самоанализа и самокритики у ребят проявляется стремление к созданию цельного образа собственного «я», «я»-концепции. Осознавая в себе нравственные свойства, качества, интересы, способности и дарования, ребенок успешнее самоутверждается в жизни, находит себя, свое место в коллективе, в труде, творчестве. У подростков, юношей и девушек самопознание способствует формированию жизненных планов, выбору профессии.

Важным методом духовного самостановления человека является нравственное самоочищение. В душе ребенка как следствие самоанализа и самокритики, понимания несоответствия между должным и желаемым в поведении, накапливаются неприятные мысли, чувства, переживания, вызывающие угрызания совести, недовольство собой, тревожность и обеспокоенность. Назревает внутренний духовный, душевный кризис. Чтобы избавиться от чувства неприязни к себе самому, от дискомфорта внутреннего состояния, ребенок честно и мужественно открывает самому себе всю неприглядность, безобразие и даже отвратительность своих отдельных мыслей и поступков. Ему в страшных снах видится совершенная им несправедливость, бесстыдство, жестокость, бессердечие, нечестность, предательство, эгоизм. Он презирает и ненавидит себя, готов к самонаказанию, полному осуждению всего мерзкого в себе. Он хочет начать новую жизнь, быть верным себе и своему идеалу. В душе его совершается самоочищение как важный и верный признак нарождающейся духовности.

Самоанализ, самокритика, самопознание и самоочищение представляют собой главные слагаемые и механизмы духовно-нравственного самосовершенствования, формирующегося внутреннего человека. Все духовные процессы протекают в душе ребенка не изолированно, а в тесном единстве и органической взаимосвязи, что позволяет объединить рассмотренные методы и процессы в едином потоке самосовершенствования духа.

Среди методов детской самодеятельности важное место занимают способы самоорганизации разума и нравственно-эстетического чувства, интеллектуально и эмоционально творческого самоуправления. К их числу относятся такие универсальные способы, как самовоспитание, самообучение (и взаимообучение), венчающиеся самообразованием.

Самовоспитание обусловлено воспитуемостью ребенка, его способностью переводить внешние воспитательные воздействия, взаимодействия, противодействия во внутренний план, осуществлять переход внешнего воспитания в осознанное внутреннее самовоспитание. Искусство, гуманитарные науки пробуждают и закрепляют нравственно-эстетические чувства, преподносят образцы гражданского поведения,

создают в детской личности эмоциональный настрой, стимулирующий присвоение общественных духовных ценностей. Формирование у школьников общественных идеалов, их превращение из внешних ценностей во внутренние и есть главная задача перехода воспитания в самовоспитание.

Сущность самообучения в том, чтобы педагогические приемы, методы, способы учебной работы перевести во внутренний план личности, создать условия успешного овладения ими, внедрения в нервную и двигательную системы совокупности умений и навыков, превращения их в надежные способы самостоятельного добывания знаний в течение всей жизни. Самообучение – обратная, внутренняя сторона обучения, важнейшими формами которого являются домашние задания, взаимообучение школьников, обучение с помощью консультантов из среды наиболее успевающих ребят, выполнение самостоятельных творческих работ как связанных с учебными заданиями, так и стимулируемых внутренними, спонтанно проявляющимися интересами, способностями, потребностями.

Сущность самообразования, опирающегося на самовоспитание и самообучение, состоит в том, чтобы развить в ребенке жажду знаний о природе, обществе и самом себе, разжечь возрастающую, всеполагающую страсть духовного обогащения, получения духовно-эстетического удовлетворения и наслаждения от процесса познания. Непрерывность образования человека основывается на непрерывности и стойкости его внутреннего стремления к самообразованию. Основными источниками самообразования являются: работа с книгой; разнообразные виды познавательного общения с учителями, специалистами, интересными людьми, товарищами; экскурсии, тщательно отобранные теле- и радиoproграммы, целенаправленное использование других средств массовой информации, а также компьютеров, технических средств. Стремление к самообразованию есть самая ценная и характерная черта интеллектуальной и нравственно свободной личности.

Среди методов детской самостоятельности серьезного внимания заслуживают способы самоорганизации воли и поведения, общественного самопроявления и утверждения личности. В их числе такие, как самообладание, самоограничение, самоконтроль, самостимулирование, самоторможение в единстве с самонаказанием. Эти методы трансформируются в высокоразвитую индивидуально-личностную самодисциплину, органически связанную с внешней сознательной дисциплиной, обусловленной пониманием необходимости гражданского законопослушного и нравственного поведения.

Сущность метода самообладания состоит в способности самонаблюдения и контроля за внутренними интеллектуально-эмоциональными и психофизиологическими процессами. В ребенке необходимо развивать умение даже в острой экстремальной ситуации

не допускать верховенства страстей над доводами рассудка. Самообладание укрепляет волю, организует поведение, стимулирует сознательное проявление смелости, отваги и, вместе с тем, расчетливости, взвешенности.

Составной частью метода самообладания является **самоограничение**. Его сущность заключается в умении отказаться от личного удовольствия, удобства, эгоистического желания, наслаждения в пользу интересов дела или других людей. Сферой проявления самоограничения для детей может быть вся повседневная жизнь. Отдать лучший кусок и уступить возможность получения удовольствия другому, не садиться а общественном транспорте, помочь маме по дому, подавить в себе желание нажиться за счет других, проявить выдержку в ссоре, дарить свои любимые вещи. В результате самоограничения ребенок приобретает реальный опыт человечности, противостояния жадности, эгоизму, жажде наживы, утрате духовности в атмосфере вещизма и потребительства. Он постепенно приобретает власть над собой, которая в идеале должна быть полной, безграничной, абсолютной. Стать чертой характера, свойством личности самоограничение может лишь у тех старших ребят, которые обладают гуманистическими идеалами и стремятся к их воплощению в собственной жизни.

Самоограничение не может развиваться в ребенке как нравственная черта без систематического **самоконтроля**, напоминания самому себе о данных обещаниях, без непримиримой борьбы с самоуготованием, самооправданием, самообманом, отступничеством и предательством. Самоконтроль необходим ребенку во всех сферах деятельности и отношений в учебе, труде, физкультуре, быту, дружбе, творчестве. В качестве главного контролера выступает постоянное наблюдение внутреннего нравственного «я» совместно с совестью. Они честно фиксируют отступления от принятых обязательств, требуют исправления допущенных ошибок и нарушений. Самоконтроль укрепляет волю и дух, обеспечивает удержание себя в рамках, принятых и внутренне одобренных правил.

На помощь самоконтролю приходит такой способ обеспечения самообладания, как **самостимулирование**. Его суть заключается в том, чтобы за счет собственных усилий превратить должное и необходимое в желанное и притягательное. Ребенок стимулирует себя в учебе, стремясь открыть нечто увлекательное и новое; в повседневном поведении опирается на самолюбие, сознание своей воли, ожидаемую радость общественного признания своих самоотверженных поступков.

Воспитанные ребята испытывают потребность и в самоторможении, **самонаказании**. Сущность самоторможения в том, чтобы в ситуации сильного соблазна или бездумного хулиганского, безнравственного группового действия, найти в себе волю и мужество, вопреки острому желанию, одуряющей психологии толпы, опасности подверг-

нуться презрению товарищей, остановить себя, запретить себе то, чего очень хочется и что делают другие. Самоторможение необходимо при соблазне курения, употреблении спиртного, наркотиков, токсических средств и случайных сексуальных связей. Оно осуществляется как внутренний запрет, самоприказ, а также и как самонаказание, лишение себя удовольствия за проявленную слабость. В результате укрепляется воля, налаживается действенное внутреннее самоуправление.

Методы самоорганизации воли и поведения обнаруживаются в детской личности в виде действенной самодисциплины, добросовестного отношения к делу, людям, самому себе.

Самоорганизация духа, чувства и разума, воли и поведения вместе с методами организации коллектива, общественного взаимодействия и прикосновения педагога к личности ребенка активно формирует внутреннюю, духовно-нравственную личность, обладающую интеллектуальной свободой, свободой нравственного выбора и поведения.

Методы педагогического воздействия, коррекции сознания и поведения, стимулирования и торможения деятельности, побуждения детей к саморегуляции, самостимулированию и самовоспитанию. Четвертая группа включает в себя методы и приемы, являющиеся педагогическим способом активного воздействия на индивида или коллектив как субъектов жизнедеятельности. Это инструменты педагогического и психологического обращения воспитателя к детям в целях коррекции их сознания, чувств, воли и поведения, стимулирования или торможения деятельности, побуждения к саморегуляции, прикосновения к личности в разнообразных жизненных ситуациях. Педагогическое воздействие в воспитательной практике нередко осуществляется в условиях отчужденности детей от взрослых, острых противоречий между педагогом и воспитанниками. В этих случаях оно порождает формализм, углубляющий отчуждение, оказывающий подавляющее действие на личность ребенка. Воспитательная эффективность педагогического воздействия, преодоление отчуждения и противодействия детей достигается тогда, когда оно реализуется как тонкий способ психологического прикосновения к личности, когда в коллективе развернута и в полную силу действует система методов организации коллективной жизни и повседневного взаимодействия. Метод прямого и параллельного опосредованного педагогического воздействия предназначен для разового или ритмичного его применения в конкретных жизненных ситуациях с учетом психологического состояния детей. Он рассчитан на немедленный или ненадолго отсроченный психологический эффект. Воспитательное значение этих методов не только в педагогическом воздействии, в коррекции сознания, чувств, стимулировании воли, но и в обеспечении ребенка способами самовоспитания. Применяемый педагогом метод внутренне осваивается и присваивается детьми. Ребенок учится сам применять эти методы к самому себе, используя их для

самоконтроля и самовоздействия. Внутри группы методов педагогического воздействия исходя из условного деления их действия в сферах сознания, чувств, воли и поступка, образуются три подгруппы.

Подгруппа методов и приемов обращения и самообращения к сознанию: пример, разъяснение, ожидание радости; актуализация мечты; снятие напряжения.

Подгруппа методов и приемов обращения и самообращения к чувству: обращение к совести, к чувству справедливости, к самолюбию и чести, к любви, к эстетическому переживанию, к состраданию и милосердию, к стыду, к страху, отвращению, безразличности.

Подгруппа методов и приемов обращения и самообращения к воле и поступку: требование, внушение, упражнение, поощрение, наказание. Владение методами и приемами воздействия требует подлинного педагогического мастерства.

Первая подгруппа методов воздействия – обращение и самообращение к сознанию. Пример как метод представляет собой способ воздействия, перерастающий в самовоздействие в результате усвоения ребенком нравственно эстетически привлекательного идеала, образца. Детям свойственно отождествлять себя с популярной личностью, героем произведения искусства, подражать их поступкам, поведению и образу жизни. Пример оказывает как стабильное длительное действие, так и сиюминутное, координирующее поведение детей в конкретной жизненной ситуации. С его помощью внимание детей сосредоточивается на нравственно эстетически привлекательных образах, их моральное сознание обеспечивается внутренней уверенностью и устойчивостью. Отношение школьников к «примеру» выявляет степень развития у них стремления к осознанному идеалу или свидетельствует об увлечении сомнительными образцами и бездумном подражании.

Разъяснение есть прием прямого вербального воздействия на детское сознание, формирования сознательности путем обращения к разуму, оказания помощи в осмыслении ребенком жизненной ситуации. Оно обеспечивает возможность отработки у учащихся нравственно-эстетических понятий, оказания прямого влияния на их поступки и нравственный поведенческий выбор. Разновидностью разъяснения является наставление, поучение, назидание, увещание, объяснение. В процессе разъяснения-диалога расширяется нравственное сознание, развивается нравственное мышление школьников; педагог получает диагностическую информацию о степени сформированности у них смысловых нравственных ориентиров поведения. Значение разъяснения в воспитании возрастает по мере созревания у ребят внутренней нравственной потребности в расширении жизненного кругозора, углублении самосознания.

Возбуждение у детей психического состояния ожидания радости является органической частью метода перспективы. Естественное

стремление детей к радости используется педагогом для организации целесообразных воспитательно-ценных практических общественно-полезных дел. Ожидание близкой, завтрашней радости наполняет жизнь оптимизмом, когда сопровождает учебную, трудовую, общественно-полезную, внеучебную творческую, бытовую деятельность. Это психическое состояние увлекает, заинтересовывает детей делом, облегчает им процесс преодоления трудностей на пути к желанной цели. Личная перспектива и ожидание радости порождает состояние эмоционального подъема, мобилизует духовные и физические силы. Используя прием ожидания радости, педагогу важно учитывать уровень развития детских потребностей, уметь переключать установку ребят с ожидания удовлетворения материальных потребностей на стремление к овладению духовными ценностями.

Актуализация мечты представляет собой прием постановки дальней перспективы личности. Детская мечта активизирует духовные силы личности в процессе постепенного сближения к заветной цели. Привлекательность и престижность избираемой школьником будущей профессии используется педагогом как стимул интенсификации учебной, трудовой, внеучебной творческой деятельности. Педагогическое значение мечты заключается в формировании у школьников целеустремленности как качества личности, укрепления воли путем преодоления внутренних слабостей и внешних препятствий. Отрыв далекой перспективы от реальной жизни порождает в сознании ребенка пустую мечтательность, маниловщину. Информация об отношении учащихся к своей мечте дает воспитателю знание о направленности их личности, наличии или отсутствии у них устойчивых методов поведения и деятельности.

Снятие напряжения в отношениях, поддержание нормального морального состояния детей, как метод воспитания, диктуется необходимостью восстановления нарушенных отношений, постоянного налаживания благоприятного психологического климата в коллективе, регулирования отношений ребенка с педагогами, родителями, сверстниками. Снятия напряжения направлено на предотвращение взрывных ситуаций в коллективе, опасных психических напряжений у отдельных ребят; ослабление действия на детскую психику моральных потрясений и травм; переключение сознания, памяти, воображения, чувств ребенка с болезненно обостренного состояния в расслабленное. Педагогическая и психологическая терапия осуществляется в результате совместного, педагога с ребенком, обстоятельного анализа сложившейся трудной ситуации, ее возможных последствий. Вырабатывается совместная нравственно-психологическая оценка поведения ребенка, осуществляется поиск путей выхода из кризисных, тупиковых положений, оказывается моральная помощь по восстановлению и улучшению его отношений с товарищами, с семьей, коллективом, группой. В резуль-

тате психотерапии, своеобразного психоанализа в сознании детей возникает эффект нравственно-психологической устойчивости готовности к сопротивлению острым, сильным негативным воздействиям, уверенности в преодолении трудностей. Используя метод снятия напряжения, учитывая способность ребенка к принятию обдуманных решений, владения собой, принимая в расчет возрастные особенности, воспитатель постепенно переходит от нейтрализации отрицательных последствий внешних конфликтов в младшем возрасте, к снятию душевного напряжения, острого психического переживания у подростков, девушек и юношей, введению их в состояние душевного равновесия.

Вторая группа методов педагогического воздействия – обращение к чувству. Обращение к совести означает воздействие на чувство человеческого достоинства ребенка, его личной ответственности перед самим собой и людьми. Оно реализуется как возбуждение в сознании и чувствах детей моральной неудовлетворенности своим поведением, нарушением норм элементарной человеческой порядочности. Обращение педагога к совести ребенка дает эффективный воспитательный отклик, когда удастся привести в действие внутренние духовные силы школьников. Они пробуждаются в результате активного привлечения детей к коллективному труду и общественной деятельности; осуждения товарищами недобросовестности, моральной нечистоплотности в отношениях к людям и вещам; использования нравственного упреска, пробуждающего мучения совести. В педагогически организованной жизни учащиеся приучаются к самоконтролю в поведении, сознательному самоанализу, к самооценке, самоосуждению, самосознанию. На этой основе и формируется совесть как качество личности. Несправедливые обвинения ребенка в бессовестности ведут к нравственной подавленности, образованию у него комплекса неполноценности и несправимости. Обращение к совести, реакция на него ребенка дает педагогу информацию о состоянии нравственности ребенка в целом.

Обращение к чувству справедливости как метод воздействия опирается на присущее детям естественное стремление и свободе, честности, равенству и товариществу. Чувство справедливости позволяет им самим регулировать отношения в коллективе и с окружающим миром. Оно помогает ограничивать эгоистические проявления отдельных ребят, групп, защитить слабого, обеспечить свободу, предоставить равные возможности каждому в реализации своих прав, преодолеть конфликты. Обращение к чувству справедливости детей способствует формированию гражданина, личности, чутко и остро реагирующей на проявления жульничества, формализма, чванства, бюрократизма, неуважения к человеку. Борьба за справедливость и свободу воспитывает в ребенке независимость, стремление следовать велениям совести. Отношение школьников к идее и чувству справедливости дает педагогу информацию о гражданской зрелости воспитанников.

Обращение к самолюбию как метод воздействия опирается на высокую эмоциональную оценку ребенком самого себя: своих сил, способностей, личной чести и достоинства. Самолюбие как стимул деятельности приводится в движение поощрением, в детях инициативы, желания выделиться, высокой самоотдачи, выражением веры в их большие возможности, что помогает ребенку мобилизовать духовные и физические силы, добиваться успеха. Педагог сравнением, сопоставлением, оценкой результатов деятельности детей поощряет прилежных, упрекает нерадивых, вызывает в них чувство неудовлетворенности собой и одновременно стремление во что бы то ни стало добиться успеха, проявить настойчивость, упорство. Злоупотребление воздействием на самолюбие зарождает в ребенке нездоровое честолюбие, стремление к достижению успеха любыми, в том числе недозволенными средствами. Обращение к самолюбию позволяет педагогу выявлять отношение школьника к самому себе.

Обращение к чувству любви – действенный способ влияния на мотивы поведения и деятельности детей. Педагог воздействует на психологически устойчивые, сильные, эмоционально окрашенные привязанности ребенка к близким людям, друзьям, родным местам, животным. Они проявляются как забота, переживание проблем объекта любви как собственных. Апеллирование к любви вызывает в детях активное стремление оказать помощь любимому существу, желание совершить самоотверженный поступок ради его интересов и потребностей. Мотив любви затрагивает тончайшие струны души, рождает глубокую внутреннюю личностную заинтересованность в благополучии любимых, в устойчивом своем нравственно-эстетическом поведении, обеспечивает благополучие. Обращение к любви обогащает педагога информацией о степени развитости в детях эмоциональности, чувства привязанности, гуманности – этих подлинных основ человеческого отношения ко всему живому.

Обращение к эстетическому чувству дает возможность, опираясь на врожденную тягу человека к красоте, воздействовать на мотивы, стимулы поведения и деятельности детей. В качестве средств воздействия используются художественные и эстетические явления, образы прекрасного, возвышенного, комического, трагического, безобразного. Они рождают в душе ребенка глубокие нравственно-эстетические переживания, формируют эстетическое и нравственное отношение к миру. Способность детей к эстетическому восприятию и переживанию усиливает эффективность влияния на них содержания образования, педагогических средств и методов. В процессе изучения природных, исторических, политических явлений педагог акцентирует внимание школьников на явлениях прекрасного, безобразного, трагического, комического, обильно насыщающих жизненные отношения, события, произведения искусства. Дети научатся анализировать поступающую

информацию, явления жизни, свое поведение, деятельность, ее результаты с эстетических позиций. Обращение педагога к их эстетическому чувству дает ему уникальные сведения о степени развития их эмоциональной сферы, чувства юмора и оптимизма, эстетической требовательности к себе, способности откликаться на художественные и эстетические явления, что является важным условием успеха нравственного самовоспитания. Эффективность обращения к эстетическому чувству ребенка усиливается по мере углубления и развития у школьников с возрастом и образованностью эстетического отношения к действительности и искусству.

Обращение к состраданию и милосердию направлено на пробуждение в ребенке жалости, нравственного сострадания при виде боли, горя, мучения человека, живого существа, на утверждение в его душе стремления оказать бескорыстную и самоотверженную помощь. Это обращение достигает цели путем акцентирования внимания детей на трагических событиях в жизни коллектива, товарищей, общества, всего мира. Оно реализуется также путем включения ребенка в милосердную деятельность, развития у него ощущения, чувствования другого человека как самого себя. Обращение к состраданию важно осуществлять в процессе активного привлечения детей к облегчению страдания, оказанию практической помощи попавшим в беду взрослым, сверстникам, животным. Искреннее выражение детьми сочувствия, сожаления, высказывание слов утешения, практический отклик на призыв о помощи формирует у школьников сознание человеческого долга, потребность в милосердии. Обращение к состраданию дает педагогу возможность выявить уровень сформированности у детей качества человечности.

Обращение к стыду направлено на возбуждение в ребенке острых отрицательных эмоций, переживания чувств униженности, заслуженной оскорбленности, неполноценности, дискомфорта, недостойности уважения из-за своего безнравственного поступка. Ситуация стыда, в которую попадает ребенок, способствует прекращению, предотвращению, предупреждению безнравственного поведения. Обращение к стыду формирует у детей внутренние нравственные тормоза, способность морального самоконтроля, предупреждает распушенность, цинизм. Оно осуществляется либо путем интимного, доверительного, секретного разговора, либо путем придания гласности безнравственного поступка ребенка, возбуждения в нем острого переживания чувства позора, общественного осуждения и презрения. Это и побуждает школьников избегать отношений, ситуаций, действий, поступков, могущих поставить их в стыдное положение. Одновременно у детей развивается способность нравственного переживания за проступок, чувства стыда перед самим собой, своей совестью, что формирует стыдливость. Злоупотребление упреками, возбуждающими стыд, от-

чуждает школьника от коллектива, ведет к замкнутости, уходу в себя. Обращение педагога к чувству стыда детей обогащает его информацией о степени воспитуемости, способности регулировать свое поведение с учетом общественного мнения коллектива, о глубине их нравственных переживаний.

Обращение к страху и бесстрашию, отвращению и брезгливости как метод воздействия опирается на естественные человеческие чувства. Ребенок переживает страх перед опасностью, отвращение по отношению к безобразному и отвратительному. Педагог стремится помочь детям воспитать в себе смелость, преодолеть трусость, как одно из самых унижительных и стыдных чувств. Вместе с тем, он, опираясь на инстинкт самосохранения, возбуждает у школьников чувство страха за свою жизнь перед такими отвратительными явлениями, как наркомания и токсикомания, алкоголизм и курение, преступность и проституция. Эмоциональное, инстинктивное неприятие социальных зол вырабатывает в ребенке иммунитет против них. Злоупотребление утрашением развивает комплекс страха, особенно в подростковом возрасте. Воздействие страхом позволяет выявить состояние нервной системы, психического здоровья ребенка, его нравственной воли, способности переходить от страха к преодолению и разумному волевому действию.

Третья группа методов педагогического воздействия – обращение к воле и поступку. Требование есть способ прямого воздействия на сознание и волю ребенка с целью организации или координации его поведения и деятельности. Оно понуждает к обязательному исполнению разумной, жизненно оправданной, педагогически целесообразной воли воспитателя, коллектива, его доверенного лица, воспитывает способность предъявления требований к себе. Его действенность и сила опираются на полномочия и авторитет воспитателя и коллектива. Этим обеспечивается право педагога, воспитанника, организатора отдавать распоряжения, добиваться исполнения поручений, используя приказ, настойчивый совет, убедительную просьбу, укор, упрек, угрозу наказания. Результаты требования проявляются в деловитости и исполнительности детей, развитии у них понимания необходимости. Обязательности, привычности исполнения общественного долга и обязанностей. Требование формирует дисциплинированность и исполнительность как качества личности, умение быть распорядителем, сочетать свои интересы с коллективными. Абсолютизация авторитетного требования как способа взаимодействия с детьми либо порождает в них упрямство, сопротивление авторитарному давлению, либо парализует их волю, ведет к равнодушию, безразличию, безынициативности. Расчетливое использование педагогом требования дает возможность получить информацию о характере ребенка: его «сопротивляемости», отношении к обязанностям, бездумном или творческом исполнении долга.

Внушение как метод воздействия есть способ манипулирования детским сознанием. Оно достигается с помощью психологических средств возбуждения страстей, навязывания мыслей и образов, введение в заблуждение, подавления чувств, запугивания, духовного возвышения или унижения личности, переоценки или недооценки ее физических и нравственных сил. Чаще всего внушение применяется в воспитательных отношениях с педагогически запущенными детьми. В общественной и воспитательской практике используется и коллективное внушающее воздействие на детей массовых общественных мероприятий, возбуждающих чувства человеческого единения, энтузиазма или гнева, возмущения, протеста. Действенными средствами внушения детям определенного образа мыслей и поведения являются: индивидуальная обработка сознания, музыка, театрализованные представления, гала-концерты, шоу, массовые шествия, торжественные исполнения ритуалов, обрядов. Реакция коллектива и отдельных ребят на внушающее воздействие дает информацию о степени их комфортности, подверженности психологии толпы, «митинговым страстям», и о их способности разумно оценивать внушаемое, относиться к нему критически и бороться против него.

Упражнение как метод воспитания обеспечивает вовлечение детей в систематическую, специально организованную общественно полезную деятельность, способствующую выработке навыков, привычек, умений культурного поведения, разнообразной деятельности, общения в коллективе, качеств прилежания, усидчивости в учебе и труде. Упражнения организуются как активные, ритмично повторяющиеся действия, приемы, способы или как система отрегулированного поведения детей в типичных ситуациях, образующего у них привычное нравственное сознание, действия и поступки. Упражнения упорядочивают систему деловых отношений, формируют психологию устойчивого, размеренного образа жизни и трудовой деятельности, укрепляют положительные черты характера и волю. Формальная отработка умений и навыков, особенно в области спортивной борьбы, без соединения с духовными ценностями ведет к возникновению двойной морали, безнравственному использованию приобретенного опыта. Вовлечение детей в поведенческие упражнения раскрывает степень их воспитуемости, способности включаться в процесс самовоспитания.

Поощрение есть метод внешнего активного стимулирования, побуждения ребенка к положительной, инициативной, творческой деятельности. Оно осуществляется с помощью общественного признания успехов ребят, награждения, поочередного удовлетворения их духовных и материальных потребностей. Используя поощрения в учебной, трудовой, игровой, общественной, бытовой деятельности школьников, педагог добивается повышения эффективности и качества их труда, способствует самоутверждению личности. Поощрение возбуждает

положительные эмоции, оптимистические психические состояния, развивает внутренние творческие силы ребят, активную жизненную позицию. Поощрение, особенно незаслуженное, подпитывает чрезмерное честолюбие некоторых ребят, их стремление добиться успеха только ради награды и любыми средствами. Система поощрения, по мере нравственного созревания учащихся, развивается от преимущественно материальных стимулов к преимущественно моральным. Реакция на поощрения дает педагогу информацию относительно состояния самолюбия и честолюбия детей, их отношения к делу, к наградам, а также о подлинных мотивах деятельности и направленности личности.

Наказание представляет собой способ конфликтного торможения, приостановления сознательно совершаемой детьми вредной, безнравственной, правонарушительской, противоречащей интересам коллектива и отдельной личности, деятельности. Оно не преследует цели причинения провинившемуся физического или нравственного страдания, но сосредоточивает сознание на переживании вины. Наказание используется в форме осуждения нарушителя норм поведения общественным мнением, выражением ему недоверия, недовольства, возмущения, отказа в уважении. Наказание не только восстанавливает порядок, авторитет нравственных норм и правил поведения, но и развивает у детей самоторможение, внутренний самоконтроль, сознание недопустимости попрания интересов личности и общества. Одновременно углубляется способность нравственного переживания общественного осуждения, самооценки, самоосуждения.

Злоупотребление наказаниями, использование антипедагогических средств морально подавляет ребенка, лишает его уверенности в себе, рождает переживание чувства неполноценности, комплекс озлобления и активного сопротивления воспитанию. Реакция на наказание обнаруживает черты характера ребенка, особенности его поведения в экстраординарных ситуациях, что помогает педагогу в выборе средств взаимодействия с детьми.

Таким образом, система методов и приемов воспитания в целостном педагогическом процессе трансформируется, воплощается в реальные отношения, которые и образуют высокоэффективную воспитательную среду.

Система методов воспитания личности в учебно-воспитательном процессе представлена на рис.94.

СИСТЕМА МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ЦЕЛОСТНОМ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Методы организации жизни и деятельности детского воспитательного коллектива как всеобщей формы и содержания целостности педагогического процесса

Личная групповая коллективная перспектива

Коллективная игра

Коллективные единые требования

Коллективное самоуправление

Коллективное соревнование

Коллективное самообслуживание

Методы повседневного систематического целенаправленного и свободного общения, делового, товарищеского, доверительного взаимодействия в обыденных и экстремальных ситуациях

Уважение

Педагогическое требование

Убеждение

Осуждение

Понимание

Доверие

Побуждение

Сочувствие

Предостережение

Критика

Конфликтные ситуации

Методы детской самостоятельности

Самоорганизация духа (самосовершенствование)

Самоорганизация чувства и разума (самообразование)

Самоорганизация воли и поведения (самодисциплина)

Самоанализ

Самокритика

Самопознание

Самоочищение

Самовоспитание

Самообучение

Самообладание

Самоограничение

Самоконтроль

Самостимулирование

Методы педагогического и психологического прикосновения воспитателя к личности ребенка в целях коррекции его сознания и поведения стимулирования или торможения деятельности, обращения к личности в жизненных ситуациях

Обращение к сознанию

Обращение к сознанию

Обращение к воле и поступку

Пример, разъяснение

Совести, достоинству самолюбия и чести

Требование

Ожидание радости

Любви

Внушение

Актуализация цены

Эстетическому чувству

Упражнение

Снятие напряжения

Состраданию

Поощрение

Стыду

Наказание

Рис.94

ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И ВОСПИТАННИКА

Здоровое увлечение педагогией детского воспитательного коллектива как системы коллективистически воспитывающих отношений, наряду с позитивными результатами, привело в теории и на практике к ослаблению внимания к проблемам индивидуального становления детской личности. В педагогике произошло противопоставление понятий коллективизма и индивидуализма, при однозначном поощрении воспитания коллективиста в коллективе и забвении, даже осуждении, воспитания индивидуальности средствами парноиндивидуального взаимодействия.

Ортодоксально-коллективное воспитание, хотя и имеет в виду формирование каждой личности, все же во многом проходит мимо тончайших сфер психической жизни и свойств индивидуальности ребенка. Общим, часто массовым, характером воздействия и взаимодействия оно усредняет личность не только с точки зрения общих нравственных свойств, но и ограничивая возможности творчески-индивидуальных проявлений. На общем фоне одних только коллек-

тивных отношений блекнет и нивелируется интимный мир каждого отдельного ребенка, его натура не находит выхода к общению, самоутверждению, обогащению. Как не парадоксально, но такое состояние воспитания обедняет ребенка, противоречит действительной коллективности, суть которой во взаимообогащающих взаимодействиях здоровых индивидуальностей, личностей сильного и творческого духа. В свою очередь, ортодоксально-парное воспитание, игнорирующее общественное начало, подавляет коллективистические устремления ребят, ведет к замкнутости в узком и затхлом мирке личных интересов, к укреплению в сознании и привычках ребенка эгоистического индивидуализма.

В реальной практике повседневного воспитания коллективное и парно-индивидуальное взаимодействие детей и взрослых органически и неразрывно переплетаются между собой. Они не только не противостоят друг другу, но взаимодополняют и взаимообогащают. В преодолении противоречий между собой комплексное и парное взаимодействие делают воспитательную среду богаче, ярче, многограннее, эмоциональнее, духовно-нравственнее и одновременно мягче, эстетичнее, светлее и человечнее. Во взаимопереплетении, содействии и противодействии коллективного и парно-индивидуального воспитания рождается качественно новая третья сила коллективно-парного, коллективистски-индивидуального формирования общественной личности и одновременно творческой индивидуальности. Подлинный мастер, педагог-воспитатель, организуя жизнь детского коллектива по всем законам коллективообразования, одновременно выходит и на обустройство личной жизни, стабилизацию духа каждого ребенка с помощью индивидуально-личностного, парного взаимодействия детей и причастных к воспитанию взрослых. Успех парного взаимодействия не может быть достигнут за счет усилий только одного воспитателя, классного руководителя. Его задача, конечно, в том, чтобы войти в контакт с каждым своим воспитанником, но она и в том, чтобы обеспечить каждого ребенка возможностью педагогически целесообразного, парного и многостороннего, удовлетворяющего его, индивидуально-личностного, духовно-нравственного общения. Необходимо создать систему подвижного, творческого, взаимообогащающего и взаимодовлетворяющего парного взаимодействия. Система парного общения, ставшая привычной, помогает завоевать доверие ребенка, проникнуть в святая святых его внутреннего мира, помочь ему в сложном деле самостановления.

К этой ответственной и тонкой работе воспитатель-классный руководитель с учетом особенностей, способностей и дарований своих ребят, привлекает взрослых различного социального статуса, профессий, увлечений. Среди них не только собственно педагоги, но и любые другие граждане, способные понять свойства натуры, характер детей,

откликнуться на душевный порыв, интерес, стремление ребенка. Осуществление широкомасштабного воспитательного взаимодействия детей и взрослых – один из важнейших путей сближения старшего и подрастающего поколений, достижения взаимопонимания, содействия взаимному духовно-нравственному становлению и очищению.

Цель индивидуально-личностного взаимодействия взрослых и детей расщепляется на две одинаково важные: внешнюю, очевидную взрослым и детям – деловую, лежащую в основе общения, и внутреннюю, скрытую, духовно-нравственную, педагогическую. Деловая, внешняя цель состоит в том, что наставник-воспитатель делится с ребенком своим жизненным опытом, знаниями, умениями и навыками. Он учит работать на станке, машине, тракторе, комбайне, выращивать фрукты и овощи, ходить в походы, работать в лаборатории, на компьютере, рисовать, петь, играть на инструменте, печь хлеб, готовить еду, вести дом, выбирать и читать книги, развлекаться, нести службу, общаться с людьми и служить их интересам, руководить группой помощи престарелым, играть в спортивные игры, овладевать актерским мастерством, ухаживать за животными.

Это своеобразная форма шефства, индивидуального наставничества. Реальный критерий успешности такого парного взаимодействия – овладение школьниками конкретными знаниями, умениями, навыками, отношения доверительности и товарищества с педагогами в совместном труде.

Внутренняя, собственно педагогическая цель состоит в том, чтобы на основе взаимной приязни, симпатии и эмпатии наладить человеческий доверительный духовно-нравственный контакт, желание и стремление обмениваться в процессе взаимодействия опытом духовной жизни, обсуждать проблему идеалов, потребностей, интересов, давать оценку событиям общественной жизни, анализировать ход личной жизни, многообразные отношения с миром. В таком индивидуально-личностном взаимодействии воспитателю легко изыскать средства и способы утверждения в ребенке нравственной устойчивости, оказания духовной поддержки, сформировать оптимистическую психологическую установку. Товарищеская привязанность позволяет эффективно влиять на мотивы, пробуждать общественные и личные стимулы, раскрывать жизненную перспективу, удерживать от бурных эмоциональных порывов, необузданных страстей и необдуманных действий, стабилизировать психику. Конечно, очень важен подбор психологически совместимых людей, объекта и субъекта парного воспитательного взаимодействия с учетом их интересов и индивидуальных особенностей. Большое значение имеет и то обстоятельство, что мальчики испытывают нужду в твердой и надежной мужской руке, а девочки – в чутком и отзывчивом сердце. В разные периоды своей жизни и экстраординар-

ных ситуациях мальчики и девочки чувствуют потребность одновременно и в мужской требовательности, и в сдержанной женской ласке.

Какие же сферы жизни ребенка, его духовного мира естественно включаются в орбиту парного, детей и взрослых, педагогического осмысления, что является содержанием субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия? Область проявления детских потребностей, интересов, эмоциональных переживаний, размышлений, перспективных устремлений широка и многообразна. Совместная целесообразная деятельность двух субъектов воспитания и жизни направлена прежде всего на утверждение и самоутверждение статуса ребенка в мире общественных отношений, явлений, предметов, и вещей. Вместе с юным другом педагог осмысливает и помогает ему обрести смысл существования, жизненную перспективу, понимание того, зачем жить и к чему стремиться, как добиться нормального положения в коллективе, защищенности, сознания своих человеческих прав и нравственно-правовой ответственности. Воспитатель содействует школьнику в достижении успеха в учебе, повседневных делах, удовлетворении здоровых интересов, развитии контактности и избегании конформизма. В результате ребенок постепенно обретает чувство свободы, осознание необходимости и желание отстаивать ее.

Парное общение и взаимодействие становится сегодня едва ли не важнейшим каналом формирования отношения к событиям в обществе. Педагогу и любому гражданину как естественному воспитателю необходимо разбираться во всех актуальных проблемах общественной жизни не только с коллективом, на уровне психологии массового восприятия, но и с каждым ребенком в отдельности. Для эффективного воспитательного воздействия недостаточно просто дать школьнику формальные ответы на злободневные вопросы. Важно выявить разные взгляды, поспорить, побудить высказать свои суждения, эмоционально рассказать о собственных мнениях и убеждениях.

Огромное место в духовной жизни и практическом взаимодействии школьников занимают отношения к разным людям: сверстникам и взрослым, педагогам и техническим служащим, родителям и представителям другого пола. Вопросов, подлежащих обсуждению исключительно с доверенным старшим другом, бесчисленное множество. Нередко ребенок переживает в душе целый сонм противоречий, мыслей и чувств: индифферентное отношение к родным и близким, симпатия, эмпатия, казалось бы, к чужому человеку, антипатия к учителю, эмоции стадности, зависти, презрения, ненависти и злобы, рождающиеся в толпе. Одновременно к иным людям испытывает чувства привязанности, товарищества, приятельства, страдания, коллективности, дружбы, влюбленности и любви. В общении и взаимодействиях ребят с людьми все эти чувства и сопровождающие их мысли далеко не всегда объективны, адекватны реальному психологическому состоянию отноше-

ний. Любовь бывает слепа, ненависть безосновательна, презрение — незаслуженно, а дружба и преданность — необъяснима и поверхностна. В этой стихии истинных и ложных чувств, мнений, переживаний старший товарищ, педагог, доверенный друг всегда поможет разобраться: выслушает, обсудит, посоветует, подскажет нужное решение, вселит уверенность, побудит к действию, поможет самоутверждению.

Интимное парное общение охватывает и область увлечений, интересов, проявления способностей, таланта в творческой деятельности. На почве индивидуально-личностного творческого самопроявления сближение между взрослыми и ребенком происходит особенно быстро, становится продуктивным, рождает сотворчество, остается длительным, выдерживает проверку временем. Дети, особенно мальчики и девочки-подростки, высоко ценят людей увлеченных, талантливых, удачливых, оптимистичных, способных одарить и обогатить их. Они без раздумья вручают свою судьбу таким людям, верят им, смело идут за ними. Индивидуально-личностные творческие отношения между детьми и взрослыми возникают на почве совместного увлечения каким-либо ремесленным искусством (выжиганием, резьбой по дереву, вышиванием, рисованием, валянием, ковкой металла, лепкой, гончарным делом, художественно-изобразительным промыслом, плетением из прутьев и т.п.). Реальную почву для сближения подготавливают также совместное коллекционирование, моделирование, туризм, благотворительность, увлечение шахматами; художественной самодеятельностью, общественной работой в самодеятельных общественных организациях. Все начинается с общих интересов, обсуждения деловых вопросов, совместной творческой деятельности, устройства выставок и соревнований. А порождается переплетение симпатий, доверительности, посвящение в личные дела и проблемы.

Сближение воспитателя и воспитанника на почве реальных деловых увлечений открывает для взрослого детскую душу. Теперь ему позволено приподнять занавес и заглянуть в удивительно хрупкий, неустойчивый, полный туманных миражей, иллюзий и фантазий, решительных намерений и закомплексованности интимный мир ребенка. Сближение с ним требует величайшей осторожности, постоянной оглядки на детские реакции, сознания возможного изгнания или обретения величайшего доверия.

Парное воспитательное взаимодействие осуществляется в системе форм и методов, обеспечивающих эффективную контактность и взаимовлияние. Как деловым, так и эмоциональным отношениям присущи свои, специфические формы воздействия. Деловое сотрудничество ребенка и взрослого осуществляется в форме ученичества, индивидуального обучения какому-либо ремеслу, искусству, навыкам управления машиной, станком, приборами, аппаратами, производственными процессами. На селе добавляется еще и совместная работа на ферме, в по-

ле, в саду, выпас стада или лошадей в ночном. Межличностное сближение осуществляется и в таких формах деятельности, как совместное участие в охоте, рыбалке, сборе грибов, ягод, лекарственных трав. Деловые и доверительные контакты легко налаживаются в совместных, вдвоем или небольшой группой, походах по родному краю, памятным местам, связанным с боями времен войны, с жизнью и деятельностью выдающихся ученых, писателей, общественных деятелей. Парное взаимодействие обогащается в систематических разнообразных, особенно спортивных, играх, в оздоровительных мероприятиях. Духовно-идейное единение ребенка и взрослого укрепляется в процессе активного участия в общественных собраниях, выборных кампаниях, митингах, манифестациях. Посещения кино, театра, выставок, спортивных зрелищ дают ребенку и взрослому богатую пищу для обсуждения и личных проблем. Особое многообразие и разнообразие форм индивидуального взаимодействия придумывается и используется родителями и детьми в семье. Здесь и совместные просмотры, прослушивания телепередач, радиопрограмм, звуковоспроизводящей аппаратуры; семейные чтения вслух; целевые прогулки по городу, в лес, в поле; совместная работа по уборке дома или квартиры, уход за домашними животными, совместные творческие увлечения.

Рождающиеся в парном, индивидуально-личностном деловом сотрудничестве товарищеские, порой дружеские отношения детей и взрослых, требуют специальных форм взаимодействия и общения. Среди них — заинтересованное обсуждение общих и личных проблем, принятие взаимных обязательств, например, по самовоспитанию или индивидуальному совершенствованию в каком-либо мастерстве; дача советов; доверительная беседа, рассказ о себе, исповедь; дружеские споры, дискуссии, обмен критическими замечаниями; взаимные отчеты, взаимоподдержка; доверительный обмен личными тайнами.

Все формы делового индивидуально-личностного взаимодействия и духовного взаимообмена органично, неразрывно связаны между собой. Чем более глубоки по содержанию и разнообразны по формам дела и деловые отношения парного взаимодействия, тем крепче становятся духовные человеческие связи, богаче общение, многообразнее формы и способы эмоционально-интеллектуального обмена.

Таким образом, парное воспитательное взаимодействие детей и взрослых имеет большое значение в становлении детской личности и индивидуальности. Оно не противостоит и не противоречит воспитанию в коллективе, а наоборот, обогащает его, является его необходимым дополнением. Индивидуально личностное взаимодействие обеспечивает индивидуализацию воспитания в целостном педагогическом процессе.

Вопросы и задания

1. Дайте определение метода воспитания, раскройте его общественную психологическую природу, обоснуйте классификацию методов воспитания.

2. Охарактеризуйте методы организации и самоорганизации детского воспитательного коллектива, повседневного общения, организации жизни, делового и дружеского взаимодействия, воздействия, стимулирования, торможения, саморегуляции и условия их эффективного применения.

3. Раскройте сущность педагогического общения и значения индивидуально-личностного взаимодействия.

17. Технология воспитательного процесса

План

1. Понятие о технологии обучения и воспитания.
2. Технология воспитания.
3. Мастерство воспитания.

Литература

1. Лихачев Б.Т. Воспитательные аспекты обучения. – М., 1979.
2. Магомедов Н.М. Воспитание без принуждения. – Самара, 1994.
3. Педагогические технологии: Что это такое и как их использовать в школе / Под ред. Т.И.Шамовой, П.И.Третьякова. – М., 1994.

Педагогическая технология представляет собой совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств. Технологическими образованиями обеспечивается возможность достижения эффективного результата в усвоении учащимися знаний, умений и навыков, развития их личностных свойств и нравственных качеств в одной или нескольких смежных областях учебно-воспитательной работы. Технология не существует в педагогическом процессе в отрыве от его общей методологии, целей, содержания. Она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса.

Педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий.

Педагогическая технология в отличие от методики предполагает разработку содержания и способов организации деятельности самих

воспитанников. Она требует диагностического целеобразования и объективного контроля качества педагогического процесса, направленного на развитие личности школьника в целом.

Предметом педагогической технологии являются конкретные педагогические взаимодействия учителей и учащихся в любой области деятельности, организованные на основе четкого структурирования, систематизации, программирования, алгоритмизации способов и приемов обучения или воспитания, с использованием компьютеризации и технических средств. В результате достигается устойчивый позитивный результат в усвоении детьми знаний, умений и навыков, в формировании социально ценных форм и привычек поведения. Прямыми задачами педагогической технологии и технологических процессов является:

- обработка глубины и прочности знаний, закрепление умений и навыков в различных областях деятельности;
- обработка и закрепление социально ценных форм и привычек поведения;
- научение действиям с технологическим инструментарием;
- развитие технологического мышления, умений самостоятельно планировать, алгоритмизировать, стандартизировать свою учебную, самообразовательную деятельность;
- воспитание привычки четкого следования требованиям технологической дисциплины в организации учебных занятий и общественно-полезного труда.

Все явления технологического порядка в педагогике условно можно классифицировать, как это показано на рис. 95.



Рис. 95

К крупным технологическим структурам относятся: структура целостного педагогического процесса; последовательно реализуемые структурные блоки организации детского воспитательного коллектива; структурные звенья организации детского производительного труда. Нарушение технологической дисциплины в педагогической практике приводит к тому, что не соблюдается обязательная последовательность реализации всех элементов учебно-воспитательного процесса. Так, при наличии целей, содержания, форм работы нередко забывают о диагностике, обратной связи и коррекции, что делает педагогический процесс неуправляемым. То же происходит и в организации коллектива, когда игнорируются такие технологические звенья, как постановка перспектив или образование традиций. Строгое соблюдение технологической дисциплины обеспечивает необходимый порядок, освобождает духовные силы для творческих проявлений и взаимодействий.

Технологические микроструктуры возникают в разнообразных организационных формах педагогической работы, в методах педагогического взаимодействия. Так, технологическая структура обнаруживается в различных типах уроках комбинации таких основных элементов, как объяснение новых знаний, их усвоение и закрепление, применение на практике, проверка, творчество, получение обратной информации, контроль. Технологическое структурирование урока создает организационный каркас работы, определяет русло, обеспечивающее движение к учебной цели. Необходимо технологическое структурирование и форм воспитательной работы: классных часов, студийных, кружковых, секционных занятий.

Технологические системные формообразования порождены передовой и новаторской педагогической практикой. Эффективность учебно-воспитательного процесса растет за счет перехода педагогов от применения разрозненных, изолированных форм к использованию совокупных методико-технологических формообразований, вовлекающих детей в систему активной деятельности, отношений, общения. Так, например, для изучения цельной темы по истории, исходя из специфики изучаемого материала, учитель планирует устойчивую, последовательную систему форм деятельности, включающую: лекцию – урок – практическое занятие с документами – экскурсию по местам исторических событий – встречу с ветеранами – самостоятельный отчет или доклад ученика. Для изучения цельной темы по биологии – экскурсию в природу – практические бригадные занятия – урок – обобщающая лекция. Эти технологически последовательные системы форм обеспечивают глубокое и целостное освоение знаний. В воспитательной работе возможна такая, например, технологическая объединенная система форм педагогического взаимодействия: первичный коллектив – проблемная социальная ситуация – выбор, совместно с учащимися, способов деятельности. Технологические системы представляют собой

целесообразную подборку взаимосвязанных, последовательно взаимодействующих форм обучения или воспитания, формирующих устойчивые системные знания, умения и навыки, свойства личности, качества и черты характера воспитанника.

Технологический педагогический прием – это компактный частый способ решения конкретной воспитательной или обучающей задачи. Прием никогда не реализуется изолированно, а входит в состав той или иной технологической системы обучения или воспитания. Формой выражения технологического педагогического приема являются: опорные сигнальные схемы, конспекты, игра, драматизация, а также и ситуации с использованием диаграмм, карт, графиков, условных чертежей, записей, зарисовок. Так, при изучении математики, физики, химии широко используются опорные кодированные конспекты. В преподавании литературы – драматизация, суд над литературным героем, движение в анализе от художественной детали к постижению образа и идеи. В истории – мнемонические способы запоминания дат, последовательности событий, имен. В начальных классах в целях заинтересовывания детей широко используются разнообразные игры.

Технологические звенья представляют собой отдельные части крупных технологических структур. Например, цель или диагностика, или методы – звенья целостной структуры педагогического процесса. Отсутствие четкой педагогической цели лишает работу педагога смысла, игнорирование диагностики и обратной связи делает учебно-воспитательную работу неуправляемой. Нарушение технологичности происходит в организации воспитательного коллектива, если из процесса его организации выпадают система перспектив, или единые требования, или самоуправление. Вместе с тем, то или иное технологическое звено может иметь и самостоятельное, самоценное педагогическое значение. Так, например, технологическое звено в организации детского коллектива – самообслуживание – в условиях хорошо налаженного домашнего быта становится для ребенка повседневной обязанностью и здоровой привычкой. Технологический элемент, звено микроструктуры урока – сообщение новых знаний или применение знаний и навыков на практике может стать самостоятельной и единственной организационной основой занятия.

Методико-технологические цепочки в творческой практике многих передовых учителей и воспитателей создаются в целях отработки навыков и умений. Для этого логически последовательно соединяются отдельные структурные звенья, приемы, диаграммы, карты, рисунки. Чтобы ребенок избежал утомления и потери интереса к занятию в процессе чтения, решения задач, написания букв, учитель разрабатывает систему приемов и способов разнообразного применения навыков в творческих работах, в рисунках, в разнообразных ситуациях. Эти задания, приемы, оригинальные способы применения навыка и

выстраиваются в методико-технологическую цепочку. В области воспитательной работы организация дежурств, строгий режим, распорядок дня, выполнение общественных поручений также могут быть выстроены в своеобразную технологическую цепочку, отрабатывающую оптимальный алгоритм жизни. Таким образом, технологическая цепочка есть сумма взаимосвязанных, последовательно задействованных методов, способов, приемов, заданий, обеспечивающих отработку и закрепление учебных умений, трудовых действий, спортивных навыков, социально ценных форм и привычек поведения.

Технологические процессы оснащаются технологизированными формами учета результатов работы, стимулирующими творческую активность детей, выявляющими их индивидуальные склонности и способности. Так, в своем опыте обучения детей творчеству педагог-новатор И.П.Волков завел на каждого ученика специальный дневник, в котором отмечается качество самостоятельно выполненных детьми работ. Если ученик делает задание творчески, с выдумкой, его успех отмечается в дневнике творческих работ. Технологически последовательные записи дают учителю достаточно полное представление о напряженности интересов и способностей школьника, что облегчает профориентационную работу.

В ряду педагогико-технологических явлений важное место занимают технологические средства. Компьютерные устройства, машинное программирование, разнообразные приборы и аппараты могут и должны включаться в педагогическую технологию в качестве отдельных звеньев или в виде самостоятельной технико-технологической цепочки.

Педагогическая технология приближает педагогику к точным наукам, а педагогическую практику, включающую творчество учителей, делает вполне организуемым, управляемым процессом, с предсказуемым позитивным результатом.

Под технологией воспитательной работы следует понимать систему средств воздействия и управления развитием личности и группы. При этом каждому отдельному «воспитательному средству» соответствует вполне определенная воспитательная цель. Организационно-психологическая сущность технологии воспитания заключается в том, чтобы поставить в центр своей деятельности и постоянно удерживать в фокусе своего внимания три момента: цель, группу, личность.

В воспитательном процессе главным технологом является педагог. Это не уменьшает активности и роли самих детей в воспитательном процессе. Это всего лишь означает, что руководитель-воспитатель знает: «как», «что» и «зачем».

Это со всей необходимостью предполагает:

- 1) иерархию целей воспитательного процесса;
- 2) наличие в воспитательной системе рефлексировующего элемента, или по крайней мере реализацию рефлексивной функции;

3) деление функции субъекта воспитательного процесса на разных его уровнях;

4) разделение функций субъекта контроля и коррекции на разных уровнях воспитательного процесса.

Ниже предлагается схема организации воспитательного процесса с учетом перечисленных требований (рис. 96, 97).

Технология воспитательной работы (схема)



Рис. 96

Технология воспитательной работы

№ п/п	Этапы	Содержание	Субъект реализации	Формы и средства реализации	Субъект контроля и коррекции
1.	Пояснение и принятие целей воспитания, задаваемых обществом	Общие цели воспитания	Воспитатель	Личностная рефлексия. Коррекция системы ценностей	Общество

2.	Построение программы	Конкретизация целей воспитания с учетом реальных условий	Воспитатель	Социальная, психологическая и педагогическая диагностика	
3.	Планирование	Постановка воспитательных задач. Разработка плана воспитательной работы. Выделение конкретных воспитательных мероприятий	Воспитатель Воспитатель Воспитатель и воспитанники	Метод постоянно действующих переменных. Анкетирование, беседа, мозговой штурм, деловая игра, собрание, групповая дискуссия	Воспитанники
4.	Разработка конкретных воспитательных мероприятий	Определение места, времени, форм, средств, участников. Подготовительная работа. Распределение обязанностей	Воспитатель и воспитанники	Собрание, групповая дискуссия	Воспитатель и воспитанники
5.	Осуществление воспитательного мероприятия	В соответствии со сценарием и групповыми решениями	Воспитатель и воспитанники	В соответствии со сценарием и ситуативными коррективами	Воспитатель и воспитанники
6.	Анализ достигнутого результата (конкретное мероприятие)	Анализ результатов, формулирование выводов, формулирование рекомендации. Коррекция воспитательной программы и плана	Воспитанники-Воспитатель Воспитанники-Воспитатель	Групповое обсуждение, групповая дискуссия, групповая рефлексия, анкетирование и др.	Воспитатель и воспитанники

Рис. 97

Примечание. «Субъект реализации» подразумевает всех, кто несет непосредственную ответственность за организацию воспитательного процесса, – учителей, руководителей, воспитателей. Воспитанники, соответственно, – ученики, члены кружка и т.п. (Схема приводится в книге: Магомедов Н.М. Воспитание без принуждения. Самара: Изд-во Самарский ун-т, 1995).

К.Д.Ушинский писал: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только от живого источника человеческой личности».

Педагогическая технология взаимосвязана с педагогическим мастерством.

Мастерство учителя – это синтез личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющий высокую эффективность педагогического процесса.

В организации учебно-педагогического процесса нельзя пройти мимо такого мощного педагогического фактора, как характер воспитателя, свойства и качества его личности.

Стиль руководства – это искусство обращения учителя с учениками. С психологической точки зрения – это манера или привычка поведения. Для педагога как личности, обладающей своей неповторимой индивидуальностью, стиль руководства – это его типичная и привычная манера принимать решения.

Существуют классификации типов личности, типов характера, темперамента. Предприняты попытки создания классификаций типов руководителей, в том числе и в воспитании. Типы руководителей и соответствующие им стили руководства были впервые исследованы Куртом Левиным, которому принадлежат и названия основных типов: авторитарный, демократический, анархический.

Демократический руководитель требует спокойно. Деловито распределяет задания, принимая во внимание предложения учеников. Тон обращения – дружеский. Он следит за тем, чтобы никто не уклонялся от работы, от общего дела. Затем ещё раз объясняет воспитанникам задание, но не подгоняет. Особо обращает внимание на равномерное течение деятельности, а не на её темп. Он постоянно бывает в детском коллективе, который, таким образом, никогда не бывает предоставлен самому себе. К демократическому стилю педагога предрасполагают такие черты личности, как объективность в оценке своих возможностей, уравновешенность, подвижность и гибкость ума, доброжелательность, чуткость, внимательное отношение к детям.

Авторитарный педагог требует прямо, в резкой, часто грубой форме. Нередко слышится угроза. Неприветливый тон. Похвалы и поощрения субъективны.

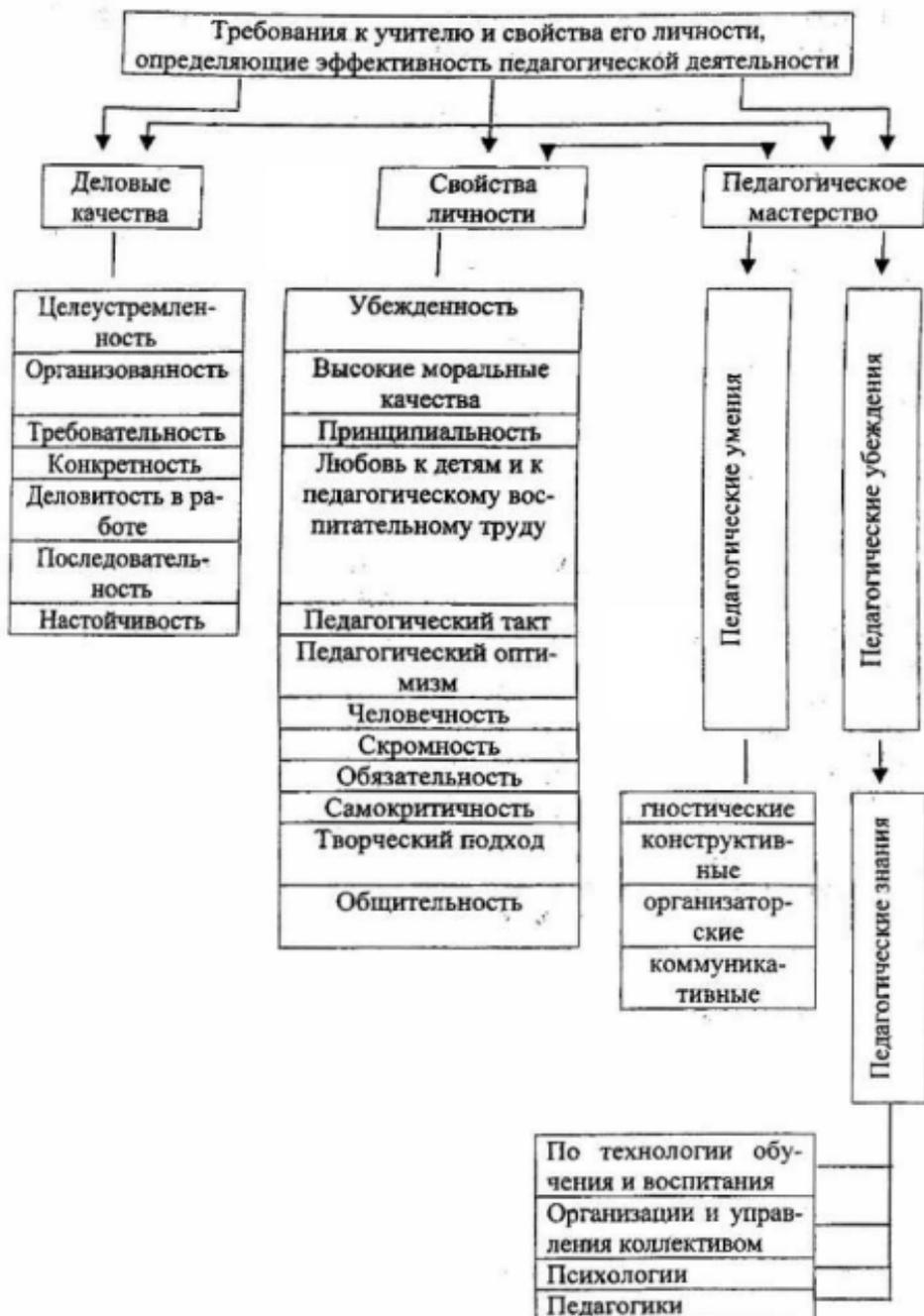


Рис.98

Невмешивающийся педагог не включается в деятельность детского коллектива. Ученики предоставлены свободному общению с себе подобными. Воспитания не происходит.

Правильный стиль руководства ведёт к усилению авторитета воспитателя. Авторитет – это то доверие, которым пользуется педагог. Укрепление авторитета – составная часть правильного стиля руководства. Вопрос о стиле – это, по существу, вопрос о качестве и эффективности во всех сферах педагогической деятельности, о методах и средствах воздействия на развитие познавательной, трудовой, творческой активности, на воспитание детей.

Важным элементом в руководстве детским коллективом является авторитет педагога. Чем он выше, тем эффективнее осуществляется взаимосвязь между воспитателем и коллективом.

Авторитет основывается на знаниях, опыте, мировоззрении, моральных качествах личности. Авторитет воспитателя, связанный с выполнением его основных профессиональных функций (учитель, руководитель кружка, секции) должен подкрепляться личным авторитетом. Он подвергается постоянной проверке. Единичный успех не даёт гарантии сохранения авторитета на длительный срок. Чем выше авторитет педагога, тем сильнее он будет воздействовать на своих воспитанников.

Педагог приходит в детский коллектив, обладая определённым уровнем компетентности, специфическими личными качествами и способностями. Эти его индивидуальные характеристики преломляются в стиле руководства. В процессе этого воздействия, в зависимости от его эффективности, возникает или же не возникает авторитет воспитателя в детском коллективе.

Для возникновения авторитета необходимо, чтобы каждая характеристика деятельности педагога вызвала позитивную реакцию со стороны всех или большинства его воспитанников. Такой реакцией на компетентность руководителя служит доверие детей, на стиль педагога – одобрение, на выполнение им своих функций – согласие, на личные качества – уважение. Если эти реакции имеются, то можно считать, что ожидания детского коллектива к воспитателю оправданы им, и тогда сочетание доверия, согласия, одобрения и уважения аккумулируется в личном авторитете воспитателя. Если же таких реакций нет или они противоречивы, то у педагога либо вообще нет авторитета, либо он недостаточен.

Природа авторитета такова, что его невозможно утвердить приказом, силой, его завоевывает педагог, который предстаёт перед детьми как человек, наделенный умом, знаниями, волей, принципиальностью, человек требовательный, справедливый. Быстро приобретает и укрепляет свой авторитет тот, кому удаётся найти правильный стиль

общения с коллегами-учителями, детьми, их родителями, кто вызывает доброжелательную реакцию воспитанников.

Развитие подлинных отношений сотрудничества, доверия между педагогом и детьми является одним из важнейших требований для приобретения и сохранения авторитета. Воспитатель только в том случае может завоевать доверие детского коллектива, если он пользуется уважением всех членов коллектива, привлекает к решению общих задач всех детей, справедливо оценивает успехи каждого, умеет сделать для себя правильные выводы из неудач и если его слова не расходятся с делом. Для того чтобы укрепить авторитет, воспитатель должен последовательно повышать требования ко всем членам детского коллектива. Если же педагог нетерпелив, непоследователен, заносчив, несправедлив и груб по отношению к детям, то такому воспитателю лишь непродолжительное время будут оказывать формальное уважение, а подлинным авторитетом подобный педагог пользоваться не будет.

Авторитет – это общественное признание личности, оценка детским коллективом соответствия субъективных качеств воспитателя объективным требованиям деятельности. Педагог, располагающий истинным авторитетом, всегда имеет своё лицо, поэтому не следует копировать стиль других воспитателей, своего предшественника, ибо подделка не бывает лучше оригинала. Детям импонирует педагог, смело принимающий решения, не пытающийся уйти от ответственности, способный идти на оправданный риск, не боящийся активности учеников и всячески поощряющий их полезную инициативу.

Авторитет воспитателя в огромной мере зависит от умения проявлять заботу о детях, создавать условия, позволяющие им самореализоваться. Именно такие качества служат лакмусовой бумажкой, определявшей характер восприятия ими педагога и отношение к нему. Уместно помнить, что авторитет воспитателя – величина переменная: его никогда не поздно завоевать, но куда легче потерять. Учитель не может оставаться авторитетным, опираясь лишь на ранее накопленный опыт. Необходимо постоянное совершенствование своих профессиональных, личностных качеств. Необходимо постоянное движение вперёд. Движение вместе с детьми.

Вопросы и задания:

1. Назовите и кратко охарактеризуйте основные явления «технологического процесса» в педагогике.
2. В чем сущность и основные пути формирования авторитета педагога?
3. Какое влияние оказывает на взаимоотношения с детьми стиль педагогического руководства?

План

1. Сущность, содержательная характеристика, структура детского воспитательного коллектива.
2. Педагогические функции, стадии и механизмы становления детского воспитательного коллектива.

Литература

1. Козлов И.Ф. Педагогический опыт А.С. Макаренко. – М., 1987.
2. Коротов В.М. Развитие воспитательных функций коллектива. – М., 1974.
3. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива. Вопросы теории. – М., 1987.
4. Новикова Л.И. Самоуправление в школьном коллективе. – М., Знание, 1988.
5. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. – М., Педагогика, 1989.
6. Лихачев Б.Т. Педагогика. – М., Прометей, 1993.
7. Магомедов Н.М. Воспитание без принуждения. – Самара, 1994.

Процессы развития личности коллектива неразрывно связаны друг с другом. Развитие личности зависит от развития коллектива, структуры сложившихся в нем деловых и межличностных отношений. Развитие личности и коллектива – взаимообусловленные процессы. Человек живет и развивается в системе отношений с природой и окружающими его людьми. Богатство связей предопределяет духовное богатство личности, богатство связей и общения выражает общественную, коллективную силу человека.

Весомый вклад в разработку теории и практики коллектива внес А.С.Макаренко. На основе анализа своего опыта он определил, что коллектив – это такая группа детей, которую объединяют общие, имеющие общественно ценный смысл цели и совместная деятельность, организуемая для их достижения. Объединенные единством цели и деятельности, члены коллектива вступают в определенные отношения ответственной зависимости, руководства и подчинения при безусловном равенстве всех членов и их одинаковой ответственности перед коллективом. Каждый коллектив имеет свои органы управления и является частью более общего коллектива, с которым он связан единством цели и организации.

Содержательно коллектив может быть охарактеризован в различных аспектах.

Экономический аспект. В трудовой жизнедеятельности коллектива дети включаются в работу на предприятиях, в кооперативных коллективах, тем самым на практике познают практическую экономику, ста-

новятся активными участниками экономических отношений. Все это воспитывает в них коллективизм и творческое отношение к труду, экономическую грамотность.

Политический аспект. Через коллектив дети вовлекаются в проведение политических компаний, какими являются выборы в органы власти, перепись населения, всенародные референдумы, подготовка праздников и фестивалей. Благодаря участию в школьном самоуправлении они постигают механизмы политической жизни государства.

Социальный аспект. Детский коллектив проявляет постоянную заботу об условиях жизни своих членов в семье, о нуждах и проблемах в целом. Этим закладывается в детях заботливость, стремление к социальной справедливости, согласию, гуманизм. Коллектив создает своим членам условия для развития способностей и дарований в атмосфере социальной защищенности, комфорта.

Нравственный аспект. В процессе коллективного труда, организационных зависимостей, дружеских отношений школьники создают мораль как ответственность друг перед другом, самим собой, коллективом и обществом. Практика реальных отношений в коллективе убеждает их в необходимости честного товарищества, добросовестного труда, дисциплины. Настоящий коллектив характеризуется едиными идеалами, нормами поведения и отношений, которые являются обязательными для каждого члена коллектива. Таким образом, коллективная мораль формирует нравственный облик отдельной личности.

Психологический аспект. Целеустремленность коллектива рождает здоровый нравственный климат, мажорный ток отношений. Каждый ребенок, добровольно участвовавший в жизни коллектива, испытывает потребность в коллективном общении, психологический комфорт среди доброжелательных товарищей, оказывающих поддержку его инициативам и творческим начинаниям.

Индивидуально-личностный аспект. Становление духовного мира человека требует периодического уединения, обособления для самосознания, самовслушивания, анализа своих отношений с окружающим миром, впечатлений жизни и творчества.

Культурно-эстетический аспект. Организованное и свободное общение членов коллектива ведет к содержательному обмену культурными ценностями, повышению эстетического уровня, к накоплению впечатлений, образов, знаний. Особое значение имеет художественное творчество детей в коллективе как средства содержательного использования свободного времени детей и средства их развития.

Юридический аспект. В разнообразных ситуациях ребенок учится различать моральные и правовые поступки, осознает, что иногда, переступая через нравственные нормы, он нарушает закон и может быть наказан. Правовое просвещение, соединенное с практическим освое-

нием детьми в коллективе прав и обязанностей, является важнейшим фактором формирования их правосознания.

Педагогический аспект. Воспитательное воздействие и взаимодействие в коллективе организуются с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Коллектив как педагогическая организация является средством введения детей в жизнь общества. Педагогически организованный коллектив создает возможности для общественно ценного человека и яркой индивидуальности.

Функции детского коллектива представлены на рис. 99.



Рис.99

Любой детский коллектив имеет формальную, как правило, задаваемую взрослыми, и неформальную структуру, складывающуюся стихийно. Формальную структуру коллектива образуют первичные коллективы, органы самоуправления, социальные роли, реализуемые детьми в процессе совместной деятельности, деловые связи и отношения.

Детский коллектив воспитательного учреждения или организации состоит из первичных коллективов, каждый из которых объединяет ту или иную группу детей в процессе организованной деятельности.

Связи, объединяющие первичные коллективы, не образуются стихийно, они, как правило, результат целенаправленных усилий педагогов. Особенно сложна сетка таких связей в школьном ученическом коллективе, состоящем из разнотипных первичных коллективов.

Основным звеном в формальной структуре школьного коллектива является коллектив класса, где протекает деятельность детей – учение. Класс – один из наиболее значимых для них коллективов, именно в классе между школьниками образуется наиболее густая сеть межличностных связей и отношений.

Любому детскому коллективу наряду с формальной присуща и неформальная структура, образующаяся в процессе межличностного

общения его членов. Совместная деятельность усиливает свойственную детям потребность в общении. В результате между ними возникает целая гамма связей и отношений эмоционально-психологического характера. Избирательные связи и отношения в первичном коллективе приводят к образованию малых неформальных групп, или микрогрупп, отношений эмоционально-психологического характера (дружеских и приятельских), каждая из которых включает, как правило, небольшое количество детей, испытывающих по отношению друг к другу чувства взаимной заинтересованности, симпатии, дружбы. При этом один и тот же школьник может быть членом не одной, а нескольких групп. Вместе с тем не все члены коллектива входят в эмоционально-психологические группы. Одни ребята могут иметь дружеские или приятельские связи вне данного коллектива, другие – вообще не иметь таких связей. Среди последних могут быть школьники, не испытывающие потребности в общении, а также робкие дети, не умеющие общаться с интересными для них сверстниками или взрослыми.

Малые неформальные группы занимают различное положение в коллективе. Почти в каждом из них есть группа, пользующаяся авторитетом, лидирующая в самых различных видах деятельности школьников.

В коллективе могут быть и такие группы, авторитет которых ситуативен. Встречаются группы, обособившиеся, замкнувшиеся в сфере своих интересов, не разделяемых остальными членами коллектива. Если ценностные ориентации этих групп не противоречат ценностям коллектива, последний относится к ним терпимо.

Но в коллективе могут образоваться группировки, враждебные друг другу или имеющие собственные цели, мешающие реализации тех, к которым стремится коллектив. В последнем случае между коллективом и группой нередко возникает острый конфликт, исход которого может оказаться неоднозначным.

Любой ребенок, являясь одновременно членом и коллектива, и той или иной входящей в него микрогруппы, испытывает на себе двойное влияние; он формируется как личность не только под влиянием коллектива, но и данной группы, принятых в ней ценностей, мнений, оценочных суждений.

Структура детского коллектива представлена на рис. 100.

Воспитательный коллектив в своем становлении и развитии проходит несколько стадий, в которых по-разному проявляется сущность и способы педагогического воздействия на личность.

Первая стадия: нулевая – коллектива как такового нет – он формален. «Организационная единица» является объектом воспитательных усилий педагогов по сплочению детей в социально-психологическую общность. Органы самоуправления не столько избираются, сколько назначаются педагогом. Возможны ошибки: назначение компетентных ребят, за которыми, однако, коллектив лидерства не признает. Это период развития неформальной структуры коллектива.

ва: разделение ребят на микрогруппы по дружеским симпатиям, общим интересам, выявление лидеров.



Рис.100

Вторая стадия: начало собственно коллектива. Приведение неформальной структуры в соотношение с формальной: лидеры коллектива могут возглавить органы самоуправления, организаторы приобретают уважение и признание коллектива или переизбираются, микрогруппы самоопределяются в структуре самоуправления. Развитие коллектива продолжается при корректирующей деятельности педагога в интересах коллектива и развития личности.

Третья стадия: сложившийся коллектив управляется своими силами – органами самоуправления. Роль педагогов – опосредованное корректирование самостоятельности коллектива по накоплению социального опыта и развитию творческой индивидуальности каждого члена. Инициатива, личностные устремления в таком коллективе встречают поддержку всего коллектива.

Становление воспитательного коллектива, управление его развитием невозможно без глубокой и всесторонней диагностики. Педагогу и самим детям нужно знать, что представляет собой каждый ребенок: каковы его потребности, интересы и способности, отношения с миром, что ему нужно и какие средства коллектив может доставить для его развития. Важно знать и осознавать, в каком состоянии находится коллектив. Стадии развития коллектива являются результатом педагогических усилий, сознательного использования законов его формирования. А.С.Макаренко открыл закон необходимости развития, движения коллектива вперед.

Детский коллектив, как система жизни детей и их отношений, не может застыть на одном месте. Если жизнь в коллективе малоинтересна, изо дня в день повторяются серые будни, нет увлекательных дел, формирующих общие стремления и интересы, отсутствует общая организация труда, коллектив будет распадаться, разлагаться, дети начнут искать удовлетворения своих разобщенных потребностей на стороне.

Движущей психологической силой развития коллектива и одновременно методом его организации является перспектива. В ней выражается совокупность культурных и материальных потребностей человека или коллектива, уровень развития, их моральный облик. Под воспитательной перспективой имеются в виду общественно значимые задачи, цели, дела, отвечающие потребностям развития личности, группы детей, коллектива, стимулирующие деятельность, соответствующую возрастным, индивидуальным особенностям школьников.

Перспективы характеризуются: увлекательностью дел, основанных на непосредственном и опосредованном детском интересе; общественно полезной ценностью задач, целей, конкретных дел и их связанностью с трудом и жизнью народа; четкой организацией деятельности, направленной на достижение перспективы, педагогической целесообразностью, воспитанием у учащихся высоких моральных качеств.

Задача педагога заключается в том, чтобы организовать систему перспектив, увлекательной деятельности, отношений, восхождение коллектива от решения одной задачи к другой. В практике педагогической работы перспективами становятся различные трудовые дела, борьба в соревновании, помощь подшефным организациям, походы и экскурсии, спортивные состязания, праздники, творческие отчеты студий, ансамблей, кружков. Перспективы выдвигаются как по инициативе детей, так и педагогов. Организация движения к перспективе включает в себя: обсуждение планов, проектов, предложений и практическую работу, направленную на реализацию перспективы. В этой деятельности осуществляется налаживание связей, сплочение воспитательного коллектива. Разумное распределение поручений между всеми членами коллектива – основной путь вовлечения детей в активное и творческое выполнение перспективного дела.

В качестве педагогического закона и метода организации, укрепления и развития коллектива выступают единые педагогические требования к школьникам. В начале организации воспитательного коллектива, когда в среде ребят образуются новые товарищеские деловые и дружеские связи и отношения, все основные педагогические требования и импульсы исходят от педагога. Он – полномочный представитель общества в детской среде, носитель передовых общественных идеалов демократии, гласности, специально подготовленный к педагогическому труду. Выполнение школьниками общественно ценных единых требований закрепляет первые успехи в их совместной деятельности, углубляет дружеские связи, формирует жизненный опыт,

необходимые привычки нравственного поведения и взаимоотношений в коллективе. Когда появляются первые успехи в борьбе за достижение перспектив, дети проникаются верой в стремление педагога сделать их жизнь радостнее и интереснее, многие ребята проявляют инициативу и активность. Наступает время перехода к усложнению содержания жизни коллектива, совершенствованию организации новой стадии отношения к единым требованиям. Часть функций по предъявлению педагогических требований в коллективе передается активу. Своим авторитетом педагог поддерживает требования активистов. В организации различных дел и контроле за выполнением общественных поручений принимает участие все больше ребят, поддерживающих воспитателя и актив. Решающей силой нравственного воспитания детей становится общественное мнение самого коллектива. Достижение этого уровня отношений свидетельствует о высшей стадии развития единых педагогических требований в коллективе. Активное выражение школьниками общественного мнения ведет к тому, что каждый ребенок приучается предъявлять требования к самому себе на фоне общих требований коллектива.

Центральным звеном в становлении школьного воспитательного коллектива является **ученическое самоуправление**. В условиях развития демократии в школе возможны две взаимодействующие системы самоуправления. Одна – как звено государственно-общественного управления школой – школьное самоуправление. В его различные органы входят учителя, учащиеся, родители, представители базовых предприятий и общественных организаций. Другая система – собственно ученическое самоуправление как самостоятельная организация детской жизни. Через него и с его помощью школьники входят в школьное самоуправление и решают свои собственные проблемы активного усвоения знаний, организации общественно полезного труда, порядка в школе, развития внеклассной работы и здорового досуга. В нем принимают участие буквально все учащиеся школы, оно защищает и обеспечивает права каждого. Оно формирует гражданственность, приучает детей к гласности, демократическому решению вопросов и социальной справедливости. В результате детского творчества ученическое самоуправление может приобретать самые разнообразные формы. Учащимся важно дать реальные права в школе: брать школу на сохранность, знать бюджет, пополнять его, учиться экономному расходованию средств. Детей надо вовлекать в планирование и организацию учебно-воспитательного процесса, давать большие возможности высказывать мнения о работе учителей и поведении своих товарищей.

Высшим органом ученического самоуправления является общешкольное собрание или ученическая конференция выборных представителей. На них заслушивают отчеты о работе органов самоуправления, составляют наказания, избирают органы управления. Исполнительным органом ученического самоуправления является ученический ко-

митет (учком, совет старост, совет командиров) и его комиссии. Наиболее крупные общешкольные мероприятия: общешкольное соревнование, участие школы в районных или городских мероприятиях, работа в колхозах, общешкольные воскресники, праздники и дни отдыха учком проводит совместно с общественными организациями. Учком отвечает за состояние успеваемости, порядок и дисциплину, дежурство и чистоту, прилежание и активность учащихся в школьных делах. Практическое руководство жизнью коллектива учком осуществляет с помощью комиссий, занимающихся организацией того или иного конкретного участка в жизни школы. Количество комиссий и направление их работы зависит от уровня развития коллектива, содержания его жизнедеятельности, наличия реальных дел и нужды в управлении ими. Вот почему в разных школах число их неодинаково. Организуются такие комиссии, как культурная, производственная, хозяйственная, стенной печати, шефская, туристская, досуговая и другие. В комиссиях работают ребята, ведущие данное дело в своем классе.

Коллективным органом самоуправления в классе является классное собрание. На нем избирается староста, входящий в состав школьного учкома. Для школьника избрание старостой – почетное и ответственное поручение. Староста следит за успеваемостью, прилежанием учащихся, организует дежурство в классе и по школе, когда дежурит класс, координирует работу классных организаторов – культурологов, физоргов, туроргов, хозоргов, стенгазеты.

Вовлечению всех учащихся в активную жизнь общешкольного коллектива способствует трудовое соревнование. Оно стимулирует деятельность, развивает инициативу, укрепляет коллективные связи и зависимости.

Эффективным средством формирования воспитательного коллектива является посильное участие школьников в **самообслуживании**. В процессе его организации учитываются возрастные особенности детей, не разрешается допускать перегрузки и безалаберность.

Важную роль в жизни детского воспитательного коллектива играют **традиции**. А.С.Макаренко считал, что ничто так не скрепляет коллектив, как традиция. Она в детском коллективе проявляется как установившиеся, поддерживаемые всеми обычаи, которые возникают в процессе трудового соревнования между классами; в ритуалах организации, проведения и подведения итогов дежурства по школе; в проведении физкультурных соревнований, смотров художественной самодеятельности, вечеров, походов, встреч с ветеранами войны и труда; в чествовании ребят, добившихся успехов в учебе, труде, техническом или художественном творчестве, на конкурсах и олимпиадах.

А.С.Макаренко открыл закон **параллельного педагогического действия** в коллективе. В интересах дела (учебы, общественно полезного труда) педагог предъявляет требования всему коллективу, апеллирует к его общественному мнению. Первичный коллектив несет ответствен-

ность за каждого своего члена, а каждый школьник чувствует себя ответственным перед ним.

Самочувствие ребенка в школе, его учебная эффективность во многом определяется психологическим климатом детского коллектива.

В качестве основных характеристик психологического климата детского коллектива приведены следующие показатели (рис.101):



Рис.101

В таблице 1 приведен примерный перечень методик и методов, направленных на диагностику отдельных параметров психологического климата детской группы.

Таблица 1

Параметр и ПК класса	Способ диагностики
Удовлетворенность членов коллектива взаимоотношениями в группе	- социометрия; - определение социометрических индексов; - анкетирование; - шкала психологической близости;
Преобладающее настроение	- методика Лутошкина; - САН; - анкетирование;
Сплоченность членов группы вокруг целей, ради которых группа создавалась	- исследование ценностных ориентаций; - методика М.Рокича; - анкетирование; - социометрия; - определение индекса групповой сплоченности;
Уровень взаимопонимания воспитателя и воспитанников	- анализ стиля руководства; - конфликт-анализ; - тест Томаса;
Продуктивность совместной деятельности	- анализ результатов деятельности; - сравнительный анализ результатов.

Человек становится личностью только в общении, и формирование личности осуществляется в коллективе. Формирование коллектива и его влияние на личность школьника представлена на рис.102 (А.И.Дулов).

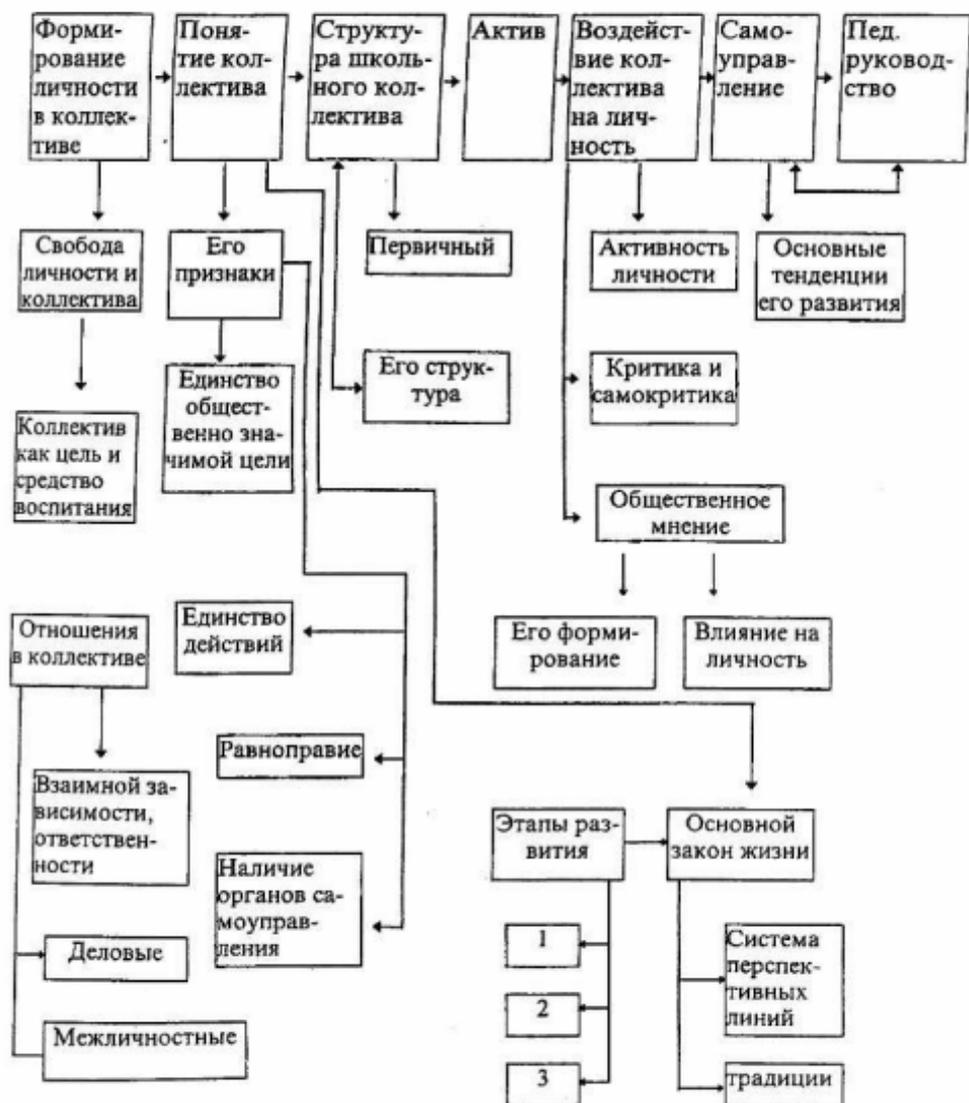


Рис. 102

Критерии формирования коллектива по Б.Т.Лихачеву показаны на рис.103.



Рис.103

Педагогическое руководство ученическим коллективом складывается из вовлечения учащихся в различные виды деятельности, организации и развития ученического коллектива и самоуправления в нем. Общественную активность, коллективистическую психологию, высокую культуру труда, поведения и быта можно выработать, включая молодых людей в различные виды общественных отношений, складывающихся в процессе деятельности. Деятельность есть целенаправленное воздействие субъекта на объект. Вне отношений субъекта и объекта деятельность не существует, она всегда связана с активностью, направленной на объект. Субъектом деятельности во всех случаях является человек или группа людей, и в то время как объектом деятельности могут быть и человек, и природа, и предметы, которые окружают людей. Всякая деятельность предполагает определенный социально-психологический процесс, обуславливающий механизм любого вида деятельности: производственно-экономической, политической, науч-

ной, художественной, идеологической. Практическая деятельность есть прежде всего трудовая деятельность, в процессе которой осуществляется производство материальных и духовных благ, преобразование общественных условий и отношений, развитие самого человека, его способностей, умений, знаний.

Участвуя в деятельности, человек совершает кооперацию с другими людьми. Поэтому процесс труда, совершающийся между человеком и природой, есть одновременно процесс обмена результатами труда и приобретенным опытом с другими людьми. Как следствие, возникает необходимость постоянного взаимодействия человека не только с природой, но и с социальной средой. Оно осуществляется, с одной стороны, как потребление и познание этой среды. Для того, чтобы взаимодействие осуществлялось, необходимо участие человека в деятельности, посредством которой он опосредствует, регулирует, контролирует свое взаимодействие со средой. Через такое участие прослеживаются механизмы взаимосвязи людей между собой и каждой отдельной личности с социальной средой.

Основной сферой жизнедеятельности учащихся является учебный коллектив. Это и есть ближайшая чувственно воспринимаемая социальная среда. Участвуя в деятельности, учащиеся приобретают опыт нравственных отношений, основанных на деловом сотрудничестве, взаимном доверии и ответственности за процесс и результат труда. Это способствует формированию у них моральной и психологической готовности участвовать в тех прогрессивных формах организации труда, которые действуют в коллективах.

Воспитательная эффективность находится в прямой зависимости от ее организации и продуманности, от учета возрастных особенностей учащихся и дозировки самих видов деятельности. Среди различных форм организации деятельности наиболее целесообразной при работе с классом является коллективная деятельность, которая не только не исключает индивидуальной деятельности, но и включает ее в себя как составную часть. При организации коллективной деятельности важны сама деятельность и ее конечный результат, а также те отношения, то общение между учащимися, которые возникают в процессе деятельности.

Как свидетельствует педагогический опыт, наибольшее воспитательное значение имеет коллективный вид деятельности, среди которых ведущими являются коллективные творческие дела (КТД). Методика их проведения разработана ленинградским ученым И.П.Ивановым.

Коллективное творческое дело – это прежде всего общественно важное дело. Первейшее его назначение – забота об улучшении жизни коллектива и окружающей жизни. Это сплав практических и организационных действий на общую радость и пользу. Оно – коллективное,



Рис.104

потому что планируется, готовится, совершается и обсуждается воспитанниками и воспитателями как младшими и старшими товарищами. Оно – творческое, потому что планируя и осуществляя задуманное, оценивая сделанное и извлекая уроки на будущее, все воспитанники вместе с воспитателями и во главе с ними ведут поиск лучших путей. способов, средств решения жизненно важных практических задач. Оно творческое еще и потому, что не может превратиться в догму, а всегда выступает в новых вариантах, всегда вызывает свои новые возможности. Методика и техника подготовки основана на выделении нескольких основных последовательных элементов и специальных педагогических приемов, помогающих учителю и детскому коллективу реализовать задуманное (рис.104).

Вопросы и задания:

1. Дайте определение детского воспитательного коллектива.
2. Приведите примеры, когда группы людей имеют почти все признаки коллектива, но коллективами не являются.
3. Раскройте основные функции и пути становления, развития детского коллектива.
4. Раскройте сущность детских и молодежных самостоятельных самоуправляющихся групп и объединений и возможности их взаимодействия с организованным учебно-воспитательным процессом.

19. Педагогическое общение

План

1. Психологические основы педагогического общения.
2. Общение как фактор воспитания школьников.
3. Руководство взаимоотношением в коллективе.

Литература

1. Березовин Н.А. Проблемы педагогического общения.
2. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. – М., 1990.
3. Кан-Калик В.А. Грамматика общения. – Грозный, 1988.
4. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М., Знание, 1979.
5. Лихачев Б.Т. Педагогика. – М., 1993.
6. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. – М., 1979.

Общение присутствует во всех видах человеческой деятельности. Общение выполняет ряд важнейших функций. Среди них коммуникативная – обеспечение связи между людьми; информативная – способствование духовному обогащению людей знаниями, умениями и навыками; психотерапевтическая – представление возможности одним,

одаренным и подготовленным, индивидам оказывать на других оздоравливающее влияние; педагогическая – формирование сознания, организация деятельности и отношений детей и молодежи; гедоническая – введение человека в процессе общения в достояние духовного удовлетворения, наслаждения; нравственно-эстетическая – умиротворение тревожного чувства совести человека, удовлетворение духа гуманными поступками, переживание чувства красоты; религиозная – обеспечение коллективного и личного взаимодействия с богом на основе неограниченной веры в бессмертие, надежды на спасение и потребности любви к ближнему (см. рис.105).



Рис.105

В классификации общения по видам выделяется, прежде всего, внешнее межличностное, групповое, коллективное, массовое общение. Это либо свободное или обусловленное деловой необходимостью общение между двумя или несколькими индивидами, либо групповое взаимодействие – общение по интересам в кружке, неформальность объединения, либо коллективное взаимодействие объединенных общей целью личностей в процессе совместного труда, общественно-полезной деятельности. В процессе внешнего общения между людьми достигается взаимопонимание, содействие, сочувствие, противодействие, борьба. Внутреннее общение представляет собой взаимодействие человека с самим собой, внутренний диалог со вторым «Я», а также с воображаемыми образами других людей, созданий искусства, с фантастическими идеальными существами типа добрых и злых богов или дьяволов. Внутренний диалог есть индивидуально-личностный, замкнутый в себе процесс духовной жизни и взрослого человека, и ребенка.

КЛАССИФИКАЦИЯ ОБЩЕНИЯ



Рис.106

Внутренняя духовная деятельность обеспечивает процесс самовоспитания, самосовершенствования, формирования свободной нравственной воли, внутреннего человека, укрепляющего позиции своего духовного самовоспитания. Внутренний монолог и диалог являются формой осуществления нравственной борьбы мотивов и выбора поведения. Развитие внутреннего монолога и диалога, столкновение двух «Я», их борьба собой обеспечивают интенсивное развитие духовности и становление убеждений нравственной личности.

Содержанием внутреннего диалога может быть общение с богом, воображаемыми другими людьми, героями произведений искусства, с друзьями, любимыми существами или врагами. Внешнее общение, перенесенное во внутренний мир, становится более глубоким и осмысленным.

Наконец, еще один вид человеческого общения – духовное взаимодействие людей с живой и неживой природой, животными, предметами, вещами. Оно осуществляется на потребностно-практической и духовно-эстетической основе. Общение с природой составляет фундамент познавательной и трудовой деятельности человека. Он получает нравственное удовлетворение и эстетическое наслаждение от созерца-

ния величия, загадочности и красоты природы, совершенства и гармонии ее форм, красок, звуков, композиций. Общение с животными, растениями, забота о них делают человека нравственнее, гуманнее и одухотвореннее. Общение с предметами, вещами нередко проявляется в том, что люди фетишизируют их, придают им символическое значение, наделяют особым, таинственным смыслом.

Собственно педагогическим общением становится тогда, когда оно обусловлено целями, заранее специально осмысливается и программируется воспитателями. Педагогическое общение – это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаясь целями и содержанием их совместной деятельности. «Оптимальное педагогическое общение – такое общение учителя (и шире – педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный климат в обучении (в частности, препятствует возникновению психологического барьера), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя».

В процессе обучения, как известно, решаются три основные задачи: обучающая, воспитывающая и развивающая. В решении каждой из них общение играет свою роль.

При решении обучающей задачи общение позволяет обеспечивать реальный психологический контакт с учащимися; формировать положительную мотивацию обучения, создавать психологическую обстановку коллективного, познавательного поиска и совместных раздумий.

При решении воспитывающих задач с помощью общения налаживаются воспитательные и педагогические отношения, психологический контакт между педагогом и детьми, что во многом способствует успешности учебной деятельности; формируется познавательная направленность личности; преодолеваются психологические барьеры, формируются межличностные отношения в ученическом коллективе.

При решении развивающих задач через общение создаются психологические ситуации, стимулирующие самообразование и самовоспитание личности.

Таков диапазон педагогического общения в процессе обучения.

Психологической основой межличностного общения является эмпатия, социальная перцепция, единство информационного и эмоционального аспектов.

Основные этапы общения представлены на рис.107.

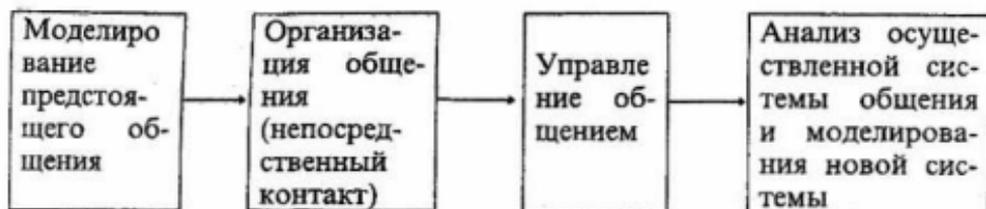


Рис.107

На этапе моделирования осуществляется своеобразное планирование коммуникативной структуры урока, мероприятий, соответствующих целям и дидактическим задачам урока, педагогической и нравственной ситуации в классе, творческой индивидуальности педагога, особенностям отдельных учащихся и класса в целом.

Важным условием моделирования предстоящего общения является эмоциональное единство педагога и учащихся, помогающие учителю заранее предвидеть возможную атмосферу урока, ощутить, как сложатся взаимоотношения на этом уроке, увидеть перспективу их развития и на основе этого спланировать логико-педагогическую и эмоциональную структуру предстоящей деятельности, которая позволяет создать действительно творческую атмосферу. Чем точнее предвидит учитель атмосферу общения, тем продуктивнее будет последующий процесс обучения.

Большое значение в учебном процессе имеет организация непосредственного общения с классом в начальный период контакта с ним (2 этап). Этот период условно можно назвать «коммуникативной атакой», во время которой завоевывается инициатива в общении и целостное коммуникативное преимущество, дающее возможность в дальнейшем управлять общением с классом.

Управление общением (3 этап) – важнейший элемент профессиональной коммуникации. Собственно управление представляет собой тот аспект педагогического общения, который придает последнему профессиональный характер. По сути, управление общением есть коммуникативное обеспечение того или иного метода воздействия. Выделяют следующие элементы, из которых складывается управление обществом:

- 1) конкретизация спланированной ранее модели общения;
- 2) уточнение условий и структуры предстоящего общения;
- 3) осуществление начальной стадии непосредственного общения;
- 4) управление инициативой в системе начавшегося общения.

На заключительном четвертом этапе педагог анализирует использованную им систему общения, осмысливает ее форму, уточняет возможные варианты организации общения в данном коллективе учащихся, тем самым своеобразно прогнозирует предстоящее в этой ауди-

тории очередное общение и моделируя его структуру (т.е. фактически здесь осуществляется переход к первому этапу общения).

Компоненты, необходимые для педагогического общения, показаны на рис 108.

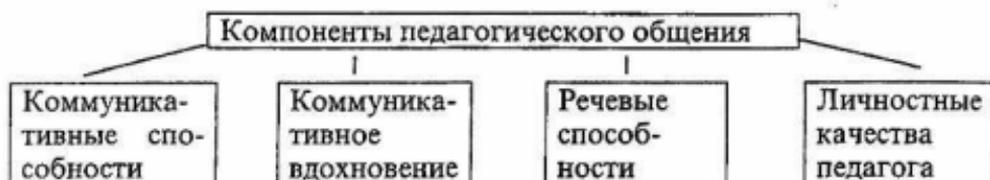


Рис.108

Важнейшую роль в организации продуктивного процесса общения играет правильный выбор стиля общения.

Под стилем общения понимают индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся. В стиле общения находит выражение: а) особенности коммуникативных возможностей учителя; б) сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников; в) творческая индивидуальность педагога; г) особенности ученического коллектива.

Установлены наиболее распространенные стили педагогического общения:

1) общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью. В основе его лежит единство высокого профессионализма педагога и его этических установок. Такой стиль общения отличал деятельность В.А.Сухомлинского. На этой основе формируют свою систему взаимоотношений В.Ф.Шаталов, И.П.Волков и др.

2) общение на основе дружеского расположения. Такой стиль можно рассматривать как предпосылку дальнейшей успешной совместной учебно-воспитательной деятельности. В известной мере он как бы подготавливает выделенный выше стиль общения. Ведь дружеское расположение – важнейший регулятор общения вообще, а делового педагогического общения особенно.

Однако дружественность, как и любое эмоциональное настроение и педагогическая установка в процессе общения, должна знать меру. Следует отличать дружественность от панибратских отношений. Дружественность должна быть педагогически целесообразной и не противоречить общей системе взаимоотношений педагога с детьми.

3) Довольно распространенным является общение – дистанция.

Во взаимоотношениях педагога и учащихся дистанция здесь выступает в роли ограничителя. Однако дистанция должна вытекать из общей логики отношений ученика и педагога, а не диктоваться учителем.

лем как основа взаимоотношений. Дистанция выступает как показатель ведущей роли педагога, строится на его авторитете.

4) Другой стиль общения – общение – утрашение. К этому стилю иногда обращаются молодые учителя, и он связан, в основном, с неумением организовать продуктивное общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Данный негативный стиль является крайним проявлением дистанции. В творческом отношении общение – утрашение бесперспективно, т.к. оно не создает коммуникативной атмосферы.

5) Негативным также является общение – заигрывание.

По существу, этот тип общения отвечает стремлению завоевать ложный авторитет. Появление этого стиля вызвано стремлением молодого учителя быстро установить контакт с детьми, желанием понравиться классу, а с другой стороны – отсутствием коммуникативной культуры, умений и навыков педагогического общения, опыта профессиональной коммуникативной деятельности.

Стиль общения непосредственно влияет на атмосферу эмоционального благополучия в коллективе, которая, в свою очередь, во многом определяет результативность учебно-воспитательной деятельности.

Технологию общения В.А.Кан-Калик представляет следующим образом (рис.109).

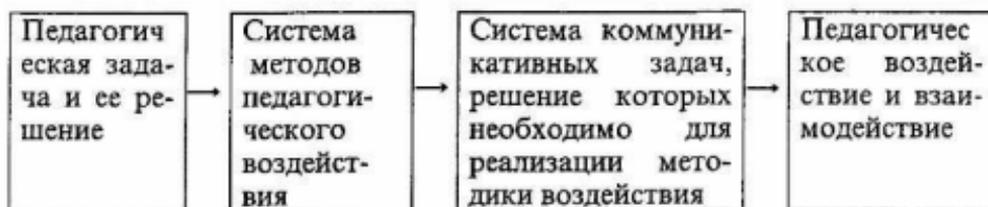


Рис.109

Успех коммуникативной деятельности учителя зависит от того, насколько он владеет комплексом профессиональных умений, включающих:

- 1) эмпатию (способность быстро и правильно понимать душевное состояние другого человека);
- 2) самопрезентацию;
- 3) умение оптимально построить свою речь в психологическом плане;
- 4) умение управлять своим поведением;
- 5) рефлексивность (способность к осознанию своего поведения).

Способы коммуникативного воздействия на учащихся показаны на рис.110.



Рис. 110

Основными способами коммуникативного воздействия учителя на учащихся: убеждение и внушение с целью формирования, закрепления или изменения установок, отношения, мыслей, чувств, действий.

Убеждение как способ сознательного и организованного воздействия на психику может осуществляться через систему словесных доказательств. Словесные формы убеждения: доказательство, сообщение, рассказ, объяснение. Необходимым условием эффективности убеждения в педагогическом процессе является соответствие содержания и формы убеждения уровню возрастного развития учащихся; учет индивидуальных особенностей учеников; опора на их опыт и чувства; логичность, аргументированность доказательства; умение анализировать факты; влияние убеждения как на рациональную, так и эмоциональную сферу личности; убежденность самого воспитателя. Доказательность убеждающего воздействия зависит от знания законов логики, частей и правил доказательства.

Внушение – коммуникативное воздействие, рассчитанное на некритическое восприятие вербальной информации. Внушение в педагогическом процессе представляет собой неосознаваемое воздействие педагога и учащихся. Основные виды внушения – прямое внушение, не прямое внушение, внушение в состоянии психического и физического расслабления. Словесные формы внушения: команда, приказ, распоряжение, одобрение или осуждение; намек через шутку, иронию, аналогию.

Основная методика развития коммуникативных умений – это моделирование, микропреподавание, тренинги.

Формирование правильных взаимоотношений в коллективе класса – это прежде всего целенаправленное, педагогически грамотное

воздействие классного руководителя на стихийно складывающиеся общения учащихся. Руководство взаимоотношениями в коллективе (классе) можно наглядно представить в виде схемы этапов (рис.111).

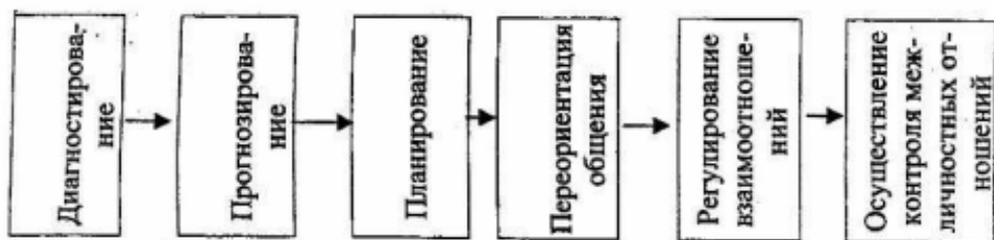


Рис.111

1. Диагностирование (выявление) взаимоотношений в коллективе класса. Классный руководитель использует в этих целях социометрическую методiku, корректируемую наблюдением, беседами с педагогами, родителями и учащимися. Социометрический замер и данные наблюдений и бесед позволяют выявить также и мотивы контактов, что очень важно для последующей работы.

2. Прогнозирование, т.е. подбор для каждого из учащихся желательного круга общения, наиболее оптимального в педагогическом плане. На данном этапе важное место в деятельности педагога занимают: формирование четкой мотивации контактов на нравственной основе (как известно, мотивами могут быть и совместные игры, и сходство характеров, и общность интересов и др.); выработка правильных критериев оценки личности и поведения одноклассников; развитие четких черт характера, как доброжелательность, чуткость, умение понять другого.

3. Планирование как целенаправленное руководство. Все ученики должны быть включены в общественно целесообразные виды деятельности. При этом педагогу нужно учитывать личностные качества, интересы учащихся, характер взаимоотношений в коллективе. Общественно полезная работа может выполняться индивидуально, группой учеников (в нее включаются трудновоспитуемые подростки). Наиболее целенаправленным является такой вид общественно полезной деятельности, который выполняется всеми учениками класса в рамках общешкольного коллектива. Педагог практически не ограничен в выборе ее форм. Надо только, чтобы планируемая деятельность была составной частью работы школы в целом и по возможности охватывала всех учеников данного класса. Результаты планирования предопределяют правильный выбор сочетания методов и средств, направленных на упрочнение продолжения каждого члена коллектива класса.

4. Переориентация общения подростков, которая может быть прямой и косвенной. В первом случае ученик включается в тот вид общественно-полезной работы, который отвечает его интересам и склонностям, одновременно формирует новые запросы; поручение выполняется совместно с другими одноклассниками. Косвенная переориентация направлена на убеждение подростка в необходимости изменить свое поведение, неполноценности его прежних контактов. Особенно эффективен метод перспективных линий, который вызывает у трудновоспитуемых подростков потребность в контактах сначала с отдельными одноклассниками, а затем и с коллективом. Этот метод применяется и по отношению к тем, кто имеет и не имеет контактов с одноклассниками.

5. Регулирование взаимоотношений – создание в коллективе оптимального психолого-педагогического климата в процессе усвоения простейших норм, правил общежития. Цель педагога – добиться, чтобы подросток взглянул на себя со стороны, задумался над своим отношением к товарищам.

6. Осуществление контроля над межличностными отношениями в коллективе.

Вопросы и задания

1. Какова роль речевых способностей учителя в процессе общения?

2. Назовите средства, повышающие эффективность педагогического общения?

3. Проведите наблюдение урока и укажите средства общения использует учитель?

4. Посетите урок учителя-методиста и дайте анализ стиля педагогического общения, средства стимуляции (активного) взаимодействия учителя и учащихся (речь, мимика, жесты, оценка учащихся и др.).

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
I РАЗДЕЛ. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ	
1. Педагогика как общественная наука	5
2. Методология и методы исследования	12
3. История развития педагогических идей. Важнейшие представители педагогической теории и практики	19
II РАЗДЕЛ. ДИДАКТИКА	
4. Сущность процесса обучения	51
5. Принципы обучения	58
6. Содержание образования	60
7. Методы обучения	72
8. Формы организации обучения	82
9. Проблемное обучение	106
10. Программированное обучение	112
11. Дифференцированное обучение	118
12. Проверка и оценка успеваемости	127
13. Неуспеваемость школьников	140
14. Самостоятельная работа учащихся	151
III РАЗДЕЛ. ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ	
15. Дисциплина школьников	159
16. Методы воспитания	164
17. Технология воспитательного процесса	193
18. Детский воспитательный коллектив	204
19. Педагогическое общение	217

Ли́ра Ярулло́вна Хисматуллина

ПЕДАГОГИКА ШКОЛЫ

Учебное пособие

Редактор Е.А.Краснова

Компьютерная верстка, макет Е.А.Будячевская

ЛР № 020316 от 04.12.96. Подписано в печать 18.01.2001. Формат 60×84/16.

Бумага офсетная. Печать оперативная. Уч.-изд. л. 14,25; усл.-печ. л. 13,25.

Гарнитура «Times New Roman». Тираж 250 экз. С 5. Заказ № 556

Издательство «Самарский университет», 443011, г. Самара, ул. Акад. Павлова, 1.

УОП СамГУ, ПЛД № 67-43 от 19.02.98.