

Педагогика

Учебник

Алматы
Print-S
2005

ББК 74.00

П24

*Учебник рекомендован для студентов высших учебных заведений
конкурсной комиссией по проведению конкурса МОН РК по
разработке
учебников и учебно-методической литературы
по группе специальностей «Образование»*

Рецензенты:

Успанов К.С., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии КазУМОиМЯ; **Киримов Л. К.**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Казахского государственного женского педагогического института.

АВТОРЫ:

Предисловие, темы 3.1, 3.4 - **Хайрулин Г.Т.**; темы 1.1, 2.1, 2.2.1, 2.2.2. - **Хмель Н.Д.**; тема 1.2 - **Трифонов В.В.**; тема 1.3 - **Бейсенбаева А.А.** и **Иванова Н.Д.**; тема 1.4 - **Кожабаета Б.И.** и **Толубекова Р.К.**; тема 2.3.1. - **Муканова Б.И.**; тема 2.3.2 - **Берикханова А.Е.**; тема 2.4 - **Жампейсова К.К.** и **Бейсенбаева А.А.**; тема 2.5 - **Бейсенбаева А.А.** и **Иванова Н. Д.**; тема 2.6 - **Хан Н.Н.**; тема 2.7 - **Калиева С.И.**; тема 2.8 - **Иванова Н.Д.** и

Байдельдинова Г.К.; тема 2.9 - **Таубаева Ш.Т. и Менлибекова Г.Ж.**; тема 2.10 — **Бейсенбаева А.А. и Тленбаева М.Б.**; тема 2.11 - **Жуматаева Ш.Ж. и Махметова Б.Т.**; тема 2.11.2 – **Тригубова Н.Н.**, тема 2.12. - **Кошербаева А.Н.**; 2.13 - **Хан Н.Н.**; тема 2.14— **Джанабаетова Р.А. и Шалгинбаева Х.К.**; тема 2.15- **Казмагамбетов А.Г.**; тема 2.16 - **Берикханова А.Е. и Кайдарова А.Ж.**; тема 3.2 - **Бейсенбаева А.А. и Кошербаева А.Н.**; тема 3.3 - **Тригубова Н.Н.**

Редакторы:

Н.Д. Хмель, Г.Т. Хайруллин, Б.И. Муканова

П24 Педагогика: Учебник - Алматы: Print-S, 2005.- 364 б.

ISBN 9965-482-20-9

В соответствии с концепцией высшего педагогического образования в Республике Казахстан раскрыто содержание курса «Педагогика школы» Предусматривается, что данному курсу предшествуют курсы «Введение в педагогическую профессию» и «Развитие школы и педагогической мысли в истории человечества». Изложение фактического материала базируется на личностно - деятельностном и субъект – субъектном подходах в реализации целостного педагогического процесса учебно-воспитательного учреждения.

Книга рассчитана на преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов, а также практических работников сферы образования. Она может быть полезной и для лиц, не связанных с профессиональной педагогической деятельностью.

**П 4303000000
00 (05)-05**

ББК 74.00

ISBN 9965-482-20-9

© Авторский коллектив кафедры педагогики КазНПУ им. Абая, 2005

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие

Модуль 1. Теоретико-методологические основы педагогики

Тема 1.1. Методологические основы педагогики

Тема 1.2. Методы научно-педагогического исследования в развитии

теории и практики

Тема 1.3. Факторы формирования личности - наследственность, среда, деятельность

Тема 1.4. Психолого – педагогическая характеристика возрастных и индивидуальных особенностей учащихся

Модуль 2. Теория и практика целостного педагогического процесса

Тема 2.1. Целостный педагогический процесс как предмет педагогики

и объект деятельности учителя

Тема 2.2.1. Законы целостного педагогического процесса

Тема 2.2.2. Закономерности педагогического процесса

Тема 2.3.1. Социальная обусловленность цели воспитания

Тема 2.3.2. Содержание воспитания

Тема 2.4. Формирование мировоззрения личности в целостном педагогическом процессе

Тема 2.5. Система средств, форм, методов воспитания в целостном педагогическом процессе

Тема 2.6. Сотрудничество учителя и детского коллектива в педагогическом процессе

Тема 2.7. Деятельность классного руководителя по управлению воспитательной системой класса

Тема 2.8. Педагогический процесс в семье и его взаимосвязь со школой

Тема 2.9. Обучение как средство формирования личности

[Тема 2.10. Содержание образования в современной школе](#)

[Тема 2.11.1.Формы организации обучения](#)

[Тема 2.11.2.Урок - основная форма организации обучения](#)

[Тема 2.12. Методы обучения в современной школе](#)

[Тема 2.13. Организация коллективной познавательной деятельности учащихся](#)

[Тема 2.14. Активизация познавательной деятельности учащихся](#)

[Тема 2.15. Учет и оценка результатов учебно-воспитательной работы](#)

[Тема 2.16. Педагогические технологии](#)

Модуль 3. Управление целостным педагогическим процессом школы

[Тема 3.1. Внутришкольный менеджмент и его методическое обеспечение](#)

[Тема 3.2. Руководство учебно-воспитательным процессом школы. Организация методической службы](#)

[Тема 3.3. Педагогическая диагностика учебно-воспитательного процесса школы \(класса\) как основа управления](#)

[Тема.3.4. Система планирования работы школы](#)

Предисловие

Курс лекций «Педагогика» авторского коллектива кафедры педагогики КазНПУ им. Абая увидел свет в 2003 году. Книга была разослана всем педагогическим высшим учебным заведениям республики. Получено значительное число отзывов на книгу, в которых содержались пожелания по совершенствованию ее содержания. Авторский коллектив переработал первоначальный текст книги с учетом полученных пожеланий. Поэтому настоящая книга отличается от предыдущей и по своему содержанию, и по объему приведенной учебной информации.

Авторы сохранили соответствие содержания книги, разработанной ранее коллективом авторов (Т.С. Садыков, Н.Д.Хмель, К.К. Жампеисова, С.И. Калиева, А.А. Бейсенбаева, Н.Н. Хан), Концепции педагогического образования в Республике Казахстан и программе «Педагогика школы». Указанное

обстоятельство обеспечивает возможность использования данной книги в качестве учебника по курсу «Педагогика школы» для студентов педагогических специальностей высших учебных заведений.

Учебник полностью базируется на идеях Концепции, где обоснована тесная взаимосвязь профессиональной подготовки учителя с особенностями объекта его деятельности, целостного педагогического процесса, творческого подхода к организации учебно-воспитательного процесса, его гуманизации и демократизации. Учтены современные тенденции к внедрению новых технологий образования, к усилению творческой составляющей в подготовке учителя. Принята во внимание логическая последовательность педагогических дисциплин, взаимодополняющих друг друга.

В учебнике «Педагогика» материал расположен в трех модулях. Первый модуль посвящен теоретико-методологическим основам педагогики, раскрыты основные категории педагогики, их роль в формировании теоретических знаний, даны основные методологические положения. В этой главе рассматривается соотношение развития, воспитания и формирования личности, раскрываются педагогически оправданные пути целесообразного учета индивидуальных и возрастных особенностей обучаемых и воспитуемых. Дается роль методов исследования в развитии педагогической науки.

Основное содержание учебника раскрыто во втором модуле «Теория и практика целостного педагогического процесса», где обоснованы сущность, законы и закономерности педагогического процесса, особенности обучения и воспитания, а также коллективной познавательной деятельности обучаемых. Дана характеристика традиционной и инновационной технологий образования. Обучение трактуется как важнейший фактор воспитания (усвоения социального опыта) при организованном взаимодействии учителя с детским коллективом. В качестве основной цели воспитания указывается формирование мировоззрения учащихся, их нравственного отношения к себе, к людям, к труду и т.д. Создание воспитательной системы в классе рассматривается как результат творческой деятельности классного руководителя совместно с учащимися.

Третий модуль «Управление целостным педагогическим процессом» содержит характеристику основных нормативных документов, регламентирующих деятельность учебных заведений. Дается представление о работе руководителей школы, в том числе - организации деятельности по повышению методологического и методического уровня учителей. Оценка эффективности учебно-воспитательной работы показывается через диагностику формирования личности школьника и ученического коллектива.

В основу разработки содержания всей тематики учебника положен личностно – деятельностный подход, согласно которому в центре воспитания и обучения находится личность школьника, а учителя организуют и управляют его деятельностью. Учащийся, как и учитель, признается субъектом деятельности, субъектом педагогического процесса при руководящей роли педагога, где преобразование личности школьника происходит при освоении способов деятельности, т.е. реализуются субъект-субъектные отношения.

Структура подачи каждой темы осталась прежней: цель, задачи, план, основные понятия, межпредметные связи, содержание темы, вопросы для самоконтроля, литература, задания для самостоятельной работы; темы рефератов.

Текст снабжен схемами и таблицами, способствующими более глубокому пониманию содержания учебника.

Для облегчения работы читателей структура подачи материала во всех темах унифицирована, в списках литературы нет указаний на существующие учебники педагогики, работа с которыми может быть построена на инициативе педагогов и студентов, что отражено в заданиях.

Таким образом, предлагаемый учебник имеет свои характерные особенности в содержании учебного материала и в его расположении. Указанные особенности отличают данный учебник от известных учебников и учебных пособий по педагогике. По мнению авторов, именно такое содержание более полно отвечает современным требованиям профессиональной подготовки будущего школьного учителя в высших учебных заведениях. Учебник рассчитан на преподавателей педагогики, студентов педагогических специальностей и практических работников системы образования.

Авторский коллектив учебника состоит из членов профессорско-преподавательского состава кафедры педагогики КазНПУ им. Абая. Авторы полагают, что у читателей могут быть и замечания, и пожелания. Все это будет принято с благодарностью для дальнейшего совершенствования учебника.

Наш адрес: 050000, Республика Казахстан, Алматы, проспект Достык, 13, кафедра педагогики КазНПУ им. Абая.

МОДУЛЬ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

1.1.Методологические основы педагогики

Цель: формирование представления о науке педагогике и о роли методологии педагогики для организации теоретической и практической деятельности учителя.

Задачи:

- а) Дать понятие о педагогике и ее категориальном аппарате.
- б) Раскрыть содержание педагогических дисциплин.
- в) Показать связи педагогики с другими науками.
- г) Раскрыть сущность методологии педагогики.

План

1. Педагогика как наука о воспитании.
2. Педагогические науки и их содержание.
3. Педагогика в системе наук о человеке.
- 4 Методология педагогической науки как процесс развития теории.

Основные понятия: педагогика, категории педагогики, предмет педагогики, методология педагогики, методы педагогических исследований.

Межпредметные связи: философия, социология, психология, политология, культурология.

Педагогика как наука о воспитании. Педагогика получила свое название от греческого «пайдагогос» — «ведущий ребенка». И хотя это слово первоначально означало раба, ведущего сына своего

хозяина в школу, со временем осталось как название науки о воспитании. **Воспитание есть одна из основных функций общества, связанная с воспроизводством самого себя в последующих поколениях.** Для каждого последующего поколения занять место в обществе означает прежде всего усвоение социального опыта, накопленного предшествующими поколениями. Чем старше становилось человечество, тем сложнее по содержанию был социальный опыт. Поэтому со временем в общественном разделении труда выделилась профессиональная деятельность, связанная с реализацией общественной функции «воспитание». Для усвоения социального опыта подрастающим детям стал нужен посредник — педагог, учитель. Педагогика, как и другие науки, исследует, систематизирует знания определенной области действительности.

Развитие любой науки связано со становлением научного знания через систему понятий. Основные понятия любой науки называются категориями. В педагогике система основных понятий (категорий) формировалась на протяжении столетий. И неслучаен этот длительный путь, ибо изначально педагогические знания накапливались внутри философии. Отделение педагогики от философии произошло в связи с уточнением объекта педагогической науки.

В содержании категорий отражаются существенные стороны объективной реальности. То есть уточняемый со временем состав категорий позволяет дать и более полную характеристику объективной реальности, исследуемой данной наукой. Но для этого надо знать границы исследуемой действительности.

Науки различают по их объекту и предмету. Объект - это та область действительности, которая исследуется данной наукой. Предмет — это то центральное, что составляет суть данной действительности.

Педагогика как наука связана с реализацией общественной функции воспитания. Следовательно, все те стороны объективной реальности, где происходит педагогическая деятельность, и есть объект педагогики.

А предмет педагогики - **целостный педагогический процесс в единстве учебного и внеучебного времени**, где происходит усвоение индивидом социального опыта предшествующих поколений. Педагоги являются посредниками между содержанием

социального опыта и учащимися, становление личности которых зависит от уровня их активно преобразующей деятельности.

В тех случаях, когда происходит соединение из более чем одного элемента, образуется система. В педагогической реальности это система «педагоги — учащиеся», которая по ведущему элементу (педагоги) называется педагогической системой. Изменение состояния любой системы (биологической, технической, социальной) называется процессом. Изменение состояния системы «педагоги - учащиеся» называется педагогическим процессом. Именно в педагогическом процессе при взаимодействии педагогов и учащихся (функционирование процесса) происходит преобразование личности. Педагогическая реальность (действительность) может быть отражена через систему понятий, категорий педагогики. Усвоение социального опыта подрастающим поколением связано с образованием. Корень слова образование - «образ» (лик, личина) по лексическому смыслу означает становление физических и духовных качеств индивида, преобразование индивида в личность, способную к развитию, самореализации и самоутверждению в конкретных социально-экономических и культурно-исторических условиях общественного бытия. Поэтому **образование** как понятие является ведущей категорией педагогики.

Для образования личности необходимо **обучение** - процесс взаимодействия педагогов и учащихся, единство преподавания и учения при усвоении содержания основ наук, изучаемых в учебном заведении. Таким образом, обучение - процесс двусторонний. Роль преподавания - распре-

б

мечивание изучаемого материала, выделение тех способов деятельности, которые были опредмечены в содержании научного знания. Как посредник между содержанием материала и учеником, педагог учит учащихся необходимым способам деятельности. Лишь научив учащихся учиться (А. Дистервег, К.Д. Ушинский, Н.К. Крупская), учитель выполняет свои функции. Овладевая способами деятельности, учащиеся учатся учиться, могут работать с содержанием учебного предмета сознательно и активно, в ходе чего происходит опредмечивание индивида, преобразование личности школьника.

Развитие индивида как личности и гражданина требует деятельности в социуме, определенной социальной активности. Поэтому к важной категории относится **социализация** - осознание личностью самой себя, движение от «я» и к другим «я», вхождение в социум. Социализация суть усвоение определенной системы знаний, ценностей, норм поведения, что позволяет личности функционировать в качестве полноценного члена данного общества. Процесс социализации личности может быть стихийным, результаты не всегда предсказуемы и могут быть вредными для общества. Вот почему педагог, понимая смысл социализации, может помочь семье в решении этой проблемы и в то же время обеспечить через учебную и внеучебную деятельность взаимодействие учащихся, необходимые контакты для обретения своего «я» и солидарного «мы».

В педагогике используются такие общенаучные понятия, которыми оперируют человековедческие науки, — личность, деятельность, развитие, формирование. Применительно к педагогической действительности деятельность имеет смысл в том случае, если она успешна, так как при этом личность может существовать как самоорганизующаяся система. То есть **успешность деятельности**, с точки зрения современной личностно-ориентированной парадигмы образования, является понятием, входящим в состав основных категорий педагогики.

Следовательно, теория педагогики для полноценной характеристики педагогической реальности может использовать такие основные понятия (категории), как воспитание, образование, педагогический процесс, обучение, социализация, успешность деятельности, которые фактически используются при изучении разных педагогических явлений (рис. 1).

Основные понятия (категории) педагогики между собой взаимосвязаны. Отражая разные стороны педагогической реальности, они содержательно взаимодополняют друг друга. Категории педагогики являются тем каркасом, на котором происходит приращение знаний через все новые и новые исследования. Поэтому понятийная характеристика того или иного педагогического явления всегда отражает уровень развития педагогической науки.



Рис 1. Последовательность становления основных понятий (категорий) в педагогике

Педагогические науки и их содержание. Вплоть до XIX века шло активное размежевание наук (дифференциация), связанное с тем, что происходило уточнение предметной области научных поисков. И в то же время нарастающий объем знаний привел к выделению самостоятельных дисциплин, то есть началась внутрисубъектная дифференциация. В педагогике постепенно выделялись те ее отрасли, которые, будучи связаны общим предметом, имеют свою специфику по целям, возрастным различиям, типам учебно-воспитательных учреждений.

К системе педагогических наук относятся: общая педагогика, возрастная педагогика, дошкольная педагогика, профессиональная педагогика, история педагогики и образования, отраслевая педагогика, коррекционная педагогика, сравнительная педагогика, частные методики и другие. В последнее время выделяются как самостоятельные отрасли педагогического знания социальная педагогика, педагогика социализации и другие.

Общая педагогика исследует основные закономерности педагогического процесса и образования. Возрастная педагогика (дошкольная, школьная, педагогика взрослых) изучает особенности педагогического процесса и образования применительно к анатомо-физиологическим и психическим особенностям различных возрастных групп. В последнее десятилетие ряд ученых из дошкольной педагогики выделяют ясельную педагогику. Это отпочкование справедливо, так как развитие сознания детей младенческого возраста имеет свои особенности, отсюда и

особенно тесные связи этой дисциплины с психологией, физиологией и медициной. В связи с увеличением в составе населения удельного веса пенсионеров возникла педагогика третьего возраста, которая находится в стадии обновления.

Педагогика профессионально-технического образования, педагогика среднего специального образования, педагогика высшего образования - дисциплины, предметом которых является педагогический процесс и закономерности профессиональной подготовки рабочих кадров, а также специалистов разных уровней. К этим же дисциплинам относится производственная педагогика, которая изучает закономерности обучения работающих, в том числе и переориентацию на овладение второй, третьей и т.д. профессиями.

К отраслевым разделам педагогики относятся специальные педагогические науки (сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика, логопедия), разрабатывающие теоретические основы, принципы, методы, формы образования детей и взрослых, имеющих отклонения в физическом развитии (слух, зрение, нарушение мышления, речи).

Военная педагогика исследует закономерности воспитания военнослужащих всех рангов - от допризывного возраста до освоения воинских специальностей и воспитательной деятельности офицерского состава.

Исправительно-трудовая педагогика разрабатывает теорию и практику перевоспитания граждан, находящихся в заключении (педагогика пенитенциарных учреждений). Здесь существует возрастной подход, который особенно активно разрабатывается применительно к детской и подростковой преступности.

Лечебная педагогика начала развиваться сравнительно недавно в активном взаимодействии с психологией и медициной. Предметом данной научной дисциплины является образование больных детей, находящихся на длительном излечении в отрыве от учебно-воспитательного процесса обычных школ.

История педагогики - наука о формировании педагогических идей и школы в истории человечества. Поэтому ее связи с гражданской историей, этнографией, этнологией, археологией естественны, так как педагогическая мысль развивалась в едином русле с материальной и духовной культурой общества.

Сравнительная педагогика изучает развитие образовательных и воспитательных систем в различных странах, сравнивая общее и специфичное, что позволяет обогащать национальную педагогическую культуру достижениями, складывающимися в мировом опыте.

Педагогика в системе наук о человеке. Педагогика как наука об образовательной, педагогической действительности исследует закономерности развития и функционирования педагогического процесса, накапливает и систематизирует теоретические знания, изучает опыт педагогической деятельности, то есть создает основу для практики преобразования педагогической деятельности.

9

Поэтому научные исследования в данной области носят практико-ориентированный характер. Отсюда и связи педагогики с системой гуманитарных знаний (человекознание). Несмотря на то, что педагогика входит в систему наук о человеке, тем не менее это единственная научная дисциплина, которая исследует педагогическое целеполагание и педагогическое руководство формированием личности.

Педагогическая мысль первоначально развивалась в системе общефилософских знаний, в религиозных учениях, политологии, праве, литературе. Выделение педагогики в самостоятельную науку (дифференциация) на какое-то время способствовало внутринаучной дифференциации, образованию системы педагогических наук. Но исследования XIX-XX веков показали позитивное значение межнаучных связей педагогики. Современная педагогика органично связана с психологией. Психология исследует законы развития психики человека, а педагогика - управления развитием личности. Целенаправленное изменение мышления, деятельности невозможно без психологических знаний. Без этих знаний нельзя и оценить обученность и воспитанность личности. Поэтому в педагогике используются не только психологические знания, но и методы исследования личности (рейтинг, психометрия, парное сравнение и прочее) для решения педагогических задач.

Педагогика опирается на физиологию, которая раскрывает материально-энергетическую жизнедеятельность организма, в том числе и закономерности высшей нервной деятельности (И.П. Павлов, П.К. Анохин). Овладение подобными знаниями позволяет

глубже понимать природу процессов познавательной деятельности и социализации личности.

Без сомнения, очень важны многообразные связи педагогики с социологией, являющейся наукой об обществе как целостной системе и отдельных ее составляющих (социальный слой, группа и прочее). Отсюда интерес педагогики к таким разделам социологии, как социология образования, социология студенчества и т. д., так как именно благодаря социологическим исследованиям педагоги получают оценку состояния системы в социально-экономической, правовой, демографической и культурной среде общества.

Существенные возможности развития педагогических наук имеются в ее связях с медициной, так как ряд явлений педагогической действительности оказалось возможным объяснить только на фоне изучения здоровья детей (недисциплинированность, лень, слабоволие, запущенность). В то же время для хронически больных детей необходима специальная система обучения и воспитания. Естественно, решение этой проблемы возможно только совместно, в комплексном исследовании.

Первоначальное развитие педагогики в русле философского знания получает сегодня новое разрешение, на новом уровне связи наук. Педагогика как самостоятельная дисциплина развивается на основе углубленного

10

осмысления различных проблем в соответствии с достижениями современной философии и ее отраслей - философии образования, философии науки, философии культуры и т.д.

Межнаучные связи педагогики при исследовании определенных проблем распространяются и на другие науки - историю, этнологию, этнографию, юриспруденцию, экономику, демографию, экологию и др. Успехи наук человековедческого направления и межнаучных дисциплин (синергетика, основы теории систем, кибернетика, информатика, основы теорий управления) содействовали обогащению исследований по педагогике. Р.Г. Гурова показала, что взаимосвязь педагогики с другими науками осуществляется в следующих направлениях: использование педагогикой основных идей, теоретических положений и обобщающих выводов других наук; творческое приложение методов исследования, применяемых в гуманитарных науках; применение в педагогике конкретных результатов

исследований, полученных в указанных науках; участие педагогов в комплексных исследованиях по проблемам человека.

Методология педагогической науки как процесс развития теории. «Методология» в переводе с греческого означает «учение о методе». Термин «метод» буквально определяется как путь к чему-либо, то есть методология по смыслу есть учение о познании чего-либо. Однако имеется и другое толкование методологии - учение об исследовательском процессе. Это учение может развиваться как общая методология, теоретическое обоснование научного познания. Тогда это связано с конкретной философской системой. Начало разработки методологии как науки фактически положил Гегель, впервые обративший внимание на специфический характер философского метода в отличие от методов конкретных наук и несводимость методологии к ним. Гегель подчеркивал, что метод есть движение содержания, вскрытие сущности явления и вне содержания разрабатываться не может.

Материалистическая диалектика исходит из того, что в основе методов познания объективной реальности лежат законы развития природы, общества и мышления человека. Метод познания лишь тогда будет научным, когда он отражает объективные законы природы и общества. Поэтому принципы научного познания, его категории и понятия есть не сумма произвольных правил, созданная человеческим умом, а отражение закономерностей и природы, и человека, и общества.

Материалистическая диалектика раскрывает природу как единое целое, постоянно движущееся и развивающееся в полном соответствии с данными наук о природе и человеческой практики. Диалектика формулирует наиболее общие законы развития: единства и борьбы противоположностей, перехода количества в качество и отрицания отрицания, которые дополняются и уточняются такими парными философскими категориями, как причина и следствие, необходимость и случайность, возможность и действительность,

11

сущность и явление, содержание и форма и др. Эти последние помогают более глубоко вскрывать и понимать связи и отношения между предметами и явлениями реального мира. Диалектический метод через процесс познания рассматривает вещи и их мысленное (идеальное) отражение, т.е. понятия, в

процессе возникновения, непрерывного развития, в их органическом единстве и взаимосвязи, вскрывает закономерности материальной действительности.

Таким образом, материалистическая диалектика дает стратегию научного поиска, но не дает готовых ответов на вопросы, возникающие в конкретной науке. Через усвоение методологических положений и у ученого, и у практика формируются мировоззренческие установки, которые затем реализуются в исследовании еще неизвестного, в воплощении уже наработанных научных идей через профессиональную практическую деятельность. Но последнее уже связано с методологией конкретной науки. Это также применимо к педагогике. Весь XX век в советской педагогике был временем очень активного поиска ответа на поставленный вопрос.

Общая модель научного знания строится исходя из философской предпосылки, которая связана с основными сферами теории, - треугольник, куда вписываются науки о природе, обществе и мышлении. В этом традиционном, сложившемся еще в XIX веке треугольнике нет места для педагогики, медицины, техникзнания и других наук, связанных с созидательной целеполагающей деятельностью людей. Поэтому некоторые ученые уже во второй половине XX века дают четырехугольник наук (М.Г. Ярошевский). В этом случае целеполагающая созидательная деятельность людей получает свое законное место в модели системы научного знания. Это, естественно, отражается на составе конкретного научного знания, а именно – методологии данной науки, теории, отражающей практику, обобщения и практические рекомендации. Следовательно, тенденция развития науки, сложившаяся еще в конце XIX века, состоит в теоретизации наук. Отсюда вытекает и наиболее распространенное деление научных работ на фундаментальные, прикладные и разработки. Некоторые ученые (В.Е.Гмурман) дают иное деление наук: фундаментальные, теоретические, теоретико-прикладные и разработки, подчеркивая роль теоретизации любых исследований. В то же время все теоретические концепции, не предусматривающие в данный момент выхода в практику, могут быть впоследствии фундаментом ее преобразования.

Фундаментальные исследования нацелены на вскрытие, описание и объяснение явлений и процессов, механизмов их

действия, законов и закономерностей, связанных с их развитием и функционированием. Теоретические исследования связаны с изучением сущности непосредственно не наблюдаемых явлений, выявлением их взаимосвязи и зависимостей, знание которых определяет возможности управления ими на практике. Теоретико-прикладные исследования выявляют способы применения познанных законов и закономерностей в практической деятельности. Разработки направлены на

12

то, чтобы дать практикам (организаторам народного образования, учителям, воспитателям) необходимые для работы методические пособия, инструкции, методические рекомендации, средства и т.п.

В педагогике во многих случаях ключевые идеи, теоретический и практический аспекты взаимосвязаны, нерасторжимы. Поэтому разработка теорий и повышение теоретического уровня исследований в педагогике являются прогрессивной тенденцией. Неизбежно эта тенденция ставит вопрос о том, что такое методология педагогики, ибо без ответа на этот вопрос нельзя ответить на другой - что значит усиление теоретического уровня педагогических исследований.

Сущность методологии педагогики трактуется неоднозначно: как учение о методе; как применение философских положений непосредственно в научном исследовании; как научная дисциплина, призванная разрабатывать специальные методы исследования. Все три точки зрения либо непомерно расширяют, либо крайне сужают границы методологии педагогики (Г.В. Воробьев). В настоящее время считается установленным, что предметом методологии педагогики является процесс исследования педагогических явлений и его результат - система педагогических знаний (Ф.Ф. Королев).

В педагогике достаточно четко разграничиваются собственно методологические знания и общетеоретические знания, выполняющие методологическую функцию. К системе методологических знаний относятся: предмет педагогики, категории педагогики, место педагогики в системе научного знания, взаимосвязь педагогики с другими науками, система педагогических наук, общие и специфические задачи педагогических дисциплин, понятийно-терминологическая система педагогики.

Разработка указанных аспектов методологии дает «знание о незнании». При этом выявляются те вопросы, которые исследуются при изучении процесса познания педагогических явлений.

Благодаря этому накапливаются «знания о познании», то есть о самом исследовательском процессе педагогических явлений - его принципах, закономерностях, методах, перспективах. Весьма актуальна в настоящее время разработка таких методологических проблем, как взаимосвязь объяснительной, прогностической и конструктивной функций педагогической науки, специфика мировоззренческих и методологических принципов в педагогике, система понятий и понятийные ряды и т.д. (В.Е. Гмурман, Г.В. Воробьев, В.И. Журавлев).

К общетеоретическим исследованиям в педагогике относятся изучение сущности, законов и закономерностей педагогического процесса, соотношение биологического и социального; формирование личности в педагогическом процессе; личность и коллектив; коллектив как социальная среда формирования личности; принципы, формы и методы организации педагогического процесса и др.

Разумеется, такой широкий круг вопросов в современной педагогике может плодотворно разрабатываться на базе дифференциации и интеграции

13

внутридисциплинарных и межнаучных связей при готовности педагогов-исследователей и практиков к организации исследовательского процесса.

Научное познание в любой области предполагает, что субъект познания (исследователь) знает все элементы исследовательского процесса:

- умеет сформулировать тему и доказать ее актуальность;
- знает состояние разработки темы в науке и может определить назревшие противоречия (несоответствие уже имеющихся разработок назревшим в практике вопросам);
- может сформулировать проблему исследования (то есть вопрос, на который будет искать ответ);
- умеет определять цель (какой предполагает получить результат), объект и предмет исследования.

Научное исследование характеризуется тем, что сформулированный в проблеме вопрос отражается в гипотезе в

виде предполагаемого ответа по схеме: описание предмета исследования, условия предполагаемого преобразования и прогноз развития. Отсюда вытекают задачи исследования: обосновать теорию (теоретическое описание) предмета исследования и разработать теоретическую модель исследования, обеспечить изучение эмпирической практики (констатирующий эксперимент) и преобразование педагогической реальности (формирующий эксперимент).

Решение поставленных задач предполагает использование исследователем соответствующих методов науки для теоретических и теоретико-прикладных задач - методов теоретического уровня (теоретический и сравнительный анализ, восхождение от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному, моделирование, мысленный эксперимент); для решения задач теоретико-прикладного и прикладного характера - эмпирических методов: наблюдение, беседа, анкетирование, изучение педагогической документации, эксперимент.

Важнейшим признаком научного исследования является однозначность используемых терминов, ибо с самого начала должно быть ясно, какой смысл вкладывается в главные понятия, о чем идет речь. Один и тот же термин нельзя употреблять в разных значениях. Это важно и потому, что понятийная характеристика (теоретическое описание) предмета исследования является условием содержательного раскрытия сущности исследуемого явления, разработки его теоретической модели и критериально - признакового аппарата. С помощью последнего оцениваются состояние исследуемого явления реальной педагогической действительности и эффективность предлагаемых рекомендаций для практической деятельности, которые закладываются в проект будущей педагогической деятельности как пакет методических материалов и указаний для практики.

14

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте толкование понятия «педагогика» в античном и современном смысле.
2. Назовите науку, в русле которой первоначально развивалась педагогика.

3. Чем определяется область научных знаний, в том числе и педагогики?
4. Сформулируйте значение категорий педагогики для науки и практики.
5. Что такое методология науки?
6. Каково значение методологии педагогики для развития теории и практической деятельности?
7. Педагогику называют наукой и искусством. Какой смысл вкладывается в эти понятия?
8. Какое из понятий более точно отражает суть науки о воспитании — антропология, педагогика, андрогогика, андропогика, педология?
9. Что определило прогресс развития педагогики как науки?

Литература

1. *Бабанский Ю.К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М., 1982.
2. Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. В.И. Журавлева. М., 1988.
3. Журавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. М., 1988.
4. *Журавлев В.И.* Педагогика в системе наук о человеке. М., 1990.
5. *Кочетов А.И.* Культура педагогического исследования. Минск, 1986.
6. *Кузьмина Н.В.* Методы системного педагогического исследования. Л., 1980.
7. *Скаткин М.Н.* Методология и методика педагогических исследований. М., 1986.

Задания для самостоятельной работы

1. Составьте таблицу толкования понятия «воспитание» в вузовских учебных пособиях по философии, психологии, педагогике. Сформулируйте развернутое суждение по подготовленной таблице в письменном виде.
2. Подготовьте таблицу «Развитие педагогической мысли человечества» (имена, даты, основные работы, выдвинутые идеи).

3. Составьте схему взаимосвязи категорий педагогики.
4. Составьте схему взаимосвязи различных факторов, влияющих на развитие педагогической мысли (объективная потребность в подготовке

15

человека к жизни в обществе, повышение роли воспитания в общественной жизни, биологический закон сохранения рода, прогресс науки и техники, забота родителей о воспитании, профессиональная практическая деятельность педагогов).

Темы рефератов

1. Педагогика как научная дисциплина.
2. Взаимосвязь педагогики с другими науками.
3. Влияние методологии на развитие педагогической науки.
4. Взаимовлияние педагогической теории и профессиональной деятельности учителей.
5. Роль философии в развитии педагогической науки.

Тема 1.2. Методы научно-педагогического исследования в развитии теории и практики

Цель: формирование представлений о способах научного познания окружающей действительности, развитие научно-педагогического мышления.

Задачи:

- а) Обосновать понятие «метод научного исследования».
- б) Показать многообразие методов научного познания окружающей действительности.
- в) Раскрыть сущность и содержание методов экспериментально-эмпирического и теоретического уровней исследований.

План

1. Методология как философское учение о методах научного познания.
2. Методы экспериментально-эмпирического уровня.
3. Методы теоретического уровня.

Основные понятия: метод научного исследования, научный факт, закономерность, достоверность научной информации, система, модель.

Межпредметные связи: философия, психология, психофизиология, культурология, социология, экология, правоведение.

Методология как философское учение о методах научного познания. Методология, метод и теория всегда взаимосвязаны. Теория служит основой того или иного методического подхода к изучению педагогических явлений и обогащается за счет добытых с его помощью фактов. Если теория представляет собой результат процесса познания, то методология является способом достижения и построения этого знания. Это система принципов и способов организации и построения теоретической и практической научно-познавательной деятельности, путь познания данной системы. Теория познания исследует процесс познавательной деятельности в целом и прежде всего его

16

содержательного основания. Методология делает акцент на методах, путях достижения истинного и практически эффективного знания, ищет способы развития этого знания.

Критерием истинности любой теории является практическое преобразование действительности. Практика всегда шире и сложнее, чем теоретические представления о ней. С другой стороны, теоретические расчеты, например, химика Д.И. Менделеева предсказали открытие новых химических элементов, неизвестных практике, так же как и открытие планеты Нептун было заранее теоретически предсказано, и лишь с появлением современных телескопов планета была увидена практически.

Современная методология науки развивается как самостоятельная область знания, на которую опираются исследования, проведенные на конкретно-научном уровне.

Методология - это учение о методах, которые следует рассматривать как определяющие характер мышления исследователя, ход развития его познавательного процесса. Методу в процессе познания придавалось большое значение еще в античной философии, где впервые была замечена взаимосвязь между исследовательским результатом и методом научного познания. В настоящее время методы познания, процесс их

дальнейшего становления и развития приближаются к уровню, требующему более точных методов познания и измерений исследуемого объекта, которые дают достоверный научный результат. Поэтому процесс развития и совершенствования методов научно-педагогического исследования выступает как важнейшая составная часть целостного развития педагогической науки.

Проблема взаимосвязи различных методов в научном исследовании приобретает особую актуальность. Одним из аспектов этой проблемы является вопрос о роли философских методов в научном познании. В основе теоретического мышления исследователя обычно лежит метод материалистической диалектики, который освобождает соискателя от субъективного подхода в подборе и объяснении научных фактов, от их односторонности, нацеливает исследователя на исторический анализ изучаемой проблемы, поиск тенденций и закономерностей ее развития, раскрытие способов разрешения противоречий как в познании, так и в самой действительности. Это помогает выявить взаимосвязи различных форм знаний и реальности, обусловленные объективными закономерностями, глубже понять другие диалектические методы мышления, способствующие прогрессу общественных и естественных наук.

Метод исторического материализма является универсальным для всех общественных наук и служит основанием для познания социальных, педагогических и иных закономерностей и особенностей их развития. Данные методы научного познания порой имеют решающее значение, определяют направление и судьбу всего исследования, а его принципиальные подходы к изучению объекта познания являются мировоззренческим критерием оценки полученных научных результатов и их методологической ценности.

17

В процессе познания выделяются частные, специальные методы исследования отдельных, конкретных наук (физики, математики, химии, языкознания и т.п.). Наряду с методами конкретных наук выделяются также методы, имеющие общенаучный характер, которые используются почти всеми науками: наблюдение, сравнение, анализ и синтез, идеализация, измерение, эксперимент, восхождение от абстрактного к конкретному, индукция и дедукция и т.д., которые своеобразно

конкретизируются в каждой отдельно взятой науке. Кроме того, широкое распространение получило разделение методов науки на эмпирические и теоретические методы научного познания. При анализе методов научно-педагогического исследования мы будем придерживаться последней классификации.

Итак, под методом исследования следует понимать достаточно сложные познавательные процедуры, которые состоят из целого ряда различных приемов исследования, фиксирующих определенный порядок осуществления познавательных операций. При этом приемы, составляющие метод, должны обеспечить феноменологическое описание исследовательских процедур, эмпирическое выделение составляющих его элементов, методическое расчленение эмпирии на единицы анализа, обеспечивающие структурно-функциональный анализ взаимосвязей изучаемых элементов в целях системного понимания объекта исследования и его психолого-педагогических характеристик. Исследователю важно выделить такие формы эмпирических проявлений изучаемого объекта, которые явились бы адекватным отражением специфики познавательного процесса.

Методы исследования являются важной составной частью развития педагогической науки. В зависимости от уровня развития методов педагогического исследования идет процесс развития самой педагогической науки и педагогического знания в целом. Именно от путей и способов получения первичной информации и надежности методов исследования зависит достоверность научных результатов. Любое педагогическое исследование - это процесс добывания новых, а не подтверждение уже известных научных знаний. Это один из видов многогранной познавательной деятельности человека, направленный на истинное проникновение в суть исследуемых объектов, вещей и явлений.

Методы экспериментально-эмпирического уровня. В педагогике различают три уровня исследований: эмпирический, теоретический, методологический. Известна целая группа методов экспериментально-эмпирического уровня (гр. *empeiria* - опыт). Назначение данной группы методов - сбор фактического материала.

1. Наблюдение - это целенаправленное изучение предметов и явлений, избирательный отбор сведений, восприятие органами чувств увиденного с обработкой этой информации в сознании;

получение знаний о внешних сторонах, свойствах и признаках исследуемого объекта. К наблюдению

18

относятся прежде всего сам наблюдатель, объект исследования, условия наблюдения, а также средства наблюдения — видеоаппаратура, приборы и измерительные инструменты и др.

Наличие исходной установки у наблюдателя позволяет обусловить, что наблюдать и на какие явления следует обратить особое внимание. Помимо ощущений, чувственного восприятия и представлений в наблюдении также участвует и рациональная сторона исследователя. Например, геолог-исследователь и неопытный человек глядят на один и тот же кусок породы и наблюдают разные вещи: один видит ценный минерал, другой - кусок камня. Отсюда известный афоризм о том, что ученый смотрит глазами, а видит головой. В процессе исследования различают достаточно разнообразную классификацию видов наблюдения при его оценке с разных точек зрения:

- непосредственное наблюдение, когда учитель-исследователь - прямой руководитель учебно-воспитательного процесса; когда он также прямой свидетель, являющийся нейтральным лицом; когда учитель включен в группу исследователей как ее участник. В зависимости от его роли избираются техника и методика накопления эмпирических фактов;

- опосредованное, или косвенное, наблюдение, которое дополняет непосредственное наблюдение и осуществляется через полномочных лиц, работающих вместе с исследователем и по его программе. Исследователь получает косвенные данные о ком-то или о чем-то;

- скрытое, или невидимое, наблюдение осуществляется в школах, где есть замкнутая телесеть и в классах установлены телекамеры. Скрытое наблюдение за уроком дает реалистическую картину познавательной деятельности учащихся, взаимоотношений с учителем и др. Скрытое наблюдение дает исследователю наиболее ценный материал, так как когда ученики видят, что за ними кто-то наблюдает, то они уже другие. Самочувствие учащихся, да и учителя, когда они одни, наедине с собой, и когда их наблюдают посторонние лица, совершенно различное;

- непрерывное наблюдение осуществляется за процессом обучения, поведением двух-трех учеников на уроке, в игре, вне

класса, вне школы, где учебно-воспитательный процесс протекает в физически доступные отрезки времени;

- дискретное (прерывистое) наблюдение используется часто тогда, когда объект наблюдения достаточно продолжителен во времени. Начало и конец наблюдения могут быть растянуты во времени - полгода или даже год. Наблюдение периодически прерывается и затем снова возобновляется;

- монографическое наблюдение осуществляется за чем-то или кем-то одним;

- узкоспециализированное наблюдение используется тогда, когда необходимо вычленив из сплошного, целого какое-то явление, факт, то есть то, что предопределяется целью наблюдения;

19

— наблюдение-поиск осуществляется главным образом тогда, когда исследователь ищет факты и явления, которые его интересуют, среди всех остальных. Данное наблюдение требует много времени и серьезной анализирующей работы исследователя.

В основе наблюдений лежит процедура количественных и качественных описаний, измерения педагогических явлений и фактов. Измерение есть процесс определения отношения одной измеряемой величины, характеризующей изучаемый объект, к другой однородной величине, принятой за единицу.

Количественные наблюдения и измерения открывают путь к их математической обработке и позволяют сделать экспериментальную проверку теоретических гипотез более эффективной.

2. Педагогический эксперимент является базисным методом исследования на эмпирическом этапе познания и направлен на изучение явлений в точно фиксируемых условиях их протекания, которые могут воссоздаваться и контролироваться самим исследователем по его желанию. В условиях эксперимента возможно обнаружение таких свойств явлений, которые нельзя наблюдать в естественных условиях. Эксперимент в значительной мере позволяет изолировать изучаемые явления от иных условий и обстоятельств, изучать и наблюдать явления и факты в относительно «чистом» виде. Эксперимент является связующим звеном между теоретическим и эмпирическим уровнями научного исследования. Его целью очень часто является подтверждение или опровержение научной теории или гипотезы, а также достижение актуального знания и установление эмпирических законо-

мерностей. Целью эксперимента является также приращение знаний, преобразование практики обучения, воспитания и развития личности учащихся. Граница между экспериментом и другими формами практической деятельности весьма относительна, поэтому эксперимент все больше выступает и как метод познания, и как метод оптимизации учебно-воспитательного процесса.

В педагогике выделяется несколько видов эксперимента: естественный, который протекает в обычных условиях обучения и воспитания; лабораторный - с выделением определенных групп учеников. Выделяют констатирующий - фиксирующий и показывающий исходное состояние педагогической системы изучаемого объекта; формирующий - направленный на преобразование изучаемого объекта исследования, при этом исследователю важно получить изменения чего-либо или в чем-то (в знаниях, поведении и т.д.). Эксперимент предполагает проверку разработанных исследователем теоретических идей, содержания обучения, воспитания, авторских программ, методики и т.п. Эксперимент предполагает получение относительно нового исследовательского материала, это опытная проверка теоретических гипотез, он может подтвердить или опровергнуть их. Особенностью педагогического эксперимента является то, что исследователь работает с детьми, и он не имеет

20

права получить отрицательный результат, особенно в обучении, потому что учащиеся не должны пострадать из-за неудачной программы, составленной исследователем. Это будет нарушением правовых и моральных норм общества.

Экспериментальную работу необходимо планировать, определять ее цель, выбирать тип эксперимента и продумывать его возможные результаты. Полезно выделять факторы, которые оказывают влияние на изучаемое явление и его свойства, а также выделять те величины, которые должны контролироваться в ходе экспериментальной работы. Проведение современного эксперимента немислимо без технических средств контроля и измерительных приборов, которые должны быть практически выверены, теоретически обоснованы и должны адекватно решать исследовательскую проблему.

3. Опросные методы. Их специфика состоит в том, что познаются и учитываются не объективные свойства элементов

педагогической ситуации, а свойства взаимодействующей системы «субъект-субъект». При построении процедур эмпирического исследования следует исходить из того, что отражение субъектом ситуации своей деятельности существует в виде его представления о ней. При этом термин «представление» является более емким и содержательным, чем термин «знание». В понятии «представление» лучше передается специфика отражения субъектом познавательной педагогической ситуации и лучше фокусируется единство конкретно-чувственного и абстрактно-понятийного отражения. Цель опросных методов состоит в том, чтобы не исчезло единичное и личностное, без которых общее может стать абстрактным.

Можно указать следующие опросные методы:

а) Беседа. Это свободный в организации и содержании диалог, в котором между собеседниками устанавливаются нередко неформальная атмосфера и более раскрепощенные отношения. Беседа может быть организована заранее, исследователь разрабатывает ее план, выделяет интересующие его вопросы, подготавливает средства фиксации беседы (видеокассета, аудиокассета, стенография и др.), которые зачастую не располагают собеседника к откровенности. Исследователь должен обладать профессиональными знаниями и большим чувством такта, чтобы расположить собеседника к откровенному разговору.

Беседы, как правило, проводятся с разнообразным кругом собеседников (директор школы, его заместители, учителя, родители, учащиеся, руководители образования самого различного уровня). Их профессиональные оценки состояния и происходящих изменений в сфере образования являются важным дополнением к информации, полученной при помощи других методов. Помимо подготовленной беседы можно проводить также беседы экспромтом.

б) Интервью. Это разновидность беседы. Данная форма беседы позволяет зафиксировать динамику изложения испытуемым существующего

21

у него представления о своей деятельности, которая наряду с собственным высказыванием является предметом психологического анализа. При такой форме опроса на исследовательскую информацию меньше влияет априорное представление исследователя о деятельности, зафиксированной в

тексте опросника. Задача исследователя состоит в поддержании рассказа испытуемого. Интервью требует достаточно высокой квалификации и опыта исследователя. Профессионализм исследователя позволяет ему преодолеть трудности интерпретации протоколов, связанных, как правило, с их многогранностью и слабой структурированностью, а также сформулировать выводы о невербализуемых составляющих когнитивного обеспечения педагогической деятельности.

Цель интервью состоит в реконструировании испытуемым видения педагогической ситуации, понимании исследователем особенностей внутренних и внешних связей опрашиваемых через их задачи и проблемы. При этом исследователю следует исходить из того, что понять общие закономерности сложной профессионально-педагогической деятельности возможно при условии понимания исследователем личностно-мотивационных, когнитивных и операциональных компонентов опрашиваемого субъекта в условиях углубленного общения с ним. При опросе большого количества профессионалов имеется возможность обобщенного понимания и выявления закономерностей развития тенденций и явлений.

Сведения, зафиксированные в протоколах, необходимо подвергнуть качественному и количественному анализу. При контент-анализе важно выявить объективные характеристики объекта деятельности опрашиваемого, трудности в его работе, проблемы, возникающие при решении образовательных задач, способов их решения. Анализ результатов интервью и их интерпретация могут проводиться по-разному, в зависимости от конкретных задач исследования,

в) Анкетирование. Это достаточно жесткая логическая структура специально подобранных познавательных вопросов и возможных вариантов ответов на них. Это делается при структуре и характере анкет с закрытыми вопросами, т.е. с заранее определенным числом вероятностных ответов, предусмотренных составителем анкеты. Вопросы в анкете принято называть открытыми, если не определяются ожидаемые варианты ответов на них. Открытые вопросы труднее подвергать статистической обработке, чем анкеты с закрытыми вопросами.

Метод анкетирования наиболее часто применяется при выявлении отношений людей друг к другу, к событиям, видам деятельности, изучении мнений и др.

4. Изучение педагогического опыта учителей, педагогов-новаторов связано с практикой обучения и воспитания подрастающего поколения. Опыт - это мастерство педагога, которое он приобрел за многие годы практической педагогической деятельности, это опытность учителя-практика. Очевидно, что

22
эти два понятия - «опыт» и «практика» не тождественны. Практика является более широким понятием, так как в ней может быть накоплен передовой, менее содержательный и даже негативный опыт учебно-воспитательной работы учителей. Изучить педагогический опыт другого человека во всей его полноте - достаточно непростое дело. Источниками его изучения могут быть доклады учителей, их научные статьи, методические разработки, наглядные иллюстрации, изучение банка данных педагогического опыта в памяти компьютера, присутствие на уроках, педагогических чтениях, внеклассных мероприятиях, беседа с классным руководителем, родителями и др. Изучать передовой педагогический опыт учителей можно и нужно, но нельзя его слепо перенимать и внедрять в практику работы с учащимися. На него можно лишь опереться с учетом индивидуальности исследователя, осуществляющего учебно-воспитательную работу в школе.

5. Врачебно-педагогическое обследование как эмпирический метод очень часто связано с комплексной разработкой методико-педагогической карты, которая применяется индивидуально по отношению к учащимся, с их одновременным обследованием специалистами различных научных профилей. В процессе обследования происходит изучение биографий, психолого-педагогических характеристик учащихся, их успеваемости, генезиса развития личности, характера перенесенных заболеваний, их врожденных аномалий, изучаются состояние здоровья детей, их родителей, особенности протекания познавательных процессов (памяти, мышления, воображения и др.).

На основе содержательно-смыслового анализа исследователем данных карт, вербализации и осмотра детей могут быть выявлены индивидуально-своеобразные способы выполнения ими учебной деятельности и адаптации к учебно-воспитательному процессу.

Анализ медико-педагогических карт обследования необходимо проводить с учетом выявления внутрииндивидуальных и межиндивидуальных различий детей. Обобщая их, можно переходить к разработке путей и способов совершенствования процессов обучения, воспитания и развития конкретных учащихся. Сквозь одну и ту же концептуально-методическую призму, выраженную в медико-педагогической карте, можно выявить как индивидуальный, так и коллективный поиск решения социализации личности с опорой на достижения педагогики и психологии в условиях криминогенного общения современных школьников. Это позволит глубже понять интеллектуально-познавательные и коммуникативно-личностные аспекты организации конструктивной и практически полезной деятельности учащихся в условиях их формального и неформального общения. Задача исследователя состоит в разработке количественных и качественных процедур анализа, которые позволили бы дифференцировать эмпирический материал как развивающиеся во времени компоненты целостной структуры исследования.

6. Изучение письменных, графических и творческих работ учащихся является методом, который дает исследователю представление об интеллектуально-индивидуальных особенностях и способностях учащихся.

23

7. Изучение источников и педагогической документации показывает состояние и тенденции развития основных направлений функционирования образовательной системы. Наиболее важными источниками являются учебные планы, программы, учебники, учебно-методические пособия, поурочные планы учителей, программы или планы учебно-воспитательной работы общеобразовательных школ, лицеев, колледжей, классные журналы, отчеты учителей - все то, где фиксируется содержательный компонент обучения, воспитания и развития учащихся. Для оценки результатов деятельности школы важно также изучить характер тестов, экзаменов, контрольных работ, сочинений, эссе, проектов, рисунков, поделок и др. Это позволит исследователю с достаточной степенью достоверности определить реальную картину практической деятельности школы, попытаться установить причинные связи, выявить зависимости и комплексный

характер этих и других факторов, влияющих на развитие личности школьников.

Данные и некоторые другие методы исследования направлены на получение первичной эмпирической информации, которую необходимо проанализировать и интерпретировать в системе парадигмальных понятий и методологических особенностей построения концептуальной схемы исследования. Исследование - это во многом мыслительный, концептуально-личностный и практический процесс решения какой-то проблемы. Однако ее нельзя решить с использованием только методов эмпирического уровня. Исследователю необходимо перейти от конкретных научных фактов к их теоретическим обобщениям. Лишь в этом случае они могут стать основанием и войти в педагогическую науку как доказательства при построении теории исследуемого вопроса.

Методы теоретического уровня. Второй уровень научного познания - теоретический помогает исследователю выявить причинно-следственные зависимости между исследовательскими методами и ожидаемыми научными результатами, установить педагогические закономерности в процессе перехода от эмпирических фактов к теоретическим обобщениям.

1. Изучение литературных источников является составной и неотъемлемой частью исследования. Это предварительный этап любой научной деятельности. Исследователю необходимо изучить литературу по разрабатываемой им тематике и выявить, что же сделано в этой области до него, с тем, чтобы ясно понять по издательским материалам прошлое и современное состояние вопроса и все то, что имеет отношение к изучаемой им проблематике. Знание литературы по разрабатываемой проблеме является одним из условий культуры исследователя, его научной добросовестности и ценности будущих результатов. Исследователь, стремящийся к познанию состояния и развития исследуемой научной области, должен решить сложную проблему

24

отбора соответствующей литературы из обилия разных педагогических направлений, позиций, научных школ, отечественных и зарубежных публикаций, материалов конференций и семинаров, вычленив то общее, что характерно для

многих авторов и что определяет современные тенденции в образовательном процессе.

Изучение литературы обычно сопровождается ее анализом, контент-анализом, сопоставлением, сравнением, вычленением наиболее характерных научных подходов и играет огромную роль в познании окружающей действительности. Методика изучения литературных источников, как правило, обусловлена конкретными целями и задачами исследования на том или ином этапе научного познания и включает поиск необходимой литературы и предварительный анализ литературного материала, изучение данной литературы, включая технику ее чтения и записи, систематизацию и использование литературы с составлением собственной картотеки по тематическому признаку. Методы теоретического уровня приведены ниже.

2. Анализ и синтез. Выделяются такие виды анализа, как механическое расчленение эмпирического материала, определение форм взаимодействия элементов в составе целого, раскрытие структуры знания, выявление характеристики и динамики изучаемого объекта и др. Анализ может носить элементарный характер, когда не выявляются отношения элементов друг к другу и к исходной системе в целом, а также реляционно-логический характер, когда вышеназванный анализ имеет место. В ходе анализа можно синтезировать полученные результаты в виде программ, схем, планов, систем и т.п. Анализ и синтез диалектически взаимосвязаны, причем термин «анализ» часто употребляют для рассмотрения процесса исследования в целом. Можно также проанализировать и сопоставить данные на входе в систему с соответствующими результатами на выходе из нее.

3. Абстрагирование, в котором выделяются очень часто два вида: обобщение и изолирование. Обобщение - это когда у многих однородных предметов или явлений выделяются общие, одинаковые признаки. Изолирование - это процесс изучения одного предмета или явления и выделения для анализа одного, нужного исследователю свойства или качества.

Одной из разновидностей абстрагирования является идеализация, которая может рассматриваться как относительно самостоятельный прием научного познания. В процессе идеализации у исследователя происходит мысленное отвлечение от всех реальных свойств предмета с одновременным введением в его

содержание вновь образуемых понятий и их признаков, которые практически нельзя реализовать в действительности. Идеальный объект теоретически помогает исследователю при изучении и отражении в его сознании реальных объектов, особенно материальных. В педагогических

25

исследованиях рассматривают так называемый мысленный эксперимент, который в собственном смысле этого слова можно назвать лишь условно, так как эксперимент - это опыт, практика, а не теоретические, мысленные рассуждения исследователя о порядке операций в реальном эксперименте. С другой стороны, если у исследователя развито воображение, он хорошо владеет теорией вопроса и знает правила логики, то он, безусловно, наедине с собой может оперировать не реальными предметами и условиями их существования, а их чувственными образами или теоретическими моделями и заниматься их теоретической интерпретацией. Но это уже не практика и не эмпирический метод исследования.

4. Индуктивные и дедуктивные методы умозаключения; с их помощью обобщаются эмпирические данные и соответственно выводятся логические следствия от частного к общему и, наоборот, от общего к частному.

5. Метод аналогии основан на выявлении общности предметов или явлений, которые имеют место в процессах различной природы.

6. Метод моделирования теоретически возможной ситуации, явлений или предметов. Моделирование - это такой метод исследования, при котором изучаемый объект замещается другим объектом, находящимся в отношении подобия к первому объекту. Первый объект является оригиналом, а второй - его моделью. Последняя изучается исследователем, а полученные знания переносятся на оригинал на основании аналогий и теории подобия. Модель и метод моделирования применяются тогда, когда трудно или невозможно изучать оригинал, а также тогда, когда изучение оригинала связано с большими материальными затратами. Между моделью и оригиналом должно быть какое-то известное сходство, отношение подобия в виде физического сходства. Такое сходство позволяет переносить ту информацию, которую получает исследователь при изучении модели, на оригинал, а для переноса

использовать различные формы аналогий, анализа и синтеза. Модель должна иметь ту же физическую природу, что и оригинал (модель, которая полностью воспроизводит оригинал, перестает быть моделью). Модель всегда должна отличаться от оригинала простотой и доступностью изучения и в то же время сохранять основные характеристики и параметры и модели, и оригинала. Модель как аналог обычно служит для изучения, хранения и расширения знаний об оригинале, его совершенствовании, преобразовании и управлении им.

Моделирование может быть логическим, физическим, математическим, предметным, знаковым. Выбор характера модели нередко зависит от сложности изучаемого объекта познания.

7. Метод прогнозирования применяется для показа развития динамики педагогической системы или системы образования без вмешательства исследователя. Нужны высокий уровень и степень абстракции мышления исследователя, чтобы добытые им конкретные научные факты перенести в плоскость языка чисел, таблиц, графиков, схем, диаграмм, формул, понятий, законов. Все это теоретически глубоко осмысливается на сегодня с тем, чтобы понять закономерности и тенденции развития образовательной системы на обозримое будущее.

26

Гипотеза как форма и метод теоретического исследования (гипотетико-дедуктивный метод). Гипотеза — это сложный, комплексный метод и форма познания, направленные на установление законов, принципов и теорий.

Метод гипотезы имеет ряд структурных образований: а) ознакомление с эмпирическим материалом, который подлежит теоретическому объяснению; б) выдвижение догадки или обоснованного предположения о причинах и закономерностях тех или иных явлений; в) научная оценка серьезности предположения и отбора из множества догадок наиболее вероятностной и надежной; г) раскрытие выдвинутого предположения и дедуктивное выведение из него эмпирически проверяемых последствий; д) эмпирическое подтверждение или опровержение в результате экспериментальной проверки следствий гипотезы, которые, кстати, не гарантируют ее истинности и не свидетельствуют о ее ложности в целом. Статус получает лучшая по результатам проверки гипотеза, от которой требуется максимально объяснительная и

предсказательная сила научного обоснования. Такая сила обычно создается творческим потенциалом исследователя, его личностью, ценностью качеств которой проявляется в ее духовно-практической деятельности.

8. Математические и статистические методы помогают выявлению количественных зависимостей между педагогическими явлениями и их качественными изменениями. Они служат для обработки исследуемой совокупности, расчета показателей связи, влияний, выявления зависимостей, определения уровней распределения показателей вариации, установления ошибки средней арифметической и ее величин, а также подсчета степеней рассеивания этих величин (дисперсия), среднего квадратического отклонения, коэффициента вариации, корреляции и др.

В педагогических исследованиях наиболее распространенным является метод регистрации, используемый для выявления и подсчета тех или иных качеств испытуемых. Регистрация используется обычно для чего-то или измерения какого-либо явления, в котором есть данный признак или его нет. Надо однозначно определить объект с данным признаком и отличить его от объекта, в котором нет данного признака. Кроме того, нужны хотя бы условные критерии, какого, например, ученика считать дисциплинированным или недисциплинированным, эгоистом или альтруистом, успевающим или неуспевающим и т.д.

Метод ранжирования применяют для определения нарастания или убывания фактов, явлений, качеств, свойств. Этот вид измерения основан на операции упорядочивания, т.е. изучаемые объекты или явления располагаются в порядке увеличения или уменьшения величины определенного признака.

27

Метод шкалирования дает возможность количественного анализа цифровых показателей. Метод определения средних величин служит для анализа среднеарифметических показателей, оценок, результатов и распределения их по рангу, корреляции рангов, вычисления коэффициентов взаимной сопряженности и др., которые требуют специальной подготовки исследователя в области математической статистики и теории вероятностей. Данная группа методов теоретического уровня направлена на глубокий анализ эмпирических фактов и их влияния на построение теории и раскрытия в ней закономерностей, объяснения внешних фактов

и факторов их внутренним содержанием. Если эмпирические методы предполагают исследование объекта на уровне «явления» как философской категории, то теоретические - на уровне «сущности». При этом оба метода выступают как научные ступени познания объекта, где явление есть форма проявления сущности, а сущность раскрывается только в явлении. Они взаимосвязаны, но не тождественны друг другу. Явления более динамичны и подвижны, чем сущность. Теоретическое познание сущности исследуемого объекта помогает чаще всего раскрыть законы его развития. Теоретические и эмпирические методы исследования как уровни научного познания диалектически взаимосвязаны и один без другого не существуют и не развиваются.

Третий уровень научного познания - это методологический. На базе теоретического и эмпирического уровней познания выводятся и формулируются иные научные принципы и открываются новые методы научно-педагогического исследования, строится фундаментальная методологическая теория познавательной деятельности. Вышеназванные методы научно-педагогического исследования можно представить в иллюстрированном виде (рис. 1.).

Следует отметить, что вышеприведенные методы научно-педагогического исследования не исчерпывают всех средств познавательной деятельности.

Вопросы для самоконтроля

- 1) Что такое метод научного исследования?
- 2) Покажите взаимосвязь метода научного исследования с методологией и гносеологией
- 3) Раскройте содержание группы методов экспериментально-эмпирического уровня исследования.
- 4) Раскройте содержание группы методов теоретического уровня исследований
- 5) Покажите взаимосвязь группы методов экспериментально-эмпирического и теоретического уровня исследований.
- 6) Охарактеризуйте прогностическую роль психолого-педагогических исследований в образовании, обучении и развитии современной личности.



Рис 1. Система методов научно-педагогического исследования
29

Литература

1. Педагогическая диагностика / Под ред. А. И. Кочетова. Минск: Нар. асвета, 1987.

2. Введение в научное исследование по педагогике. М, 1988.
3. Скалова Я. Методология и методы педагогических исследований. М., 1989.
4. Радугина А. А. Психология и педагогика.- М.: Издательство "Центр", 1999.
5. Монахов Н.И. Изучение эффективности воспитания: теория и методика. М.: Педагогика, 1981.
6. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. М., 1986.
7. Успенский В.Б., Чернявская А.Г. Введение в психолого-педагогическую деятельность. М.: Издательство "Владос-Пресс", 2003.

Задания для самостоятельной работы

- 1) Покажите взаимосвязь методов научного исследования со спецификой объектов познания.
- 2) Раскройте смысл понятия «закономерность» как главной научно-педагогической категории.
- 3) Что такое научный факт?
- 4) В чем сущность педагогического наблюдения?
- 5) Что такое педагогический эксперимент? Каковы его основные виды и цели применения?
- 6) Что такое педагогическое тестирование и анкетирование?
- 7) Что такое социометрический метод?
- 8) Объясните назначение статистических методов и методов математической обработки научно-исследовательской информации.
- 9) Для каких целей и как применяется в научно-педагогическом исследовании метод моделирования?
- 10) Какие методы научно-педагогического исследования Вы будете использовать для изучения личности школьников?

Темы рефератов

1. Специфика научной истины.
2. Структура и формы практики.
3. Противоречивость взаимоотношений практики и научного познания.
4. Взаимосвязь творчества и научного познания.

5. Этапы и уровни научного познания.
6. Основные методы эмпирического исследования.
7. Гипотеза как форма и метод теоретического исследования.

1.3. Факторы формирования личности - наследственность, среда и деятельность

Цель: формирование системы знаний о личности, факторах ее развития.

Задачи:

- а) Раскрыть основные понятия, связанные с соотношением развития, воспитания и формирования личности.
- б) Охарактеризовать философско-методологические основы формирования личности.
- в) Осветить факторы, влияющие на развитие личности.
- г) Обосновать роль деятельности субъекта как ведущего фактора развития и формирования личности.

План

1. Понятие о личности.
2. Философско-методологические основы формирования личности.
3. Воспитание как решающий фактор развития личности.
4. Деятельность субъекта как фактор развития личности.

Основные понятия: личность, индивид, индивидуальность, развитие,

воспитание, формирование, факторы развития и формирования личности; движущие силы, закономерности формирования личности; субъект и объект.

Межпредметные связи: философия, социология, психология, физиология, история педагогики, этнопедагогика.

Понятие о личности. Основной целью воспитания является формирование личности, ее всестороннее гармоническое развитие. Проблема развития и формирования личности имеет многовековую историю. Она многоаспектна и рассматривается на стыке разных наук. Уже древнегреческие философы считали, что на развитие личности влияют природные задатки, окружающая среда, что нашло отражение в прогрессивной философской и психолого-педагогической мысли последующих эпох (Э.Роттердамский, К.А.Гельвеции, Д.Дидро, Я.А.Коменский, А.Дистервег,

К.Д.Ушинский, В.Г.Белинский, Н.Г.Чернышевский, К.Маркс, Ф.Энгельс, З.Фрейд, Д.Дьюи, Э.Торндайк, Н.К.Крупская, П.П.Блонский, А.С.Макаренко, Л.С.Выготский, Э.И.Моносзон, Л.И.Божович, С.Л.Рубинштейн, В.В.Давыдов и др.).

Человек - живое существо с присущей ему биологической организацией, поэтому законы природы распространяются и на его развитие. В отличие от животных, которые приспособляются к среде и используют готовые средства для своего существования, человек сам создает их.

Изменения природы человека происходят под влиянием социальных условий

31

его жизни, и наследственность здесь является не только продуктом биологической эволюции, но и результатом его исторического развития, «социального наследования» благодаря присвоению им общественного опыта. Таким образом, в общем развитии человека наблюдаются две взаимосвязанные линии - биологическая и социальная. Человек рождается как существо биологическое, но лишь в процессе своего развития он становится личностью.

В психологии имеются различные трактовки понятия "личность", но большинство из них сводится к тому, что личность есть индивид как субъект социальных отношений и сознательной деятельности.

Самым существенным признаком личности является то, что она несет в себе социальный смысл, выполняет социальные функции (в отношении к действительности, к людям, к себе, к труду, к обществу в целом и пр.). В то же время личность имеет определенный уровень психического развития (темперамент, характер, способности, уровень умственного развития, потребности, интересы).

Личность-это высшая интегративная система, некоторая нерасторжимая целостность. В то же время исследователи, занимающиеся изучением личности, признают возникновение у нее «ядра», которое обозначается ими как «Я — система», или просто «Я». Вышеприведенное понятие личности является самым общим.

Важнейшими признаками личности являются ее разумность, ответственность, свобода, личное достоинство, индивидуальность.

Личность тем более значительна, чем больше отражает она в своих качествах и деятельности тенденции общественного

прогресса, чем ярче и специфически выражены в ней социальные черты и качества, в какой мере ее деятельность носит творческий характер. В этом смысле характеристики понятий «человек» и «личность» должны быть дополнены понятием индивидуальности.

Индивидуальность характеризует непохожесть, своеобразие и отличие одного человека от другого, одной личности от другой. Индивидуальность, как правило, отличается особыми чертами характера и темперамента (например, уравновешенно-волевой и целеустремленный человек), своеобразием творческой деятельности и способностей. Так, индивидуальность учителя может выражаться в его глубокой эрудиции, широте педагогических взглядов, особой манере подхода к детям, творческом устремлении в работе и т.д. Понятие «индивидуальность» включает в себя то общее и единичное, чем отличается один человек от другого, одна личность от другой и что придает им своеобразную красоту и неповторимость.

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

32

смысле каждый нормальный человек является индивидом. Такова сущность понятия «личность» и связанных с ним родственных научных категорий.

Поскольку личностные качества человека развиваются и формируются прижизненно, для педагогики важное значение имеет раскрытие сущности понятий «развитие» и «формирование» личности.

Развитие является общим свойством, присущим природе, обществу и каждой личности. Развитие - это движение от низшего к высшему, от простого к сложному, процесс спиралеобразного восхождения к более высокому качественному состоянию, совершающийся в виде постепенного эволюционного перехода или в виде революционного скачка. В развитии действуют все философские законы: изменение, переход количества в качество, одного качества в другое (при этом что-то снимается, «отрицается»). Это движение, изменение идет благодаря борьбе противоречий - движущей силе развития личности.

Развитие личности означает прежде всего процесс количественных изменений в ее свойствах и качествах. Родившись, человек растет физически, при этом отмечается увеличение его отдельных органов и систем. У него появляется речь, увеличивается словарный запас. Ребенок овладевает множеством социально-бытовых и моральных умений, трудовых навыков и привычек. Однако главным в развитии человека как личности являются качественные изменения (в познавательной, чувственной, морально-волевой сфере и др.). Реактивные формы поведения все более уступают место активной преобразующей деятельности, повышается способность к самостоятельности и управлению собственным поведением. Все эти и другие изменения и характеризуют процесс развития человека как личности.

Таким образом, под развитием следует понимать взаимосвязанный процесс количественных и качественных изменений, которые происходят в анатомо-физиологическом созревании человека, в совершенствовании его нервной системы и психики, а также его познавательной и творческой деятельности, в обогащении его мировоззрения, нравственности, общественно-политических взглядов и убеждений. Развитие человека происходит под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов, в числе которых целенаправленное воспитание и обучение играют ведущую роль. В педагогике, психологии часто употребляется и термин «формирование» личности. Оно выступает как результат развития личности и означает ее становление, приобретение совокупности устойчивых свойств и качеств. Формировать - значит «придавать форму чему-нибудь», устойчивость, законченность, определенный тип. При этом важное значение имеет наследственность - это совокупность биологических особенностей, унаследованных ребенком от родителей или ближайших предков, наследственность определяется историей жизни на земле и историей жизни вида (в данном случае человека). У человека наследственность можно

подразделять на два вида: общечеловеческую (задатки для прямохождения, для развития сознания, ума, органов чувств, безусловные рефлексы, расовые и национальные признаки) и

индивидуальную (тип нервной системы, анатомо-физиологические задатки).

Наследственная основа организма или его генотип включают в себя следующие компоненты (рис. 1).

На формирование личности влияет также среда - социально-экономические, исторически сложившиеся условия жизни общества и человека. Различают макро- и микросреду. Макросреда - это широкий комплекс социально-экономических воздействий на человека (уровень производительных сил и производственных отношений, материальные условия жизни, степень развития культуры, средства массовой информации). Микросреда - это ближайшее контактное окружение ребенка, мир взаимосвязанных предметов, явлений и людей, которые постоянно окружают человека и обуславливают его развитие. На развитие и формирование личности в определенной мере влияют естественная или географическая среда (климат), природные условия (табл. 1).

Таблица 1. Компоненты среды и их влияние на развитие ребенка

№/пп	Компоненты среды	Их влияние на развитие ребенка
1.	Естественная или географическая среда (климат, природные условия)	Вызывают к жизни дремлющие силы организма ребенка
2.	Социальная среда (макросреда) а) уровень производительных сил; б) уровень производственных отношений; в) материальные условия жизни; г) степень развития культуры; д) средства массовой информации, технические средства; е) технические средства	Предъявляют к человеку требования, дают образцы поведения, влияют на сознание, прививают определенные взгляды, обеспечивают условия развития
3.	Микросреда (домашняя среда, ближайшее окружение ребенка, влияние двора, улицы)	Определяют требования, формируют ценности, создают базу для общения

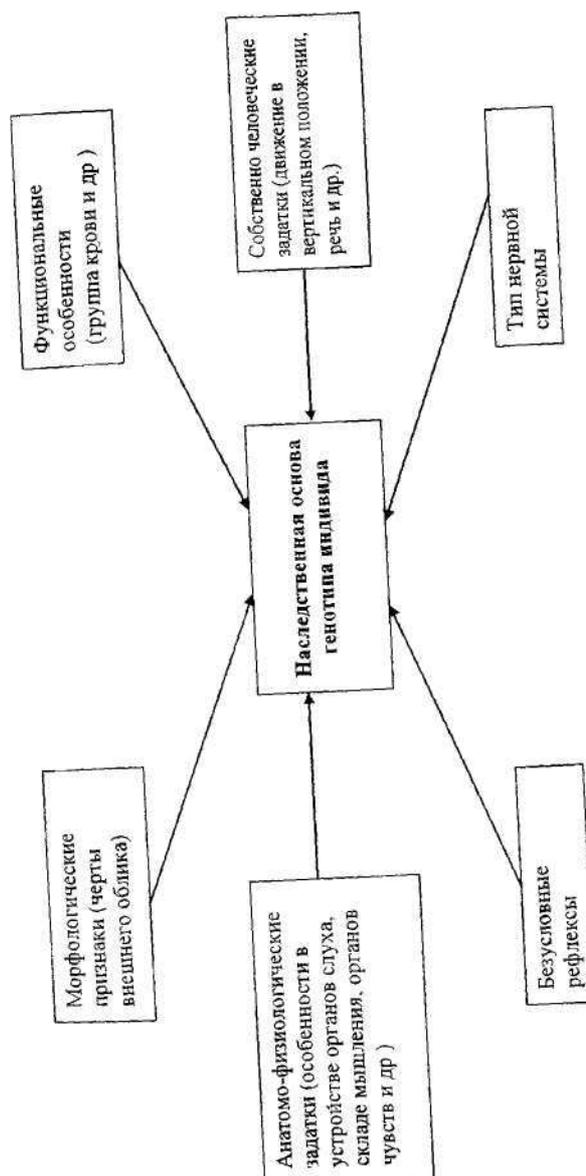


Рис.1. Наследственная основа генотипа индивида.

35

Среди факторов, влияющих на формирование личности, определяющим является воспитание. Воспитание необходимо рассматривать в широком смысле как общественное явление, выполняющее определенные социальные функции (передача от поколения к поколению накопленного социального опыта, общечеловеческой культуры), и воспитание в более узком педагогическом смысле, т.е. как организацию педагогического процесса в совместной деятельности учителей и учащихся, детей и родителей по овладению подрастающим поколением общечеловеческими ценностями. Это исходит из того, что динамичная жизнь современного общества предъявляет повышенные требования к нравственной надежности личности,

которая в сложных, неожиданных ситуациях должна принимать оптимально-гуманные решения, совершать морально достойные поступки (А.А. Бейсенбаева).

Философско-методологические основы формирования личности.

С давних пор в науке не прекращается дискуссия о соотношении биологических и социальных факторов в развитии и формировании личности. В этом многовековом споре выявились различные точки зрения. Сторонники одной из них считают, что развитие человека главным образом определяется природными данными. Воспитанию при этом отводится очень скромная роль. Корни такого (биологизаторского) направления в объяснении развития личности уходят в далекое прошлое. Еще Платон (427-347гг. до н.э.) и Аристотель (384-322 гг. до н.э.) считали, что общественное назначение людей определяется их природой. По мнению Аристотеля, уже с рождения одни люди предназначены к подчинению, другие - к властвованию.

В XVI веке появилось философское течение преформизм (от лат. преобразовать), считавшее, что уже в зародыше человека имеются все свойства будущей личности, развитие же представляет собой лишь их количественное увеличение. При этом игнорировалась роль социальных факторов и воспитания.

Биологическую предопределенность развития личности утверждает и бихевиоризм. Родоначальник этого направления, американский психолог и педагог Э. Торндайк (1874-1949) считал, что все свойства личности (в частности, сознание, способности) определяются исключительно наследственностью. По его мнению, умственные способности даются от рождения ребенку так же, как «глаза, зубы, пальцы». Он утверждал, что человек представляет собой лишь «коллекцию или батарею генов», неизменно передающихся из поколения в поколение и в полной мере определяющих все свойства и будущность личности.

Биологизаторский подход к объяснению развития личности характерен и для прагматизма. Прагматизм (греч. прагма) - действие, практика. Основоположителем этого направления является Джон Дьюи (1859-1952).

Другая точка зрения в классическом виде выражена английским философом Джоном Локком (1632-1704) и развита французскими

материалистами. В качестве решающего фактора формирования личности они выдвигали обстоятельства жизни людей и воспитание. Д.Локку принадлежит известное утверждение, что душа ребенка при рождении подобна чистой доске (*tabula rasa*) и только условия жизни и воспитание вызывают появление тех или иных свойств личности. В дальнейшем эта точка зрения оформилась как социологизаторское направление, представители которого, придавая первостепенное значение социальной среде в формировании личности, отрицают внутренние закономерности в ее развитии. Они отводят человеку пассивную роль.

Эти теории, выдвигающие на первый план в развитии личности влияние наследственности и среды и отрицающие силу воспитания, породили в конце XIX века особое направление в психолого-педагогических исследованиях, получившее название «педологии», что означает дословно «наука о детях», «детоведение».

Большинство ученых в настоящее время рассматривают педологию как науку о наиболее общих закономерностях развития индивида в детском, подростковом и юношеском возрастах. В условиях социалистического строя в нашей стране представители педологии активно пропагандировали биогенетический закон развития ребенка, на основе чего пытались объяснить социальное неравенство детей. В этих целях была создана обширная система обследования умственного развития школьников. В 1936 году ЦК ВКП(б) осуждает «теорию и практику современной, так называемой педологии», базирующуюся на «ложнонаучных, антимарксистских положениях. К таким положениям относятся прежде всего главный закон современной педологии - закон фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и какой-то неизменной среды».

Особой дискредитации в то время подвергались такие методы исследования психического развития детей, как анкетирование и тестирование. Действительно, эти методы, используемые неопытными практиками-педологами, приносили в то время вред. Однако полностью запрещать педологию как науку было ошибкой. Педология изучает ребенка во всех его отношениях и опосредованиях, на необходимость чего в свое время настойчиво указывал К.Д.Ушинский: «Если педагогика хочет воспитывать

человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его тоже во всех отношениях».

История философской и психолого-педагогической мысли о факторах развития личности нашла отражение в материалистическом учении. Представители материалистической философии не только глубоко раскрыли те факторы, под влиянием которых формируется личность, но и показали взаимосвязь и механизмы воздействия этих факторов на процесс развития человека. Анализируя историю общества, они отмечали, что благодаря творческо-преобразующей деятельности людей развивалось и

37

совершенствовалось производство, формировался опыт социальных отношений, накапливались научные знания, обогащались духовная жизнь и нравственно-эстетическая культура. Овладевая в той или иной мере этим общественным достоянием и развивая его, человек и формируется как социальное существо, как личность.

Указывая на определенную роль внешних, средовых влияний на развитие и формирование личности, философы-материалисты не отрицали биологической природы человека. Они считали, что человек является непосредственным природным существом, поэтому он наделен природными силами, которые существуют в нем в виде задатков. Однако эти задатки могут развиваться в нем лишь при наличии соответствующей среды и целенаправленного воспитания.

Рассматривая человека в то же время как социальное существо, философы-материалисты отстаивали мысль о «социальной наследственности» индивида, не связанной с генетической программой наследования. Если биологические задатки характерны как для человека, так и для животного, то социальное наследование свойственно только человеку.

Наряду со средой и биологическими задатками материалистическая философия существенное место отводит воспитанию - третьему фактору в развитии и формировании личности. Следует сразу отметить, что в материалистическом понимании личность рассматривается не только как объект но, главным образом, как субъект воспитания.

Воспитание как решающий фактор развития личности.

Таким образом, основными объективными факторами развития и формирования личности являются: наследственность, среда и воспитание. При этом наследственность (биологический фактор) несет на себе как общечеловеческий, так и личностный генофонд. Особую роль в развитии и формировании личности имеют анатомо-физиологические задатки к какому-то виду деятельности (например, особенности в устройстве органов слуха, особенности склада мышления и др.). Они являются предпосылками для развития способностей, одаренности и таланта детей. В одних случаях эти задатки проявляются очень рано (в преддошкольном и дошкольном возрасте), в других - в более позднем, даже в отдельных случаях в зрелом возрасте

Развитие биологических задатков и свойств характеризует процесс функционального созревания и формирования человека, и в дальнейшем у него развивается скелет, мускулатура, а также внутренние органы и системы. Процесс биологического созревания и изменения человека проявляется в возрастных этапах его развития и поведения. Очень важной в развитии природных данных является своевременная грамотная их диагностика как в семье, так и в общественных воспитательно-образовательных учреждениях. В настоящее время имеется богатый арсенал методов выявления предрасположенности детей к каким-то видам деятельности. Широкое применение в этом деле в настоящее время находят тесты.

38

В воспитании и обучении необходимо учитывать естественную природу человека. Выявляя его задатки и способности в целях определения средств, форм, методов их дальнейшего развития, следует иметь в виду, что дальнейшее развитие анатомо-физиологических задатков к какому-то виду деятельности будет более успешным, если обеспечить прилежание ребенка, участие его в практике и накоплении опыта в сфере данного вида труда.

В понятии «личность» раскрывается общественная сущность человека. К.Маркс отмечал, что сущность человека не есть абстрактность, присущая отдельному индивиду, в своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений. Поэтому, когда речь идет о воздействии среды на развитие личности, следует иметь в виду прежде всего социальную

среду в широком смысле слова, так как качества личности формируются у человека под влиянием самых разнообразных средовых контактов, то есть взаимоотношений с людьми и различными общественными институтами.

Рассматривая влияние среды на развитие человека, большинство философских и педагогических течений указывают на то, что для формирования человеческой личности, для развития чисто человеческих задатков речи, мышления, хождения в вертикальном положении необходимо человеческое общество, социальное окружение. Примеры детей, попавших с младенческого возраста в среду животных, свидетельствуют о том, что эти человеческие задатки у них не развивались и способность к их формированию оказывалась настолько заторможенной, что даже после того, как эти дети попадали в человеческое общество, они с огромным трудом обучались простейшим формам общения с людьми и не привыкали к образу жизни современного человека.

В понятие «социальная среда» в широком смысле входят материальные условия жизни общества, социальный и государственный строй, система производственных отношений и определяемый ими характер социальных процессов, функционирование различных учреждений, создаваемых обществом. Действительно, социальное лицо личности в определенной степени выражается его государственной принадлежностью: человек, родившись, становится гражданином того или иного общества. К социальным процессам, оказывающим наибольшее влияние на развитие человека во все времена и особенно в настоящее время, относятся в первую очередь изменения в экономике, идеологии страны, условия жизни в городе и на селе, миграционные процессы (т.е. перемещения населения в пределах территории данного государства, а также выезды за его пределы), демографические процессы, изменения в рождаемости, продолжительности жизни и т.п.

Определенную роль в формировании личности играет географическая среда. Большое значение придается домашней среде — ближайшему окружению ребенка.

39

Учителя и воспитатели, организуя учебно-воспитательный процесс в общественных учреждениях, должны учитывать влияние на детей широкой социальной среды, а также ближайшего

окружения ребенка вне школы, так как порой во дворе, на улице могут возникать асоциальные группировки, оказывающие определенное влияние на учащихся, особенно подростков. При этом важно иметь в виду, что появляется острая необходимость в вовлечении учащихся в активную социальную деятельность в различных сферах общественно-экономической жизни ближайшего окружения.

Наряду с наследственностью и средой третьим, решающим фактором является воспитание как сознательная, целенаправленная, управляемая деятельность детей под руководством педагогов. Огромную силу воспитания признавали многие прогрессивные педагоги прошлого. Так, например, Ян Амос Коменский - великий славянский педагог - учил, что человеку при рождении природа дает зародыш знания, но эти зародыши могут развиваться только при помощи воспитания и образования. В педагогической теории и практике благотворную силу воспитания в работе с «трудными», даже асоциальными детьми доказал известный педагог А.С.Макаренко.

Воспитание - процесс целенаправленный, направленный на управление формированием личности, корректируя наследственные задатки и изменяя микросреду. Все дети проходят через воспитательно-образовательные учреждения, которые грамотно строят педагогический процесс, результативно организуют разностороннюю деятельность учащихся, так как она является определяющим условием развития личности.

Как целенаправленный процесс воспитание предполагает наличие определенного эталона результата воспитанности личности. Воспитание и обучение предусматривают вооружение человека определенной суммой общественно необходимых знаний, умений и навыков, подготовку его к жизни и труду в обществе, к соблюдению норм и правил поведения в этом обществе, к общению с людьми, взаимодействию с его социальными институтами. В современных условиях уже трудно представить себе приобщение человека к жизни без продолжительного и специальным образом организованного обучения и воспитания. Именно воспитание выступает в качестве того решающего средства, с помощью которого реализуется социальная программа развития личности, совершенствования ее задатков и способностей.

Отличительной особенностью воспитания, кроме его целенаправленности, является и то, что оно осуществляется лицами, специально подготовленными обществом для выполнения этой его социальной функции. На огромную роль воспитателя в формировании личности указывал великий классик педагогики К.Д.Ушинский: «влияние личности воспитателя на молодую душу составляет воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений». Особенности воспитания как ведущего фактора развития и

40

формирования личности также являются: наличие определенного эталона результата воспитанности личности, систематичности и последовательности; воспитание, осуществляемое специально подготовленными лицами (педагогами); единство сознания и деятельности (деятельностный подход); личностно-ориентированный подход, движущие силы воспитания (противоречия).

Таким образом, условием успешности развития и формирования личности является взаимодействие трех исторически обусловленных и изменчивых факторов: наследственности, среды и воспитания.

Придавая столь решающее значение воспитанию в формировании личности, стоит правильно понимать сущность взаимодействия целенаправленного воспитания и развития ребенка, которые находятся в сложных взаимодействиях.

В психолого-педагогической теории имеются разные точки зрения на эту проблему. Одна из них (Э.Мейман, А.Ф. Лазурский, Ж.Пиаже) заключается в том, что развитие ребенка происходит независимо от воспитания и обучения, т.е. идет спонтанно, имманентно. При этом воспитание и обучение приспособляются к развитию, «плетутся в хвосте детского развития» (ироническое замечание Л.С.Выготского), воспитание ориентируется лишь на вчерашний день. Другая позиция (К.Д.Ушинский, П.П.Блонский, Л.С.Выготский) заключается в том, что развитие происходит путем усвоения исторически сложившихся форм деятельности (т.е. с помощью обучения и воспитания), при этом обучение и воспитание должны не только опираться на достигнутый уровень развития детей, но и забегать вперед. Л.С.Выготский, исследуя

взаимоотношения обучения и развития, подчеркивал, что необходимо ориентироваться в организации обучения на «зону ближайшего развития» ребенка. «Только то обучение является хорошим, - писал Л.С.Выготский, - которое забегает вперед развития». Поэтому важнейшим средством воспитания является тщательное выявление комплекса природных задатков с тем, чтобы, опираясь на них и условия среды, специально организовывать соответствующую деятельность детей.

Говоря о «зоне ближайшего развития ребенка», Л.С.Выготский имел в виду степень готовности ученика к самостоятельному выполнению заданий. При этом он выделял два уровня готовности: ученик выполняет задания без помощи учителя (он достиг уровня своего развития на данном этапе), далее ему надо давать задания потруднее, которые требуют определенной помощи учителя, то есть ставится новая познавательная задача (трудность, противоречие), и это будет стимулировать умственное развитие школьника.

Деятельность субъекта как фактор развития и формирования личности. Указывая на важнейшие факторы развития личности и подчеркивая особую роль воспитания в этом процессе, нельзя рассматривать человека как пассивный объект средовых влияний и воспитательных воздействий. Когда

41

иной раз говорят о «бездетности» педагогики, то имеют в виду именно то, что в отдельных работах о воспитании речь идет о различных формах и методах внешнего педагогического воздействия без учета тех внутренних переживаний личности, которые вызываются этим воздействием. Необходимо учитывать, что личность в процессе своего становления является не только объектом, но и субъектом собственного развития.

Важнейшей закономерностью диалектико-материалистической философии и психологии является единство сознания и деятельности. К.Маркс писал, что человек не пассивный продукт обстоятельств, он активно преобразует среду, обстоятельства и себя. Классики демократической педагогики (И.Г.Песталоцци, Я.А.Коменский, К.Д.Ушинский, И.Алтынсарин и др.) также придавали огромное значение активности самой личности, ее творческо-преобразующей деятельности.

Активность является природным свойством человека. В психологии активность принято называть деятельностью. Активность личности вызывается потребностями (материальными или духовными, личными или общественными). В отличие от животных активность человека уже с самых ранних лет регулируется и потребностями общества. Активность человека (или его деятельность) связана также с его мотивами с постановкой целей и задач, выбором средств их выполнения.

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

Понимание этого явления привело к тому, что все влияния, которые сказываются на развитии и формировании личности, стали разделять на две группы: внешние и внутренние. Средовые влияния и воспитание относятся к внешним факторам развития личности. Природное же - склонности и задатки, а также вся совокупность чувств и переживаний человека, его мотивы и потребности, которые возникают под влиянием внешних воздействий, относятся к факторам внутренним. Развитие и формирование личности является результатом взаимодействия этих двух факторов. Вполне понятно, что воспитание играет решающую роль в развитии личности только при условии, если оно оказывает положительное влияние на внутреннее стимулирование ее активности в работе над собой. Именно эта активность и собственное стремление растущего человека к своему совершенствованию в конечном итоге и определяют его развитие.

42

Получается, что процесс этот, по существу, приобретает характер саморазвития, самовоспитания. Не случайно Л.Н.Толстой

сравнивал развитие человека с тем, как растет плодовое дерево. Ведь в буквальном смысле слова, никто его не выращивает — оно само растет. Человек только рыхлит почву, вносит удобрение, обрезает лишние ветви, т.е. создает необходимые внешние условия, которые способствуют его саморазвитию и стимулируют его. Саморазвитие происходит по своим внутренним законам. В известном смысле нечто подобное имеет место и в саморазвитии личности. Хотя оно и происходит под влиянием внешних средовых и воспитательных факторов, но эти факторы развивают и формируют личность лишь в той мере, в какой они вызывают положительный отклик в ее внутренней сфере и стимулируют ее собственную активность в работе над собой. Этот сложный процесс получил название персонификации воспитания (лат.- личность). Под персонификацией воспитания понимается сложный и противоречивый процесс взаимодействия информационного содержания социализирующих и регулирующих поведение личностных факторов с различными типами сознательно-психологических и идеологических процессов, свойств и отношений, образующих целостный модус человека (модус - потребности, интересы, убеждения, оценочные критерии, стремления). Персонификация не противоречит социализации как ее антипод, а является внутренним механизмом ее существования.

Таким образом, внешние социализирующие личность факторы, в том числе и воспитание, способствуют ее развитию и формированию, только взаимодействуя с внутренними механизмами ее собственной активности и работе над собой, а именно с ее потребностями, убеждениями, интересами и т.д.

Психологами доказано, что активность ребенка, школьника проявляется в различных видах деятельности. В процессе жизни развивается активность общения, познания, активность самосовершенствования и преобразования окружающей жизни. Даже маленький ребенок непассивно подчиняется обстоятельствам жизни. Он активен в предъявлении требований (к взрослым), он вносит свои коррективы в отношении окружающих людей. Он проявляет собственное личностное отношение к людям (симпатии и антипатии), к предметам (нужное, ненужное, любимые, нелюбимые). Эти отношения проявляются в деятельности, создавая своеобразие личности.

Общение - генетически одна из самых ранних форм активности ребенка. Именно в нем проявляются особенности социального существа человека. Оно содержит в себе множество разнообразнейших оттенков отношений к людям: родителям, учителям, знакомым, незнакомым, сверстникам, младшим, Друзьям. Ребенок отбирает друзей, он ищет общения с определенным кругом лиц, он воздействует на других. В коллективе он выступает то как организатор, то как исполнитель. Активность общения способствует формированию таких важнейших сторон личности, как гуманность, отзывчивость, забота, чувство ответственности за себя, свои поступки перед людьми.

43

В процессе развития ребенка необычайно расширяется и углубляется сфера познавательной активности личности. От манипулирования отдельными предметами, в котором практически познаются некоторые свойства вещей, ребенок переходит к вопросам: «Что это? Кто это? Как называется?» и др. Ответы на эти вопросы раскрывают перед ним обобщенный смысл предметов и явлений. Систематическое обучение в школе способствует формированию и углублению познавательной активности, от класса к классу школьник приобретает все большую способность самостоятельно овладевать знаниями, свободно пользоваться ими в практической деятельности. В процессе обучения у школьников постепенно формируются способы умственной деятельности. Познавательная активность учащихся в средних и старших классах находит свое выражение в исследовательском подходе, в организации опытничества, в предпринимательской деятельности и т.д.

Активность человека воздействует на окружающую жизнь, направлена на преобразование и изменение действительности. Это и есть социальная активность. Становясь чертой личности, эта активность превращается в источник и движущую силу научных открытий, изобретений, новаторства во всех областях общественной жизни.

Названные направления активности личности отражаются в различных видах деятельности школьника: учебно-познавательной, трудовой, общественно-полезной, игровой, эстетической, спортивно-оздоровительной. Разумная, педагогически точная и правильная организация деятельности школьника является

источником развития его активности во всех ее проявлениях. Ставить каждого ребенка в позицию активного деятеля, вооружать его такими способами организации деятельности, которые создают возможность для активного приложения его сил, изучать своеобразие личности ребенка в деятельности, всемерно содействовать раскрытию потенциальных возможностей личности — такова функция воспитания, обеспечивающего эффективное развитие ребенка.

Всесторонне формируя активность личности, воспитатель создает себе мощного союзника в лице самого ребенка. Процессы воспитания и самовоспитания, которые основаны на потребности школьника, представляют собой такую силу, которая в состоянии преодолеть самые отрицательные внешние условия.

Таким образом, для развития личности необходима усиленная деятельность ребенка. Однако не всякая деятельность развивает способности, дарования, черты характера, умения и навыки. Тысячи детей, например, часами барабанят гаммы и ничуть не становятся от этого музыкантами. Многочисленны случаи репетиторства, которым так и не удается сделать ребенка способным. Или, к примеру, в младших классах большинство детей достаточно прилежны, но почему-то мало таких учащихся в старших классах.

Для развития способностей необходима деятельность, в процессе которой возникают положительные эмоции, деятельность, приносящая успех

44

(В.Е.Чудновский, В.С.Юркевич, А. Рысбаева). А такое состояние связано с познавательной потребностью, которая характеризуется выраженным чувством удовольствия от умственной (или другого вида) работы. Одаренный ребенок занимается каким-то делом не из чувства долга, не для отметок, не для того, чтобы победить в конкурсе, олимпиаде, а потому, что ему хочется этим заниматься, то есть у него есть потребность, связанная с положительными эмоциями. В связи с этим обращает на себя внимание еще один источник развития личности, довольно редко освещаемый в литературе. Это формирующее, созидательное воздействие личности на самое себя, проистекающее из ее культурных ориентиров. По мнению М.Князевой, важнейшим источником развития личности являются силы саморазвития человека. Она указывает на то, что

биографии выдающихся людей прошлого, их дневники, записки, исповеди, письма свидетельствуют о гигантских усилиях в работе по самосозиданию, самовыстраиванию, предшествующих профессиональному труду и зачастую всю жизнь сопутствующих ему: «... человечество строит и преобразует не только окружающий нас мир, природу, общество. Вся его история - последовательный ряд преобразования и строительства самого себя».

Таким образом, проблема соотношения развития, воспитания, формирования личности имеет многовековую историю. В науке имеются различные подходы к трактовке сущности самой личности и факторов, влияющих на ее развитие и формирование.

Неоспоримым является вывод ученых о том, что в становлении личности играют роль как биологические (наследственность), так и социальные факторы (среда, воспитание), а также деятельность и общение.

В формировании личности действуют такие закономерности, как социальная обусловленность, деятельностный подход, многофакторность, диалектичность педагогического процесса (рис. 2).

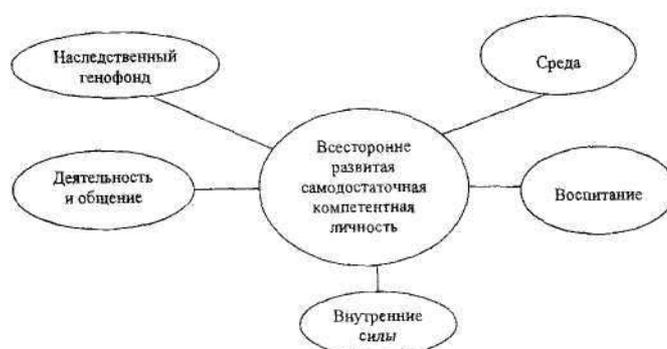


Рис. 2. Факторы, влияющие на развитие и формирование личности

45

С современных научных позиций личность ребенка рассматривается и как объект, и как субъект воспитания. Объектом она является потому, что процесс ее формирования подвластен внешним влияниям, тем более целенаправленным, каким является воспитание. Субъектом - потому, что без активности личности, без активной реакции на внешние действия процесс развития не

происходит; субъектом она является и потому, что многое в развитии человека происходит как процесс саморазвития и что в развитии личности большую роль играет самовоспитание (самостоятельная работа над собой в целях формирования определенных сторон, качеств личности, желаемых данному субъекту).

Современные исследования утверждают, что талант не передается по наследству. Для наличия таланта, отмечает Н.И.Дубинин, необходима «нормальная универсальная генетическая программа»; чтобы реализовать ее колоссальный потенциал, необходимы оптимальные условия, особенно в ранний период развития личности.

«Временем великих начал» называют ученые первые три - пять лет жизни ребенка! Все свойства внешних проявлений психики человека формируются прижизненно и поэтому управляемы со стороны родителей, педагогов, самого ребенка.

Вопросы для самоконтроля

- 1) Раскройте понятие "личность" и ее структурные компоненты.
- 2) Охарактеризуйте основные понятия, связанные с формированием личности.
- 3) Дайте характеристику основным теоретико-методологическим подходам к развитию и формированию личности.
- 4) Раскройте основные факторы, влияющие на формирование личности.
- 5) Докажите, что воспитание и развитие связаны между собой.
- 6) Обоснуйте роль деятельности субъекта как ведущего фактора формирования личности.

Литература

1. Бейсенбаева А.А. Теория и практика гуманизации школьного образования. Алматы: Рылым, 1998.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
3. Измайлов А.З. Народная педагогика: педагогические воззрения народов Азии и Казахстана. М., 1991.

4. Керимов Л.К. Педагогические основы индивидуализации перевоспитания трудных подростков. Алматы, 1994.
5. Кон И.С. Психология подростка. М, 1981.
6. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989.
7. Костюк Г.С. Движущие силы развития и воспитания. Хрестоматия по педагогике /Под ред. З.И.Равкина. М., 1976.
8. Петровский В.А. Личность - феномен субъективности. Ростов на Дону, 1993.
9. Рысбаева А.К. Успешность деятельности как категория педагогики. Алматы: КНПУ им. Абая, 2003.
10. Узакбаева С.А., Кожаметова К.Ж. Использование материалов казахской этнопедагогики при изучении педагогических дисциплин. Алматы, 1996.
11. Фридман Л.М., Пушкина Т.А. Изучение личности учащихся и ученических коллективов. М., 1988.

Задания для самостоятельной работы

- 1) Составьте конспекты по рекомендуемым обязательным литературным источникам
- 2) Занесите в свой педагогический словарь блок основных понятий, связанных с развитием, воспитанием и формированием личности.
- 3) Изучите конспект лекции, дополните его материалами из двух-трех учебников разных авторов.
- 4) Подготовьте выступление по теме лекции для семинара.
- 5) Используя свои наблюдения (в условиях семьи, школы, ближайшего окружения), покажите на конкретных примерах влияние различных факторов на формирование личности школьников.
- 6) Приведите примеры из школьной жизни об использовании в работе учителя особенностей развития учащихся.

Темы рефератов

1. Роль деятельности и общения в развитии, воспитании и формировании личности.
2. Возрастные особенности младшего школьного возраста, их учет в учебно-воспитательной работе.

3. Возрастные особенности подростков, их учет в воспитании и обучении.

4. Индивидуальные особенности школьников, их учет в учебно-воспитательном процессе.

47

5. Способности и одаренность детей, их диагностика.

6. Акселерация и проблемы социальной зрелости личности.

7. Проблемы персонификации и социализации личности в современных условиях.

8. Учет возрастных особенностей детей в народной педагогике.

1.4. Психолого - педагогическая характеристика возрастных и индивидуальных особенностей учащихся

Цель: сформировать целостное представление о возрастных и индивидуальных особенностях школьников и учете их в учебно-воспитательном процессе.

Задачи:

а) Дать характеристику возрастной периодизации школьников.

б) Раскрыть индивидуальные особенности личности школьника.

в) Выявить особенности учета возрастных характеристик школьника в педагогическом процессе.

План

1. Младший школьник: индивидуальность и ее развитие.

2. Подростковый возраст и его особенности.

3. Характеристика старшего школьного возраста.

4. Индивидуальные особенности личности и их учет в педагогическом процессе.

Основные понятия: личность, возраст, акселерация, индивидуальность, одаренность, девиация.

Межпредметные связи: философия, возрастная физиология, возрастная психология, общая психология, методика преподавания учебных предметов.

Великий русский педагог К.Д. Ушинский писал, что если педагогика хочет воспитать человека, то она должна узнать его во всех отношениях. В связи с таким положением педагогу необходимо знать и учитывать в работе психологические, физиологические и возрастные особенности детей.

Известно, что основными принципами воспитания и обучения являются учет возрастных особенностей детей и индивидуальный подход к личности ребенка. Поэтому педагогическому коллективу школ важно учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся в учебно-воспитательном процессе.

Школьный возраст делится на младший, средний (подростковый) и старший периоды. Подростковый период делится на младший подростковый и старший подростковый (табл. 1.).

48

Таблица 1. Возрастные периоды развития школьников.

Возрастной период	Годы	Классы
I. Младшие школьники	6-10	I-IV
II. Средний (подростковый)	11-14-15	V-IX
III. Старший	15-18	X-XII

Младший школьник: индивидуальность и ее развитие.

Воспитание как целенаправленная деятельность воспитателей по формированию определенных черт и качеств человека всегда ориентировано на определенную возрастную группу, в соответствии с возможностями и особенностями которой могут выдвигаться конкретные воспитательные задачи и выбираться определенные средства и методы воспитательного воздействия. В самом общем виде выделяются такие возрастные этапы в жизни человека, как дошкольный возраст, школьный, юношеский и период социальной зрелости - взрослость.

Не рассматривая здесь подробно характеристику каждой из названных выше возрастных групп, которые изучаются в курсе возрастной психологии, остановимся на некоторых особенностях воспитания детей и молодежи, которые необходимо учитывать в учебно-воспитательной работе педагога с каждой возрастной группой.

Школа несет большую ответственность перед обществом за подготовку молодежи к жизни и труду в коллективе, за формирование мировоззрения, определяющего направленность личности каждого молодого человека. Воспитание, несомненно, является ведущим и определяющим фактором развития личности, и

основной целью всего общества является обеспечение условий для всестороннего развития каждого члена общества.

Под возрастными особенностями следует понимать наиболее типичные, наиболее характерные особенности детей того или иного возраста. Их необходимо учитывать в педагогическом процессе, используя соответствующие формы, методы и средства обучения и воспитания.

В младшем школьном возрасте вес увеличивается в среднем на 2 - 2,7 кг в год. За период от 6 до 12 лет вес тела удваивается, увеличивается примерно от 18 до 36 кг. В этом возрасте отмечается наибольшее увеличение мозга - от 90% веса мозга взрослого человека в 5 лет и до 95% в 10 лет. Продолжается совершенствование нервной системы. Развиваются новые связи между нервными клетками, усиливается специализация полушарий головного мозга. К 7-8 годам нервная ткань, соединяющая полушария, становится более совершенной и обеспечивает их лучшее взаимодействие. Эти изменения нервной системы закладывают основу для следующего этапа умственного развития ребенка.

Учебная деятельность ребенка развивается также постепенно, через опыт вхождения в нее, как и все предшествующие деятельности (манипуляционная, предметная, игровая).

49

Учебная деятельность представляет собой деятельность, направленную на самого учащегося. Ребенок учится не только знаниям, но и тому, как усвоить эти знания. Учебная деятельность, как и всякая деятельность, имеет свой предмет - это человек. Учась способам письма, счета, чтения и т.д., ребенок ориентирует себя на самоизменение - он овладевает необходимыми (присущими окружающей его культуре) способами служебных и умственных действий. Рефлексируя, он сравнивает себя прежнего и себя нынешнего. Собственное изменение прослеживается и выявляется на уровне достижений.

Самое существенное в учебной деятельности - это рефлексия на самого себя, отслеживание новых достижений и происшедших изменений. «Не умел - умею», «Не мог - могу», «Был - стал» - ключевые оценки результата углубленной рефлексии достижений и изменений. Очень важно, чтобы ребенок стал для самого себя одновременно предметом изменения и субъектом, который

осуществляет это изменение самого себя. Если ребенок получает удовольствие от рефлексии на свое восхождение к более совершенным способам учебной деятельности, саморазвитию, то это значит, что он психологически погружен в учебную деятельность.

С приходом ребенка в школу изменяется социальная ситуация, но внутренне, психологически ребенок остается еще в дошкольном детстве. Основными видами деятельности для ребенка продолжают оставаться игра, рисование, конструирование. Учебной деятельности еще предстоит развиваться. Произвольное управление действиями, которое необходимо в учебной деятельности, соблюдение правил возможно на первых порах, когда ребенку ясны близкие цели и когда он знает, что время его усилий ограничено малым числом заданий. Длительное напряжение произвольного внимания к учебным действиям затрудняет и утомляет ребенка.

Если с приходом в школу сразу поставить ребенка в условия собственно учебной деятельности, это может привести либо к тому, что он и в самом деле быстро включится в учебную деятельность (в этом случае готовность к обучению уже сформировалась), либо к тому, что он растеряется перед непосильными учебными задачами, потеряет веру в себя, начнет негативно относиться к школе и к учению, а возможно, «уйдет в болезни». На практике оба эти варианта являются типичными: число детей, готовых к учению, и число детей, для которых обучение в заданных условиях оказывается непосильным, достаточно велико.

В условиях учебной деятельности ребенка следует подводить к пониманию того, что это совсем иная деятельность, чем игра, и она предъявляет к нему настоящие, серьезные требования, чтобы он научился реально изменять самого себя, а не символически, «понарошку». Дети должны научиться различать игровые и учебные задания, понимать, что учебное задание в отличие от игры обязательно, его необходимо выполнять независимо от того, хочет ребенок это сделать или не хочет. Игра сама по себе не должна устраняться из

50

сферы активной жизни ребенка. Неправильно указывать ребенку на то, что он уже стал большим и заниматься игрушками «как маленький» теперь уже должно быть стыдно. Игра - не только сугубо детская деятельность. Это и занятие, служащее для

развлечения, для заполнения досуга людей всех возрастов. Обычно ребенок постепенно начинает понимать значение игры в условиях его нового места в системе социальных отношений людей, при этом неизменно и страстно любить играть. Играя, ребенок овладевает важными социальными навыками. Роли и правила «детского общества» позволяют узнать о правилах, принятых в обществе взрослых. В игре развиваются чувства сотрудничества и соперничества. А такие понятия, как справедливость и несправедливость, предубеждение, равенство, лидерство, подчинение, преданность, предательство, начинают обретать реальный личностный смысл.

Особенность здоровой психики ребенка - познавательная активность. Любознательность ребенка постоянно направлена на познание окружающего мира и построение своей картины этого мира. Ребенок, играя, экспериментирует, пытается установить причинно-следственные связи и зависимости. Он сам, например, может дознаться, какие предметы тонут, а какие будут плавать. Чем активнее в умственном отношении ребенок, тем больше он задает вопросов и тем разнообразнее эти вопросы. Ребенок может интересоваться всем на свете: "Какой глубины океан? Как там дышат животные? Сколько тысяч километров земной шар? Ребенок стремится к знаниям, а само усвоение знаний происходит через многочисленное «Зачем?», «Как?», «Почему?». Он вынужден оперировать знаниями, представлять ситуации и пытаться найти возможный путь для ответа на вопрос. При возникновении некоторых задач ребенок пытается решить их, реально примеряясь и пробуя, но он же может решать задачи в уме. Он представляет себе реальную ситуацию и как бы действует в ней в своем воображении. Такое мышление, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами, называется наглядно-образным. Образное мышление - основной вид мышления в младшем школьном возрасте.

Мышление ребенка в начале обучения в школе отличается эгоцентризмом, особой умственной позицией, обусловленной отсутствием знаний, необходимых для правильного решения определенных проблемных ситуаций. Так, ребенок сам не открывает в своем личном опыте знания о сохранении таких свойств предметов, как длина, объем, вес и другие.

Отсутствие систематичности знаний, недостаточное развитие понятий приводит к тому, что в мышлении ребенка господствует логика восприятия. Ребенку, например, трудно оценивать одно и то же количество воды, песка, пластилина и т.д. как равное (то же самое), когда на его глазах происходит изменение их конфигурации в соответствии с формой сосуда, куда они помещены. Ребенок попадает в зависимость от того, что он видит в каждый новый момент изменения предметов. Однако в начальных классах ребенок

уже может мысленно сопоставлять отдельные факты, объединять их в целостную картину и даже формировать для себя абстрактные знания, отдаленные от прямых источников.

Познавательная активность ребенка, направленная на обследование окружающего мира, организует его внимание на исследуемых объектах довольно долго, пока не иссякнет интерес. Если 6-7-летний ребенок занят важной для него игрой, то он, не отвлекаясь, может играть два, а то и три часа. Так же долго он может быть сосредоточен и на продуктивной деятельности (рисовании, конструировании, изготовлении значимых для него поделок). Однако такие результаты сосредоточения внимания - следствие интереса к тому, чем занят ребенок. Он же будет томиться, отвлекаться и чувствовать себя совершенно несчастным, если надо быть внимательным в той деятельности, которая ему безразлична или совсем не нравится.

Взрослый может организовать внимание ребенка при помощи словесных указаний. Ему напоминают о необходимости выполнять заданное действие, указывая при этом способы действия («Дети, откроем альбомы. Возьмем красный карандаш и в верхнем левом углу - вот здесь - нарисуем кружок» и т.д.).

Младший школьник в известной степени может и сам планировать свою деятельность. При этом он словесно проговаривает то, что он должен и в какой последовательности будет исполнять ту или иную работу. Планирование, безусловно, организует внимание ребенка.

И все-таки, хотя дети в начальных классах и могут произвольно регулировать свое поведение, произвольное внимание преобладает. Детям трудно сосредоточиться на однообразной и малопривлекательной для них деятельности или на деятельности интересной, но требующей умственного напряжения.

Отключение внимания спасает от переутомления. Эта особенность внимания является одним из оснований для включения в занятия элементов игры и достаточно частой смены форм деятельности. Дети младшего школьного возраста, безусловно, способны удерживать внимание на интеллектуальных задачах, но это требует колоссальных усилий воли и организации высокой мотивации.

В младшем школьном возрасте ребенок в своем воображении уже может создавать разнообразнейшие ситуации. Формируясь в игровых замещениях одних предметов другими, воображение переходит в другие виды деятельности. В условиях учебной деятельности к воображению ребенка предъявляют специальные требования, которые побуждают его к произвольным действиям воображения. Учитель на уроках предлагает детям представить себе ситуацию, в которой происходят некие преобразования предметов, образов, знаков. Эти учебные требования способствуют развитию воображения, но они нуждаются в подкреплении специальными орудиями - иначе ребенок затрудняется продвинуться в произвольных действиях воображения. Это могут быть реальные предметы, схемы, макеты, знаки, графические образы и другое.

52

Сочиняя всевозможные истории, рифмуя «стихи», придумывая сказки, изображая различных персонажей, дети могут заимствовать известные им сюжеты, строфы стихотворений, графические образы, порой вовсе не замечая этого. Однако нередко ребенок специально комбинирует известные сюжеты, создает новые образы, гиперболизируя отдельные стороны и качества своих героев. Если у ребенка достаточно развиты речь и воображение, если он получает удовольствие от рефлексии на значения и смысл слов, словесных комплексов и образы воображения, то он может придумать и рассказать занимательный сюжет, может импровизировать, наслаждаясь своей импровизацией сам и включая в нее других людей. В воображении ребенок создает опасные, страшные ситуации. Главное - преодоление, обретение друга, выход к свету, например, радость. Переживание негативного напряжения в процессе создания и развертывания воображаемых ситуаций, управление сюжетом, прерывание образов и возвращение к ним тренируют воображение ребенка как произвольную творческую деятельность.

Кроме того, воображение может выступать как деятельность, которая приносит терапевтический эффект. Ребенок, испытывая трудности в реальной жизни, воспринимая свою личную ситуацию как безысходную, может уйти в воображаемый мир. Так, когда нет отца, и это приносит невыразимую боль, в воображении можно приобрести самого замечательного, самого необыкновенного, великодушного, сильного, мужественного отца. Воображение, каким бы фантастическим оно ни было в своей сюжетной линии, опирается на нормативы реального социального пространства. Пережив в своем воображении добрые или агрессивные побуждения, ребенок тем самым может подготовить для себя мотивацию будущих поступков.

Воображение в жизни ребенка играет большую роль, чем в жизни взрослого, проявляясь гораздо чаще, и чаще допускает нарушение жизненной реальности. Неустанная работа воображения - важнейший путь познания и освоения ребенком окружающего мира, способ выйти за пределы личного практического опыта, важнейшая психологическая предпосылка развития способности к творчеству и способ освоения нормативности социального пространства; последнее принуждает работать воображение непосредственно на резерв личностных качеств.

На умственное развитие оказывает принципиальное влияние деятельность учения. При этом определяющее значение имеют усвоение и развитие речи в системе обучения. К программному развитию речи относятся следующие виды обучения и развития ребенка: во-первых, усвоение литературного языка, подчиненного норме; во-вторых, овладение чтением и письмом. И чтение, и письмо - речевые навыки, опирающиеся на систему языка, на знание его фонетики, графики, лексики, грамматики, орфографии. В-третьих, соответствие речи учащихся определенному уровню требований, ниже которого не должен находиться ребенок, так как он занимает положение ученика.

53

Ребенок в младшем школьном возрасте шаг за шагом овладевает умением полно и адекватно воспринимать речь взрослых, читать, слушать радио. Без особых усилий он приучается входить в речевые ситуации и ориентироваться в их контексте: улавливать, о чем идет речь, следить за развертыванием темы речи, задавать адекватные вопросы и строить диалог. Он начинает сам с

интересом расширять свой лексический запас, активизировать употребление слов и словосочетаний, усваивать типичные грамматические формы и конструкции. Все это желательные и возможные достижения в речевом и умственном развитии ребенка.

На базе овладения языком появляются новые социальные отношения, которые не только обогащают и изменяют мышление ребенка, но и формируют его личность. С момента, когда ребенок пошел в школу, его эмоциональное развитие в большей степени, чем раньше, зависит от посторонних людей и от того опыта, который он приобретает вне дома.

Страхи ребенка отражают его восприятие окружающего мира, рамки которого теперь для него значительно расширяются. Большой частью страхи связаны с событиями в школе, семье и группе сверстников. Необъяснимые и вымышленные страхи прежних лет постепенно уступают место более осозанным заботам, каких немало в повседневной жизни. Предметом страхов могут быть и предстоящие уроки, и уколы, и какие-то природные явления, и отношения между сверстниками.

Время от времени у детей в этом возрасте появляется типичное для многих школьников нежелание идти в школу, а то и страх перед нею. Когда происходит такое, у ребенка нетрудно обнаружить широко распространенные внешние симптомы: головные боли, колики в желудке, рвота и головокружение. Все это не симуляция, поэтому отнестись к появившимся симптомам следует вполне серьезно. Обычно такие дети учатся нормально, а их страхи в большей мере обусловлены опасениями за родителей (чаще всего за мать), боязнью оставить их наедине с горем, бедой и т.д., но вовсе не вероятностью получить плохую оценку. Родители, выражая при ребенке свои тревоги, сомнения и колебания, чаще всего сами порождают у детей страх за них и опосредованно страх перед школой. Противоречивые и неуверенные в себе родители могут создать у ребенка впечатление, что они боятся расставания и нуждаются в его постоянном присутствии. Их подсознательное стремление вечно цепляться за ребенка отбивает у него желание проявлять независимость и настойчивость.

Ребенка, у которого появился страх перед занятиями, важно как можно быстрее вернуть в школу. Иногда излишнее внимание к жалобам на физическое недомогание может вызвать усиление указанных симптомов. Возможно, порою лучше «не заметить»

плохое настроение ребенка и проигнорировать его жалобы. Дружески настойчивая заинтересованность в посещении школы в любом случае предпочтительнее, чем жалость или стенания.

54

У 5-8% мальчиков и около 1% девочек младшего школьного возраста наблюдается чрезмерная активность, это еще не психическое расстройство. Однако иногда она сопровождается серьезными задержками эмоционального, умственного, интеллектуального развития. Нередко такое поведение чревато стрессами и может привести к перевозбуждению. У детей с чересчур повышенной активностью нередко возникают трудности при выполнении школьных заданий, так как им нелегко концентрировать внимание и сидеть спокойно. Эти дети, как правило, становятся предметом особой заботы родителей и учителей.

Полностью причины повышенной активности школьников пока не выяснены, но по поводу многих случаев высказываются вполне определенные суждения. В частности, достаточно устойчиво мнение экспертов относительно таких причин, как повреждение центральной нервной системы (из-за травм и т.д.), генетические влияния. Некоторые исследователи в качестве причины называют пищу, темперамент детей, поощрение или подкрепление неприемлемого поведения. Сегодня используются разнообразные методики профилактики и лечения подобных недугов. Некоторые медикаменты оказывают успокаивающее действие на гиперактивных детей. Также распространенным способом является диета, исключая сахар, искусственные приправы и пищевые добавки. Неплохие результаты дает постоянный и тактичный контроль за поведением ребенка со стороны родителей и учителей, а также чисто внешние моменты, как, например, успокаивающее мягкое голубое освещение в общественных местах.

Эти и подобные им другие методы способствуют некоторому снижению уровня активности, позволяя детям улучшить успеваемость в школе и поведение в классе, дома и на улице. Разумеется, единого способа лечения не существует. Возможно, наилучшим здесь является системный подход, когда специалисты используют несколько способов лечения одновременно.

В первые школьные годы дети постепенно отдаляются от родителей, хотя все еще испытывают потребность в руководстве со

стороны взрослых. Отношения с родителями, структура семьи и взаимоотношения между родителями оказывают важнейшее влияние на школьников, однако расширение контактов с внешней социальной средой приводит к тому, что все более сильное влияние на них оказывают другие взрослые.

Очень важной для ребенка младшего школьного возраста является педагог (его роль). Вот что говорит об улыбке, как наиважнейшем невербальном воздействии И.М. Юсупов: «В педагогическом общении улыбка является неизменным атрибутом диалога. Чем моложе собеседник, тем более нуждается он в поощрении своих действий молчаливой улыбкой старших. Не только в процессе обучения, но и в условиях неофициального общения потребность детей младшего школьного и подросткового возраста в стимулировании улыбкой велика. Поэтому скупость педагога на этот мимический

55

элемент невербального общения увеличивает и без того большую возрастную дистанцию между ними».

Различные формы обращения взрослых с ребенком и характер тех оценок, которые они ему дают, своим результатом имеют развитие у него тех или других самооценок. В одних случаях у него развивается убеждение, что он очень умен, в других - что он некрасив, глуп и т.п. Эти развивающиеся у детей под прямым действием взрослых самооценки сказываются на складывании у них критериев оценки других людей.

Отношения между школьниками постоянно меняются. Если в возрасте от 3-х до 6-ти лет дети строят свои отношения в основном под надзором родителей, то от 6-ти до 12-ти лет школьники большую часть времени проводят без родительского присмотра. У младших школьников дружеские отношения формируются, как правило, между детьми одного и того же пола. По мере ослабления связи с родителями ребенок все более начинает ощущать потребность в поддержке со стороны товарищей. Кроме того, ему необходимо обеспечить себе эмоциональную безопасность. Именно группа сверстников становится для ребенка тем своеобразным фильтром, через который он пропускает ценностные установки родителей, решая, какие из них отбросить, а на какие ориентироваться в дальнейшем. В школьные годы группы сверстников формируются по принципам пола, возраста,

социально-экономического статуса семей, к которым принадлежат дети.

Таким образом, младший школьный возраст определяется важным обстоятельством - поступлением ребенка в школу. Новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка и выступает как стрессогенная.

Младший школьный возраст — период впитывания, накопления знаний, период усвоения по преимуществу. Успешному выполнению этой важной жизненной функции благоприятствуют характерные способности детей этого возраста: доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, впечатлительность, наивно-игровое отношение ко многому из того, с чем они сталкиваются. У младших школьников каждая из отмеченных способностей выступает главным образом своей положительной стороной, и это неповторимое своеобразие данного возраста.

Некоторые из особенностей младших школьников в последующие годы сходят на нет, другие во многом изменяют свое значение. Следует учитывать при этом разную степень выраженности у отдельных детей той или иной возрастной черты. Но несомненно, что рассмотренные особенности существенно сказываются на познавательных возможностях детей и обуславливают дальнейший ход их общего развития.

ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ И ЕГО ОСОБЕННОСТИ. Средний школьный возраст (подростковый) делится на младший подростковый и старший подростковый. По многим сторонам развития и поведения подростка (10-15 лет) педагогическая практика считает этот возраст трудным. Отмечается

56

ухудшение дисциплины, снижается успеваемость, замечается неровное отношение между мальчиками и девочками у некоторых подростков коллектива. У отдельных детей встречается проявление антиобщественных поступков.

Срывы в поведении подростков коренятся в особенностях соматического и психического развития этого возраста. Подростковый возраст характеризуется усиленным ростом в высоту. Каждый год прироста в этот период равен примерно двухлетнему приросту отрока и юноши. На величину абсолютного прироста оказывают влияние на различные факторы: питание, труд,

спорт. Однако при всех этих влияниях отмечается определенная закономерность: ноги растут быстрее туловища, отчего подростки кажутся длинноногими. Несогласованность в темпе развития распространяется и на другие части и органы тела, кости растут быстрее мышц. Усиленный рост костей вызывает иногда у детей мучительные боли, судороги, лихорадочное состояние. У большинства детей это вызывает раздражительность, повышенную возбудимость.

Рост сердца не поспевает за общим ростом тела, относительно узок просвет кровеносных сосудов, увеличивается кровяное артериальное давление. С морфологической диспропорцией развития связаны неправильность пульса, замирание сердца, головные боли, анемия, быстрая утомляемость.

Построение нервной системы ко времени перехода ребенка в подростковый возраст морфологически уже закончено. Ее дальнейшее развитие приводит к увеличению контроля над всеми функциями организма и совершенствованию второй сигнальной системы. Однако переход от отрочества оказывается весьма сложным и для нервного аппарата. Быстрый и неравномерный рост организма влечет за собой перестройку связей и взаимоотношений нервной системы.

Младший школьник с любопытством, безмятежно рассматривает, познает мир, а подросток оценивает мир и устанавливает к нему свое отношение. Он практически входит в житейские отношения, сталкивается с людьми не только по линии удовлетворения своих потребностей, но и по линии принципов, которые он освоил теоретически и с которыми он подходит к оценке поведения людей и общественных явлений прямолинейно, бескомпромиссно. Он - критик во всем. Он подмечает недостатки людей, которых любит, и болезненно все переживает. Всякая фальшь его возмущает и разочаровывает.

Из факторов социализации, рассматриваемых по отдельности, самым важным и влиятельным была и остается родительская семья как первичная ячейка общества, влияние которой ребенок испытывает раньше всего, когда он наиболее восприимчив. Семейные условия, включая социальное положение, род занятий, материальный уровень и уровень образования родителей, в значительной мере определяют жизненный путь ребенка. Помимо сознательного, целенаправленного воспитания, которое

дают ему родители, на ребенка воздействует вся внутрисемейная атмосфера, причем эффект этого действия накапливается с возрастом, преломляясь в структуре личности. Одна

57

из главных тенденций переходного возраста — переориентация подростка и юноши с родителей, учителей и вообще старших, на ровесников, более или менее равных себе по положению. Эта переориентация может происходить медленно и постепенно или скачкообразно и бурно. Она по-разному выражена в разных сферах деятельности, в которых престиж старших и сверстников неодинаков.

Потребность в общении со сверстниками, которых не могут заменить родители, возникает у ребенка уже в 4-5 лет и с возрастом усиливается. Отсутствие общества сверстников уже у дошкольников отрицательно сказывается на развитии коммуникативных способностей и самосознания личности. Поведение же подростков по самой сути своей является коллективно-групповым.

Подростков интересуют реальная жизнь, ее противоречия, потребность этого возраста - определение своего отношения к людям, своего места в мире. Эта потребность удовлетворяется прежде всего в практике общения с людьми. Большую роль в удовлетворении этой потребности играют литература и искусство. Литература раскрывает перед подростком богатый и сложный мир человеческих отношений, характеров, чувств; в каждом герое он видит себя, ищет оправдания своим чувствам и привязанностям. Музыка — властитель человеческих чувств. Ее язык понятен человеку, человеку, переживающему волнения. Поэтому следует внимательно отнестись к музыкальному репертуару подростка.

Подросток достаточно силен, чтобы участвовать в общественно-производительном труде. В труде он ищет и находит свое место в общественной жизни, утверждает себя в ней. Учебный труд для подростка является главной обязанностью. К сожалению, у отдельных подростков наблюдается снижение интереса к учебным предметам и, как следствие, падение успеваемости. Именно для подросткового возраста характерно самозабвенное увлечение отдельными отраслями науки и искусства.

Среди товарищей своего коллектива подросток находит друга. Друг подростка - это не товарищ отрока, с которым он играет,

ссорится, мирится, путешествует. Друг подростка - это двойник его самого, спутник его размышлений, свидетель рождения новых желаний и чувств, благосклонный критик. Девочки дружат с девочками, мальчики — с мальчиками. Где-то в середине подросткового возраста рождается потребность у девочек в друге, у мальчиков в подруге. Принципиально в характере дружбы ничего не меняется, пока не возникает и неосознанная половая любовь. Так складываются целомудренные отношения друзей, из которых может вырасти целомудренная любовь юности.

Ведущая педагогическая идея в работе с подростками: создание ситуации успеха в видах деятельности, которые дают возможность позитивного самоутверждения; формирование ценностных установок; предупреждение отклонений в поведении и нравственном развитии.

58

Воспитание подростков представляет свои определенные трудности, связанные прежде всего с особенностями их физиологического развития, что влияет и на развитие познавательных процессов, проявляется в их общей реакции на воспитательные воздействия. При правильно организованном воспитании, учитывающем особенности физического развития и их отражения в развитии учащихся, наличии здоровой атмосферы, дружбы и товарищества в школьном коллективе и при хорошей обстановке в семье все эти трудности в педагогическом руководстве формированием личности подростка преодолимы. Этому способствует и социальная среда.

Таким образом, важнейшей задачей воспитателей в работе с учащимися этого возраста является педагогически правильная организация их деятельности как в школе, так и вне школы, при осуществлении индивидуального подхода к ним, соблюдении необходимого такта и проявлении педагогической выдержки и терпения. Немалое место в жизни подростков, особенно к 9-му классу, когда они должны сделать выбор пути получения полного среднего образования, занимает интерес к различным профессиям, определенный областью своего преимущественного интереса, как к какой-либо определенной школьной дисциплине.

Характеристика старшего школьного возраста. Юношеский возраст, существенная часть которого приходится на старшие классы средней школы, занимает исключительно важное место в

процессе формирования личности. В этом возрасте (15-17 лет) завершается физическое созревание человека, складываются основные черты его мировоззрения, подготавливается и осуществляется первое самостоятельное, взрослое самоопределение - выбор профессии. Переход от детства к взрослости в человеческом обществе предполагает не только физическое созревание, но и приобщение к культуре, овладение определенной системой знаний, норм и навыков, благодаря которым индивид может трудиться, выполнять общественные функции и нести социальную ответственность.

Грани подросткового возраста и юности весьма условны, они часто пересекаются. Возраст между 14-15-ю и 16-17-ю годами в одних случаях определяется как ранняя юность, в других - как конец подросткового периода. В схеме возрастной периодизации подростковый возраст был определен как 13-16 лет для мальчиков и 12-15 лет для девочек, а юношеский - как 17-21 год для юношей и 16-20 лет для девушек.

Тип перехода от детства к взрослости зависит, в частности, от того, насколько велик разрыв в нормах и требованиях, которые предъявляет данное общество к ребенку и к взрослому. Социальное происхождение и классовое положение оказывают громадное влияние на жизненный путь индивида, начиная со сроков его физического созревания и кончая образовательным уровнем и содержанием мировоззрения.

59

Одной из самых сложных методологических проблем является вопрос о степени устойчивости и изменчивости индивидуально-личностных черт с возрастом. Биологически стабильные черты, обусловленные генетически или возникшие на начальных стадиях развития, устойчиво сохраняются на протяжении всей жизни и теснее связаны с полом, чем с возрастом. Культурно обусловленные черты гораздо более изменчивы, причем те сдвиги, которые кажутся зависящими от возраста, на самом деле часто выражают иные (в том числе исторические) различия. Биокультурные черты варьируются в зависимости как от биологических, так и от социально-культурных условий. Поэтому хотя устойчивость индивидуально-личностных черт является не исключением, а правилом, они вовсе не означают отсутствие перемен по завершении юности.

10 лет — это «золотой возраст», когда ребенок уравновешен, легко воспринимает жизнь, доверчив, ровен с родителями, мало заботится о внешности. Но сущность 15-летия невозможно выразить в единой формуле, так как быстро нарастают индивидуальные различия. Новообразование этого возраста - рост духа независимости, который делает отношения подростка в семье и в школе весьма напряженными, жажда свободы от внешнего контроля сочетается с ростом самоконтроля и началом сознательного самовоспитания. Все это повышает ранимость подростка и его восприимчивость к внешним вредным влияниям. В 16 лет снова наступает равновесие: мятежность уступает место жизнерадостности, значительно увеличиваются внутренняя самостоятельность, эмоциональная уравновешенность, общительность, устремленность в будущее.

Понятие юности всегда было тесно связано с понятием переходного возраста, центральным биологическим процессом которого является половое созревание. В физиологии этот процесс условно подразделяется на три фазы:

- а) препубертатный, или подготовительный, период;
- б) собственно пубертатный период, в течение которого осуществляются основные процессы полового созревания;
- в) постпубертатный период, когда организм достигает полной биологической зрелости.

Если соединить это деление с привычными возрастными категориями, то препубертатный период соответствует предподростковому, пубертатный - подростковому, постпубертатный — юношескому возрасту.

Юношеский возраст - важный этап развития умственных способностей. Старшеклассники чаще и настойчивее задают вопрос «Почему?» и высказывают сомнения в достаточности и обоснованности предлагаемых объяснений. Их мыслительная деятельность более активна и самостоятельна. Они более критично относятся к учителям. Само представление об интересности предмета у юноши иное, чем у подростка: если шестиклассники ценят внешнюю занимательность, то девятиклассникам интересно то, что требует самостоя-

тельного обдумывания. Для них характерны тяга к обобщениям, поиск общих принципов и законов, стоящих за частичными фактами.

Важнейший психологический процесс юношеского возраста— становление самосознания и устойчивого образа «Я». Ценнейшее психологическое приобретение ранней юности - открытие своего внутреннего мира. Открытие своего внутреннего мира — очень важное, радостное и волнующее событие, но оно вызывает также много тревожных и драматических переживаний. Вместе с сознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других приходит чувство одиночества. Юношеское «Я» еще неопределенно, расплывчато, диффузно, оно нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую чем-то необходимо заполнить. Отсюда растет потребность в общении и одновременно повышается избирательность общения, потребность в уединении.

Взаимоотношения со взрослыми - одна из важнейших проблем юношеского возраста, имеющая как социальный, так и психологический аспект. Чтобы правильно поставить ее, необходимо прежде всего строго разграничить возрастные различия и различия между людьми, находящимися на разных стадиях жизненного пути. Различия эти универсальны и затрагивают самый широкий круг свойств и отношений. Юноша шестнадцати лет всегда и везде отличается от 36-летнего мужчины и по биологическим возможностям, по интересам, по общественному положению.

Половое созревание - центральный, стержневой процесс переходного возраста.

Изучение юношеской сексуальности имеет три главных предмета: половое поведение, т. е. поступки, в которых проявляется и реализуется половое влечение; психосексуальные установки и ориентации, то есть отношение людей к вопросам пола, нормам половой морали.

Половое созревание мальчиков происходит позже, но протекает более бурно, чем у девочек. Для мальчиков характерна фаза так называемой юношеской гиперсексуальности. Период гиперсексуальности характеризуется повышенной половой возбудимостью и ростом эротических интересов и фантазий. Девочки развиваются иначе. Хотя они созревают раньше

мальчиков, оргазмическая активность нарастает у них не резко, как у мальчиков, а медленно и постепенно, достигая апогея много лет спустя после соревнования. Женская сексуальность отличается от мужской и психологически. У девочки сначала появляется потребность в психологической близости с юношей и только потом - эротические чувства. Соотношение чувственности и нежности у женщин принципиально иное, чем у мужчин.

Жизненная позиция неотделима от мировоззрения личности. Мировоззрение - это взгляд на мир в целом, система представлений об общих принципах и основах бытия, жизненная философия человека, сумма и итог всех знаний.

61

Личностный подход в воспитании - не просто учет индивидуальных особенностей учащихся, отличающих их друг от друга. Это прежде всего последовательное всегда и во всем отношение к ученику как к личности, как к ответственному и самосознательному субъекту деятельности. Юность - период завершения формирования личности. Но нельзя забывать, что старшеклассники уже являются личностями, часто весьма яркими и своеобразными.

Ведущая педагогическая идея в работе со старшеклассниками: создание условий для мобилизации и реализации потенциальных возможностей личности в соответствии с ее реальными притязаниями; помощь в социально-значимом определении на будущее.

Важнейшей функцией воспитания на этом этапе является оказание учащимся помощи в выборе профессий, в подготовке к созданию собственной семьи, по формированию социальной активности, определенной своей гражданской позицией.

У учащихся определяются жизненные перспективы и планы, формируются основы мировоззрения, складываются свои взгляды на жизнь и на свое место в жизни. Хотя и на этом этапе целенаправленное воспитание, осуществляемое воспитателями, является, несомненно, определяющим, именно здесь наиболее ярко проявляются активность самой личности, ее избирательное отношение к восприятию различных воздействий, выработка умения противостоять асоциальным влияниям, находить правильный выход из сложных ситуаций, в которые ставит их

жизнь и которые неизбежно появляются в силу значительного расширения их социальных контактов.

Таким образом, школьный возраст делится на младший (1-IV классы), средний (V- IX классы) и старший (X-XII классы) периоды.

Индивидуальные особенности личности и их учет в педагогическом процессе. Каждый школьник обладает индивидуальными качествами - только ему присущими особенностями познавательной деятельности, эмоциональной жизни, воли, характера, поведения. Таким образом, индивидуальность - это своеобразное сочетание индивидуальных свойств человека, отличающее его от других людей. Каждый проходит свой путь индивидуального развития, которое зависит от природных задатков и условий жизни. Школьников можно объединить по их индивидуальным особенностям в группы, то есть можно провести типологию (это группировка объектов с помощью общепринятой модели или типа). Особыми в типологии детей являются два направления:

- особенности развития девочек и мальчиков;
- особенности развития одаренных и педагогически запущенных детей. Одаренность - это единство способностей, обуславливающее диапазон

интеллектуальных возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности. Способности - это потенциальные возможности человека,

62

которые обеспечивают ему более высокие, чем у других людей, показатели в деятельности при равных затратах сил и времени.

Под психологической запущенностью подразумеваются стойкое, отчетливо выраженное искажение нравственных представлений, невоспитанность чувств, навыков общественного поведения, обусловленные неблагоприятными влияниями микросреды и недостатками педагогического процесса. Таких детей называют девиантами.

Индивидуальность школьника - сложное образование, органически связанное с его возрастом, половым и нравственным развитием, становлением целостной личности. В связи с этим индивидуальная работа является важной частью педагогического

процесса. Индивидуальная работа - это средство преодоления, предупреждения формализма в педагогическом процессе.

Учет индивидуальных особенностей - это использование всего арсенала педагогических средств, методов и форм, исходя из интересов, склонностей, качеств, свойств, притязаний и возможностей каждой отдельной личности и сводя до минимума неудачи и ошибки в процессе социального становления подрастающего поколения. В учете индивидуальных особенностей школьников часто забывается различие в типе нервной деятельности, в темпераменте человека. Темперамент - это индивидуальные особенности человека, определяющие динамику его психической деятельности и поведения (сангвиник — живой; флегматик - медленный, спокойный; холерик - энергичный, страстный; меланхолик - задумчивый, с глубокими переживаниями).

Важное положение - учет индивидуальных способностей. Педагогу необходимо избегать крайностей в этом вопросе, так как и переоценка, и недооценка равнозначно наносят вред в развитии личности ребенка.

Таким образом, очень важен индивидуальный подход в воспитании и обучении, так как в каждом ученике ярко проявляется индивидуальность, отражающая его духовные потребности, области личного интереса, определившиеся на основе использования условий, предоставляемых обществом для всестороннего развития каждого. Индивидуальный подход при этом важен как для создания лучших условий для развития индивидуальных задатков и способностей, так и для оказания помощи тем, кто испытывает затруднения в выполнении требований учебных программ.

Вопросы для самоконтроля

- 1) Определите понятия «развитие», «воспитание» и «формирование личности» школьника.
- 2) Дайте характеристику возрастным этапам школьников.
- 3) Каковы особенности учета закономерностей возрастного и индивидуального развития детей в процессе обучения и воспитания?

- 4) Определите понятия «индивид», «вундеркинд», «акселерация».
- 5) Как понимать термины «одаренные» и «педагогически запущенные» дети?
- 6) Укажите особенности учета индивидуальных особенностей в педагогическом процессе.

Литература

1. Возрастная и педагогическая психология /Под ред. А.В. Петровского. М., 1984.
2. Керимов Л.К. Педагогические основы индивидуализации и перевоспитания трудных подростков. Алматы, 1994.
3. Ковалев С.В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни. М., 1992.
4. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М., 1972.
5. Эльконин А.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М, 1974.
6. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. М., 1980.

Задания для самостоятельной работы

- 1) Подготовьте доклад на тему «Современная возрастная периодизация и педагогический процесс».
- 2) Путем наблюдения определите, какова педагогическая идея в работе с младшими школьниками, подростками и старшеклассниками.
- 3) Охарактеризуйте типологию школьников.

Темы рефератов

1. Возрастные этапы развития личности школьника.
2. Характеристика младшего школьного возраста.
3. Подростковый возраст школьника.
4. Природный потенциал личности школьника.
5. Социальная ситуация развития личности школьника.
6. Характеристика индивидуальных особенностей личности школьника.

7. Проблемы акселерации на современном этапе развития общества.
8. Дифференциация обучения в современной школе.
9. Индивидуальные способности учащихся.
10. Учет социальной зрелости личности школьника в процессе воспитания.

64

МОДУЛЬ 2

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЦЕЛОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

2.1. Целостный педагогический процесс как предмет педагогики и объект деятельности учителя

Цель: выявление особенностей целостного педагогического процесса.

Задачи:

- а) Раскрыть сущность понятий "объект" и "предмет".
- б) Показать, что педагогический процесс является объектом педагогической теории.
- в) Дать характеристику развития личности в целостном педагогическом процессе.

План:

1. Педагогический процесс как объект деятельности учителя.
2. Признаки, качества и свойства педагогического процесса.
3. Противоречия как движущая сила педагогического процесса.

Основные понятия: объект, предмет, наука, система, системы социальные, система "педагоги-учащиеся", педагогический процесс, педагогическая ситуация, движущие силы, воспитательные механизмы, диагностика, прогнозирование.

Межпредметные связи: философия, психология, теория систем, теория управления.

Педагогический процесс как объект деятельности учителя.

Любая предметная область деятельности человека так или иначе отражается в системе знаний. Без образования целостных объектов сознания синтетического характера невозможна успешная деятельность субъекта. Целостные объекты сознания, образующиеся как результат усвоения знаний об определенной

области действительности, представляют собой способ соединения внешних требований к деятельности субъекта и субъективно-личностной ценностной ориентировки человека.

В педагогической деятельности субъектом труда является учитель. Средства труда (орудия труда) учителя носят своеобразный характер - это его знания, умения, качества личности. В связи с тем, что знания должны представлять собой "целостные объекты сознания" (Н.И. Непомнящая), очевидно, что деятельность учителя, его знания и опыт имеют непосредственное отношение к уровню профессионального мастерства.

Деятельность, ведущая к накоплению необходимого опыта, есть условие формирования личности учителя, заключающего в самом себе "орудия труда".

65

Но эта деятельность не может быть успешной, если не вполне ясен объект труда, если внимание субъекта труда сосредоточено на ложно понимаемом объекте. В этом случае действия субъекта труда не совпадают с объективно существующим объектом профессиональной деятельности.

В диалектико-материалистической философии основательно исследована роль деятельности в формировании личности. Человек как субъект деятельности показан и в психологических исследованиях. Но, по существу, только в 60-е годы XX века появляются работы, в которых деятельность учителя рассматривается как взаимодействие с учеником. Работы выдающихся педагогов (Ш.А. Амонашвили, И.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко и др.) свидетельствуют о том, что чем раньше школьник благодаря учителю становится действительным субъектом деятельности, тем эффективнее учебно-воспитательная работа.

Именно потому, что в педагогическом (учебно-воспитательном) процессе школы учитель и ученик выступают субъектами деятельности, объектом деятельности учителя следует считать не школьника, а педагогический процесс. Необходимость такой ориентировки подготовки учителя подтверждается рядом исследований:

- невозможно решить проблему формирования целостной личности без учета особенностей целостного педагогического процесса (В. С. Ильин);

- невозможно добиться оптимизации деятельности учителя с ориентировкой только на обучение (Ю.К. Бабанский);
- невозможна научная организация педагогического труда, если остается в стороне деятельность школьника (И.П. Раченко);
- успешная деятельность администрации школы возможна только через управление целостным педагогическим процессом (М.И. Кондаков);
- без разработки теории целостного педагогического процесса весьма сложно совершенствование педагогического анализа для принятия управленческих решений (Ю.А. Конаржевский).

Изучение области деятельности учителя приводит к необходимости выявления сущности целостного педагогического процесса. С позиций диалектического материализма сущность — это главная внутренняя, относительно устойчивая сторона предмета (или совокупность его сторон и отношений). Сущность определяет природу предмета, из нее вытекают все его качества и признаки.

Современное представление о сущности целостного педагогического процесса складывалось благодаря усилиям нескольких поколений ученых, так как постепенно накапливались знания об отдельных педагогических явлениях, компонентах, свойствах, закономерностях. Но знание о частях еще не есть знание о целом. И хотя в научный оборот термин "педагогический процесс" был введен еще во второй половине XIX века (П.Ф. Каптерев), содержательная характеристика понятия стала возможной только через развитие

66

теории личности, теории деятельности, формирование системного подхода к изучению сложных явлений.

Изучение различных точек зрения на сущность педагогического процесса (С.Т. Шацкий, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, М.А. Данилов, Б.Т. Лихачев, Ю.К. Бабанский, В.М. Коротков, И.О. Ильин и др.) позволяет сделать выводы общего порядка. У названных авторов в поле зрения оказалось не одно и то же, внимание исследователей привлекали разные стороны педагогического процесса, знания о которых были накоплены эмпирическим путем. За пределами эмпирически сложившихся представлений о сущности педагогического процесса остался ряд вопросов, чрезвычайно важных для учителя: почему целостный педагогический процесс есть единство обучения и воспитания

(А.Ф. Каптерев, М.А. Данилов); каким образом обеспечивается единство его обучающей, развивающей и воспитывающей функций (Ю.К. Бабанский); чем определяется характер взаимодействия школьников (С.Т. Шацкий, Н.К. Крупская, В. А. Сухомлинский); является ли это взаимодействие присущим только внеучебному времени (А.С. Макаренко); знание каких особенностей целостного педагогического процесса поможет решать проблемы его направленного развития (Б.Т. Лихачев) и управления функционированием (В.С. Ильин, И.П. Раченко) и т.д. Ответы на возникшие вопросы лежат уже в иной плоскости - описание всех качеств и свойств целостного педагогического процесса. А это уже не эмпирический, а теоретико - методологический уровень ответа на поставленные вопросы.

Переход от одного уровня (описания отдельных явлений) к другому (выявления сущности целого и взаимосвязи между его частями) требует перехода к теоретическому анализу. Переход от частного, конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному как метод теоретического анализа сложных явлений первым описал и применил в своих работах К. Маркс. Особенности разработки указанного метода отметил В. И. Ленин, определив место данного метода и его применение в философском и общенаучном анализе для конкретных научных исследований.

Объектом теоретического рассмотрения предмета становится не отдельный предмет сам по себе, вне связи с другими, а некий предмет внутри определенной конкретности, в связи с другими предметами, имеющими к нему отношение. Но это возможно, если получены предварительные теоретические обобщения в эмпирических исследованиях, выделены и выражены в понятиях и определениях общие стороны и связи целого. Тогда теоретический анализ целого есть выявление действительных отношений предмета внутри конкретного (А.Н. Шептулин).

Целостное рассмотрение любого объекта возможно с учетом того, что каждый его элемент, в свою очередь, может рассматриваться как самостоятельная система. Значит, познание, в том числе и педагогической реальности в этом аспекте есть конкретное познание, такой теоретический способ

воспроизводства объекта, когда действительность исследуется как единство многообразного, внутренне расчлененное единство

различных форм его существования (Ж.М. Абдильдин). Воспроизводство целостного объекта (или объективной целостности) невозможно без генетической единицы, наименьшей "клеточки" целого.

С точки зрения системного подхода педагогический процесс через элементарную единицу ("клеточку") можно сконструировать как модель. Исходная абстракция ("клеточка") должна обладать, по крайней мере, двумя качествами: а) отражать сущность, причину вещи и б) быть предельной, не опосредованной другими (напротив, она сама опосредует другие стороны и свойства явлений). Иначе говоря, выделенная абстракция есть предел абстрагирования от данного конкретного многообразия, последняя, дальше которой нельзя идти без ущерба для адекватного отражения явления. Или можно сказать: выделенная абстракция есть неразвитое начало развитого целого, исток, из которого тянется, выводится, развивается все остальное целое (М.М. Розенталь).

Обоснование элементарной единицы ("клеточки") в марксистской педагогике предпринималось многими исследователями и применительно к разным объектам (Н. Чакрыров, А.П. Сидельковский, М.Н. Алексеев, В.И. Загвязинский, Г.И. Легенький и др.). Однако эти попытки были недостаточно плодотворными, так как разработчики нарушили методологические требования, предъявляемые к выделению абстракции и условий ее применения. Слабость известных подходов заключалась в том, что намерения авторов не были доведены до такой степени разработки, при которой педагогическая теория приобрела бы научно обоснованную логику своего развития (М.А. Данилов).

Воссоздание педагогического процесса как целостного объекта с помощью исходной абстракции должно выступить как усложнение цепи опосредующих звеньев, через которые объективно вынуждены проходить взаимные противоположности сущности данного процесса.

Признаки, качества и свойства педагогического процесса.

Формирование личности есть длительный процесс, связанный с разрешением противоречия - единства распределечивания и опредмечивания в деятельности (Ж.М. Абдильдин).

Следовательно, если конечной целью педагогического процесса является становление человека как личности, то элементарной единицей педагогического процесса, его "клеточкой", исходной

абстракцией должен быть "момент становления" (педагогическая ситуация).

Педагогическая ситуация, взятая вне конкретных реалий, как момент становления личности, вполне отвечает требованиям выделения исходной абстракции — участники, особенности основного противоречия. Это наименьшая единица процесса, дальнейшее деление которой невозможно без потери качественных характеристик. Педагогические ситуации являются тем многообразным, что характерно для педагогической действительности;

68

отвлечение от конкретного (место, время, повод, причина и условия возникновения, возрастные, социальные, психофизиологические особенности участников, содержание и способы их деятельности) становится очевидным во всех случаях; через "момент становления" можно разглядеть движение и развитие личности внутри педагогического процесса (рис. 1).

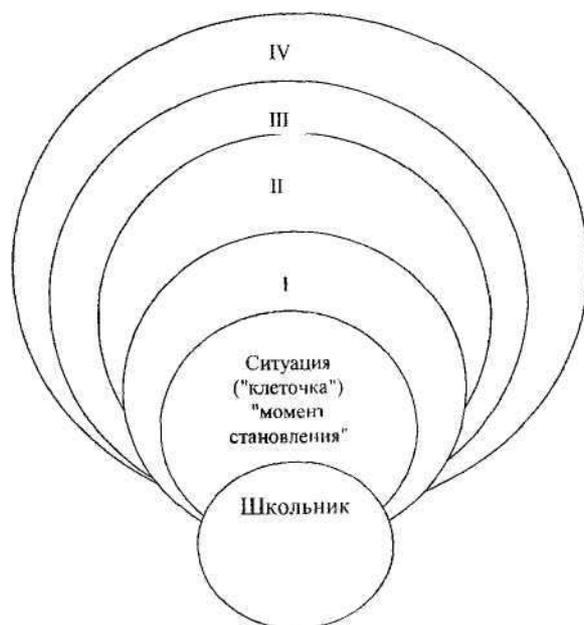


Рис 1. Становление личности в педагогическом процессе:

I - педагог; II - коллектив класса;

III - коллективы параллельных классов;

IV - общешкольный коллектив

Становление личности происходит в развитии благодаря преодолению основного противоречия. Но для этого надо, чтобы произошло разделение -старшие (педагоги, родители) берут на себя функцию распредмечивания, то есть выделения способов

деятельности, опредмеченных в социальном опыте. И в то же время происходит опредмечивание - преобразование личности субъекта деятельности, каковым становится в процессе развития школьник.

До поры до времени школьник не может самостоятельно распредмечивать социальный опыт, извлекать из содержания способы деятельности ("как это сделать"). Поэтому он является элементом другой системы -

69

«педагог-ученик». Школьник не может самостоятельно сформировать самооценку. Для начала самооценки нужна оценка результата действий другими. Поэтому ему необходимо общение с другими людьми. Отсюда возникновение другой системы — "ученик — учащиеся". Это первичный коллектив, где школьник готовится к усвоению знаний и новых социальных ролей, обеспечивающих ему активное участие в жизни общества (И. Кон).

Усвоение всего богатства культуры и видов деятельности целесообразно через предметное обучение. С этим связано возникновение еще одной системы, куда учитель входит как элемент — "педагоги класса". При взаимодействии педагогов класса с первичным коллективом детей возникает система более высокого порядка - "педагоги класса - учащиеся класса".

Формирование опыта участия школьников в общественной жизни, освоение многообразных видов деятельности во внеучебной сфере педагогического процесса предполагают взаимодействие всех учащихся и руководства со стороны педагогов. Поэтому и складывается для школы макросистема "педагоги школы - коллектив учащихся школы". Общество по отношению к этой системе выступает уже как метасистема, таким образом, функционирование (смена состояний) системы "педагоги - учащиеся" есть педагогический процесс школы (рис. 2).



Рис. 2. Модель связи основных элементов в педагогическом процессе

В социальных системах, какая по сути и есть система «педагоги-учащиеся», системообразующим фактором является цель. Особенность цели педагогического процесса в том, что фактически это цель всех его прямых (педагоги, учащиеся) и

косвенных (родители) участников - формирование личности подрастающего человека в ходе усвоения социального опыта. Именно это порождает необходимость взаимодействия (взаимных действий) и сотрудничества (совместных трудовых усилий) для всех субъектов педагогического процесса.

Единство цели не исключает, а предполагает различия в функциях всех участников. Учитель через обучение учащихся элементам деятельности (компоненты педагогического процесса) помогает им становиться субъектами деятельности. Учащиеся, овладевая элементами деятельности, усваивают способы работы с материалом. Родители содействуют созданию необходимых условий своим детям, чтобы помочь решению задач, поставленных учителем.

С точки зрения социальной синергетики, науки об устойчивости социальных систем, до тех пор, пока существуют благоприятные условия для

70

развития и самореализации личности, педагогический процесс способен к самоорганизации и саморегуляции. Нарушение хотя бы одного из условий ведет к отрицательным результатам.

Краткое описание педагогического процесса через восхождение от абстрактного ("момент становления") к системе первого порядка "человек" и далее к системам более высокого порядка позволяет выделить ряд характерных признаков педагогического процесса общеобразовательных школ (независимо от их типов) как системы:

- это система социальная, существует за счет взаимодействия людей;
- педагогический процесс школы есть явление многоуровневое и полиструктурное, так как "вбирает" в себя системы меньшего порядка;
- система функционирует только при обмене деятельностью: если педагоги учат способам разных (родовых для человека) видов деятельности, то учащиеся, осваивая их, становятся активными участниками педагогического процесса, готовыми не только к репродуктивной, но и к творчески преобразовательной активности;
- объектом управления учителя в педагогическом процессе является деятельность учащихся;
- все элементы деятельности (цель, задачи, содержание и т.д.) являются компонентами системы, так как на овладение ребенком

элементами деятельности, собственно, и должна быть направлена деятельность взрослых (родителей, педагогов);

- предметом управления учителя в педагогическом процессе являются отношения между субъектами деятельности.

Взаимодействие субъектов есть условие для их развития (рис. 3).

На основании выделенных признаков можно сформулировать определение: **педагогический процесс есть совместная деятельность учащихся, происходящая при участии и руководстве педагогов, направленная на усвоение социального опыта и становление личности каждого учащегося, готовой к развитию и самореализации в труде и общественной жизни.** Из этого определения вытекает необходимость единства учебной и внеучебной сфер педагогического процесса, участие в которых для школьников есть важное условие становления личности, и этим обеспечивается целостность самого процесса.

В то же время содержание предложенного определения понятия отражает и ряд качеств целостного педагогического процесса:

- педагогический процесс есть социальная система, функционирование которой определяется обменом деятельностью между его участниками;

- сотрудничество для школьников (не только с педагогами, но и с учителями, друг с другом) есть условие быстреего овладения способами разных видов деятельности, то есть становления субъектами деятельности в педагогическом процессе;

71

- целостность системы "педагоги - учащиеся" определяется единством цели и результата при взаимодействии систем разного порядка внутри педагогического процесса;

- основным интегративным качеством педагогического процесса следует считать единство разнородного, где непрерывность взаимоперекрещивающихся влияний подсистем на становление личности учащихся определяется преобразующей активностью субъектов деятельности (педагогов и школьников).

Качества объекта проявляются в его свойствах, без которых педагогический процесс теряет свою специфичность:

- единство активности и общения, определяющее необходимость совместно разделенной, кооперированной деятельности всех субъектов, участвующих в процессе;

- функциональная специализация подсистем разного порядка;

- совокупность многообразных отношений, возникающих в результате взаимодействия субъектов.

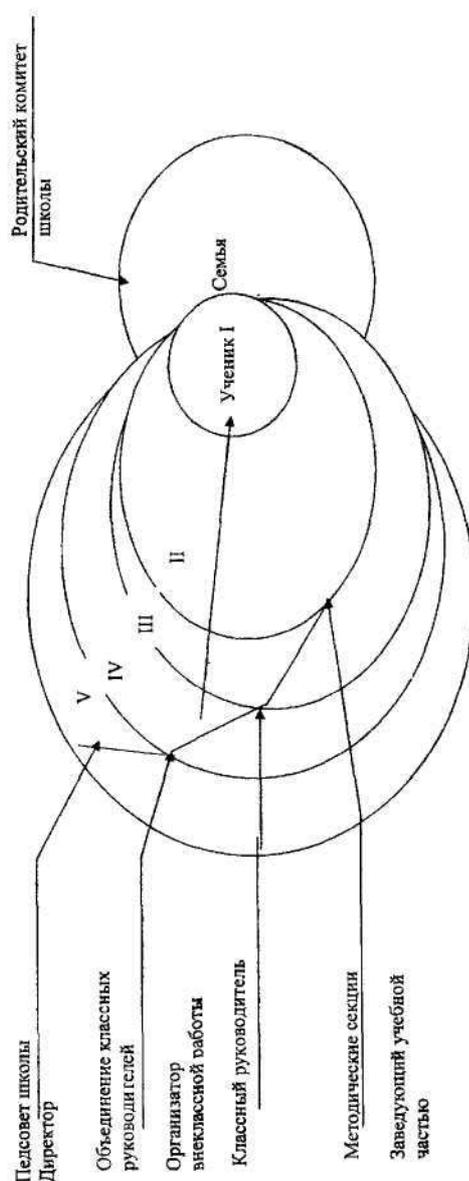


Рис. 3. Положение личности школьника в ЦПП:

II – учитель-предметник; III – класс;
IV – параллельные классы; V – школа

Качества и свойства педагогического процесса объективно предполагают и условия функционирования. Педагогический процесс, таким образом, может проявлять себя как целое, если есть специально организованная деятельность как взаимодействие субъектов. Если имеются достижения успеха у каждого субъекта, то тем самым и решается проблема устойчивости и саморазвития системы "педагоги - учащиеся".

Противоречия как движущая сила педагогического процесса. Педагогический процесс не есть нечто статичное, это непрерывная смена состояний системы "педагога - учащиеся". Состояние может меняться и к худшему, и к лучшему. Все зависит от готовности педагога направленно создавать необходимые состояния. Но это значит, что влиять на развитие процесса невозможно без понимания сути тех противоречий, которые свойственны развивающемуся процессу, являются его движущими силами.

В педагогической науке роль противоречий пытались вскрыть в течение всего XX века. Естественно, что противоречия обучения раньше других стали изучаться (М.А. Данилов, М.Н. Алексеев, М.Н. Скаткин, Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский). В отдельных работах были изучены противоречия коллектива (Л.И. Новикова), воспитательного процесса (И.С. Марьенко, Г.И. Щукина, В.С. Ильин, Б.Т. Лихачев), противоречия содержания образования (Г.И. Батурина).

М.А. Данилов одним из первых обратил внимание на изучение движущих сил процесса обучения, но в итоге пришел к необходимости изучения диалектики целостного педагогического процесса, где объективно социальное сливается с личным. Только в этом направлении он видел возможность выявить те знания, которые содействовали бы усилению прогностической функции педагогики как науки, и вооружить практиков -

73

педагогов тем научным инструментарием, который даст власть над явлениями и процессами в сложнейшей области формирования личности. Ю.К. Бабанский выявил, что противоречия нередко описываются в случайной последовательности, не соотносятся с процедурой планирования, организации и регулирования учебного процесса и поэтому не учитываются учителями и методистами при конструировании реального процесса в конкретных условиях. Исследованиями установлено, что:

- противоречия нельзя формулировать произвольно, они должны отражать сущность изучаемого объекта, реальный педагогический процесс как систему;

- противоречия следует описывать так, чтобы показать деятельность педагогов и учащихся - главных составляющих педагогического процесса;

- необходимо обосновать не только систему противоречий, но и методику их разрешения.

Целью педагогического процесса является формирование личности школьника. Следовательно, первая и основная группа противоречий - это противоречия развивающейся личности. Эта группа противоречий педагогического процесса достаточно хорошо изучена психологами. К их числу Г. Костюк относит следующие противоречия:

- между новыми потребностями, запросами, стремлениями и достигнутым уровнем развития возможностей личности;
- между новыми познавательными задачами и сложившимися ранее способами мышления и способами деятельности;
- между достигнутым уровнем развития личности и образом ее жизни, занимаемым ею местом в системе общественных отношений, выполняемыми функциями;
- между стремлением к положительным успехам и боязнью не преодолеть трудности;
- между стремлением к самостоятельности и недостатком личного опыта;
- между тенденцией к инертности, стереотипии, устойчивости и стремлением к подвижности, изменчивости;
- между свободой действий личности и общественно необходимой деятельностью.

Уверенность в своих силах школьник обретает через достижение положительного результата в совместной с другими участниками педагогического процесса деятельности. Это определяется тем, что формирование личности школьника связано с развитием коллектива, членом которого он является. Как показано в исследовании М.Ю. Красовицкого, воспитательная роль ученического коллектива реализуется через общественное мнение, в котором фиксируется система ценностных ориентации. Однако общественное мнение необходимого воспитательного уровня требует самого пристального внимания и заботы педагогов. При его формировании учитель

74

не может не считаться с тем, как развивается детский коллектив, какие противоречия развития ему присущи. К их числу можно отнести следующие противоречия:

- между интересами коллектива и личными интересами индивидов;
- между стремлением индивидов к объединению и желанием личности не поступаться собственной самостоятельностью;
- между свободой личности и необходимостью подчиняться дисциплине коллектива;
- между требованиями коллектива и желаниями личности;
- между необходимостью полезных традиций в коллективе и опасностью формализма;
- между необходимостью объединения первичного коллектива и опасностью группового обособления.

Указанные противоречия развития коллектива сформулированы в ходе многолетних наблюдений. Разрешение первых двух групп противоречий возможно при организованной учителем совместной деятельности учащихся. Однако и здесь учитель не может не обратить внимание на возникающие трудности. Эти трудности суть противоречия организации деятельности учащихся:

- между обязательностью педагогического руководства и необходимостью развития инициативы и самостоятельности учащихся;
- между коллективным характером деятельности в школе и необходимостью развития каждого школьника как личности со всем своеобразием качеств индивидуальности;
- между необходимостью организовать работу коллектива на общественно значимых целях и ограниченностью социального опыта детей одного возраста;
- между необходимостью подготовить учащихся к овладению родовыми видами деятельности (общение, игра, труд, познание, искусство, природоохранная деятельность) и неравномерностью вхождения школьника в эти виды деятельности;
- между необходимостью формирования самостоятельности у каждого школьника и недостатком личной ответственности;
- между желанием школьников участвовать в общественной жизни и недостатком у них способов самореализации.

Знание противоречий в развитии личности позволяет достаточно умело строить программу педагогических действий, помогая найти школьнику формы и методы проявления своего стремления к самостоятельности, самоутверждению (Г. Костюк). При неумелом педагогическом руководстве противоречие не

разрешается, загоняется в тупик, что нередко приводит к острым конфликтам, возникают задержки в развитии, часто называемые кризисами. Противоречие, возникшее внутри одного явления, разрешается

75

не в нем самом, а через его связи с другими явлениями более высокого порядка, то есть через образование новой, более сложной формы развития (Э.В. Ильенков). Противоречие есть единство противоположностей. Если через деятельность субъектов одна из противоположностей становится соответствующей другой, то, значит, противоречие разрешено. Установление этого факта прямо связано с методикой обучения учиться воздействию на движущие силы.

Рассмотрим, как с помощью этих положений можно проследить разрешение основного противоречия в педагогическом процессе. Начнем с микросистемы, то есть системы наименьшего уровня по составу участников. Школьник в процессе своего становления как личность должен усвоить социальный опыт, без собственной деятельности это невозможно. Но способами деятельности он не может овладеть сам по себе - только через помощь других он может стать субъектом деятельности. Значит, противоречие возникает в системе "человек", а разрешается через образование новой системы - "человек - человек", куда первая система уже входит как подсистема.

Педагог как часть указанной системы берет на себя обязанность помочь ученику преодолеть возникшее противоречие между познавательной задачей и имеющимися у него способами мышления и деятельности, которые ученик субъективно воспринимает как возникшие трудности. Поскольку это противоречие имеет отношение к разным аспектам социального опыта, то учитель помогает школьнику овладевать способами разных видов деятельности, которыми в течение многих поколений и создавался социальный опыт. По существу, учитель в зависимости от характера выявленного в данный момент противоречия помогает школьнику (в этом и суть педагогического руководства) овладевать необходимыми способами самоутверждения. Следовательно, широко понимаемая предметная деятельность, в которую под руководством учителя включается

школьник, есть средство разрешения противоречий, ведущее к становлению индивида как субъекта.

Характер противоречий развития таков, что учитель неизбежно должен ориентироваться на индивидуальные особенности школьников, особенности микрогрупп данного коллектива и место каждого ученика в системе межличностных отношений. Слабость, неразвитость детского коллектива и руководства им выражается в том, что противоречия нередко перерастают в конфликты (Ф.М. Бородин, Н.М. Коряк, М.Ю. Красовицкий, Р.С. Немов и др.). Квалифицированное, педагогически грамотное руководство учителя, связанное с умением распознавать назревающие противоречия, ведет к тому, что конфликты в коллективе разрешаются самими школьниками при минимальном вмешательстве взрослых.

Хотя противоречия возникают в системе "коллектив учащихся", но их разрешение возможно в системе более высокого порядка - "педагоги класса - коллектив учащихся данного класса". При этом часть противоречий может

76

быть разрешена усилиями педагогов-предметников при организации коллективной познавательной деятельности учащихся (М.С. Виноградова, Н.С. Дежникова, В.В. Котов, Х.И. Лийметс, И.Б. Первин, Н.Н. Хан и др.). Разрешение других противоречий зависит от классного руководителя, помогающего первичному коллективу класса занять место в системе общешкольных отношений, то есть расширить поле социальной активности своих учеников от класса к общешкольным делам (рис. 4).

Таким образом, учитель, желающий целенаправленно влиять на развитие педагогического процесса, обязан иметь в виду, что существует несколько групп противоречий, характерных для системы "педагоги - учащиеся", что группы противоречий взаимосвязаны, а их разрешение происходит через перестройку деятельности субъектов педагогического процесса.



Рис 4. Связь подсистем в педагогическом процессе

В то же время в каждый данный момент своей практической деятельности учитель выходит на конкретное противоречие развития личности школьника, являющегося членом не одного, а нескольких коллективов - ученического, спортивного, художественного и др. (А.Т. Куракин), где ведущий вид деятельности может

77

обострять разные противоречия. Противоречия в реальном педагогическом процессе не лежат на поверхности. Необходима соответствующая теоретическая и методическая подготовка, чтобы учитель мог по отклонениям в ходе процесса распознать нарождающиеся противоречия, уточнить их особенности и в соответствии с этим построить долгосрочную программу действий, а при необходимости - принять немедленное решение.

Если учитель видит место данного противоречия в системе других групп, то решение, принимаемое им, в точности отражает основное интегративное качество педагогического процесса - непрерывность взаимоперекрывающихся влияний подсистем на становление личности школьника. А в действиях лиц, которые работают под руководством педагога, так или иначе проявляются свойства педагогического процесса - единство активности и общения, функциональная специализация подсистем, совокупность

многообразных отношений как результат взаимодействия субъектов процесса.

Направленное разрешение противоречий ведет к нормальному функционированию педагогического процесса в соответствии с его природой. Основным результатом, который получает учитель, связан с тем, что учащиеся все более активно овладевают способами деятельности как в учебной, так и во внеучебной сфере, без чего нет развития каждого из них.

Вопросы для самоконтроля

- 1) Что означают объект и предмет в науке? Какое значение это имеет для практической деятельности учителя?
- 2) Что является предметом педагогики?
- 3) Сравните содержание понятия "педагогический процесс", представленное в работах разных авторов. Сформулируйте свою точку зрения.
- 4) Почему именно педагогический процесс является объектом деятельности учителя?
- 5) Дайте определение движущим силам развития.
- 6) Может ли учитель влиять на развитие педагогического процесса?
- 7) Какие группы противоречий характерны для педагогического процесса?
- 8) Что значит разрешить противоречие?

Литература

1. Общие основы педагогики/ Под. ред. А.Г.Королева, В.В. Гмурмана М., 1967.
2. Педагогическая энциклопедия. М., 1964.
3. Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993 - 1999.
4. Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. Алматы: Ғылым, 1998.

78

Задания для самостоятельной работы

- 1) Составьте хронологическую таблицу развития содержания понятия "педагогический процесс".

- 2) На основе предложенной педагогической ситуации напишите биографию педагога и других участников.
- 3) Подготовьте программу школьной научно-практической конференции "Роль деятельности в формировании субъектов педагогического процесса".
- 4) Составьте план выступления на тему "Деятельность учителя -творчество".

Темы рефератов

1. П. Ф. Каптерев о педагогическом процессе.
2. Развитие понятия "педагогический процесс" в работах М.А. Данилова.
3. Роль теории педагогического процесса в развитии творческой деятельности учителя.
4. Теория целостного педагогического процесса в современных учебных пособиях по педагогике
5. Роль казахстанских ученых в развитии теории целостного педагогического процесса.
6. Школы-новаторы в освоении теории целостного педагогического процесса.

2.2.1. Законы целостного педагогического процесса

Цель: Развитие представления у будущих педагогов о роли законов в науке и практике.

Задачи:

- а) Показать влияние практики на открытие законов.
- б) Раскрыть объективный характер законов науки.
- в) Обосновать содержание законов педагогического процесса.

План:

1. Законы как отражение уровня развития педагогической теории.
2. Влияние развивающейся педагогической теории на познание законов науки.
3. Успешная профессиональная деятельность педагога как деятельность в соответствии с познанными законами.

Основные понятия: наука, теория, закон, общие законы, частные законы науки, образование, педагогика образования.

Межпредметные связи: философия, общая педагогика, социология, психология.

Законы как отражение уровня развития педагогической теории. Любая наука своей важнейшей задачей считает познание объективных законов, действующих в реальной действительности. Ибо только познание законов и дает возможность построения теории данной предметной области и соответственно эффективного решения практических задач.

В истории научных поисков можно проследить, что научное знание формировалось как описание явлений, затем на основе практики происходило формирование эмпирических теорий и открытие частных законов. И только когда были открыты специфические законы данной предметной области, развивалась современная теория научного знания (табл. 1.).

Начиная с 60-х годов XX века в каждом учебном пособии по педагогике содержится параграф о законах и закономерностях. Однако ни в одном из них нет определения, что это такое. Формулировки понятий даются произвольно, неясно, почему автор это считает законом или закономерностью. Более того, нет и разграничения, что отнести к законам, а что к закономерностям. Все это свидетельствует только о том, что теоретические разработки проблем педагогических законов отсутствуют. В немалой степени это связано с тем, что не приняты во внимание разработанные философами представления о законах и закономерностях /4, 5, 6, II.

Проблема закона в философии не нова. Уже в философских системах Древнего Востока и Греции, не используя термин "закон", формировали свое отношение к феномену, понимая под этим объективный порядок, внутренне присущий миру естественный путь развития всех вещей.

Спустя два тысячелетия Д.Бруно впервые использует понятие "закон природы". Но начало широкого употребления понятия принадлежит Декарту, который считал, что закону свойственны два атрибута - неизменность и вечность. То есть пока существует данная область объективной реальности, ее законы неизменны и вечны, не зависят от воли людей, объективны.

Обратимся к примерам: есть материя и есть закон сохранения материи и энергии. Есть жизнь на Земле и есть закон ассимиляции и диссимиляции. Есть тела во Вселенной и есть законы всемирного тяготения.

В Новое время разработкой понятия "закон" занимались представители разных философских систем. Ф.Энгельс в "Диалектике природы" отмечал, что действие законов люди издавна фиксировали в своих наблюдениях и использовали полученное для усовершенствования практики /8/. Поэтому научные законы не сразу и открываются, а открытые продолжают уточняться в связи с новыми знаниями в данной предметной области. Достаточно наглядный пример — уточнение периодического закона Д.И. Менделеева в химии.

80

В общефилософском плане "закон есть отражение существенного в движении универсума" [9]. Закон есть выявление сущности данной предметной области, объективно реальной (в нашем случае—педагогической реальности). И познание, открытие закона позволяет осуществить переход от эмпирического уровня к теоретическому уровню научного знания.

Наше представление о законах в педагогике, естественно, связано с предметом самой науки - педагогическим процессом.

Влияние развивающейся педагогической теории на познание законов науки. Исследование законов педагогической науки фактически началось в XX веке. И здесь можно условно наметить три периода:

- 20-30-е годы связаны с прямым переносом всеобщих законов [2], открытых в философии, на педагогическую реальность (С.В. Трахтенберг, А.Б. Залкинд и др.).

- 40-60-е годы насыщены активными поисками законов и закономерностей в педагогике, но решение проблемы идет уже от известных категорий "обучение" и "воспитание", вне внимания к тому, что составляет предмет педагогики как науки (В.И. Помогайба, И.С. Каменоградский, Н.Н. Петухов, И.С. Марьенко, А.В. Барабанщиков).

Таблица 1. Динамика развития научного знания как системы (на примере химии, биологии, астрономии, физики, педагогики)

Область науки	Предметная область науки	Предмет исследования	ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ					Открытие специфич. законов	Создание фундамент. теорий
			Описатель-вады (внутри философии)	Первичного обобщения	Открытие частных законов	Эмпирические теории	Создание фундамент. теорий		
Химия	О веществах	Преобразование веществ		Алхимия III-IV вв. н.э.	Закон сохранения массы в-в Ломоносова - Лавуазье, XVIII в.	Химическ. атомизм Д. Дальтона, атом. вес нач. 1804 г.	Периодический закон Д. Менделеева, 1869 г.		
Биология	О жизни	Клетка XIX в.		В виде описания раст. и животн. Геобрант, III в. до н.э. Плиний, I в. н.э.	Принцип эволюции Ламарка, введ. пит. "биология" XVIII в.	Систематика К. Линнея - XVIII в. эволюц. теория Дарвина (приклад. естество. отбора) XIX в.	Закон Менделеева, 1866 г.	Теор. разв. живых организмов на клеточ. и хромосом. уровнях, теор. ген., XX в.	
Астрономия	О строении Вселенной	Космические тела и образующие их системы в галактиках	Геоцентрич. система Птолемея	Звездные таблицы наблюд. за космическими телами	Гелиоцентрич. система Коперника (XVI в.), законы движения планет Кеплера (XVII в.)	Первые теории происхождения Вселенной	Закон всемирного тяготения Ньютона, XVII в.	Теория эволюции Вселенной	
Физика	О природе	Свойства материального мира галактик	Физика Аристотель IV в. до н.э.	Закон Архимеда, III в. до н.э.	Законы механики И. Ньютона, XVII в.	Теор. тверд. тела, газов, жидкостей и др.	Закон сохранения массы и энергии, закон излучения Планка, теория относ. Эйнштейна, XX в.	Единая теория поля, материя, энергия, атомное строение мира и энергии	
Педагогика	О воспитании	Учебно-воспитательный процесс (ЦП) XX в.	Платон, Аристотель IV-III вв. до н.э.	Квинтилиан I в. н.э. "О воспитании оратора"	Теория обучения Я. А. Коменский, XVII в.	Закон формирования коллектива	Теория целостного педагогического процесса		

- 60-80-е годы примечательны тем, что складывается четкая позиция по предмету исследования в педагогике (учебно-воспитательный или целостный педагогический процесс (ПЭ, 1965; В.Е. Гмурман, М.А. Данилов, В.С. Ильин, Н.Д. Хмель), что открывает перспективу в разработке педагогических законов.

Построение педагогической теории требует тщательной разработки именно педагогических законов. Особенностью педагогического процесса является то, что он социален по своей природе.

Социальные системы способны к самоорганизации только в одном случае - если каждый индивид, участник данной системы

имеет достаточные и необходимые условия для оптимального развития и самореализации. Следовательно, для педагогического процесса существенное становление индивидов, формирование их индивидуальности и социальной зрелости.

Педагогика развивается как наука о воспитании, той общественной функции, которая связана с усвоением биологически наследуемого, социального опыта предшествующих поколений, подрастающей сменой человечества. То есть сущность воспитания и его цель есть становление индивида, "человека как совокупности всех общественных отношений" (отношений со всеми сторонами общественного бытия), которые формируются в процессе усвоения социального опыта. Из этого следует, что законами педагогического процесса, отражающими его сущность, могут быть следующие:

- ребенок становится наследником социального опыта предшествующих поколений только благодаря собственной активной творчески-созидательной деятельности;

82

- развитие индивида как личности, готовой к саморазвитию, к самореализации и самоутверждению, с определенным социально-гражданским статусом происходит в процессе социализации, вхождения в социум, во все более расширяющееся с возрастом поле социальной активности;

- педагогов и учащихся, детей и взрослых объединяет кооперированная совместно-раздельная деятельность, обеспечивающая успех всем и каждому участнику педагогического процесса.

Законы педагогического процесса отражают его сущностные особенности, проявляются как в целом в педагогической деятельности, так и в частностях.

Успешная профессиональная деятельность педагога как деятельность в соответствии с познанными законами.

Современная профессиональная деятельность оценивается по успешным результатам. И это особенно важно для сферы образования, так как здесь успешный результат - состоявшаяся личность. Если сфера образования дает успешные результаты, тогда все другие области социально-экономической жизни общества, разнообразие видов профессиональной деятельности обретают возможности позитивных изменений.

Кризис образования, исподволь нараставший в XX веке, явственно обозначился в 60-е годы. Ф.Кумбс [1] дал обстоятельный системный анализ этому кризису. Однако попытки реформирования, предпринятые в разных странах, фактически не затронули главного: оставалась прежней парадигма образования, которая определялась как процесс и результат приобретения знаний. Поэтому не случайно в 90-е годы состоялась XX сессия Генеральной конференции ЮНЕСКО, где была принята совместная концепция роли образования в мире, которой соответствует и новая парадигма образования: **под образованием следует понимать процесс и результат совершенствования способностей и поведения личности, при котором она достигает социальной зрелости и индивидуального роста.**

Впервые в образовании на первое место ставятся интересы личности. В этом определении отражена важнейшая особенность бытия, открытая материалистической диалектикой — единство распредмечивания и опредмечивания. В системе образования это означает, что педагог распредмечивает (выявляет) способы, которыми было получено научное знание. В процессе обучения учащиеся через овладение этими способами усваивают изучаемый учебный предмет. Именно благодаря этому (овладению способами деятельности) происходит преобразование личности учащихся (опредмечивание). Фактически этим обозначена необходимость личностно-ориентированного образования. То есть акцент на том, что умеет ученик, каким становится в процессе обучения. Тогда только можно говорить об усвоении учащимися культуры человечества (этноса, региона, семьи, профессии) и об их развитии в общественно-профессиональной деятельности.

83

То есть педагогические законы открывают перспективу в понимании сути качества образования - преобразование личности учащегося, готовой к самореализации в социуме. Однако, не владея теорией целостного педагогического процесса и его законами, педагог может сосредоточиться на частностях, не затрагивающих главное. Знание педагогических законов позволяет педагогу выстраивать практическую работу, имея четкие ориентиры на конкретную цель, то есть на конечный результат.

Следовательно, педагог, располагая знаниями об особенностях целостного педагогического процесса, его законах, может через

организацию деятельности добиваться освоения учащимися все новыми и более сложными способами разных видов деятельностей и общения (рис. 1).

Личность формируется в деятельности. А успешная деятельность индивида ведет к преобразованию личности, развитию индивидуальности, так как современная парадигма образования свидетельствует о том, что обучение наряду с внеучебной деятельностью есть средство развития сущностных сил человека.

Вопросы для самоконтроля

1. Определите содержание понятия "закон".
2. Покажите объективный характер законов на примере разных наук.
3. Что означает объективный характер законов для практики?
4. В чем выражается знание законов педагогического процесса у учителя-практика?

Литература

1. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире: системный анализ / Под ред. Г.Е.Скорова. М.: Прогресс, 1971.
2. Проблемы методологии педагогики и методики исследований / Под ред. М.А.Данилова и Н.И.Болдырева. М.: Педагогика, 1972.
3. Петухов Н.Н. Особенности законов объективного мира //Общие основы коммунистического воспитания. Л.: ЛГУ, 1975. Ч. I.
4. Тугаринов В.П. Законы объективного мира, их назначение и использование. Л.: ЛГУ, 1955.
5. Глезерман СЕ. О законах общественного развития: их характер и использование. М.: Политиздат, 1979.
6. Философский словарь. М.: Политиздат, 1980.
7. Новейший философский словарь. Мн.: Изд. В.М.Сакун, 1998.
8. Энгельс Ф. Диалектика природы// К.Маркс, Ф.Энгельс. Соч. Т. 20.
9. Ленин В.И. Философские тетради. ПСС, 1,29.

10. Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. Алматы: Ғылым, 1998.

Рис. 1 Теория целостного педагогического процесса как основа реализации единства учебной и внеучебной деятельности педагогов и учащихся



Теоретическая основа практической деятельности педагогов и учащихся

Задания для самостоятельной работы

1. Опишите в виде отчета об уроке, как отражаются законы в деятельности учителя.
2. Дайте анализ конспекта урока с позиции реального воплощения педагогических законов.

3. Подготовьте проект поурочного плана с реализацией педагогических законов.

Темы рефератов

1. Развитие педагогической теории и основных ее составляющих (законы, принципы, закономерности).
2. Педагогические законы в практике А.С.Макаренко.
3. Взаимосвязь категорий науки и ее законов.

2.2.2. Закономерности педагогического процесса

Цель: формирование представлений о связях между компонентами целостного педагогического процесса, закономерностях, отражающих его внутреннюю структуру.

Задачи:

- а) Выявить сущность понятия "закономерность".
- б) Раскрыть отражение закономерностей в устойчивых связях между компонентами педагогического процесса.
- в) Показать значение принципов для реального проявления закономерностей.

План:

1. Закономерности педагогического процесса.
2. Компоненты и структура педагогического процесса.
3. Межличностные отношения в педагогическом процессе.

Основные понятия: целостный педагогический процесс, компоненты, закономерности, структура, принципы, прогнозирование, моделирование.

Межпредметные связи: философия, методология науки, методология педагогики, системология, социология.

Закономерности педагогического процесса. Педагогическая наука, исследуя свой предмет, разрабатывает теорию учебно-воспитательного процесса. К теоретическим знаниям относятся понятия (категории), законы, закономерности, изучение которых дает направление разработке теории и методики организации учебно-воспитательного, целостного педагогического процесса.

С помощью понятий можно дать характеристику педагогической реальности, в том числе, объекта деятельности учителя - целостного

86

педагогического процесса. Знание законов педагогического процесса дает подход к организации деятельности учителя. Закономерности и принципы позволяют прогнозировать функционирование педагогического процесса и конструировать его в конкретных условиях.

Качество подготовки учителя выражается в готовности использовать теоретические знания о различных сторонах, качествах и свойствах целостного педагогического процесса для решения широкого круга профессиональных задач, имеющих отношение к целям как отдаленным, так и близким. Решение профессиональных, задач любой трудности предполагает, что специалист может установить связи между разнообразными элементами трудового процесса, видит его общую структуру. Для учителя это важно тем, что системно-структурное описание целостного педагогического процесса дает ключ к формированию мысленной модели предстоящей деятельности, для прогнозирования развития состояния системы "педагога - учащиеся" с учетом конкретных условий.

Как всякая социальная система, педагогический процесс имеет открытый характер, то есть испытывает влияние среды, но отличается внутренней спонтанной активностью и саморегуляцией. В связи с этим у педагогического процесса как разновидности социальных систем имеются те же родовые признаки (Н.Т. Абрамова, В.П. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский и др.):

- система обладает общей целью, задаваемой обществом, ее функционирование носит целесообразный характер;
- система состоит из взаимосвязанных и взаимозависимых элементов (компонентов);
- система существует в окружении, несущем ограничения;
- система обладает определенными ресурсами, которые обеспечивают ее функционирование и устойчивость;
- внутренняя структура отражает иерархию уровней и связи системы со средой;
- система способна к развитию за счет внутренних противоречий, присущих системе;

- система возглавляется управляющим центром (рис. 1).

Указанные признаки помогают понять, почему каждый, в отдельности

взятый педагогический факт можно только описать, но его место среди других очень трудно определить и принять решение, как поступить, если нет четкого представления о взаимодействии отдельных элементов в системе "педагоги-учащиеся".

Особенности педагогического процесса отражаются во внутреннем сцеплении составляющих его элементов. Процесс (от лат. processus - продвижение) означает: 1) последовательную смену состояний, стадий развития; 2) совокупность последовательных действий для достижения каких-

87

либо результатов. Указанный смысл понятия "процесс" означает, что в системе "педагоги-учащиеся" движение к конечному результату через совокупность последовательных действий требует от педагога необходимости точно знать, какие именно состояния надо изменить и какие при этом действия следует совершить. Ответы на эти вопросы находятся в прямой зависимости от знания учителем компонентов и структуры педагогического процесса, определяемой, в свою очередь, теми зависимостями, которые между ними существуют (закономерностями).

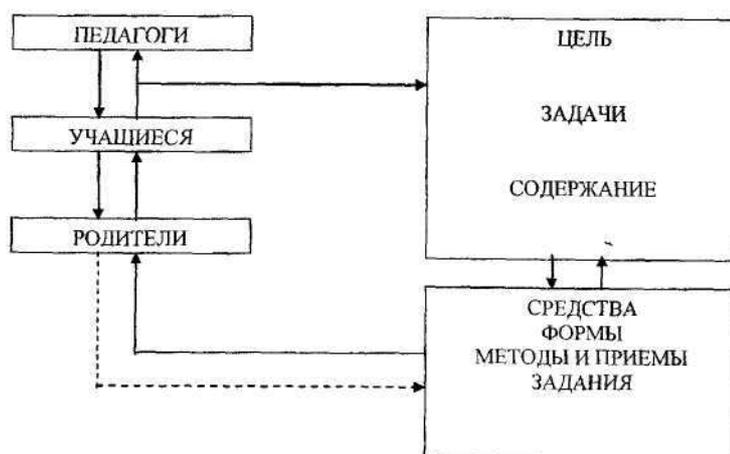


Рис. 1. Взаимосвязь блоков (подструктур) педагогического процесса

Компоненты и структура педагогического процесса. Об отдельных элементах (компонентах) педагогического процесса задолго до создания его теории было достаточно хорошо известно и

в практике. Часть из них (цель, задачи, содержание) применительно к изменяющимся условиям жизни общества, к характеру социального заказа школы вновь и вновь подвергается пересмотру и совершенствованию. Указанную проблему исследовали В.Е. Гмурман, В.С. Ильин, Б.Т. Лихачев и другие. А.Г. Калашников относит педагогов и учащихся к составным частям педагогического процесса. М.А. Данилов отмечает, что внутренней пружиной педагогического процесса, его ведущим стержнем является цель воспитания.

Надо полагать, что всякая цель достигается путем решения задач в деятельности определенного содержания. Поэтому к компонентам педагогического процесса (социального) следует отнести педагогов и учащихся. Это человеческий фактор педагогического процесса. Элементы

88

их деятельности (цель, задачи, содержание, средства, форма, методы и приемы, вид конкретного задания) являются тем, что входит в суть обучения школьников. Поэтому компонентами процесса являются люди, составляющие систему "педагогическая-учащиеся", и элементы их деятельности.

Для глубокого и всеобъемлющего понимания сущности педагогического процесса необходимо знание не только состава компонентов, но и особенностей каждого из них. Понимание специфики компонентов педагогического процесса даст возможность выявить те внутренние связи, которые объективно существуют между ними в реальном процессе конкретного учебного заведения. Рассмотрим особенности компонентов.

В отечественной педагогике цель воспитания определяется исходя из гуманной идеи всестороннего развития личности. Эта цель имеет несомненное достоинство - опережение цели воспитания по сравнению с требованиями общества (Р.Г. Гурова). Философы рассматривают цель как идеал (цель-идеал).

Между тем цель-идеал или идеальная модель результата деятельности достигается через достижение промежуточных целей, которые можно определить как цель-задачу. Иначе говоря, применительно к педагогическому процессу достижение цели-идеала связано с некоторым условным членением на этапы, которое предполагает решение задач данного периода.

Если достижение цели-идеала связано с одновременным и комплексным решением задач умственного, нравственного, трудового, эстетического и физического воспитания (педагогический процесс целостный!), то цели-задачи отдельного отрезка педагогического процесса, естественно, будут значительно меньшими по объему и более конкретными по содержанию (например, для урока).

Несмотря на некоторые различия между целью-идеалом и целью-задачей, тем не менее задачи есть своеобразный шаг в направлении к поставленной цели и отвечают на вопрос, что надо сделать, какие действия выполнить, чтобы получить намеченный результат. Для педагога чрезвычайно важно не только сформулировать вместе с учащимися цель (к какому результату предполагаем двигаться), но и обеспечить осмысленное движение к поставленной цели через тщательную формулировку задач предстоящей работы (что надо сделать). И опять же это надо сделать совместно с учащимися, так как субъект-субъектные отношения есть двусторонность педагогического процесса.

Цель и задачи педагогического процесса определяют и отбираемое содержание деятельности. Современное понимание теории общей культуры (В.В. Кизимов, Э.С. Маркарян и др.) убеждает в том, что содержание деятельности должно быть направлено на овладение социальным опытом - учиться всему богатству культуры, накопленной человечеством (В.И. Ленин). Э.С. Маркарян убедительно доказал, что общественная культура (культура, накопленная человечеством) имеет колоссальное значение для координации и интеграции действий людей, обуславливающих сплоченность человеческих

89

коллективов. Каждому человеку необходимо усвоить материальную, духовную и соционормативную, или нравственную, культуру.

Каждый из указанных пластов отличается своеобразием. Материальная культура представляет собой совокупность предметов, материальных ценностей, созданных человечеством (машины, оборудование, техника, объекты разнообразного назначения). С этим пластом культуры связаны ненаследственные умения, обуславливающие возможность введения человеком в оборот имеющихся материальных ценностей и создание новых.

Духовная культура, иногда ее называют интеллектуальной, представляет собой определенный уровень восприятия и отражения людьми окружающей их природной и социальной среды, зафиксированной в науке, искусстве, религии. Соционормативная культура связана с организацией общественной жизни людей (экономической, правовой, политической, этической и т.д.) и обычно материализуется в различных формах ненаследственного поведения. Каждый из планов культуры "наработан" человечеством в определенном виде деятельности.

Своеобразие каждого из пластов общечеловеческой культуры свидетельствует, во-первых, о том, что всестороннее развитие личности как раз и предполагается одним из условий овладения всем богатством человеческой культуры. Во-вторых, каждый из пластов культуры представляет собой одну из сторон подготовки человека. В-третьих, особенности содержания каждого из пластов выводят нас на необходимость определения тех средств, которые можно использовать для разностороннего развития личности, то есть тех видов деятельности, с помощью которых индивид может освоить содержание культуры.

Становление личности невозможно без овладения способами родовой для человека (свойственной только человеку) деятельности. Через распредмечивание социального опыта педагог уточняет, какими способами деятельности этот опыт был создан. А освоение способа деятельности индивидом ведет к развитию, преобразованию личности этого индивида (опредмечивание). Деятельность с точки зрения решения педагогических задач есть средство воздействия. В жизнь развивающегося индивида с момента его рождения последовательно входят такие виды деятельности: общение, игра, труд (бытовой, умственный, физический, производительный), художественная и природоохранная.

Таким образом, рассматриваемая деятельность учащихся в педагогическом процессе, педагогически целесообразно организованная деятельность есть условие формирования их творческой активности. Типичные виды деятельности (общение, игра, труд) направлены на те или иные стороны реальности, среды. Поэтому педагогическое воздействие есть регулирование с заранее поставленными целями взаимодействия формирующейся личности

со средой (не только с социальной, но и с природной, материальной,
90

духовной). Известно, что личность формируется в деятельности, какова деятельность, такова и личность. В разные возрастные периоды оказываются значимыми не одни и те же виды деятельности, сама деятельность не утрачивает своего значения в течение всей сознательной жизни человека. Из вышесказанного можно сделать следующие выводы:

- в любой относительно законченной форме школьной работы, являющейся ограниченной во времени, педагогическом процессе (урок, экскурсия, школьный вечер и т.д.), можно усмотреть объективные предпосылки, вытекающие из задач работы, использования разных средств педагогического воздействия (общения, труда, игровых приемов и т.п.);

- использование средств педагогического воздействия в комплексе предполагает тщательное формулирование цели и задач, обоснование центра тяжести всей работы и, следовательно, определения ведущего вида деятельности.

Однако учитель не может быть незаинтересованным использовать любую возможность для включения в деятельность всех учащихся, более того, ему необходимо еще обеспечить и их реальное взаимодействие. Следовательно, все ранее сказанное о средствах педагогического воздействия является основанием для вывода о том, что форма конкретной работы в педагогическом процессе отражает особенности организации взаимодействия участников. Но произвольный, формальный выбор, как правило, не оправдан, если не связан с предыдущими компонентами (цель, задачи, содержание и вид деятельности).

Являясь относительно консервативной, то есть слабо меняющейся со временем, тем не менее избранная форма работы требует и использования определенных методов, способов решения поставленных задач. Для учащихся как овладение способами (методами и приемами) учебной и внеучебной деятельности, так и их применение не есть нечто отвлеченное. В реальном педагогическом процессе это всегда связано с выполнением конкретных заданий (поручений). Педагогу анализ "предмета труда" (каким для него является содержание учебного труда) необходим для выявления особенностей способов познавательной

деятельности учащихся и ее организации по овладению ("присвоению") изучаемого материала.

Для учащихся инструмент познавательной деятельности "орудия труда" (методы и приемы) - это то, чему они еще только должны научиться, чтобы уметь учиться. Тогда потенциальная возможность активного участия в учебной и внеучебной сферах педагогического процесса становится реальностью. Поэтому, если в форме (организации взаимодействия) заключены объективные предпосылки сотрудничества, то они реализуются через овладение детьми методами и приемами деятельности на вполне определенных заданиях (поручениях), адресованных либо каждому школьнику в отдельности, либо группе, или от имени учителя или от имени коллектива (В.В. Котов, Х.И. Лийметс, Н.С. Дежникова, И.Б. Первин, Н.Н. Хан).

91

Анализ особенностей компонентов педагогического процесса показывает, что существуют их внутреннее единство и взаимосвязь, без учета которой невозможно решить вопрос о структуре педагогического процесса как системы. Это, естественно, предполагает выявление зависимостей между как компонентами, так и условиями, ведущими к определенным результатам то есть изучение тех закономерностей, что свойственны процессу' Закономерность педагогического процесса характеризуется всеобщностью проявляющейся в работе любого учителя, повторяемостью в сходных условиях причинно-следственной детерминированностью. Закономерности объективны независимы от участников этого процесса - их вкусов, настроений желаний. Часть закономерностей педагогического процесса выявлена эмпирическим путем, другие обнаруживались в ходе выполнения теоретико-экспериментальных работ. Если сущность закономерностей исследована достаточно глубоко, то это дает реальный выигрыш по трем причинам. На основании вскрытых закономерностей можно более или менее определить структуру самого процесса, взаимодействие компонентов, их взаимовлияние Идеализированная, теоретическая модель педагогического процесса выстроенная на этом основании, расширяет возможности как в научном исследовании самого процесса, так и в совершенствовании практики школьного дела. Наконец, познание закономерностей любого процесса расширяет возможности его

научного анализа для управления и получения прогнозируемых результатов в деятельности учителей.

В педагогической науке закономерности начали изучаться в 20-е годы XX века как закономерности воспитания (Н.К. Гончаров, А.Г. Калашников О.В. Трахтенберг). Несколько позднее исследуются закономерности вне-учебного времени педагогического процесса (Н.И. Болдырев, Г.И Щукина, Н.Н. Петухов) и учебного процесса (В.И. Загвязинский). В последнее десятилетие XX века появились работы, в которых хотя и не излагаются основания для полного обзора, но дается описание закономерностей целостного педагогического процесса (М.А.Данилов, Ю.К.Бабанский, Б.Т.Лихачев В.А.Сластенин).

Закономерности педагогического процесса есть отражение связей системы «педагоги-учащиеся»: внутри самой системы между отдельными подсистемами и внешне с другими системами более высокого порядка (социальное окружение школы, общество). По указанной причине определяются те закономерности, которые отражают особенности функционирования педагогического процесса - условия, связи, отношения, качества процесса и его свойства. Поэтому основными закономерностями педагогического процесса являются следующие:

- педагогический процесс учебного заведения обусловлен социально-экономическими потребностями общества;
- целенаправленность педагогического процесса отражает цели общества, которые предъявляются через законы об образовании как социальный заказ;
- педагогический процесс имеет двусторонний характер, связанный с взаимодействием педагогов и учащихся, воспитателей и воспитанников при обязательной деятельности двух сторон;
- творческая активность школьников есть следствие тщательно продуманной и организованной учителем деятельности;
- функционирование педагогического процесса зависит от соответствия его конструирования и организации возрастным особенностям и уровню развития как коллектива учащихся, так и отдельных учащихся;
- компоненты педагогического процесса неравнозначны, существуют их соподчинение (иерархия) и взаимовлияние;
- педагогический процесс не одномоментен, длителен во времени;

-влияние среды и взаимоперекрещивающихся направленностей подсистем внутри педагогического процесса порождает множество факторов, под воздействием которых формируется конечный результат.

Закономерности, отражая внутренние и внешние связи педагогического процесса, между собой образуют достаточно сложные зависимости. Поэтому, если реальный педагогический процесс в конкретных условиях организуется педагогом без учета законов и закономерностей, это в конечном итоге приводит к потере качества учебно-воспитательной работы.

Учитывая все сказанное о законах и закономерностях педагогического процесса, можно сформулировать те положения (принципы), которыми учителю следует руководствоваться, дабы обеспечить оптимальные условия для развития ребенка как личности, способной к саморазвитию и самоутверждению в конкретных социально-экономических обстоятельствах. Принципы представляют собой основные требования к организации деятельности учителя, являются постоянными ориентирами и творчески отражаются в функционировании педагогического процесса. Фактически в принципах реализуются законы и закономерности педагогического процесса. Это переход от теории к практическим действиям учителя:

- гуманистическая, личностно-ориентированная направленность педагогического процесса;
- направленность деятельности на формирование единства сознания и поведения;
- организация деятельности в педагогическом процессе с учетом актуальных потребностей развития личности школьников;
- сочетание педагогической требовательности с уважением к позиции школьника, его отношения к людям, явлениям, процессам;
- учет особенностей индивидуального, психофизиологического, возрастного и национального в развитии школьника и коллектива;
- сочетание педагогического руководства с развитием инициативы и самостоятельности учащихся;
- содействие достижению учащимися успешных результатов в деятельности;

93

- согласованность требований к школьникам педагогов, коллектива учащихся и семьи;

- обеспечение социальной защищенности оптимального психологического климата для каждого ребенка;
- непрерывное отслеживание (мониторинг) новообразований развивающейся личности школьника и коллектива.

Очевидно, законы, закономерности и принципы организации педагогического процесса между собой взаимосвязаны. В этих взаимосвязях отражается движение от сущности процесса к практическим действиям его участников, что может быть представлено как модель организации деятельности учителей и учащихся в педагогическом процессе (рис. 2).

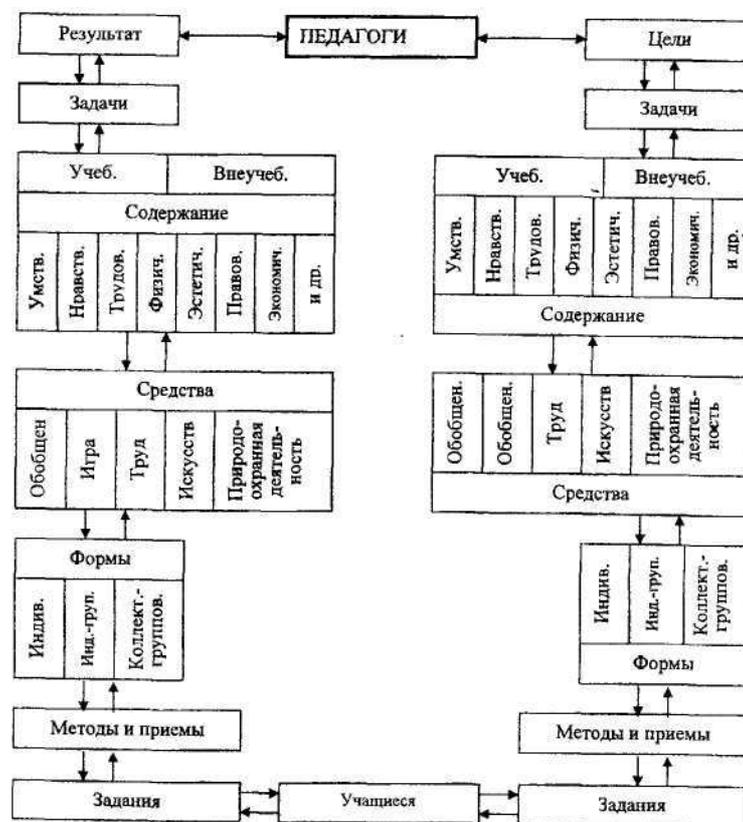


Рис. 2. Схема взаимосвязи компонентов в педагогическом процессе

На рисунке показаны два направления стрелок: по часовой стрелке - организация деятельности учащихся, в обратном направлении - движение для выявления сбоев в педагогическом процессе.

Межличностные отношения в педагогическом процессе.

Теоретическая разработка модели педагогического процесса дает возможность определить, как достигается собственно

воспитательный результат. В традиционном представлении, особенно в массовой практике, принято считать, что существуют две самостоятельные области деятельности учителя - обучение и воспитание. И, как следствие, существование двух ролей у учителя: учитель-предметник и классный руководитель. Попытки рассмотреть возможности обучения в воспитательном плане чаще всего связываются либо с содержанием изучаемого материала, либо с воздействием на формирование у школьника настойчивости, целеустремленности, ответственности и т.д.

Бесспорно, определенный воспитательный эффект заложен уже в содержании учебных предметов. Это связано с двумя моментами: во-первых, насколько усваиваемое содержание предмета соответствует уровню развития общества, его потребностям; во-вторых, насколько это содержание вооружает учащихся пониманием объективных закономерностей развития природы, общества и мышления человека, то есть содействует формированию мировоззрения.

В свое время А.С. Макаренко сказал, что дефективность личности связана с дефективностью ее отношений в обществе. Следовательно, основные воспитательные механизмы процесса надо искать в плоскости тех отношений, которые складываются у школьников (рис. 3).



Рис. 3. Система отношений ("воспитательные механизмы") школьника в педагогическом процессе:
 I – отношения между родителями и детьми;
 II – отношения между учителями и учащимися;
 III – отношения между одноклассниками и сверстниками

В педагогическом процессе общеобразовательной школы для учащихся значимы два основных вида отношений: взаимоотношения между учителями и школьниками,

взаимоотношения школьников друг с другом. Поэтому применительно к педагогическому процессу общеобразовательной школы можно говорить о двух взаимодействующих и взаимодополняющих друг друга воспитательных механизмах.

Уже в первом классе притягательными и значимыми для ребенка оказываются его отношения с педагогами школы, особенно со своим учителем. Преобладающее значение отношения педагога к школьнику в начальной школе не случайно: слишком много значит учитель в жизни маленького ученика, слишком велик для него авторитет знаний учителя, его опыта, мудрости, слишком зависим он в своих успехах от того, с каким учителем встретился. Постепенно у школьника накапливается свой объем знаний, опыт, формируется устойчивый круг общения, значимость отношений с учителем, снижается но не исчезает полностью даже в старших классах.

Как установлено рядом исследователей (А.С. Макаренко, Т.Е. Конникова, Л.И. Новикова, М.Н. Шульц и др.), в деловом сотрудничестве учителя с учащимися необходимо равновесие между предоставлением самостоятельности детям и тактичной помощью в обучении их способам деятельности. Тогда дети доверяют знаниям, опыту учителя, идут к нему советоваться, так как уверены в безусловном уважении со стороны старшего (даже к их ошибкам и оплошностям!) и умелой тактичной помощи. Вот это и составляет суть, основу воспитательного влияния взаимоотношений учителя и учащихся, от которых зависит, как будет относиться ученик к школе, предмету, преподаваемому этим учителем, к его примеру, взглядам, убеждениям, жизненным принципам.

Второй воспитательный механизм педагогического процесса школы не менее важен. Это взаимоотношения между учащимися. Н.К. Крупская в своих статьях неоднократно высказывала мысль о воспитательной роли отношений в детском коллективе. А.С. Макаренко был более конкретен: "работа педагога должна заключаться в наибольшем приближении к первичному коллективу... его работа должна заключаться в возбуждении требований коллектива к отдельной личности". Воспитатель должен учитывать существующие в коллективе реальные отношения между воспитанниками. В самих этих отношениях, если даже они складываются независимо от нас, многое может быть с

успехом использовано в воспитательном плане. Оптимизация этого процесса связана с совершенствованием содержания и структуры деятельности детей в коллективе, со специальной организацией их коллективного общения как особого вида деятельности, с целенаправленным воспитанием у школьника культуры личностного восприятия друг друга, с организацией индивидуальной помощи школьникам в процессе их самопознания, саморегуляции поведения и социально полезного самоутверждения в коллективе.

96

Сущность воспитательного механизма, связанного с взаимодействием учащихся между собой, состоит в том, что этот механизм, как и первый, возникает и действует только тогда, когда есть деятельность. Причем деятельность должна быть коллективной и тщательно организованной, когда создаются предпосылки для формирования отношений делового сотрудничества и ответственности.

Таким образом, общее между первым и вторым воспитательными механизмами (деятельностью и его характером) позволяет сделать очень важный вывод. Если для формирования детского коллектива, основного инструмента воспитания, педагог может организовать активное взаимодействие детей с окружающей средой через разнообразные виды деятельности, то при организации коллективной деятельности ему необходимо профессионально грамотно использовать общение детей между собой.

Вопросы для самоконтроля

- 1) Определите содержание понятий "закономерность", "принцип". Что связывает эти понятия с понятиями "воспитание", "педагогический процесс"?
- 2) Зачем учителю надо знать законы, закономерности и принципы организации педагогического процесса?
- 3) Покажите на реальных ситуациях роль закономерностей педагогического процесса.
- 4) Какие компоненты педагогического процесса отражают деятельность педагогов и учащихся?
- 5) Что составляет содержание социального опыта?

- 6) Как усваивается соционормативная культура человечества?
- 7) Дайте характеристику воспитательных механизмов педагогического процесса.

Литература

1. Вопросы обучения и воспитания /Сост. Э.Г. Костяшкин. М., 1972.
2. Ленин В.И. Философские тетради. ПСС, т. 29.
3. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания. Собр. соч. в 7 т. М., 1958. Т.5
4. Проблемы методологии педагогики и методики исследования / Под ред. М.А. Данилова и Н.И. Болдырева. М., 1971.
5. Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. Алматы: Ғылым, 1998.

97

Задания для самостоятельной работы

- 1) Составьте содержательно-хронологическую таблицу развития основных понятий темы.
- 2) Подберите ситуации к закономерностям целостного педагогического процесса.
- 3) Составьте схему самоанализа ориентации учителя на принципы организации педагогического процесса.
- 4) Составьте задания учащимся для оценки своих отношений с одноклассниками.
- 5) Приготовьте анкету выбора для проведения социометрического исследования в классе.
- 6) На основе социогаммы сформулируйте педагогические задачи влияния на воспитательные механизмы в классе.

Темы рефератов

1. Сущность взаимодействия учителя и учащихся в педагогическом процессе.
2. Закономерности и их роль в педагогическом процессе.
3. Взаимосвязь законов и закономерностей в педагогическом процессе.

4. Влияние овладения способами деятельности на развитие активности учащихся в педагогическом процессе.

5. Роль учителя в регулировании взаимосвязи воспитательных механизмов педагогического процесса.

2. 3. 1. Социальная обусловленность целей воспитания

Цель: выявление методологических основ формирования целей воспитания.

Задачи:

а) Показать динамику развития идей о цели воспитания в истории педагогической мысли.

б) Раскрыть сущность цели воспитания.

в) Раскрыть взаимосвязь воспитания и социализации личности.

План

1. Проблема цели воспитания в истории педагогической мысли.

2. Понятие о цели воспитания.

3. Воспитание и социализация личности.

Основные понятия: цель воспитания, общественная культура, социализация и персонализация личности; всесторонне развитая гармоническая личность, творческий потенциал личности.

Межпредметные связи: философия, социология, социальная психология, культурология, история педагогики.

Проблема цели воспитания в истории педагогической мысли. Борьба вокруг целей воспитания разгорелась уже в античном мире. Древние мыслители соглашались, что целью воспитания должно быть воспитание добродетелей. Но что считать добродетелью - по данному вопросу их мнения расходились. Целью воспитания, по мнению Сократа, должно быть не изучение природы вещей, а познание самого себя, совершенствование нравственности. Ученик Сократа Платон отдавал предпочтение воспитанию ума, воли и чувств. Он считал, что воспитание должно быть организовано государством и соответствовать интересам господствующих групп—философов и воинов. Аристотель, ученик Платона, указывал на то, что цель воспитания состоит в развитии высших сторон души - разумной и волевой.

Я. А. Коменский верил в силу воспитания. По его мнению, воспитание должно быть направлено на достижение трех целей: познание себя и окружающего мира (умственное воспитание),

управление собой (нравственное воспитание) и стремление к Богу (религиозное воспитание). Дж. Локк считал, что главная цель воспитания - сформировать джентльмена - человека, «умеющего вести свои дела мудро и предусмотрительно». Ж.Ж. Руссо твердо стоял на позициях подчинения цели воспитания формированию общественных ценностей.

Цель воспитания, по Песталоцци, заключается в том, чтобы развить все природные силы и способности человека, причем это развитие должно быть разносторонним и гармоническим. И. Гербарт считал, что цель воспитания заключается в формировании добродетельного человека, имея в виду воспитывать людей, умеющих приспособиться к существующим отношениям, уважающих установленный правопорядок, подчиняющихся ему. Высшую цель воспитания А. Дистерверг определял как «самодетельность на служении истине, красоте и добру».

К.Д. Ушинский писал: «Если вам говорят, что целью воспитания будет сделать человека счастливым, то вы вправе спросить, что такое понимает воспитатель под именем счастья; потому что, как известно, нет предмета в мире, на который люди смотрели бы так различно, как на счастье: что одному кажется счастьем, то другому может казаться не только безразличным обстоятельством, но даже просто несчастьем» [4,84].

При этом чаще всего возникает вопрос, всегда ли полезно ребенку быть постоянно счастливым, не приведет ли это к горькому разочарованию, беспомощности, когда молодой человек столкнется с несправедливостью, трагедиями, необходимостью выбора способа решения социальных проблем. Речь идет не только о сегодняшних интересах: педагоги должны заботиться как о настоящем, так и о будущем молодого человека, подготавливая его к сложным перипетиям жизненного пути.

99

В России социал-демократы предложили миру свое видение целей воспитания. В.Г. Белинский в 40-х годах XIX в. писал о воспитании борца с крепостничеством и царизмом. А.И. Герцен был убежден в том, что цель воспитания - подготовка свободной, гуманной, деятельной, всесторонне развитой личности, борющейся с общественным злом. К.Д. Ушинский писал «мы смело высказываем убеждение, что влияние нравственное составляет

главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями».

Таким образом долгое время цели воспитания рассматривались с позиции идеала человека, гармонично развитого, сочетающего в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство. Несомненно, эту позицию надо рассматривать в качестве идеальной цели воспитания. Однако, выделение такой цели в качестве единственной приводит к тому, что практический результат воспитательной работы существенно отличается от поставленных целей. Стремление к идеальной цели не исключает и даже предполагает постановку, определение вполне понятных педагогу целей, достижение которых можно увидеть в результате его деятельности, каковым является изменение воспитанности учащихся.

Понятие о цели воспитания. Цель воспитания есть главный стержень, она определяет ту или иную окраску педагогического процесса, соответствие его интересам и потребностям общества. Цели воспитания задаются обществом как социальный заказ, успешное выполнение которого учителем зависит от некоторых обстоятельств, связанных с профессиональной подготовкой. Деятельность учителя начинается с целеполагания, а учащихся - с овладения способами выполнения задания, но с ясным пониманием цели работы.

Цель воспитания - это то, к чему стремится общество, на достижение чего направляются его усилия.

Проблема целей воспитания относится к числу наиболее важных в педагогике. Цель выражает общую целеустремленность воспитания и выступает как определяющая характеристика воспитательной системы. При практическом осуществлении она выступает как система конкретных задач. Цель и задачи соотносятся как целое и часть, система и ее компоненты. Иначе говоря, цель воспитания - это система реальных воспитательных задач.

Выделяются общие и индивидуальные цели воспитания. Цель воспитания выступает как общая, когда она выражает качества, которые должны быть сформированы у всех людей, и как индивидуальная, когда предполагается воспитание отдельного человека.

В современном мире существует многообразие целей воспитания и соответствующих им воспитательных систем. Многообразие целей воспитания подчеркивает огромную сложность воспитания. В формировании целей находят отражение объективные причины. Закономерности физиологического

100
созревания организма, психическое развитие людей, достижения философской и педагогической мысли, уровень общественной культуры задают общую направленность целей воспитания. Цели воспитания подвижны, изменчивы, имеют конкретно-исторический характер.

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

Установлено, что определение цели воспитания обусловлено рядом важных причин, комплексный учет которых позволяет сформулировать закономерности формирования цели. Вместе с такими факторами, как политика, идеология государства в определении цели воспитания значение приобретают потребности самого общества. Цель воспитания выражает исторически назревшую потребность общества в подготовке подрастающего поколения к выполнению определенных общественных функций. Потребности общества определяются способом производства - уровнем развития производительных сил и характером производственных отношений. Поэтому цель воспитания в конечном итоге всегда отражает достигнутый уровень развития общества, им определяется и изменяется с изменением способа производства. Говоря о конкретных целях, необходимо выделить основания для их определения. Первое основание связано с развитием каждого индивида, раскрытием того потенциала, которым одарила человека природа, с формированием его индивидуальности. При развитии индивидуальности активность и энергия «развивается в каждой из сущностных сфер человека. В то же время эти сферы все больше интегрируются; развивается определенная структура, руководимая волей и разумом индивида. Развитие личности в какой-то мере определяется и индивидуальными условиями, но в основном социальными» [2,29].

Второе основание связано с отношениями человека и общества. Долгое время разработка и обоснование педагогических целей производились по телеологическому признаку: высшей считалась цель, более всего соответствующая потребностям общества и государства. При этом подходе интересы ребенка как бы уходили на второй план, однако гуманистическая педагогика считает их основными. На сегодня ближе то определение цели воспитания, которое предусматривает оказание помощи для достижения собственными силами воспитанника возможного для него совершенства, т.е. стать нравственно развитой и практически деятельной личностью.

Таким образом, все педагогические цели можно условно разбить на два взаимообусловленные группы: идеальные и актуальные, последние конкретизируются в задачах формирования индивидуальности и развития личности.

101

Объектом воспитания является личность, но формирование желательных качеств обеспечивается благодаря активной деятельности самих учащихся, то есть субъектов воспитания, которое осуществляется под руководством педагогов. Процессы умственного (интеллектуального), нравственного, трудового, «эстетического и физического воспитания входят в целостный педагогический процесс как его частные проявления» [4,27].

Усвоение личностью социального опыта осуществляется в сознательно-рациональной деятельности, где решающая роль принадлежит системе знаний и общественному сознанию в эмпирически-традиционной форме, где доминирующее воздействие на взгляды, позиции и ценностные ориентации оказывает общественная психология. Основные звенья деятельности можно охарактеризовать через цепь философских категорий: необходимость - потребность - интерес - цель. Целью взаимодействия является выработка у учащихся сознательно-активной позиции в условиях социально-экономического переустройства общества [3,69]. Цель - это идеальное, мысленное предвосхищение результата деятельности.

Воспитание как социальный институт возникло для организации социально контролируемой социализации членов общества, для трансляции культуры и социальных норм, специально созданные для реализации социального воспитания, а в

целом для планомерного создания условий удовлетворения важнейшей социальной потребности - развития членов общества.

Именно поэтому сегодня цели воспитания все чаще связывается с проблемами социализации.

Воспитание и социализация личности. Социализация как понятие сегодня широко употребляется в философских, психологических и педагогических работах.

Под социализацией понимают интеграцию человека в систему социальных отношений, в различные типы социальных общностей (группу, институт, организации). Социализация рассматривается как усвоение элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются качества личности.

Несомненно, что содержание процесса социализации определяется заинтересованностью общества в том, чтобы его члены успешно овладевали общественными ролями, могли участвовать в производительной деятельности, создавали прочную семью, были законопослушными гражданами и т.д. Это характеризует человека как объект социализации. Однако полноценная социализация возможна, когда человек является не только объектом, но и субъектом этого процесса.

Социализация представляет собой процесс становления личности, постепенное усвоение ею требований общества, приобретение социального значимых характеристик сознания и поведения, которые регулируют ее взаимоотношения с обществом.

102

В науку о человеке термин «социализация» пришел из политэкономии, где его первоначальным значением было «обобществление» земли, средств производства и т.п. Автором термина «социализация» применительно к человеку, очевидно, является американский социолог Ф.Г. Гиддингс, который в 1887 году в книге «Теория социализации» употребил его в значении, близком к современному: развитие социальной природы или характера индивида, подготовка человеческого материала к социальной жизни.

Социальное становление личности - это процесс, в течение которого человек осознает себя в обществе как личность. Это происходит в процессе воспитания, образования и самовоспитания, когда человек самостоятельно определяет для себя цели и достигает

их, когда, осознав чувство собственного достоинства, он уверен в своем положении в обществе.

Социализация отражает определенную готовность личности, существенные черты которой определяются тем, какое место занимает человек в системе социальных отношений: дружеских, любовных, семейных, производственных, политических и т.д.

В процессе социализации решаются две группы задач: социальной адаптации и социальной автономизации личности. Решение этих задач зависит от внешних и внутренних факторов. При этом «давление внешней среды должно соответствовать внутренней силе сопротивления растущей личности ребенка. Центростремительная сила в человеке должна всегда превышать центробежные силы внешней культуры, но и непрерывно ощущать их возрастающий напор».

Социальная адаптация предполагает активное приспособление индивида к условиям среды, а социальная автономизация - реализацию совокупности установок на себя, устойчивость в поведении и отношениях, которая соответствует представлению личности о себе, ее самооценке. Решение задач социальной адаптации и социальной автономизации регулируется кажущимися противоречивыми мотивами «Быть со всеми» и «Остаться самим собой».

Несомненно, результатом социализации человека так же является социальная активность - реализуемая готовность к действиям, которая проявляется в сферах социальных отношений человека. Критериями социализации являются социальная адаптированность, социальная автономность и социальная активность.

Анализ многочисленных концепций социализации показывает, что все они, так или иначе, тяготеют к одному из двух подходов, расходящихся между собой в понимании роли самого человека в процессе социализации.

Первый подход предполагает пассивную позицию человека в процессе социализации, а саму социализацию рассматривает как процесс его адаптации к обществу, которое формирует каждого своего члена в соответствии с присущей ему культурой. Этот подход может быть назван субъект - объектным

(общество-субъект воздействия, а человек - его объект). У истоков этого подхода стояли Э. Дюркгейм и Т. Парсонс.

Сторонники второго подхода исходят из того, что человек активно участвует в процессе социализации и не только адаптируется к обществу, но и влияет на свои жизненные обстоятельства и на себя самого. Этот подход можно определить как субъект - субъектный. У истоков второго подхода стояли Ч. Кули и Д.Г. Мид (см. рис. 1).

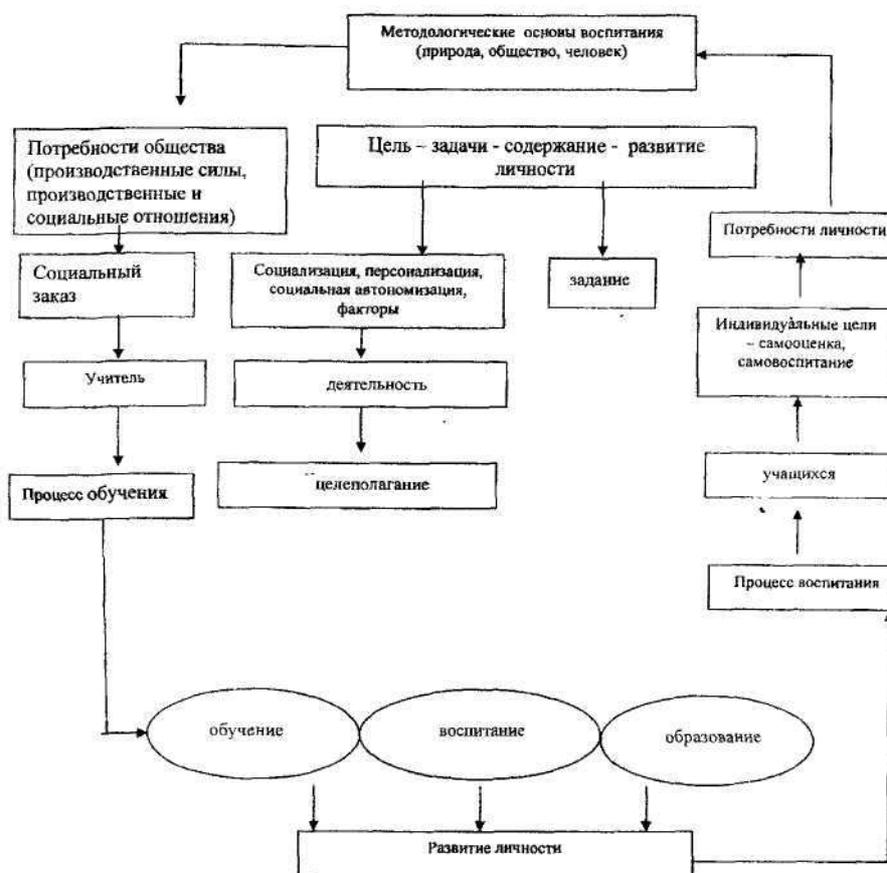


Рис. 1. Социальная обусловленность цели воспитания

Содержание социального воспитания охватывает формирование в системе всестороннего развития личности. В процессе социально-экономического развития общества деятельность и поведение человека выступают в качестве компонентов в формировании личности.

Содержание социальной воспитательной работы в образовательно-воспитательных учреждениях включают в себя:

- формирование научного мировоззрения, социализацию личности;

- нравственное развитие учащихся, основными частями которого являются патриотизм, культура межнациональных отношений, добросовестность к труду, сознательной дисциплины, культуры поведения, эстетическое и физическое развитие в семье и социальной среде, взаимодействие личности социальными институтами, обусловленных факторами наследственности, среды и воспитания.

Социализация протекает во взаимодействии детей, подростков, юношей с огромным количеством разнообразных условий, более или менее активно влияющих на их развитие. Эти действующие на человека условия принято называть факторами. Более или менее изученные условия или факторы социализации условно можно объединить в четыре группы.

Первая - мегафакторы (мега - очень большой) - космос, планета, мир, которые в той или иной мере через другие группы факторов влияют на социализацию всех жителей Земли.

Вторая - макрофакторы (макро - большой) - страна, государство, этнос, общество, которые влияют на социализацию всех живущих в определенных странах.

Третья - мезофакторы (мезо - средний), условия социализации больших групп людей, выделяемых: по местности, типу населения, в которых они живут, по принадлежности к тем или иным субкультурам.

К микрофакторам относятся факторы, непосредственно влияющие на конкретных людей, которые с ними взаимодействуют - семья и домашний очаг, соседство, группы сверстников, воспитательные организации, различные общественные, религиозные, государственные, частные организации, микросоциум.

Вопросы для самоконтроля

- 1) Раскройте сущность цели воспитания.
- 2) Дайте характеристику методологических основ формирования цели воспитания.
- 3) Уточните понятия «воспитание», «цель воспитания», «социализация», «персонализация».

Литература

1. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания опыт педагогической антропологии. Пед соч. В 2 т. т. Т. 1. М., 1974.
2. Фромле Э. Иметь или быть / Пер. с англ.-М. Прогресс, 1989, с.29.
3. Муканова Б.И. Педагогическое руководство формированием социальной активности подростков. Алма-Ата, 1990, с. 69.
4. Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. Алматы, 1998, с. 27.

Задания для самостоятельной работы

- 1) Составьте схему взаимосвязи общих и индивидуальных целей воспитания.
- 2) По характеристике классного коллектива назовите основные факторы, влияющие на цели воспитания.
- 3) Опишите примеры социализации личности с двух разных подходов.

Темы для рефератов

1. Развитие понятия «цель воспитания» в теории и истории педагогической мысли.
2. Роль социализации в адаптации молодежи к деятельности.
3. Социальная обусловленность цели воспитания в обществе.

2.3.2. Содержание воспитания

Цель: Формирование представления об основных видах воспитания и их специфике в современной школе.

Задачи:

- а) Раскрыть сущность понятия "содержание воспитания". Раскрыть взаимосвязь, соотношение цели, задач и содержания воспитания.
- б) Дать представление о гармоническом развитии личности.
- в) Ознакомить с классификацией видов воспитания.

г) Раскрыть роль самовоспитания в формировании личности и охарактеризовать его основные приемы.

План

1. Сущность содержания воспитания. Диалектическая взаимосвязь цели, задач, содержания воспитания.

2. Всесторонность личности как содержательная характеристика ее развития, связанная с освоением человеческой культуры.

3. Виды воспитания и их специфические характеристики.

4. Понятие о самовоспитании, приемы самовоспитания.

Основные понятия: содержание воспитания, связь содержания воспитания с жизнью, виды воспитания, этические и национальные аспекты содержания воспитания, самовоспитание, приемы самовоспитания.

Межпредметные связи: философия, культурология, социология, социальная психология, история педагогики.

Сущность содержания воспитания. Диалектическая взаимосвязь цели, задач, содержания воспитания. В педагогической теории и практике содержание воспитания является одним из самых важных и актуальных понятий. Существующее содержание воспитания формировалось в течение многих столетий и совершенствовалось на определенном историческом этапе в зависимости от особенностей развития общественного сознания, идейных и ценностных установок.

Естественная смена поколений во все времена требовала пристального внимания общества к системе образования, где происходит реализация важнейшей общественной функции - воспитания, передача накопленного социального опыта предшествующих поколений последующим поколениям.

Новое осмысление содержания воспитания, личностно-ориентированный и деятельностный подход в его реализации побуждают ученых и педагогов изыскивать наиболее эффективные средства решения задач формирования личности с позиции целостного педагогического процесса.

Обстоятельное знание целей воспитания дает педагогу представление о том, какого собственно человека он должен формировать, что придает его деятельности осмысленность, четкую направленность, логичность.

В свою очередь, дальнейшая конкретизация цели воспитания приводит к формулированию ее задач. Знание целей и задач воспитания имеет непосредственное отношение к определению содержания воспитательной работы.

Содержание воспитания - один из показателей экономического и социального прогресса общества, ориентированный на обеспечение самоопределения каждой личности, создание условий для ее самореализации. При этом обеспечивается интеграция личности в национальную и мировую культуру, формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества.

Усвоение социального опыта должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, а также учитывать разнообразие мировоззренческих подходов.

В теории целостного педагогического процесса особое внимание уделяется тому, что сущность педагогического процесса в полной мере согласуется с целями воспитания в современном мире - формировать

107

гармонически развитую личность, способную активно участвовать в творческой созидательной деятельности общества. И не случайно основные воспитательные механизмы педагогического процесса находятся в плоскости тех отношений, которые складываются у школьников во всех характерных для них видах деятельности.

Общеизвестно, что личность развивается только в процессе собственной деятельности. Еще К.Д.Ушинский определил данное понятие ярко и эмоционально: "Деятельность должна быть моя, исходить из души моей". Поэтому педагогам при организации воспитательного процесса необходимо наполнять содержанием любой вид деятельности воспитуемых, опираясь на внутренние мотивы деятельности детей.

Вопрос содержания воспитания неразрывно связан с программой воспитания. Содержание воспитания в конкретном образовательном учреждении определяется образовательными программами, разрабатываемыми, принимаемыми и реализуемыми этим образовательным учреждением самостоятельно. Программа воспитания обозначает круг основных целей и задач воспитания,

раскрывает основные направления, особенности, характеристику содержания воспитания.

Стратегическим ориентиром воспитания молодежи современного общества является формирование поликультурной личности, конкурентоспособной, владеющей навыками в усвоении общечеловеческих ценностей, с развитым национальным самосознанием.

Эти мысли нашли отражение в "Концепции воспитания детей дошкольного и школьного возраста" (1995 г.), "Концепции государственной политики в системе образования" (1996 г.), "Концепции этнокультурного образования в Республике Казахстан" (1996 г.), "Комплексной программе воспитания в организациях образования в Республике Казахстан" (2000 г.), "Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2005-2010 гг" (2004 г.), "Концепции образования Республики Казахстан до 2015 года (2004 г.)" и других документах Министерства образования и науки Республики Казахстан по организации целостного педагогического процесса школы.

Воспитание молодого поколения должно базироваться на постоянных, непреходящих идеях и ценностях. Поэтому в качестве идейной основы всей системы современного воспитания должны быть выработанные и проверенные многовековой практикой **принципы гуманизма.**

Гуманизм прежде всего означает человечность человека: любовь к людям, высокий уровень психологической терпимости, мягкость в человеческих отношениях, уважение к личности и ее достоинству. В конечном счете понятие "гуманизм" оформляется как система ценностных ориентации, в центре которых лежит признание человека в качестве высшей ценности.

108

В современном понимании гуманизма больше внимания уделяется целостному, универсальному становлению человеческой личности. Эта универсальность осмысливается как гармоничное развитие ее интеллектуальных, духовно-нравственных, физических и эстетических способностей. Таким образом, с позиции гуманизма конечная цель воспитания состоит в том, чтобы каждый человек мог стать полноценным субъектом деятельности, познания и общения, то есть свободной, самостоятельной личностью, ответственной за все происходящее в мире.

Всесторонность личности как содержательная характеристика ее развития, связанная с освоением человеческой культуры. Понятие о всестороннем гармоническом развитии личности встречается уже в античных философских учениях, у педагогов-гуманистов эпохи Возрождения. Свою актуальность не теряет это понятие и в наше время. В разные исторические периоды в понятие всестороннего гармонического развития вкладывался различный смысл. Одинаковым было только стремление человека к совершенству.

Идея всестороннего совершенствования человеческой личности живет во всех народных сказках и былинах, в образах положительных героев. Представление о совершенном человеке развивается в произведениях литературы и искусства, народном творчестве.

Главная цель воспитания — формирование всесторонней гармонически развитой личности. Но следует отметить, что в любом обществе цель воспитания имеет двойное значение, то есть существуют два педагогических идеала личности. Первый идеал является очень возвышенным, целью-идеалом, он похож на мечту, выражающую наивысшее предназначение воспитания - обеспечить каждому человеку, появившемуся на свет, возможности самореализации. Он служит ярким образцом, ориентиром, к которому нужно как можно ближе подвести воспитуемых. Другой идеал достаточно реальный. Он, как правило, имеет реальное воплощение в жизни. Для воспитанников реальным идеалом могут служить яркие личности, герои своего времени, кумиры, на месте которых каждый хотел бы оказаться.

Трудности в реализации общей цели воспитания требуют пересмотра и конкретизации задач общеобразовательной школы. Школа как социальный институт будет стремиться к созданию условий для самореализации и жизненного самоопределения всех участников педагогического процесса.

В основе реализации идеи всестороннего развития личности лежат требования закона гармоничного развития личности сущностных сил ребенка, его интеллектуальной, физической, эмоционально-волевой сфер с учетом возрастных особенностей и возможностей.

В настоящее время в научно-педагогической литературе мнения педагогов о содержании воспитания не совсем однозначны.

С процессами гуманизации и демократизации школы широко обсуждаются вопросы, решение

109

которых должно привести к новому качеству воспитания. Но все изыскания педагогов-исследователей вокруг проблемы содержания воспитания основываются на таких важных идеях, как:

- 1) постановка реальной цели воспитания;
- 2) сотрудничество детей и взрослых в педагогическом процессе школы, семьи;
- 3) культура жизненного самоопределения человека;
- 4) личностная направленность воспитания. В центре внимания должен быть сам ребенок, а не выполнение программ и мероприятий;
- 5) добровольное участие ребенка в воспитании с учетом интересов, склонностей ребенка;
- 6) коллективистская направленность.

Сейчас воспитание рассматривается многими авторами **как процесс введения личности в контекст общечеловеческой культуры**, обретение ею способности жить в условиях гармоничного единства с окружающей действительностью на основе высших ценностей.

Наряду с общей целью воспитания, целью-идеалом должна существовать в воспитании еще и индивидуальная цель для каждого воспитанника, своя собственная траектория развития. Ведь каждый человек оригинален, индивидуален, неповторим. У каждого человека свой внутренний мир, свои устремления, свои жизненные позиции.

Если личность есть целостное образование, то проблема формирования личности школьника решается как при изучении учебного материала, так и во внеучебной работе, где для учащихся есть простор выбора и содержания, и форм, и видов деятельности.

Более четкие позиции в стратегии воспитания определены "Комплексной программой воспитания в организациях образования Республики Казахстан". Организуя воспитание в целостном педагогическом процессе школы, учителя должны быть способны реализовать:

- принцип гуманистической направленности воспитания, предполагающий отношение педагога к воспитаннику как к ответственному субъекту собственного развития;

- принцип природосообразности воспитания, предполагающий научное понимание взаимосвязи природных и социокультурных процессов;

- принцип культуросообразности, предполагающий воспитание, базирующееся на общечеловеческих ценностях, в соответствии с ценностями и нормами национальной культуры и региональных традиций;

- принцип эффективности социального взаимодействия, обеспечивающий навыки социальной адаптации, самореализации;

- принцип концепции воспитания на развитие социальной и культурной компетентности личности.

110

Содержание воспитания реализуется через деятельность в различных формах, что обеспечивает всестороннее развитие личности. Оно включает: формирование мировоззрения, нравственное, трудовое, идейно-политическое, эстетическое, физическое развитие личности, создание условий для многообразной деятельности школьников, внеклассной и внешкольной работы.

Виды воспитания и их специфические характеристики.

Социальный опыт, общечеловеческая культура имеют большое значение в развитии, формировании и становлении личности человека. Культура в широком смысле рассматривается как комплексное выражение активно-созидательного характера человеческой деятельности. Каждому человеку, находящемуся в социуме, необходимо усвоить три основных пласта культуры таких, как материальный, духовный, соционормативный. Каждый из пластов общечеловеческой культуры представляет собой одну из сторон подготовки каждого человека.

С развитием какой-то области культуры, какого-то вида деятельности в обществе назрела необходимость подготовки подрастающего поколения к этому виду деятельности.

Следовательно, организация подготовки к определенному виду деятельности и определяет вид воспитания. Например, с развитием искусства появилась необходимость эстетического воспитания. С развитием социально-экономических тенденций переходного периода общества к рыночной экономике, рыночных отношений появилась необходимость экономического воспитания

подрастающего поколения. То есть все процессы в обществе тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Все виды воспитания осуществляются в процессе изучения основ наук в целостном педагогическом процессе школы, а также в семье. Учащиеся на протяжении всех лет обучения и воспитания знакомятся с теми ценностями жизни и культуры, что созданы человеческим трудом. Анализ педагогической литературы показывает, что виды воспитания классифицируются по разным основаниям. Наиболее обобщенная классификация включает в себя такие основные виды воспитания, как умственное, нравственное, трудовое, физическое воспитание, которые берут свое начало еще в учениях философов древнего мира.

В соответствии с социально-экономическими изменениями в обществе и многообразием направлений воспитательной работы выделяют гражданское, политическое, интернациональное, правовое, экологическое, экономическое воспитание, которые в той или иной мере основываются на вышеперечисленных основных видах воспитания.

По принадлежности к разным социальным институтам выделяют семейное, школьное, внешкольное, профессиональное (религиозное) воспитание в детских, юношеских организациях, воспитание в специальных образовательных учреждениях.

По стилю отношений между воспитателями и воспитанниками различают авторитарное, демократическое, либеральное, свободное воспитание.

111

В зависимости от той или иной философской концепции выделяют прагматическое, аксиологическое, коллективистское, индивидуалистическое воспитание.

Вкратце остановимся на каждом виде воспитания по отдельности.

Умственное воспитание - это целенаправленное и планомерное воздействие на процесс овладения детьми системой научных знаний об обществе, природе, человеке через развитие умственных сил и способностей, освоение умственных действий.

Цель умственного воспитания - развитие умственных сил и интеллектуальных способностей детей.

В процессе вхождения личности в мир человеческой культуры актуальны базовая роль знаний, научное мировоззрение как

компонент умственной культуры личности. При умственном воспитании развиваются познавательные интересы, логическое мышление, память, внимание, воображение, умственные способности, склонности и дарования.

Задачи умственного воспитания:

- развитие познавательных интересов;
- формирование познавательной активности;
- усвоение определенного объема знаний;
- формирование научного мировоззрения;
- развитие умственных сил, способностей;
- развитие стремления к самообразованию в потоке научной информации. Умственное воспитание предполагает изучение основ наук, научных

принципов производства. Умственное воспитание способствует закреплению и углублению знаний, пониманию их практического значения.

В процессе умственного воспитания учителю необходимо учитывать индивидуальные различия детей. У одних детей наиболее ярко проявляются дарования в одной области, у других - в другой. Среди детей одного возраста есть и быстро работающие, и медленно работающие, с различным типом мышления, с различным типом запоминания, с различными способностями воспроизведения усвоенного теоретического материала.

Нравственное воспитание - формирование у детей устойчивых моральных качеств и осознания ими норм и нравственных идеалов общества, общечеловеческих ценностей, востребованных обществом и необходимых для существования личности в социуме.

Цель нравственного воспитания - формирование нравственно-целостной личности, основой чего являются общечеловеческие ценности.

Задачи и содержание нравственного воспитания неразрывно связаны с такими понятиями, как мораль, этика, нравственность, нравственные понятия, суждения, чувства, культура поведения. Специфическая особенность нравственного воспитания в том, что она связана с любым видом деятельности учащихся.

112

Задачи нравственного воспитания:

- формирование нравственного сознания;

- воспитание и развитие нравственных чувств;
- выработка умений и привычек нравственного поведения;
- формирование у человека сознания связи с обществом, зависимости от него, необходимости согласовывать свое поведение с интересами общества;
- ознакомление с нравственными идеалами, требованиями общества, доказательство их правомерности и разумности;
- формирование стремления к самовоспитанию и самосовершенствованию.

Нравственность является личностной характеристикой человека и объединяет такие качества и свойства, как доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм. Не случайно в творчестве великого Абая большое место занимает тема нравственности, где он обращается к совести человека, к его мудрости и призывает каждого из нас: "Будь человеком", "Береги в себе человечность".

Нравственность является также системой отношений, в которую вступает личность с другими "Я" в процессе взаимодействия. Эти отношения и ведут к усвоению нравственных норм и механизмов поведения (Н.Д. Хмель). Особенности механизма и логики усвоения личностью моральных норм и требований тесно связаны с созданием эмоционально-положительного фона нравственного воспитания, оценки нравственной стороны поступков и результатов деятельности человека.

Однако полнота нравственного воспитания связана с пониманием роли законов, охраняющих нормы жизни общества.

Правовое воспитание-это формирование у детей правового сознания, знаний и умений соблюдения правовых норм общества, правовой культуры, уважения к законам.

Цель правового воспитания - введение учащихся в сложные правовые общественные отношения.

Задачи правового воспитания:

- воспитание гражданина правового государства;
- формирование навыков овладения элементарной юридической грамотностью;
- осознание детьми прав, обязанностей и правовой ответственности, познание правовых отношений.

Существует несколько правовых документов, защищающих права и интересы детей. Исходя из принципов приоритетности подготовки детей к полноценной жизни в обществе, воспитания в них национального самосознания и гражданственности разработаны и функционируют "Декларация прав ребенка", Закон "О правах ребенка в Республике Казахстан",

113

"Конвенция о правах ребенка", регулирующие отношения, возникающие в связи с реализацией основных прав и интересов ребенка.

Жизнь в социуме требует от человека формирования необходимых качеств, присущих гражданину своего отечества. Каждый ребенок имеет право быть личностью, право на личную жизнь, право высказывать свои мысли, право быть гражданином.

Гражданское воспитание — вооружение детей знаниями основ политической жизни общества, формирование готовности к выполнению своих гражданских обязанностей.

Гражданское воспитание предполагает формирование представлений о гражданском сознании, о конституционных, правовых позициях личности.

Основная цель гражданского воспитания - воспитание в человеке нравственных идеалов общества, чувства любви к Родине, стремления к миру, потребности в труде на благо общества.

Задачи гражданского воспитания:

- формирование чувства собственного достоинства, внутренней свободы личности и дисциплинированности;
- формирование гражданственности как интегративного качества личности, позволяющего человеку ощущать себя юридически, социально, политически дееспособным;
- формирование уважительного отношения и доверия к другим гражданам и государственной власти.

Ответственное отношение к окружающей среде, готовность к ее защите сегодня рассматриваются как часть нравственного воспитания.

Экологическая воспитание - формирование у детей природоохранного сознания, экологической культуры.

Цель экологического воспитания - формирование у школьников ответственного отношения к природе, окружающей среде, готовность к ее защите.

Задачи экологического воспитания:

- последовательное развитие у подрастающего поколения и у всего населения высокой экологической культуры;
- гуманное отношение к природе как источнику материальных и духовных сил общества, чувство ответственности за ее судьбу;
- утверждение в сознании и деятельности людей принципов рационального природопользования, бережного отношения к природным ресурсам;
- формирование навыков и умений решать те или иные хозяйственно-экономические задачи без ущерба для окружающей среды.

Важным и проверенным многовековой практикой принципом формирования гармонически развитой личности является трудовое начало воспитания. Труд, являясь одним из самых важных видов деятельности

человека, выступает также как фактор развития личности и как способ творческого освоения мира.

Трудовое воспитание—это формирование психологической готовности к трудовой деятельности, положительного отношения к труду, навыков освоения культуры и дисциплины труда.

Цель трудового воспитания - формирование у детей уважительного отношения к труду, готовности к труду, к сознательному выбору профессии.

Задачи трудового воспитания:

- сформировать потребность в необходимости труда на общую пользу, что предполагает целенаправленное включение учащихся в различные виды трудовой деятельности;
- развивать такие качества, как инициативность, предприимчивость, уважение к труду;
- закрепление необходимых умений и навыков, развитие настойчивости, аккуратности, сноровки, смекалки и других волевых свойств личности;
- профессиональная ориентация молодежи, своевременное ознакомление учащихся с различными видами трудовой деятельности;
- развитие организаторских способностей школьников, развитие умений сотрудничать в коллективной трудовой деятельности, развитие чувства взаимоподдержки и взаимответственности.

По воспитанию у школьников трудолюбия приведем ценные высказывания К.Д.Ушинского: "Самое воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его *не для счастья*, а готовить к труду жизни... Воспитание должно развить в человеке привычку и любовь к труду; оно должно дать ему возможность *отыскать для себя труд в жизни*... Воспитание не только должно развить разум человека и дать ему известный объем сведений, но должно зажечь в нем жажду серьезного труда, *без которой жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой*".

В процессе производительного труда в учебно-производственных комбинатах, бригадах, цехах учащиеся приобретают технические и технологические знания, трудовой опыт. Участие в работе кружков домоводства, художественных ремесел позволяет выявить у детей склонности и способности к различным видам деятельности.

Трудовое воспитание весьма дифференцированно осуществляется в семье. Дети широко привлекаются к самообслуживанию. Детей привлекают к выполнению различных обязанностей по дому, к вопросам бюджета семьи и его использования. Семья располагает большими возможностями для организации совместного труда детей и взрослых. Частью трудового воспитания выступает экономическое воспитание.

Экономическое воспитание - систематическое, целенаправленное воздействие в целях формирования у детей знаний, умений и навыков, потребностей и интересов, стиля мышления, соответствующих природе,

115

принципам и нормам рационального хозяйствования в условиях рыночной экономики.

Цель экономического воспитания - формирование экономического мышления и сознания, связанных с эффективной экономической деятельностью.

Задачи экономического воспитания:

- формирование и укрепление экономического сознания и мышления, разумных интересов и потребностей;
- формирование в человеке качеств бережливости, дисциплинированности, деловитости, организованности, трудолюбия;

- развитие у детей умения трудиться творчески, рационально, экономно, достигать высоких конечных результатов с наименьшими затратами;

- формирование стимулов и мотивов эффективной экономической деятельности.

Физическое воспитание - это сохранение и укрепление здоровья детей и достижение правильного физического развития.

Цель физического воспитания - знание и соблюдение основ здорового образа жизни, формирование навыков самостоятельных занятий физкультурой и спортом.

Задачи физического воспитания:

- содействие правильному физическому развитию и укреплению здоровья;

- развитие и совершенствование природных двигательных качеств;

- воспитание устойчивого интереса и потребности в систематических занятиях физкультурой;

- закаливание организма силами природы (солнце, вода, воздух);

- повышение умственной и физической работоспособности;

- формирование санитарно-гигиенических навыков.

Содержание физического воспитания учащихся вовлекает и включает

подрастающее поколение в разнообразные формы занятий физической культурой, спортом, военно-прикладной деятельностью, гармонично развивает тело человека в единстве с его интеллектом, чувствами, волей.

В настоящее время в целостном педагогическом процессе школы широко пропагандируется формирование здорового образа жизни, проводятся уроки валеологии, читаются курсы по формированию представлений о поведении в экстремальных ситуациях, во всех школах осуществляется работа психологов, медицинских работников по изучению, учету, улучшению здоровья ребенка, его психофизиологического состояния и уровня социализации.

Эстетическое воспитание — это формирование у детей потребности и умения строить жизнь по законам красоты и утверждать идеалы красоты в отношениях с людьми, в труде и общественной деятельности.

Цель эстетического воспитания - развитие творческих способностей детей, интереса и стремления к эстетическому освоению мира. Задачи эстетического воспитания:

- формирование эстетических знаний;
- воспитание эстетической культуры;
- овладение эстетическим и культурным наследием прошлого;
- формирование эстетического отношения к действительности;
- развитие эстетических чувств;
- приобщение человека к прекрасному в жизни, природе, труде;
- развитие потребности строить жизнь и деятельность по законам красоты.

В процессе формирования эстетической культуры у школьников развивается эмоционально-чувственная отзывчивость на прекрасное и возвышенное в искусстве, в жизни, природе, в быту, в труде, в поведении и деятельности. Здесь уместно вспомнить слова А.П.Чехова: "В человеке все должно быть прекрасно: и тело, и одежда, и душа, и мысли".

Субъективной стороной эстетического освоения мира выступают эстетические чувства, вкусы, оценки, переживания, идеи, идеалы, т.е. эстетическое сознание человека.

Активное участие каждого ребенка в созидании прекрасного своими руками достигается на практических занятиях живописью, музыкой, хореографией, в участии в творческих объединениях, студиях.

Все перечисленные направления воспитания присутствуют в целостном педагогическом процессе и тесно переплетаются между собой. Разные виды воспитания сосуществуют, взаимодополняют друг друга, взаимообусловлены в функционировании педагогического процесса. Например, связь умственного и физического воспитания выражается в том, что здоровье и обучение являются сильно взаимообусловленными понятиями. Чем крепче здоровье учащегося, тем продуктивнее и качественнее обучение.

В целостном формировании личности все направления воспитания выступают не как сумма отдельных процессов, а как органическая взаимосвязь, интеграция и целостный процесс, поскольку гармонию в ребенке можно создать только гармоничным воздействием.

Понятие о самовоспитании, приемы самовоспитания.

Важнейшим элементом содержания воспитания является культура жизненного самоопределения человека. Культура жизненного самоопределения характеризует человека как субъекта собственной жизни и собственного счастья. На определенной стадии развития личности, ее общественного самосознания человек начинает понимать не только внешние для него цели, но и цели своего собственного воспитания. Он начинает относиться к самому себе как к субъекту воспитания. Начинает понимать, что становление его как личности невозможно без его собственной активности.

117

Самовоспитание — целенаправленная, сознательная систематическая, самостоятельная деятельность человека, направленная на формирование своей личности, на самоопределение, саморазвитие, самореализацию. Самовоспитание является составной частью воспитания и более значимой силой саморазвития личности.

Воспитание и самовоспитание всегда располагаются в одной педагогической плоскости и являются двумя сторонами одного процесса - процесса формирования личности. Каждый педагог обязан профессионально разбираться как в закономерностях воспитания, так и в социально-психологических механизмах самовоспитания.

В целостном педагогическом процессе потребность в самовоспитании появляется у каждого ребенка в разные возрастные периоды. Но более ярко это проявляется в подростковом периоде. Это выражается в том, что дети данного возраста находятся в постоянном поиске собственного "Я", посещают различные спортивные секции, кружки, клубы по интересам. Не случайно именно в этом возрасте начинают вести дневниковые записи, анализируют свое поведение и чувства, с интересом заполняют самостоятельно составленные анкеты для девочек и мальчиков, коллекционируют. В настоящее время во многих школах вводятся как обязательный предмет уроки самопознания, имеются школы самопознания. Следует отметить, что самовоспитание очень сложный и длительный процесс, сопровождающий человека на протяжении всей его жизни.

Самовоспитание требует большой силы воли, упорства и систематического анализа собственного "Я" человека. Школа

самовоспитания требует от человека проявления немалых волевых усилий, высокой организованности, критического отношения к себе. Не зря немецкий поэт Ф.Логау писал:

"Да, бой с самим собой есть самый трудный бой,
Победа из побед - победа над самим собой".

Самовоспитание направлено на формирование духовных потребностей человека. Незаменимую роль в работе человека над собой играют книги. Книги помогают нам познакомиться с интересными людьми, общение с которыми делает нас лучше. Важнейший элемент процесса самовоспитания — развитие мотивации. Без стремления стать лучше, чище, без потребности овладеть богатством человеческих знаний, общечеловеческой культурой стать всесторонне воспитанным и образованным человеком невозможно.

В психолого-педагогической науке наиболее распространенными приемами самовоспитания являются самооценка, самоприказ, самоодобрение, самоконтроль, самокорректировка и другие.

Самовоспитание начинается с самооценки. Основу самооценки составляет система личностных смыслов индивида, принятая им система ценностей. Самооценка формируется путем сравнения себя с другими людьми,

118

и такое сравнение весьма естественно и интересно. Многие люди не замечают, сколько много интересного в себе самих.

Включаясь в систему отношений в целостном педагогическом процессе, ребенок начинает сравнивать себя с другими, анализировать и искать ответы на такие вопросы: "Почему я такой?", "Как меня воспринимают другие?", "Чего я могу добиться в жизни?" - и старается показать свои потенциальные возможности. Адекватная самооценка позволяет правильно сформулировать цели самовоспитания. Самооценка может быть завышенной, адекватной, заниженной.

Устойчивая и вместе с тем гибкая самооценка, которая может меняться под влиянием новой информации, приобретения опыта, оценок окружающих, является более оптимальной как для развития, так и для продуктивной деятельности человека.

Самоприказ - это короткое отрывистое распоряжение, сделанное самому себе. Применяется самоприказ, когда человек

уже убедил себя, что надо вести себя определенным образом, когда он чувствует, что иначе нельзя поступать. Необходимость в приказной форме решительно потребовать от себя необходимого действия проявляется тогда, когда человек ясно видит свои недостатки, но никак не может заставить себя выполнить намеченный план действий. Самоприказ тесно связан с волевым процессом. Чтобы поупражняться в самоприказе человек должен давать себе команды вслух, неоднократно их повторяя, и выполнять их. В результате выполнения самоприказа в течение приблизительно двух недель у человека вырабатывается привычка автоматически выполнять свой приказ.

Особую роль в самовоспитании человека играет самоодобрение. Каждый человек хорошо запоминает те моменты жизни, когда он добился больших успехов. Достигнутые успехи говорят человеку о его потенциальных возможностях, о скрытых резервах в духовной, интеллектуальной, волевой сферах и вселяют уверенность в преодолении новых барьеров жизни. Во многих жизненных ситуациях целесообразно "оглянуться назад", вспомнить о своих успехах в аналогичном положении.

Самоконтроль - это осознание, оценка и регулирование человеком собственных действий, психических процессов и состояний. Он служит умению сдержанно относиться к окружающим, терпимо воспринимать их недостатки, слабости и ошибки, быть толерантным. С помощью этого приема человек может регулировать накал страстей, приучает держать себя в руках, быстро успокаиваться в сложных жизненных ситуациях. Усиление самоконтроля достигается путем различных самоотчетов, самоанализов после проведенного дела, после трудового дня, после выполнения какой-то задачи.

Самокорректировка дает возможность корректировать свое поведение, свои недостатки, упущения, приучает изменить свое отношение к другим людям. Самокорректировка тесно связана с самокритичностью человека.

119

История необычайно богата примерами самокорректировки, помогающими выдающемуся человеку четко выполнять намеченную жизненную программу. Самокорректировка является одним из эффективных способов самосовершенствования. Не зря Л.Н.Толстой говорил: "Ничто так не содействует собственному

благу и благу других людей, как стремление к совершенствованию".

Демократическая система воспитания является единственной, которая учит ребенка не быть орудием в руках других людей, а сознавать свои способности и силы, самостоятельно определять свое развитие. Такой результат воспитания реально может быть достигнут в условиях тесного сотрудничества педагога и растущего человека.

Именно в гармонии человека с самим собой и с окружающим его миром должно идти развитие и формирование личности, его жизненное самоопределение.

Вопросы для самоконтроля

- 1) Раскройте сущность содержания воспитания.
- 2) Как соотносится формирование личности в целостном педагогическом процессе и в самовоспитании?
- 3) Как классифицируются виды воспитания?
- 4) Как соотносятся воспитание и самовоспитание?
- 5) Перечислите приемы самовоспитания.

Литература

1. Корчак Я. Воспитание личности: Книга для учителя. М., 1992. С. 51.
2. Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. Алматы, 1998. 320 с.
3. Бейсенбаева А.А. Теория и практика гуманизации школьного образования. Алматы., 1998.
4. Жампеисова К.К. Формирование основ политической культуры старшеклассников в целостном педагогическом процессе школы. Алматы, 1993.
5. Станкин М.И. Психология общения: курс лекций. М. 2000. 304 с.
6. Психология и педагогика /Под ред. С.А. Хмелевской. 2002. 176 с.
7. Пекелис В.Д. Твои возможности, человек! М., 1986.

Задания для самостоятельной работы

1. Назовите основные виды воспитания, составьте примерные разработки воспитательных дел, посвященных одному из видов воспитания.

2. Составьте схему взаимосвязи и взаимовлияния видов воспитания в целостном педагогическом процессе школы.

3. Опишите примеры самовоспитания и самосовершенствования в истории великих людей.

4. Выделите и проанализируйте особенности построения содержания воспитания в рамках различных концепций воспитания.

Темы для рефератов

1. Ценностные отношения как содержание воспитательного процесса.

2. Человек как ценность.

3. Содержание воспитания на современном этапе развития общества.

4. Роль самовоспитания в совершенствовании личности человека.

2.4. Формирование мировоззрения личности в целостном педагогическом процессе

Цель: выявление теоретико-методологических основ формирования мировоззрения, его роли в деятельности индивида.

Задачи:

а) Раскрыть сущность понятия «мировоззрение».

б) Обосновать методологические и психологические основы формирования мировоззрения личности.

в) Раскрыть закономерности формирования мировоззрения личности школьника.

План

1. Сущность мировоззрения и его виды, типы, функции.

2. Структура мировоззрения.

3. Закономерности формирования мировоззрения личности.

4. Пути и средства формирования мировоззрения.

Основные понятия: мировоззрение, миропонимание, взгляды, убеждения, социальная ориентировка.

Межпредметные связи: философия, социология, психология, физиология, история педагогики, этнопедагогика.

Сущность мировоззрения и его виды, типы, функции.

Мировоззрение - это система взглядов на объективный мир и место в нем человека, на отношение человека к окружающей его действительности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, Ценностные ориентации. Мировоззрение является ядром общественного и индивидуального сознания. Выработка мировоззрения - существенный показатель зрелости не только личности, но и определенной социальной группы, общественного класса.

121

Будучи способом осознания действительности, мировоззрение включает в себя принципы жизни, обуславливающие характер деятельности людей.

Мировоззрение является наиболее общей, высшей формой общественного сознания. Оно складывается из элементов, принадлежащих ко всем его формам (философия, наука, мораль, эстетика и др.). Большую роль в нем играют философские, научные, политические, нравственные и эстетические взгляды.

Философские взгляды и убеждения составляют фундамент всей системы мировоззрения. Именно философия выполняет функции сознания, рационально-понятийного выражения и обоснования мировоззренческих установок: она теоретически осмысливает совокупные данные науки и практики и стремится выразить их в виде объективной и исторически определенной картины действительности.

Научные знания, включаясь в систему мировоззрения, служат целям ориентации человека в окружающей социальной и природной реальности, а также рационализации его отношений к действительности, избавляя от предрассудков и заблуждений.

Нравственные принципы и нормы служат регулятивом взаимоотношений и поведения людей и вместе с эстетическими взглядами определяют отношения к окружающему, формам деятельности, ее целям и результатам [1,284-285].

Являясь обобщением знаний, опыта и эмоциональных оценок, в которых отражены особенности общественного бытия человека, его место в исторически конкретной системе общественных отношений, мировоззрение личности определяет направленность всей ее жизни и деятельности. Если мировоззрение правильно отражает объективные тенденции развития действительности, базируется на научном познании законов природы, общества и человеческого мышления, то оно становится мощным стимулом к преобразованию действительности в интересах всего человечества.

С когнитивной (познавательной) точки зрения мировоззрение характеризуется тем, насколько правильно и глубоко оно отражает объективный мир. Оно может быть истинным или ложным, научным или религиозным, материалистическим или идеалистическим. Объективно верным является научное мировоззрение (истинное, материалистическое). Научное мировоззрение опирается на научную картину мира, на выводы и обобщения, сделанные на основе научного анализа и теоретического осмысления причинно-следственных связей, характеризующих развитие природных и общественных явлений. Научное мировоззрение создает надежную основу для предвидения, развития того или иного явления, процесса и дает возможность сознательно управлять ими.

В основе научного мировоззрения лежит глубокая социальная потребность людей ориентироваться в окружающей действительности, в

122

системе общественных отношений, уяснить смысл своего существования, сознательно строить свою жизнь.

Научное мировоззрение учащихся формируется в результате последовательного овладения научно-философскими знаниями, современными научными достижениями, а также системой общих методов познания действительности, объяснения фактов действительности, т.е. методологией. Совокупность мировоззренческих идей, объясняющих сущность и законы развития природы, общества, мышления, оформляются в сознании школьника в виде взглядов, убеждений, предложений, гипотез, аксиом, ведущих идей и ключевых понятий той или иной науки, создающих научную основу объяснения различных естественных и общественных процессов, явлений.

В основе мировоззрения лежит миропонимание, т.е. совокупность определенных знаний о мире. Мировоззрение формируется не только в процессе усвоения знаний, но и в результате преодоления ненаучных штампов и обыденных взглядов. Под влиянием обновления общества, развития общественных и естественных наук оно совершенствуется. Новые научные факты, открытия общественных и естественных наук, новый общественный опыт обновления жизни дополняют, уточняют, изменяют сложившиеся взгляды и стереотипы мышления.

С аксиологической (ценностной) точки зрения мировоззрение учащихся может характеризоваться тем, в каком направлении оно ориентирует их деятельность; оно может быть оптимистическим или пессимистическим, активно-творческим или пассивно-содержательным.

В психологическом плане мировоззрение учащихся следует рассматривать не только как обобщенную систему отраженных в их сознании образов внешнего мира — систему усвоенных научных понятий, норм, оценок, но и как психическую деятельность (систему познавательных операций действий и приемов), направленную на использование этих образов в мировоззренческих целях для регуляции своего отношения к миру и поведения в нем. Г.Е.Залесский указывает, на то, что это «... психическая деятельность особого рода, которая выполняет функцию, реализующую «образ-Я» в процессе социальной ориентировки. Являясь инвариантом по отношению к различным предметным деятельности, «мировоззренческая» деятельность имеет специфические особенности по целям, мотивации и составу операционного механизма. Ее выполнение служит формированию личного способа социальной ориентировки, который опирается и на представленный в системе научных знаний общественный опыт и тем обеспечивает соответствие целенаправленного поведения личности с социальными ожиданиями и требованиями. Мотивом «мировоззренческой деятельности» служит осознание личностью потребности в необходимости строить свое отношение к миру и поведение

123

в нем не только на эмпирической или эмоциональной основе, но и с опорой на содержание научного мировоззрения. Под способом

социальной ориентировки следует понимать совокупность обобщенных приемов познавательной деятельности, путем выполнения которых достигается решение вопросов о том, как отнестись к данной общественной ситуации, явлению. Считать ли их значимыми и если «да», то как и в каких целях их использовать, если они полезны и как устранить, если они вредны?» [2. 32-33].

Основными функциями мировоззрения являются: информационно-отражательная, ориентационно-регулятивная, оценочная (И.Ф.Харламов).

Информационно-отражательная функция мировоззрения связана с определенным способом восприятия явлений и событий окружающего мира и их отражением в сознании человека.

Мировоззрение выполняет роль призмы, через которую преломляются все внешние воздействия.

Организационно-регулятивная функция мировоззрения связана с тем, что поведение и деятельность человека определяются его сознанием, его взглядами и убеждениями. Если у человека сформировано то или иное мировоззрение, сложились устойчивые взгляды и убеждения, то они, как правило, определяют его действия и поступки.

Оценочная функция мировоззрения связана с тем, что все явления окружающей жизни человек оценивает исходя из своих взглядов и убеждений, или, иначе говоря, из своего мировоззрения.

Структура мировоззрения. Мировоззрение как целостно-психическое образование имеет сложную и многоаспектную структуру. Его ядром являются взгляды и убеждения, которые органически связаны с развитой способностью теоретического мышления, проявления высоких интеллектуальных чувств, сознательной целеустремленной воли. Взгляды - это принятие человеком в качестве достоверных идей, знаний, теоретических концепций и предположений. Они объясняют явления природы и общества, служат ориентирами в поведении, деятельности, отношениях.

Как отмечает И.Ф. Харламов, у каждого человека его мировоззренческие взгляды складываются в результате длительной сложной интеллектуальной деятельности. Взгляды, в свою очередь, становятся фундаментом его духовной культуры, сущностью его «Я», определяют жизненные позиции, его совесть. Убеждение - качественно более высокое состояние взглядов. Убеждение, как и

знание, есть субъективное отражение объективной реальности, результат усвоения коллективного индивидуального опыта людей. Убеждение - не нечто «знаемое» и «понимаемое», это знание, перешедшее во внутреннюю позицию личности

В настоящее время можно считать глубоко обоснованным то положение, что «началом», «клеточкой», «элементом», «ядром мировоззрения является убеждение» [3].

124

Социальное и педагогическое значения убеждения как ядра мировоззрения трудно переоценить. Их роль в определении жизненного пути человека, в становлении его характера должна быть понятна каждому педагогу, каждому школьнику. Не просто усвоенные знания, а именно убеждения становятся той реальной силой, которая активизирует человека, заставляет его совершенствовать определенные поступки, бороться за эти, ставшие личным достоянием знания (К. Н.Волков).

Те знания и идеи, которые превращаются в убеждения, приобретают материальную силу, преобразующую мир и самого человека.

Если знания представляют собой по преимуществу содержательные компоненты системы мировоззрения, то убеждения предполагают ценностно-окрашенное нравственное и эмоциональное психологическое отношение их к знанию и к самой реальности. Важная роль в мировоззрении психологических, социально-психологических и эмоциональных моментов обусловлена тем, что они определяют черты характера и настроение человека, а в конечном счете - готовность к действию. Именно убеждения, вырастающие на основе знаний, являются источником активности личности [1, 285].

Выполняя регулятивную функцию, убеждения определяют весь духовный строй личности - ее направленность, ценностные ориентации, интересы, желания, чувства и поступки. Они включают в себя веление действовать в соответствии с объективными требованиями общественного интереса, с познанной человеком необходимостью. Убеждения - наиболее стойкие мотивы деятельности, которыми личность руководствуется в настоящем и которые определяют ее жизненную программу на будущее.

Убеждение - это осознанная потребность личности, побуждающая ее действовать в соответствии со своими

ценностными ориентациями, взглядами. Система убеждений человека отражает его мировоззрение. Органическим свойством убеждений является чувство. Отстаивание, защита и внедрение убеждений в жизнь неразрывно связаны с интеллектуальными чувствами, такими, как радость познания и вера в непогрешимость истины, эстетическое наслаждение ее красотой и преданность ей, социальный оптимизм и целеустремленность.

Непреклонная воля - важный элемент мировоззрения. Убеждение побуждает человека к практическому действию. Научное мировоззрение не ограничивается теоретическим сознанием, а объединяется с практическим сознанием и волевым действием. Теоретическое мышление как элемент мировоззрения представляет собой развитую человеческую способность творческого осмысления знаний, явлений действительности, совершенствования мировоззрения и направления воли на реализацию убеждений.

Важнейшими компонентами мировоззрения являются идеалы как решающие жизненные цели.

125

Мировоззрение личности включает в себя потребность в мировоззренческих знаниях и убеждениях, в расширении мировоззренческого кругозора, росте глубины мировоззрения. Включение потребности в качество его структуры объясняется тем, что мировоззрение личности - категория не только предметно-содержательная (знания, способы деятельности), но и психологическая, в том числе эмоционально-волевая. Потребность, убежденность, строящиеся на основе знаний и умений, обуславливают формирование обобщенных социальных, нравственных и эстетических идеалов, отвечающих природе мировоззрения, то есть являющихся представлениями о должном, совершенном и вместе с тем реально возможном, достижимом.

Убеждения и идеалы порождают обобщенные принципы, обуславливающие направления деятельности и отношение к миру. И наконец, в мировоззрение входит эмоционально-волевая готовность к действию в соответствии с мировоззренческими убеждениями, принципами и идеалами

Таким образом, мировоззрение личности - феномен, аккумулирующий в себе интеллектуальные и эмоционально-волевые черты личности, обращенные на ту часть социальной

культуры, которая отличается высоким уровнем обобщенного отражения действительности, готовность к действию (рис. 1).

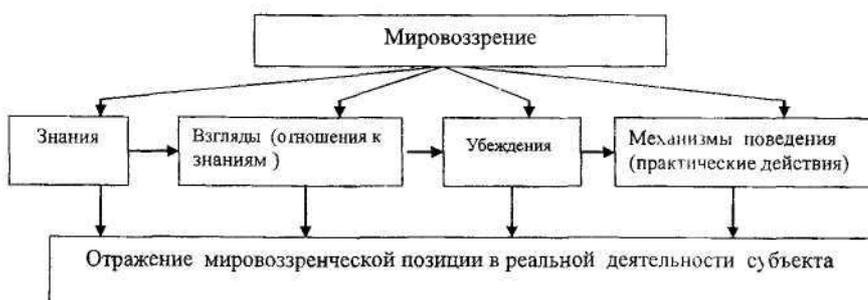


Рис. 1. Обобщенная структура мировоззрения

По утверждению Л.И. Божович, мировоззрение личности - относительно позднее явление и зарождается в подростковом возрасте, базой для его становления является направленность общей воспитанности, та система мироощущения и мировосприятия, которая складывается до зарождения мировоззрения.

126

Закономерности формирования мировоззрения личности.

Научное мировоззрение учащихся начинает формироваться в процессе организованного обучения и воспитания учащихся в школе, то есть в целостном педагогическом процессе. Именно здесь осуществляется установка на необходимость овладения системой научных знаний и умений, пользования ими в практической жизни, происходит вооружение учащихся знаниями основ современной науки и культурного наследия прошлого, превращение мировоззренческих знаний в глубокие убеждения, которые становятся принципами деятельности и поведения школьников, определяют их общественную направленность, жизненную позицию и готовность действовать (рис.2).

Одной из важнейших педагогических проблем, связанных с формированием мировоззрения учащихся, является раскрытие закономерностей процесса становления личных взглядов и убеждений учащихся.



Рис. 2. Процесс формирования научного мировоззрения учащихся

По мнению ученых, усвоение научных знаний о природе и обществе - важнейшая предпосылка и основа формирования научного мировоззрения. Однако одного знания законов развития природы и общества недостаточно. При отсутствии осознанных взглядов, убеждений и идеалов человек может лишь формально усвоить факты и обобщения мировоззренческого характера. Только «перевод» знаний и личного осознанного опыта, приобретенного в разнообразной деятельности, в устойчивые взгляды, убеждения и идеалы, в основе которых лежат

127

идейные устремления личности, создает мировоззрение, направляющее поведение человека [4].

Перевод знаний в стойкие убеждения, которые становятся принципами, мотивами поведения, является определяющим условием формирования мировоззрения личности.

Знания приобретают личностный характер и становятся убеждениями лишь при условии сознательного их усвоения. Это достигается в процессе обучения установлением связи между предметами, которые раскрывают школьникам закономерности развития природы и общественной жизни, помогают определить свое отношение к миру, свое место в социуме. Установление межпредметных связей при объяснении природных и социальных явлений способствует формированию у школьников обобщенных знаний о законах развития объективного мира, выработке единого, целостного научного мировоззрения.

Сознательному усвоению знаний и переводу их в убеждения содействует реализация принципа историзма при изучении общих понятий, научных теорий, основных законов. Такой подход способствует осознанию учащимися происходящих в мире непрерывных изменений в сфере познания, а также непрерывному переходу от неполных к более полным и совершенным знаниям.

Исследования педагогов и психологов показывают, что знания приобретают характер убеждений при установлении их связи с переживанием их истинности, когда они усвоены путем самостоятельных, практических действий учащихся. Большое значение в этом отношении имеет изучение процесса формирования научных убеждений в условиях проблемного обучения. Так, И.Я. Лернер, исследуя роль познавательных задач, показал, что осуществляемая с их помощью ориентация учащихся на самостоятельное добывание и применение знаний открывает пути для осознания школьниками личной значимости усваиваемых мировоззренческих идей (понятий, оценок, норм). Образующиеся таким путем убеждения являются более обобщенными и действенными. Но роль познавательных задач в формировании научных убеждений этим не исчерпывается. Их применение способствует выработке у учащихся интеллектуальных умений, с помощью которых и становится возможным сознательное использование знаний в качестве регуляторов познавательной деятельности и поведения (умение анализировать и оценивать социальные явления, аргументировать и отстаивать свои взгляды и др.). Познавательные задачи одновременно могут служить средством диагностики сформированности убеждений [2, 14].

Анализ психолого-педагогической и философской литературы по данной проблеме позволяет выделить ряд аспектов формирования научных убеждений, составляющих ядро мировоззрения личности:

128

- усвоение и наличие мировоззренческих знаний о важнейших свойствах внешнего мира, имеющих объективное содержание;
- понимание их смысла и ценностного значения;
- уверенность в их истинности, вытекающих из них требований;
- обоснование необходимости усвоенного знания с учетом интересов

и потребностей индивида;

- овладение приемами научного анализа и оценки социальных фактов и явлений, выработка умений воспроизводить знания, анализировать и оценивать явления социальной, политической, экономической и других фактов, явлений, событий жизни общества, деятельности людей;

- стремление и умение руководствоваться этими знаниями в жизни;

- субъективная готовность к активным действиям (принятие решения, разработка и обоснование плана действия, оценка, доказательство правильности принятого решения).

Процесс перевода знаний в убеждения, формирования мировоззрения тесно связан со становлением общей направленности личности, то есть системы отношений к действительности. Психолого-педагогическими исследованиями установлено, что формирование личности ребенка определяется прежде всего местом, которое он занимает в системе доступных ему человеческих отношений, и тем, в каком отношении находятся требования, предъявляемые к нему жизнью, и теми психологическими особенностями, которыми к данному моменту он располагает. Именно из этого соотношения рождаются потребности и желания ребенка, цели и стремления, которые становятся движущей силой развития у него новых психических качеств [4]. Условия жизни определяют формирование личности школьника не прямо, а в зависимости от того, что в наших взаимоотношениях и во взаимодействии с этими условиями находится сам школьник. Одно и то же взаимодействие может дать разный воспитательный эффект в зависимости от того, как оно связывается с уже достигнутым уровнем духовного развития школьника. Именно этим можно объяснить, что в одной и той же обстановке школьного и семейного воспитания могут формироваться разные черты личности.

Большую роль в формировании мировоззрения школьника играет его наблюдение за жизнью и деятельностью окружающих, их поведением, поступками. Возникающие на основе личного опыта непосредственные чувства, взгляды, убеждения школьника постоянно соотносятся со взглядами, моральными нормами и требованиями, принятыми в обществе и в той или иной форме предъявляемыми к нему самому. В зависимости от того, в какой

мере личный опыт соответствует взглядам и убеждениям, моральным требованиям общества, будут формироваться мировоззрение и моральный облик самого школьника.

При формировании мировоззрения школьника первостепенное значение имеют отношения, объектом и субъектом которых он является.

129

Поэтому весь режим школьной и внешкольной жизни, весь воспитательный процесс целесообразно организовать так, чтобы отношения, складывающиеся в детских коллективах, приобретали личностный характер.

Убеждения, формируемые на базе личностных отношений, - это не просто осознание той или иной мировоззренческой идеи, а внутреннее принятие этой идеи как своей, ставшей побудителем к определенной деятельности, поведения.

Обучение и труд детей могут стать подлинно воспитывающими, формирующими их мировоззрение только в том случае, когда педагоги не ограничиваются сообщением учащимся новых знаний, а всей системой работы стимулируют определенное личное отношение школьников к изучаемым фактам, явлениям, понятиям, законам, теориям, выработку суждений и оценок.

Важнейшим условием достижения действенности формирования мировоззрения школьника является такая организация педагогического процесса, при которой обеспечивалось бы органическое единство знаний, убеждений и практических действий. Этого можно достигнуть только в том случае, когда в педагогическом процессе будет продумана и последовательно осуществлена «логическая цепочка»: система знаний, имеющих мировоззренческий характер; личностное отношение к изучаемым фактам, явлениям; применение полученных и осмысленных в деятельностно-личностном плане знаний на практике.

Взгляды и убеждения людей всегда так или иначе опосредованы личной практикой. Только формируясь на основе опыта, они определяют духовной мир личности, ее потребности, чувства, мотивы поведения. Следовательно, необходимо не только воздействовать на сознание, чувства, волю, школьников, но и организовать накопление ими определенного социально значимого личного опыта действия и поведения.

Сущность деятельностно-личностного подхода к формированию мировоззрения школьников состоит в:

- признании деятельности основой духовно-практического освоения личностью объективного мира не его адекватного отражения в сознании человека;
- осуществлении целостности воздействия на интеллектуальную, эмоционально-волевую и действенно-практическую сферы жизнедеятельности личности;
- индивидуализации воспитательного процесса в системе формирования мировоззрения личности, органическом сочетании взаимодействия личности и коллектива в труде и обучении (Г.Н.Филонов).

Активное функционирование действенно-практического фактора, опирающегося на тесную связь обучения с жизнью, трудом, практикой - обязательное условие формирования мировоззрения учащихся.

130

В процессе формирования мировоззрения школьников могут возникать определенные противоречия, например, между возникшими воздействиями и уже сложившейся внутренней позицией школьника, между предъявляемыми к нему требованиями педагога и уровнем готовности к их выполнению. Своевременно раскрыть источник и характер возникающих противоречий, определить пути их преодоления в процессе воспитания - важнейшая задача педагога. [4, 46-47].

Пути и средства формирования мировоззрения.

Формирование мировоззрения как педагогический процесс объективно требует сделать достоянием учащихся упорядоченную совокупность методологических идей. Школьниками могут и должны быть глубоко усвоены такие законы и категории материалистической диалектики, как материальность и познаваемость мира; движение как форма существования материи; первичность материи и вторичность сознания; единство и борьба противоположностей; причинная связь всеобщего закона действительности; выход количественных изменений за пределы меры и их переход в качественные; непрерывность и прерывность в развитии; диалектика причины и следствия; явление как выражение сущности; возможность и действительность; практика как основа познания и критерий истины.

Целостный процесс формирования мировоззрения обеспечивается благодаря преемственности в обучении, взаимопроникающим связям между учебными предметами. Обучение как процесс характеризуется совместной деятельностью преподавателя и обучаемых, имеющей своей целью развитие последних, формирование у них знаний, умений и навыков, т.е. общую ориентировочную основу конкретной деятельности.

В любом результате аналитико-систематической деятельности (в понятиях, идеалах, теориях) содержатся и знания, и способ деятельности. Это разные стороны познания, но ведущая роль в этом процессе принадлежит знаниям. Все это требует развивать у учащихся в единстве знания и умения мыслить и действовать.

В структуре научного знания выделяются два уровня: эмпирический и теоретический. Они отличаются по своему объему, глубине и полноте отражения объективной действительности. Мировоззрение содержит в себе не разрозненные знания, а их систему, которая отражает структуру современного знания, организуется вокруг и на основе методологических идей, теорий и принципов. Усвоенные учащимися системы знаний находятся в постоянном движении, соотносятся с другими системами, перестраиваются в соответствии с задачами их применения.

Обучение есть целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических

131

взглядов. Учение как деятельность имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, умения, навыки. «Представления, понятия, законы нельзя механически вложить в головы учеников. Сформировать их должен обязательно сам ученик под руководством и с помощью учителя. Образование представлений, осознание законов - активный процесс мышления и деятельности ученика» (М.Н. Скаткин).

Главным результатом учебной деятельности в собственном смысле слова является формирование у учащегося теоретического сознания и мышления. Психологическим содержанием учебной деятельности является усвоение знаний - «овладение обобщенными

способами действий», в процессе чего развивается сам обучающийся.

Для того чтобы знания переросли в убеждения, органически вошли в общую систему взглядов, доминирующих потребностей, социальных ожиданий и ценностных ориентации личности, они должны проникнуть в сферу ее чувств и переживаний. Положительное эмоциональное состояние учащихся побуждает их обращаться к своему личному опыту, ко всему тому, что создает и поддерживает благоприятный социально - психологический климат.

Учебно-трудовая и общественная деятельность вовлекает учащихся в широкий круг социальных отношений, вооружает разносторонней информацией, опытом политического общения. Собственная деятельность перестраивает внутренний мир школьников, развивает у них потребность активного созидания как свойства личности.

Вопросы для самоконтроля

- 1) Каково содержание понятия «мировоззрение»?
- 2) Какова структура мировоззрения?
- 3) Охарактеризуйте особенности формирования мировоззрения личности учащегося.
- 4) Раскройте роль убеждений в структуре мировоззрения.
- 5) Охарактеризуйте основные закономерности формирования мировоззрения.
- 6) Какие связи существуют между мировоззрением и деятельностью учащихся в процессе обучения?
- 7) Какая связь существует между убеждениями человека и его стилем жизни?

Литература

1. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. 5-е изд. М.: Политиздат.
2. Залесский Г.Е. Психологические вопросы формирования убеждений. М.: Изд-во МГУ. 1982. 116с.
3. Актуальные проблемы нравственного воспитания. Новосибирск: Наука, 1987. 243с.

4.Формирование личности: проблемы комплексного подхода в процессе воспитания школьника /Под ред. Г.Н.Филонова. М.: Педагогика,1983. 256с.

Задания для самостоятельной работы

- 1) Обоснуйте необходимость использования всей системы общих методов воспитания в процессе формирования научного мировоззрения.
- 2) Составьте сопоставительную таблицу по определению понятия «мировоззрение».
- 3) Законспектируйте научные статьи по теме «Мировоззрение формирующейся личности в современном мире».
- 4) Подготовьте сообщение на тему «Социокультурная динамика образования и формирование мировоззрения».
- 5) Составьте классификацию научных подходов к проблеме структуры и сущности мировоззрения.
- 6) Составьте модель формирования мировоззренческих установок личности в условиях разнообразных отношений.

Темы рефератов

1. Формирование мировоззрения учащихся - главное направление деятельности школы.
2. Становление и развитие мировоззренческих понятий, взглядов и убеждений в педагогической науке.
3. Формирование мировоззрения школьников в процессе обучения.
4. Пути формирования мировоззрения учащихся во внеклассной воспитательной деятельности.
5. Психологические проблемы формирования научных понятий у учащихся общеобразовательных школ.
6. Взаимосвязь формирования мировоззрения и общественной активности учащихся.
7. Роль учителя в формировании мировоззрения.

2.5. Система средств, форм, методов воспитания в целостном педагогическом процессе

Цель: осмысление системы средств, форм, методов воспитания как Двигательного механизма педагогического процесса.

133

Задачи:

а) Дать характеристику общих понятий о средствах, формах и методах воспитания.

б) Обосновать специфику использования средств, форм и методов воспитания в учебное и во внеучебное время.

в) Охарактеризовать различные подходы к классификации методов воспитания.

г) Раскрыть сущность основных групп методов воспитания.

д) Показать взаимосвязь средств, форм, методов воспитания в целостном педагогическом процессе.

План

1. Понятие о средствах, формах и методах воспитания.

2. Классификация методов воспитания

3. Методы формирования сознания.

4. Методы организации деятельности и формирования опыта поведения.

5. Методы стимулирования

Основные понятия: целостный педагогический процесс, движущий механизм педагогического процесса, средства, формы, методы воспитания, методические приемы.

Межпредметные связи: философия, социология, психология, этнопедагогика.

Понятие о средствах, формах и методах воспитания.

Формирование личности учащегося осуществляется в педагогическом процессе школы и семьи. Для того чтобы грамотно организовывать педагогический процесс, учителю необходимо понимание его теоретических основ, видение компонентов этого процесса: целей, задач, содержания, средств, форм, методов. Средства, формы, методы составляют движущий механизм реализации деятельности участников педагогического процесса, за счет чего и происходит формирование личности (Н.Д. Хмель).

Материалистическая диалектика трактует природу человека как единство биологического и социального (наследственных возможностей и социального окружения). Человек, как любое другое живое существо, взаимодействуя с природой и социумом,

так или иначе реагирует на них, т.е. он является активным участником этого взаимодействия.

Преобразуя окружающий мир, человек преобразует самого себя (К. Маркс). Решающая роль в этом принадлежит разнообразной деятельности. Развитие психики, сознания человека происходит в процессе взаимодействия с окружающим миром, в процессе конкретной деятельности. При этом деятельность индивидуума осуществляется не изолированно, а в тесной связи с деятельностью других людей (родители, учителя, ученики и др.). Поэтому, чтобы овладеть общечеловеческой культурой, ребенок должен вступать во

134

взаимодействие с окружающим миром через других людей, то есть общаться с ними. Таким образом, деятельность и общение являются важнейшими условиями формирования личности. Они и выступают в качестве средств педагогического воздействия.

Средства педагогического воздействия - это все то, что позволяет организовать педагогически целесообразное взаимодействие личности со средой. Поэтому к педагогическим средствам относят среду, в которой личность взаимодействует (природную, социальную, материальную, духовную), а также виды деятельности, с помощью которых организуется это взаимодействие (общение, познание, игра, труд и др.)

Деятельность и общение участников педагогического процесса как средства педагогического воздействия осуществляются с помощью форм. Формы, способы взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса - это логически завершенные, ограниченные во времени отрезки педагогического процесса, преследующие определенные цели и задачи, имеющие соответствующее содержание, которые решаются с помощью адекватных методов и приемов.

Организационные формы рассматриваются и как способ общения и взаимодействия участников целостного педагогического процесса. Организационные формы педагогического процесса можно классифицировать по:

- составу участников (индивидуальные, микрогрупповые, групповые, коллективные, фронтальные);
- использованию в учебной работе целостного педагогического процесса (урок, семинар, факультатив, экскурсия и др.);

- кооперированию познавательной деятельности на уроке и вне его (парная работа, работа в малых группах, учебная встреча, смотр знаний и др.);

- взаимодействию учащихся во внеучебной деятельности (утренник, предметный вечер, конференция, олимпиада и т.п.).

Формы организации целостного педагогического процесса осуществляются с помощью методов и методических приемов. Методы воспитания - это способы взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитуемых, направленных на решение задач воспитания. Способы - конкретные действия участников педагогического процесса для стимулирования активной деятельности учащихся, направленные на достижение целей воспитания. Различают также такое понятие, как прием. Методический прием - это частное выражение метода. По отношению к методу он носит подчиненный характер.

Различая эти понятия (средства, формы, методы, методические приемы), надо иметь в виду, что в реальном педагогическом процессе все они взаимосвязаны. Во-первых, они носят соподчиненный характер (средства реализуются с помощью форм и методов, методических приемов); во-вторых, в реальной практике порой нет четких границ между ними. Методам воспитания
135

и приемам свойственна диалектичность, взаимозаменяемость, подвижность: в одних случаях метод выступает как способ, в других - как прием, и наоборот. Схематично взаимосвязь основных компонентов двигательного механизма в педагогическом процессе можно выразить следующим образом (рис. 1).



Рис. 1. Взаимосвязь средств, форм, методов, воспитания в педагогическом процессе (реализация движущего механизма)

Средства, формы, методы как движущие механизмы педагогического процесса имеют свою специфику в зависимости от их использования в учебное и во внеучебное время.

В учебном процессе основным видом деятельности является познавательная. Но это не значит, что другие виды деятельности (игра, общение, труд и др.) не применяются в обучении. Напротив, нужен арсенал разнообразия видов деятельности, тогда только можно воздействовать на личность в целом, а не только на интеллектуальную сферу учащихся. Методы и формы организации учебно-познавательной деятельности сопровождаются элементами игры, средствами искусства, общения. Примером общения не только учителя с учащимися, но и учащихся между собой может быть такая педагогическая технология, как коллективная познавательная деятельность.

В процессе обучения ведущими являются учебные методы (изложение учителя, работа с учебником, различные виды бесед, упражнения и др.), но одновременно с ними применяются и стимулирующие методы (методы воспитания), такие, как поощрение, создание эмоционально-нравственных ситуаций, убеждение, предъявление требований, порицание и т.д.

136

Ведущей формой организации обучения является урок. Развитие педагогических технологий в последние годы значительно обогащает формы обучения: практикуются конференции, диспуты, учебные встречи, дебаты и др., то есть формы, которые до сих пор считались внеучебными.

В организации внеклассной деятельности учащихся применяется весь комплекс средств, форм и методов как учебного, так и воспитательного характера. Однако здесь гораздо шире применяются все виды деятельности: познавательная (кружки, факультативы, ученические научные общества), трудовая (самообслуживание, трудовые десанты, различные формы школьного бизнеса), игровая (познавательные, спортивные, деловые), эстетическая (студии, школьные театры, фестивали). Все виды деятельности сопровождаются общением. В процессе этих видов деятельности учителя используют методы воспитания, способствующие формированию сознания, чувств, воли школьников, организации их поведения и жизнедеятельности.

Методы воспитания, особенно стимулирующие, широко применяются не только во внеклассной работе, но и в организации учебно-познавательной деятельности (различные виды поощрений, соревнования и др.). Они способствуют развитию познавательных интересов, потребностей учащихся. Методы обучения направлены на усвоение информации, формирование умений и навыков общеучебного и специального характера (умения по учебным дисциплинам).

Таким образом, методы обучения и воспитания, имея определенное назначение (задачи обучения, задачи воспитания), в целостном педагогическом процессе применяются в единстве.

Классификация методов воспитания. В педагогической литературе и практике можно найти описание большого количества методов воспитания. В практическом плане бывает трудно выбрать методы, адекватные целям и реальным обстоятельствам. Поэтому возникает необходимость в их упорядочении, т.е. классификации.

Классификация - это выстроенная по определенному признаку система. Классификация помогает обнаружить в методах общее и специфическое, существенное и случайное, теоретическое и практическое и тем самым способствует их осознанному выбору, наиболее эффективному применению.

Опираясь на классификацию, педагог не только ясно представляет себе систему методов, но и лучше понимает назначение, характерные признаки различных методов и их модификаций.

Многие исследователи при классификации методов воспитания исходят из следующих положений:

— личность развивается и формируется в деятельности;
- процесс воспитания школьников - сложная деятельность, центром ее является подрастающий человек с его сознанием, чувствами, отношениями к миру, людям, к себе, со сложным внутренним миром (мотивы, запросы, стремления), с его организованным и стихийным опытом;

137

— формируемые личностные качества сложны по своей структуре.

Нравственные, эстетические и другие качества включают чувства, сознание (понятия), убеждения, привычки.

Исходя из этих положений можно сказать, что одни методы в большей мере влияют на мотивы, установки, отношения, представления, понятия, идеи, другие - на привычки, определяющие тот или иной тип поведения, третьи стимулируют поведение детей. В настоящее время наиболее объективной и удобной представляется классификация методов воспитания на основе направленности личности - интегративной характеристики, включающей в себя в единстве мотивационно-целевую, содержательную и процессуальную (поведенческую) стороны методов воспитания (Г.И. Щукина). В соответствии с этой характеристикой выделяются три группы методов воспитания: методы формирования сознания личности, методы организации деятельности и формирования опыта поведения, методы стимулирования поведения и деятельности (рис. 2).



Рис. 2. Классификация методов воспитания

Методы формирования сознания. Воспитание ребенка начинается с первых дней его рождения. Но осознанное освоение социального опыта осуществляется позднее. Правильно организованное

воспитание предусматривает знание (понимание) воспитанником тех норм и правил поведения, которые должны быть сформированы в процессе воспитания. Трудно воспитать какое-либо качество, не добиваясь прежде всего понимания значения этого качества.

Наряду с пониманием сути личностных качеств у детей постепенно (в соответствии с их возрастными особенностями) формируются взгляды, понятия, убеждения, идеалы. Для решения этих задач используются методы, получившие название «Методы формирования сознания личности».

Методы этой группы очень важны для формирования чувств, эмоционального переживания, требуемого поведения. Если воспитуемые остаются безразличны к педагогическому воздействию, то, как правило, процесс формирования личностных качеств редко достигает намеченных целей. Цели достигаются тогда, когда у воспитанников возникает потребность активно включиться в предусмотренную содержанием воспитания деятельность. Таким образом, методы формирования сознания личности подготавливают детей к активному применению полученных знаний в повседневной практике, то есть к выработке привычек поведения.

Понимание убеждения в необходимости применения тех или других привычек достигается в воспитательном процессе при использовании различных методов. В старой школе, например, для этого широко использовали назидательные истории, притчи, басни и другие не прямые и образные способы сообщения воспитанникам необходимых знаний. Выводы должны были сделать сами ученики. В нынешней школе часто применяются традиционные способы воздействия (требования, назидания, указания). Эффективность таких методов очень низка. Опытные наставники все больше включают в свой арсенал забытые библейские притчи, эзоповы и крыловские басни, назидательные слова Абая, средства народной педагогики. Широко практикуются рассказы на этические темы, объяснения, разъяснения, лекции, этические беседы, увещания, внушения, инструктаж, пример и т.д.

Каждый из методов данной группы имеет свою специфику и область применения. Несмотря на кажущуюся простоту, все они требуют высокой квалификации педагога. Применяются они системно, в тесной связи с другими методами. Рассмотрим наиболее сложные методы словесно-эмоционального воздействия.

Рассказ на этическую тему чаще всего используется в младших и средних классах. Это яркое эмоциональное изложение фактов и событий, имеющих нравственное содержание. Хороший рассказ помогает воспитанникам понять нравственные нормы

поведения, воздействует на эмоции и тем самым вызывает положительное или отрицательное отношение к описываемым в рассказе событиям.

Рассказ на этическую тему может быть эффективен при следующих условиях:

139

- содержание рассказа должно соответствовать возрастным особенностям детей и их социальному опыту;
- рассказ должен быть ярким, эмоциональным, доступным, содержать не только нравственные суждения, но и примеры, ситуации;
- рассказ следует сопровождать элементами беседы; важно, чтобы дети включались в обсуждение содержания передаваемой информации, высказывали свои оценочные суждения;
- рассказ должен сопровождаться иллюстрациями (произведения живописи, фотографии); его восприятие усиливается при музыкальном сопровождении;
- язык изложения должен быть литературно грамотен.

Немаловажное значение имеет и обстановка для восприятия этического рассказа. Запланированные рассказы проводятся в уютной комнате, в непринужденной обстановке, когда дети никуда не спешат. Нередко воспитательное значение этического рассказа сильно снижается, если учащиеся сразу переходят к другому делу, отличному и по содержанию, и по настроению (например, к спортивному соревнованию)

В повседневной практике в воспитательном процессе часто применяется **разъяснение**. Это метод эмоционально-словесного воздействия на воспитанников. Важная черта разъяснения, отличающая его от рассказа - ориентированность воздействия на данную группу детей или отдельную личность, как правило, по поводу какой-то отрицательной ситуации. Приемы разъяснения различны: в младших классах это прямые утверждения типа «Поступать нужно так», при работе с подростками необходимы глубокая мотивация, разъяснение общественного смысла тех или иных моральных понятий.

Разъяснение применяется только тогда, когда детям действительно необходимо пояснить нравственные нормы поведения. Но разъяснения не нужны, когда речь идет о простых и очевидных нормах поведения в школе, общественных местах:

нельзя сорить, плевать, разрисовывать парту, грубить и т.д. Здесь необходимы категоричные требования. Разъяснение применяется, чтобы закрепить какое-то новое моральное качество, для выработки правильного отношения учащихся к какому-то поступку.

Разъяснение часто опирается на внушение. **Внушение**, незаметно влияя на психику детей, создает установки и мотивы деятельности. Применяется оно в виде совета, напоминания, пожелания и пр.

В практике воспитания иногда применяют такой метод, **как увещевание** (в сочетании с разъяснением и внушением). Опора на положительное в ребенке, похвала, обращение к чувству собственного достоинства и чести, стыда создают необходимые предпосылки положительного применения увещевания. Педагогическая эффективность данного метода зависит от авторитета учителя, его личностных качеств.

140

Указанные методы формирования сознания (рассказ, разъяснение, внушение, увещевание) при неквалифицированном применении могут принимать форму нотации. В таких случаях они не достигают цели, чаще всего вызывают противодействие воспитанников, желание поступать наперекор пожеланиям учителя, воспитателя.

Этическая беседа - метод систематического и последовательного обсуждения нравственных проблем, предполагающий участие обеих сторон - учащихся и учителей. Беседа отличается от рассказа, инструктажа тем, что учитель побуждает детей к высказыванию суждений, точек зрения, оценок. Беседа строится на принципах равноправия и сотрудничества. Цель этической беседы - углубление, упрочение нравственных понятий, обобщение и закрепление знаний, формирование системы нравственных взглядов и убеждений. Этическая беседа особенно актуальна в воспитании учащихся 5-8 классов, так как именно в этом возрасте интенсивно формируются суждения, взгляды, убеждения.

Поскольку этическая беседа предполагает не только изложение знаний педагога, но и активное участие в ней детей, то ее план или основные вопросы сообщаются учащимся заблаговременно.

Допускается предварительная подготовка выступающих. Дети могут во время беседы проиграть ситуацию, сценку. Заранее сообщается список рекомендуемой литературы, учащиеся могут подобрать факты, примеры из жизни и литературных источников.

Ведущий (как правило, учитель) делает вступление, затем ставит вопросы перед участниками беседы, стимулирует их активность, выслушивает различные точки зрения, предлагает детям дать оценку выступлениям, дополняет, тактично исправляет, обобщает высказанные мнения, подводит итоги. Хорошо, если этическая беседа завершается реальным полезным делом, в котором ее участники могут практически закрепить рассмотренные во время беседы положения, нормы и правила поведения.

Эффективность этической беседы зависит от соблюдения следующих условий:

- беседа должна иметь проблемный характер, предполагая борьбу взглядов, мнений;
- тема беседы должна быть актуальной, отвечать запросам детей;
- содержание беседы должно опираться на имеющийся опыт и возрастные особенности детей;
- беседа должна учить детей говорить то, что они думают, уважать мнения других учащихся, терпеливо и аргументированно вырабатывать правильную точку зрения;
- беседа не должна превращаться в лекцию (воспитатель говорит, дети слушают);
- беседа должна иметь положительный эмоциональный фон; этому способствуют обстановка комнаты, где проводится беседа, доверительный

141

тон, внимание к ответам детей, поощрение удачных, деликатное исправление неудачных, уместный юмор, шутка, продуманный подбор содержания и т.д.

Кроме таких заранее подготовленных (плановых, программных) бесед могут быть и неплановые, **эпизодические беседы**, которые могут быть вызваны проблемами, возникшими в коллективе. Особым видом беседы является **беседа-экспромт**, проводимая в связи с возникающими сиюминутными ситуациями. Высокого профессионализма требуют **индивидуальные этические беседы** (в частности, с провинившимся воспитанником). В присутствии товарищей беседа должна быть краткой, не ущемлять достоинства провинившегося. Если учитель сумеет придать беседе душевный характер, то он может рассчитывать на успех. Беседа может и не состояться при условии, что ученик осознал свой

проступок. А.С. Макаренко называл такой вариант **отсроченной беседой**.

Диспут - это более сложный метод формирования сознания, убеждений, идеалов, ценностных ориентации. Диспут - это спор, в процессе которого выявляются разные мнения на волнующие учащихся темы. Диспуты проводятся в средних и старших классах на нравственные, политические, экономические, экологические, эстетические темы.

После выбора темы диспута определяются 5-6 вопросов, требующих самостоятельных суждений. С этими вопросами знакомят участников диспута (можно вывесить их в классе, в вестибюле школы), рекомендуют литературу. Выступления на диспуте должны быть свободными, живыми. Ведущим диспута обычно выступает педагог, но могут быть и наиболее подготовленные учащиеся. Во время диспута педагогу надо направлять спор школьников, дисциплинировать их мысль, учить придерживаться логики доказательства, аргументированности. Педагог должен внимательно и деликатно относиться к высказываниям учащихся. Диспуты желательно проводить не единичные, следует вместе с учащимися наметить серию диспутов в течение учебного года.

В последние годы в школах практикуется такая форма спора, поиска, ответа на проблемные вопросы, как дебаты. В отличие от диспута в дебатах преимущественно участвуют команды (группы учащихся). Они заранее готовят доклады, в которых защищается наиболее эффективный (с точки зрения команды) проект решения какой-либо жизненно важной проблемы. Для ведения дебатов выбирается ведущий, для оценки - жюри. Вполне возможен и вариант дебатов по типу «Город будущего», получивший широкую популярность среди телезрителей. В таком случае дебаты проходят в виде игры (правительство, спикер и пр.).

Пример - метод, основанный на силе внушения. Сила примера основана на подражании детей, подростков, юношей каким-либо идеалам. Здесь могут быть стремления от бессознательного подражания к преднамеренному; от копирования образа к выработке собственной линии; от подражания игрового к подражанию в жизни; от внешнего подражания к внутреннему.

Примеры,

применяемые в воспитательном процессе, многообразны (родители, старшие, ветераны, товарищи, герои литературных произведений, кино, спектаклей). Примером для учащихся является сам учитель, если он авторитетен, образован, демократично строит свои отношения с детьми. Пример проникает во все методы воспитания (разъяснение, беседа, диспут и т.д.).

Методы организации деятельности и формирования опыта поведения. Результатом воспитания учащихся являются привычки, определенный тип поведения. В конечном итоге не понятия и убеждения, а конкретные дела, поступки характеризуют воспитанность личности. Поэтому организация деятельности и формирование опыта общественного поведения рассматриваются как сердцевина воспитательного процесса.

Деятельность педагога-воспитателя, отмечал А.С. Макаренко, это прежде всего деятельность организатора. С помощью данной группы методов можно так организовать жизнедеятельность детей, что постепенно будет накапливаться положительный опыт поведения, отношений, общения. В этой деятельности не только формируются привычки, но и развиваются положительные мотивы. Организация жизнедеятельности учащихся осуществляется с помощью полезных дел, в процессе которых они вступают в многоплановые отношения с другими людьми (педагогами, сверстниками). Складывающиеся в процессе коллективных отношений с другими людьми различные ситуации приводят к определенным поступкам, выбору той или другой линии поведения, постепенно формируя устойчивые привычки.

Одним из ведущих методов этой группы является **упражнение**, сущность которого состоит в многократном выполнении требуемых действий, доведении их до автоматизма, в результате чего у школьника складываются навыки и привычки, которые являются ядром того или другого личностного качества. Привычкам в жизни человека принадлежит ведущая роль. Если бы человек не имел способности к образованию привычек, отмечал К.Д. Ушинский, то он не смог бы продвинуться ни на одну ступень в своем развитии.

Упражнения в процессе воспитания, как и в обучении, не должны быть механическими, они должны выполняться осознанно. Поэтому метод упражнения применяется в сочетании с разъяснением, убеждением. Эффективность упражнения зависит от целенаправленности и системности упражнений, от их доступности

и посильности, мотивации и стимулирования упражнений, от контроля и коррекции, места и времени их проведения. При упражнении следует правильно учитывать личностные особенности воспитанников, обоснованно сочетать индивидуальные, групповые и коллективные формы упражнений.

Использование упражнения признается успешным, когда ученик проявляет устойчивое качество во всех противоречивых жизненных ситуациях. Чтобы сформировать устойчивые привычки, надо начинать упражнения как можно раньше, с самого рождения ребенка.

143

В процессе выполнения упражнений может быть использован **метод требований**. Этот метод стимулирует или тормозит определенную деятельность воспитанника и тем самым формирует личностные качества. По форме предъявления требования могут быть прямыми и косвенными. Для прямого требования характерны императивность, определенность, конкретность, точность (т.е. требования, понятные детям). Предъявляемые требования должны быть решительными, содержащими отношение педагога к поступкам или проступкам учащихся, причем возможна гамма оттенков, которые выражаются интонацией, силой голоса, мимикой. Косвенное требование выражается более мягко - в форме намека, совета, просьбы, одобрения.

Упражнение и требование часто применяются в игровой форме (ролевые, сюжетные игры). Одно из главных условий применения упражнений и требований - чувство меры, то есть в течение определенного времени в зависимости от возраста предъявляются два-три требования.

Разновидностью упражнений является метод приучения. Это интенсивно выполняемые упражнения. Приучение применяют тогда, когда нужно быстро и на высоком уровне сформировать определенную привычку. Чаще всего этот метод применяется в детских садах, начальной школе, когда детей приучают к правилам поведения.

В основе **метода поручений** также лежит универсальный метод упражнения. Поручения в школе могут быть различны: посетить больного товарища, изготовить игрушки для малышей и т.д. Широко применяются в школе поручения учебного характера: выполнять работу консультанта, ассистента учителя. Контроль за

выполнением поручения проводит тот, кто дает это поручение (учитель, актив класса и т.д.). По поводу качества выполнения поручений следует создавать общественное мнение.

Разновидностью упражнений, приучения может быть **метод воспитывающих ситуаций**. Хотя воспитательный процесс и состоит из ряда педагогических ситуаций, но в целях его эффективности педагоги могут создавать специальные ситуации. При этом важно, чтобы ситуация была естественной. В той или другой ситуации ученик ставится в условия выбора решения. Такие ситуации могут создаваться в походах, на экскурсиях, играх и т.д.

Рассмотренная группа методов, направленная на организацию деятельности и положительного опыта поведения, связана со всеми другими средствами, формами, методами воспитания.

Методы стимулирования. Ведущими методами стимулирования являются поощрения и наказания.

Поощрения направлены на эмоциональное подкрепление положительных действий, поступков школьников. Успехи, замеченные и поощренные другими, вызывают чувства удовлетворения, радости и поэтому стимулируют деятельность. Виды поощрения разнообразны: одобрение, похвала, благодарность, предоставление почетных прав, награждение

145

грамотами, подарками и т.д. Метод поощрения требует тщательной дозировки и известной осторожности. Неумелое или избыточное поощрение может приносить не только пользу, но и вред воспитанию. К их применению предъявляются следующие требования:

- должны учитываться не только успехи сами по себе, но и мотивированность поведения;
- поощрение не должно противопоставлять воспитанника отдельным членам коллектива; надо поощрять не только детей, добившихся значительных успехов, но и тех, кто проявил трудолюбие, ответственность при выполнении заданий, хотя и не достиг высоких успехов;
- поощрение должно учитывать индивидуальные особенности детей, их статус в коллективе, они не должны быть частыми;
- должно быть учтено мнение коллектива;
- поощрение должно быть справедливым.

К числу стимулирующих методов следует отнести **соревнование**. Этот метод направлен на удовлетворение естественной потребности школьников к соперничеству и приоритету. Среди своих одноклассников, соревнуясь между собой, учащиеся усваивают опыт общественного поведения, развивают нравственные качества. Организация соревнования - трудное дело, требующее знания психологии учащихся. Заранее должны быть определены цели и задачи соревнования, составлены программы, разработаны критерии и показатели оценки его результатов. Весьма сложным является содержание соревнования. В школьной практике нередко соревнования проводятся по результатам учебной деятельности. Однако это может привести к процентомании. Поэтому в качестве показателей целесообразно установить систематическое выполнение домашних заданий, прилежание, отсутствие замечаний на уроках, опрятность ведения тетрадей и т.д. К разработке программы, критериев и показателей соревнования, оценке его результатов следует привлекать учащихся. Надо стремиться, чтобы борьба в соревновании была честной, открытой.

Среди древнейших методов воспитания **наказание** - наиболее известный, но и трудный в применении. В современной педагогике и практике существуют противоречивые мнения о целесообразности наказания учащихся за проступки: от воспитания без наказания до их ужесточения. Наказание в современной школе, в условиях демократизации, гуманизации отношений между учителями и учащимися приобретает особую остроту. Наказание - это метод педагогического воздействия, которое должно предупреждать нежелательные поступки, тормозить их, вызывать чувство вины перед собой и товарищами, другими людьми.

В школьной практике используют такие виды наказания, как замечание, порицание, предупреждение, обсуждение на собрании, лишение каких-либо привилегий, в исключительных случаях — отстранение от занятий, исключение из школы (по решению педагогического совета и ученического совета). Очень

145

важно, чтобы мера наказания соответствовала проступку школьника. Наказание, исходящее от учителя, должно быть аргументировано и применено без злобы и дальнейших преследований. Воздействие наказания усиливается, если оно

исходит от коллектива и поддерживается им. При наказании надо учитывать индивидуальные психологические особенности детей.

Основой для применения наказания может быть конфликтная ситуация среди учащихся. В таких случаях следует тщательно разобраться в том, кто прав, кто виноват, а не «рубить с плеча». Надо полагать, что если педагогически грамотно строить педагогический процесс, то, как считал В.А.Сухомлинский, не будет необходимости в его применении.

Итак, арсенал средств, форм, методов воспитания обширен, возникает вопрос об их обоснованном выборе. Ведущими условиями для выбора средств педагогического воздействия являются:

- соответствие целям и задачам современного воспитания;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, личностная ориентированность;
- уровень воспитанности детей;
- обстоятельства и условия воспитания;
- степень сформированности детского коллектива;
- взаимосвязь средств, форм, методов воспитательного воздействия, их система.

Педагогические рецепты в применении средств, форм, методов воспитания дать невозможно. Стереотипных решений многочисленных ситуаций в педагогическом процессе быть не может, так как каждый ребенок, каждый коллектив неповторим. «Никакое средство педагогическое, даже общепринятое, каким обычно у нас считается и внушение, и объяснение, и беседа, и общественное воздействие, не может быть признано всегда абсолютно полезным. Самое хорошее средство в некоторых случаях обязательно будет самым плохим» (А.С.Макаренко).

Вопросы для самоконтроля

1) Какое место занимают средства, формы, методы воспитания в целостном педагогическом процессе? Почему их называют движущим механизмом педагогического процесса?

2) Докажите, почему виды деятельности (познание, общение, игра, труд) являются средствами воспитательного воздействия.

3) Дайте определения понятиям «средства педагогического воздействия», «формы», «методы воспитания».

4) Какие группы методов воспитания существуют в педагогике? Назовите конкретные способы воспитания в составе этих групп.

5) Охарактеризуйте методы формирования сознания и поведения учащихся.

146

6) Дайте характеристику методам организации жизнедеятельности и формирования положительного опыта учащихся.

7) Дайте характеристику методам стимулирования поведения учащихся.

8) Раскройте методику этической беседы

9) Перечислите основные условия применения методов поощрения и наказания.

Литература

1. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М., 1989.

2. Краткий справочник по педагогической технологии /Под ред. Н.Е. Щурковой. М., 1997.

3. Маленкова Л.И. Воспитание в современной школе: Книга для учителя-воспитателя. М., 1999.

4. Педагогическая технология /Сост. Н.Е. Щуркова. М., 1992.

5. Поляков С.Д. Деятельность классного руководителя. Памятки, упражнения, опыт. Вып. 3. Ульяновск, 1996.

6. Хмель Н.Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса: Учебное пособие. (В помощь преподавателям, аспирантам, магистрантам, студентам). Алматы, 2002.

7. Щуркова Н.Е. Новые технологии воспитательного процесса. М., 1994.

Задания для самостоятельной работы

1) Составьте схему взаимосвязи элементов движущего механизма педагогического процесса «Средства, формы, методы воспитания».

2) На примере одного-двух внеклассных мероприятий (вечер, КВН и др.) покажите применение средств, методов воспитания.

3) Составьте примерную тематику этических бесед для учащихся среднего школьного возраста.

4) Составьте примерную тематику диспутов для учащихся старшего школьного возраста.

5) На основе изучения литературных источников подберите новые педагогические технологии для воспитания учащихся.

Темы рефератов

1. Организация деятельности учащихся - важнейшее средство воспитания.

2. Общение как средство воспитания.

3. Нетрадиционные формы организации внеучебной деятельности учащихся.

147

4. Использование средств народной педагогики в воспитании учащихся.

5. Проблема выбора средств, форм, методов воспитания.

6. Методы гуманистической педагогики в наследии В. А. Сухомлинского (или А.С. Макаренко).

7. Использование литературного и педагогического наследия Абая, И.Алтынсарина в воспитании учащихся.

8. Использование педагогического наследия М.Жумабаева в воспитании учащихся.

2.6. Сотрудничество учителя и детского коллектива в педагогическом процессе

Цель: характеристика научных основ взаимодействия учителя и детского коллектива в педагогическом процессе.

Задачи:

а) Обосновать феномен детского коллектива как компонента социальной среды.

б) Определить сущность, этапы и законы развития ученического коллектива в педагогическом процессе.

в) Раскрыть методику изучения состояния детского коллектива в целостном педагогическом процессе.

План

1. Детский коллектив и этапы его развития.
2. Профессионально значимые качества учителя в работе с детским коллективом.
3. Методика изучения состояния детского коллектива.

Основные понятия: коллектив, детский коллектив; этапы, законы развития ученического коллектива, самоуправление учащихся, диагностика сформированности ученического коллектива.

Межпредметные связи: философия, социальная психология, социология, культурология.

Детский коллектив и этапы его развития. Проблемы личности и коллектива занимают философов, социологов, социальных психологов, педагогов. Это убедительное доказательство того, что названные проблемы давно уже вышли далеко за пределы педагогической науки и практики. В развитие педагогической теории коллектива внесли свой вклад П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Н.К. Крупская, П.Н. Лепешинский, В.И. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий и др.

У истоков создания стройной теории личности в коллективе стоит А.С. Макаренко, который считал главным результатом воспитания личности в коллективе ее общественную направленность. А.С. Макаренко четко сформулировал главные признаки коллектива: коллектив - часть общества,

148

он органически связан с другими коллективами; наличие общественно значимых целей; организация деятельности членов коллектива по их достижению; установление отношений взаимной ответственности между членами коллектива; наличие органов самоуправления.

Общий коллектив школы состоит из первичных коллективов (класс); именно в первичном коллективе дети более близко общаются, совместно действуют, участвуя тем самым в реализации общей цели всего коллектива. В первичном коллективе создаются возможности для активизации каждого, для того чтобы найти ему дело по силам, склонностям, интересам, формировать его отношения с товарищами. Вместе с тем первичный коллектив не должен замыкаться в кругу своих узких интересов, необходимо расширять круг этих интересов, усложнять перспективу. Это

возможно через установление межколлективных связей, которые осуществляют связь первичных коллективов со всем обществом.

Современные исследователи проблемы коллектива отработывают различные подходы к ее изучению. Так, Л.И. Новикова исследует наиболее эффективные пути управления детским коллективом как инструментом разностороннего развития личности каждого ребенка. Научное направление, представленное Т.Е. Конниковой, связывает главную функцию коллектива с нравственным развитием школьника. Р.С. Немов, А.Г. Кирпичник придают большое значение систематической оценке деятельности детского коллектива.

В условиях современного общества не снижается роль детского (ученического) коллектива как важного фактора социализации личности. Для школьника коллектив является моделью общества, социальной средой, в которой осуществляются его жизнедеятельность, общение, накапливается опыт взаимодействия личности с обществом, происходят освоение социальных ролей, самоутверждение, самореализация личности, обеспечиваются ее защита и поддержка.

Под ученическим коллективом понимается организационная форма объединения учащихся на основе целенаправленной, социально значимой деятельности. Для школьников такой деятельностью является прежде всего учебная, кроме того, большое значение имеют различные виды деятельности во внеучебное время. Детский коллектив отличается от коллектива взрослых и имеет следующие признаки:

- совместная деятельность, направленная на реализацию общественно Ценной и личностно значимой цели;
- непосредственное общение членов коллектива;
- отношения взаимной ответственности и ответственной зависимости между членами коллектива;
- наличие выборных органов самоуправления.

Исследователи отмечают и другие особенности детского коллектива, к которым относят равенство прав при разделении ролей и делегировании

149

полномочий органам самоуправления, сплоченность, благоприятный нравственно-психологический климат, дисциплина и др.

Детский коллектив - очень чувствительный инструмент, а настраивается он только личностью педагога (В.А.Сухомлинский). Поэтому, чтобы «настроить» его, учителю необходимо знать, по каким законам он действует, какие этапы проходит в своем становлении, как помочь каждому школьнику реализовать свои личностные ресурсы и занять благоприятное положение в коллективе.

А.С.Макаренко также принадлежит разработка технологии детского коллектива, основные положения которой отражены в «Педагогической поэме». Он установил, что форма бытия свободного человеческого коллектива - движение вперед, а форма смерти - остановка. То есть коллектив как общественный организм может существовать, если есть движение вперед. Без движения наступает распад коллектива, его социальная смерть. Это и есть основной закон развития коллектива - закон перспективных линий, суть которого в том, что развитие коллектива возможно, если есть перспектива (цель, дело) и постепенно готовится новая.

Перспективы перед детьми ставятся не только педагогом, но они сами ищут интересные, социально и личностно значимые дела. Макаренко создал целую систему перспектив (перспективных линий), разделив их на три группы: близкие, средние, дальние.

Реализация перспективы - завтрашней радости требует приложения труда, усилий, но вместе с тем приносит радость достижения цели, удовлетворение не только коллективу, но и каждому отдельному индивиду. В процессе проведения различных коллективных дел (перспектив) постепенно формируются традиции. Это могут быть обычаи, порядки, правила поведения, установившиеся в коллективе, отражающие его стиль, ценностные ориентации, направленность.

В ходе совместной деятельности каждый член коллектива оказывается под параллельным воздействием учителя, коллектива, актива, но их влияние на учащегося может быть не прямым, а опосредованным - через систему отношений - воспитательного механизма. Руководство системой отношений, возникающих в детском коллективе для решения воспитательных задач, и есть суть следующего закона развития коллектива - закона параллельного действия.

В ученическом коллективе существует сложная система отношений (между мальчиками и девочками, между активом и

остальной частью, между микрогруппами, между лидерами и т.д.). Эти отношения можно отнести к двум основным группам: ответственной зависимости (деловые, официальные) и эмоционально-психологические - межличностные (дружбы, симпатии, неприязни и т.д.). Как показывают научные исследования, в детском коллективе чаще всего формируются три модели отношений между личностью и коллективом: 1) личность подчиняется коллективу; 2) личность и коллектив

150

находятся в оптимальных отношениях; 3) личность подчиняет себе коллектив (И.П.Подласый). Многообразие отношений личности и коллектива не завершается только этими моделями. В таких условиях учителю необходимо разобраться в сложности детских отношений, отношений коллектива и каждой отдельной личности, чтобы создать необходимые условия для самовыражения индивидуальности, самоутверждения личности.

В соответствии с законами развития коллектив проходит ряд определенных этапов (или, по А.С. Макаренко, «стадий»), которые отличаются требованиями, предъявленными к коллективу. Конечно, не существует четкого временного деления между этими этапами, границ между ними, вместе с тем понимание педагогом наличия трех основных этапов в развитии коллектива помогает ему грамотно организовать работу по формированию ученического коллектива.

Первая стадия развития ученического коллектива характеризуется, как правило, разобщенностью учащихся, слабой организованностью, дети на этой стадии объединены в первичный коллектив (класс) формально. Отсутствует актив класса, а следовательно, учитель вынужден предъявлять требования к классу от своего имени. Это отличительные черты коллектива учащихся «сборного» класса, то есть детей, вновь пришедших в данную школу, класс. Чаще же учитель имеет дело с коллективом детей, которые учатся вместе не первый год, но дисциплина в классе слабая, лидеры выбирались формально и не влияют на коллективные отношения, то есть имеет место общая слабая организованность.

Естественно, что усилия педагога на этой стадии необходимо направить на лучшее «узнавание» друг друга (дети и учитель) через включение учащихся в совместные виды самой разнообразной

деятельности (учебной и внеучебной). Кроме того, в этот период становления коллектива класс готовится к выбору, а в отдельных случаях перевыбору актива. Поручения, учебные и другие, могут иметь эпизодический характер, при этом в значительной степени следует учитывать и интересы самих детей. Решению этих проблем способствует реализация ближней перспективы.

На втором этапе развития коллектива требования предъявляет не только учитель, но и члены актива, т.е. требования идут параллельно. Чтобы деятельность актива была успешной, необходимо его обучение, укрепление авторитета в глазах учащихся. Усложняются и становятся разнообразными виды учебной и внеучебной деятельности. Поручения учащимся идут от имени актива и не только с учетом их собственных интересов, но и потребностей коллектива. Каждый ученик на этом этапе должен ощутить себя членом коллектива, понять общественную значимость своих поступков. Необходимо также формировать у школьников видение и понимание цели, не только ближней, средней, но и дальней перспективы в жизни коллектива а также понимание роли и вклада каждого для достижения этой цели.

151

На третьем этапе развития ученического коллектива имеет место наличие требований не только от учителя и членов актива, но и от каждого члена коллектива (в том числе требований к самому себе). Этот этап характеризуется наличием отработанного общественного мнения, высоким уровнем самоуправления учащихся, увлеченностью детей коллективными делами не только внутри классного коллектива, расширяются его социальные связи в школе и за ее пределами. Именно такой коллектив является средством воспитания коллективизма учащихся, здесь создаются все условия для развития личности каждого ученика (табл. 1).

Процесс становления класса как коллектива носит неравномерный, пульсирующий характер. Одни проходят этот путь быстро и уверенно, другие - маленькими шажками, и, как для любого социального организма, для коллектива присущи взлеты и падения, кризисы и стабильность.

Перед учителем на всех стадиях развития коллектива постоянно возникают задачи воспитания, важнейшая из которых - как совместить педагогическое руководство с необходимостью развития самоуправления учащихся. От правильной позиции

учителя во многом зависит продвижение коллектива от начала до высшего уровня его развития. Кроме того, нужна кропотливая работа классного руководителя по обеспечению понимания учащимися трех перспектив в развитии коллектива: ближней, средней и дальней. Следует отметить, что учащиеся должны осознать: дальняя перспектива всегда связана с реализацией личных планов членов коллектива (например, выбор профессии).

Профессионально значимые качества учителя в работе с детским коллективом. Для эффективной работы с детским коллективом требуются определенные профессиональные качества учителя. Наличие профессионально значимых качеств позволяет учителю эффективно управлять педагогическим процессом, в нужное время вносить необходимые коррективы, направленные на его совершенствование.

Определению сущности профессионально значимых качеств традиционно уделяется значительное внимание рядом ученых: (А. Сатынская, В.А. Сластенин, Г. Сманова, К. Успанов и др.). Руководствуясь основными положениями теории целостного педагогического процесса (Хмель Н.Д.), профессионально значимым качеством педагога следует считать совокупность относительно устойчивых свойств и особенностей личности, которые обеспечивают функционирование целостного педагогического процесса. Из этого следует, что результативность целостного педагогического процесса зависит от уровня отношений, взаимодействия в системе «педагоги - учащиеся». Очевидно, что для подсистемы «учащиеся» личность педагога является посредником в опредмечивании окружающей действительности, учитель - посредник между учеником и духовными и материальными ценностями. Отношения в подсистеме «учащиеся» складываются как следствие

152

имеющихся отношений в системе «педагоги - учащиеся». Вот почему в процессе профессиональной подготовки будущего учителя необходимо формировать такие профессионально значимые качества, которые способствовали бы в дальнейшем успешному функционированию школьного педагогического процесса. В полной мере изложенное выше имеет отношение к формированию такого качества личности учителя, как

коллективизм, который следует рассматривать как одно из условий эффективности работы с детским коллективом.

Таблица 1. Динамика развития коллектива

1 этап (стадия)	2 этап (стадия)	3 этап (стадия)
<p>Состояние классного коллектива:</p> <ul style="list-style-type: none"> -разобщенность учащихся, слабая организованность; -предъявление требований педагогом членам коллектива; -создание актива (первыборы актива); -поручения учащимся с учетом их личных интересов 	<ul style="list-style-type: none"> -предъявление требований членам коллектива не только педагогом, но и активом; -обучение актива для успешного выполнения им своих функций; -разнообразие видов учебной и внеучебной деятельности; -разнообразие поручений, исходящих от учителя и от имени актива с учетом личных интересов и потребностей класса; -формирование традиций 	<ul style="list-style-type: none"> -предъявление требований от учителя, актива и от каждого члена коллектива; -предъявление требований (ответственности) к самому себе; -высокий уровень самоуправления; -включение членов коллектива в различные виды деятельности на основе чередования исполнительских и руководящих функций; - наличие общественного мнения; -увлеченность делами коллектива. выполнение поручений по собственной инициативе с учетом общественных интересов; -включение членов коллектива в разные коллективные дела школы, микрорайона и т.д. -расширение социальных связей

Коллективизм практикующего учителя проявляется в его готовности организовать деятельность детского коллектива на основе правильных взаимоотношений учителя с учащимися и школьников между собой. В теории целостного педагогического процесса эти взаимоотношения являются взаимодействующими воспитательными механизмами и зависят от характера делового сотрудничества. Понимание же характера делового сотрудничества находится в компетенции учителя. Следовательно, учитель должен быть готов организовать деятельность детского коллектива на основе имеющихся у него знаний.

Суммируя основные положения теории целостного педагогического процесса и теории детского коллектива (Н.К. Крупская, Т.Е. Конникова, А.С. Макаренко, Л.И. Новикова, В.А.

Сухомлинский и др.), следует сделать вывод о том, что учителю, классному руководителю необходимы следующие знания и умения для эффективной работы по формированию ученического коллектива:

1. Теоретические знания о сущности и структуре педагогического процесса как объекта деятельности учителя, его закономерностях, движущих силах и воспитательных механизмах.
2. Целостное представление о теории и практике формирования ученического коллектива, этапах и законах его развития.
3. Умение диагностировать состояние и уровень сформированности ученического коллектива, базировать диагностику на основных показателях (переменных) целостного педагогического процесса, использовать диагностические данные для прогнозирования развития коллектива.
4. Знание основных средств педагогического взаимодействия и владение методикой их применения в процессе формирования детского коллектива.
5. Умение организовывать учебную и внеучебную деятельность каждого ученика в соответствии с его интересами и склонностями, направленную на достижение общей цели (система взаимодействия учащихся через учебные и внеучебные поручения)
6. Умение сочетать самоуправление в коллективе с педагогическим руководством учителя формированием первичного (классного) коллектива.
7. Понимание роли взаимосвязи первичного коллектива с другими типами коллективов в школе и за ее пределами.

Методика изучения состояния детского коллектива. В одном из вариантов диагностической программы деятельности учителя указывается на то, что критерий «способность к сотрудничеству с учащимися» - самый высокий исследовательский уровень деятельности учителя современной школы - предполагает ведение постоянного поиска новых приемов убеждающего взаимодействия и предвидение возможного их использования в общении, воспитание отношения понимания чужих взглядов, умение обоснованно

применять сочетание методов обучения и воспитания, позволяющих добиться максимальных результатов при

минимальных затратах времени и оптимальном приложении умственных, волевых, эмоциональных усилий учителя и учащихся (В.И.Зверева).

При профессионально грамотной работе педагогов с детским коллективом у школьников формируется такое сложное качество личности, как социальная (общественная) активность. В условиях современного общества это качество приобретает особую значимость, так как включает в себя осознание школьниками ценности общественной деятельности, готовность, желание и умение участвовать в ней, проявляя ответственность, инициативу, самостоятельность.

Отношение современного школьника к участию в общественно значимой деятельности нередко оказывается отрицательным. Основными причинами такого негативного явления следует считать однообразие, формализм, явную бесполезность работы, незаинтересованность самого педагога. Следовательно, активность учащихся напрямую зависит от эффективности, востребованности общественной работы, проводимой в школе, от позиции учителя, его личностного отношения, его знаний и умений грамотно организовать эту работу.

Общественные поручения должны предлагаться учащимся не столько от лица педагога, сколько от лица актива, коллектива класса. Необходимо сочетать поручения, связанные с учебным трудом и внеучебной деятельностью; желательно, чтобы учащиеся сами выбирали тот или иной вид поручения. Необходимы отчетность перед коллективом класса за выполнение поручения и оценка качества выполнения.

Классному руководителю следует постоянно фиксировать работу с ученическим коллективом: необходимо составить список членов коллектива, его актива, учебные и общественные поручения каждого члена коллектива (с указанием, кто и когда будет заслушивать отчет о выполнении поручений), план работы на год, полугодие, четверть, характеристики на каждого ученика. Чрезвычайно важно вести учет индивидуальной работы с учащимися, систематически отмечая положительные поступки школьников, уделяя внимание проблемным вопросам в формировании личности ученика.

Все накопленные и проанализированные классным руководителем материалы имеет смысл представить в виде

«графика состояния сформированности детского коллектива». Состояние ученического коллектива могут характеризовать следующие показатели: количество изолированных учащихся, детей без круга общения, совпадение формальных и неформальных лидеров и др. Анализ графика реального состояния детского коллектива дает возможность классному руководителю увидеть, какие показатели необходимо корректировать для их приближения к идеальному уровню. Следует отметить, что эти данные могут стать предметом обсуждения с коллективом учащихся, а также их родителей.

155

При условии систематичности работы по диагностике состояния ученического коллектива и выполнении этических требований в процессе обсуждения данных с учениками и родителями классный руководитель получает прекрасный материал для подготовки программы работы с данным коллективом, направленной на повышение уровня его сформированности.

Вопросы для самоконтроля

- 1) Что такое ученический коллектив, каковы его основные признаки?
- 2) Почему детский коллектив - важнейший компонент педагогического процесса школы?
- 3) Дайте характеристику основных этапов развития ученического коллектива.
- 4) Сформулируйте основные законы развития ученического коллектива.
- 5) Покажите (на конкретных примерах) взаимосвязь деятельности и общения школьников на разных этапах формирования ученического коллектива.
- 6) Как вы понимаете единство принципов «воспитания личности в коллективе» и «индивидуального подхода к ребенку»?
- 7) Обозначьте комплекс методов педагогического исследования при изучении уровня сформированности ученического коллектива.
- 8) Покажите возможности сочетания педагогического руководства детским коллективом и самоуправления учащихся.

Литература

1. Зверева В.И. Диагностика и экспертиза педагогической деятельности аттестуемых учителей. М., 1998.
2. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений. Минск, 1984.
3. Макаренко А.С. Воспитание в советской школе. М., 1966
4. Немов Р.С., Кирпичник А.Г. Путь к коллективу: Книга для учителей по психологии ученического коллектива. М., 1988.
5. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива: вопросы теории. М., 1978.
6. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982.
7. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. М., 1981.
8. Фридман Л.М., Пушкина Т.А., Каплунович И.Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. М., 1988.

156

Задания для самостоятельной работы

- 1) Выписать и проанализировать определение «коллектив» из разных учебников.
- 2) Составить список литературы (библиографию) по проблемам взаимодействия учителя и детского коллектива.
- 3) Подобрать педагогические ситуации, раскрывающие взаимодействие учителя и детского коллектива в педагогическом процессе.
- 4) Подготовить информацию о проблемах детского коллектива и личности учащегося.
- 5) Составить алгоритм изучения детского коллектива в целостном педагогическом процессе.
- 6) Написать мини-сочинения «Каким я вижу идеальный коллектив», «Как утвердить себя в коллективе».

Темы рефератов

1. Ученический коллектив как средство формирования личности школьника.
2. Воспитательные возможности ученического коллектива.

3. Условия эффективной деятельности ученического коллектива.
4. Развитие личности в коллективе.
5. Роль межличностных отношений в ученическом коллективе.
6. Эмоциональная жизнь детского коллектива.
7. Отношения делового сотрудничества в ученическом коллективе.
8. Ученический актив как орган самоуправления в ученическом коллективе.
9. Формирование социальной активности личности как одна из функций ученического коллектива.
10. Педагогическое руководство и самоуправление в ученическом коллективе.

2.7. Деятельность классного руководителя по управлению воспитательной системой класса

Цель: освоение сущности воспитательной системы, создаваемой в классе классным руководителем.

Задачи:

- а) Определение воспитательной системы в учебном классе общеобразовательной школы.
 - б) Выявление основных задач классного руководителя.
 - в) Определение важнейших функций классного руководителя.
- 157
- г) Раскрытие особенностей организации деятельности учащихся в классе.

План:

1. Воспитательная система и задачи классного руководителя.
2. Формирование личности учащихся в работе классного руководителя.
3. Функции классного руководителя. 4. Организация деятельности учащихся в классе.

Основные понятия: воспитание, воспитательная система, функция, классный руководитель, отношения, деятельность.

Межпредметные связи: психология, социология, систематология, философия, теория управления.

Воспитательная система и задачи классного руководителя.
Педагогической наукой на основе исследований и обобщения

передового опыта давно установлено, что эффективность воспитательного процесса наиболее высока в случае, если в ученическом коллективе создана воспитательная система.

Истории человечества известны различные системы образования, складывавшиеся на разных этапах развития мировой цивилизации. Каждая из них отражала особенности социальных, политических, экономических отношений, характерных для общества, потребности которого данная система образования должна была обслуживать. Наиболее известными из них являются:

- спартанская система воспитания;
- афинская система воспитания;
- религиозная система воспитания;
- система формирования джентльмена (западноевропейская система);
- система воспитания человека в коллективе и через коллектив (система А.С.Макаренко).

Воспитательные системы в советской школе второй половины XX века складывались на основе коллективных творческих дел, общественно-полезного и производительного труда, внедрения разных организационных форм работы (различные центры, школьные театры и др.), национальных традиций, а также на основе реорганизации учебного процесса.

Анализ исторически сложившихся воспитательных систем показывает, что основными компонентами любой воспитательной системы являются блок целей воспитания, воспитательный коллектив как ядро воспитательной системы, коллективистские отношения и открытость системы окружающей среде. Некоторые исследователи, конкретизируя эти положения, считают, что в основе любой воспитательной системы лежат принятие всем коллективом цели воспитания, познавательная коллективная деятельность, воспитывающие отношения, детское самоуправление, опора на национальные традиции, создание разновозрастных коллективов и использование методики коллективного творческого дела.

158

Создание воспитательной системы предполагает ряд этапов:

- становление системы;
- отработка структуры системы и содержания деятельности коллектива;

- оформление системы в соответствующем режиме, создание традиций и введение новаций.

Первоочередной проблемой в создании воспитательной системы любого уровня является проблема определения целей воспитания, так как деятельность работников сферы образования, как и в других сферах функционирования общества, определяется ее целями и задачами. Цели и задачи классного руководителя вытекают из воспитательной цели школы, так как воспитательная система класса является составной частью воспитательной работы школы. Однако при определении целей воспитания существует известная сложность: общественная цель воспитания, обозначенная как формирование всесторонне, гармонически развитой личности, представляется идеальной и потому реально недостижимой. Современные поиски в определении целей воспитания чаще всего ведутся в русле культурологического подхода. Несмотря на отсутствие четкости в этом вопросе до настоящего времени, тем не менее этот подход представляется достаточно продуктивным, поскольку позволяет опереться на духовные ценности, исторически сложившиеся в национальных и мировых культурах. Определение цели воспитания возможно лишь на основе национальной культуры своего народа, через освоение нравственных общечеловеческих и национальных ценностей.

В условиях, когда коллективом учителей ставится понятная всем цель и каждый активно включается в деятельность по ее достижению, можно добиться достаточно эффективных результатов. Примером этого может служить воспитательная система, сложившаяся в профессионально-техническом лицее № 16 г. Алматы, в котором под руководством директора Т.М. Шакировой осуществляется формирование личности учащихся средствами национальной культуры. Здесь реализована следующая структурная модель воспитательной системы (рис. 1).

Не менее эффективно могут функционировать и другие воспитательные системы. Например, в центре внимания педагогического коллектива школы гимназии № 132 г. Алматы находится развитие интеллектуального потенциала учащихся. Безусловно, возможны различные поиски в этом направлении, однако в любом случае необходимо поставить перед школьным коллективом. Цель, которая будет служить системообразующим фактором.

Школа может достаточно эффективно содействовать формированию базовой культуры выпускника, под которой мы понимаем усвоение и нравственное осознание содержания образования как факторов дальнейшего саморазвития личности. Заявленная цель реализуется через воспитательные задачи. Существуют различные подходы к их определению. Так, например, Н.Е. Щуркова предлагает следующие воспитательные задачи:

159

- а) организация воспитывающей и развивающей деятельности;
- б) организация и развитие коллектива;
- в) помощь в становлении личности ученика, создание условий для проявления и обогащения его внутренних сил, склонностей, интересов и способностей [1].

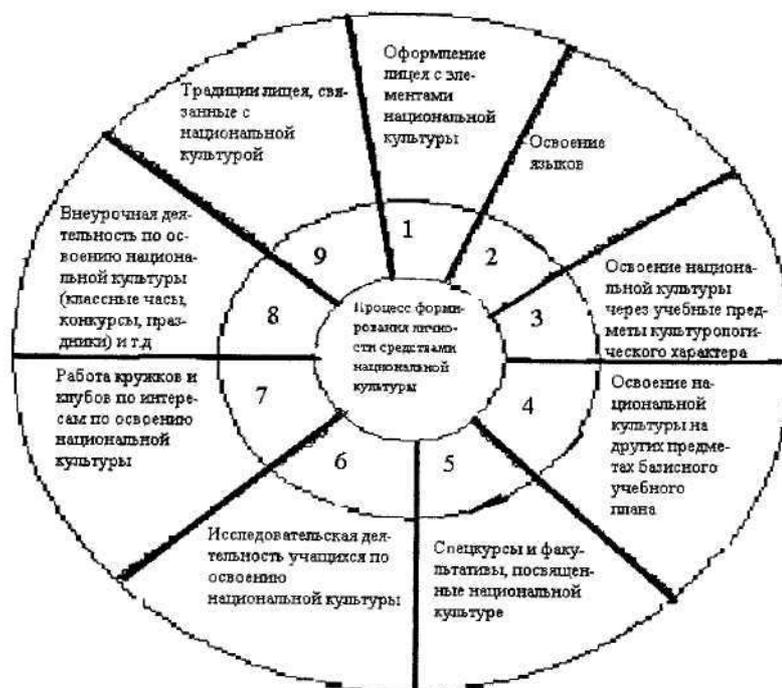


Рис.1. Структурная модель воспитательной системы

Социологический анализ деятельности классных руководителей позволил выделить следующие четыре группы различных задач.

Первая группа - социальные задачи (помощь ребенку, включение его в систему социальных связей, взаимодействие с семьей и другими институтами воспитания по созданию оптимальных условий для развития личности и формирования ее индивидуальности).

Вторая группа - диагностические задачи (диагностика развитости личности ученика и коллектива для правильной организации работы с классом).

160

Третья группа - нравственные задачи (формирование у ребенка критериев добра и зла, постановка детей в ситуацию нравственного выбора).

Четвертая группа - задачи индивидуально-практического характера (выбор эффективных педагогических средств работы с учащимися, планирование, контроль и коррекция классным руководителем собственной деятельности, педагогика рефлексии).

Вместе с тем необходимо выделить ведущие воспитательные задачи, так как представляется нереальным включить все стороны жизни школьника в сферу воздействия и контроля со стороны классного руководителя и организатора воспитательной работы в школе. Эти задачи определяются основными воспитательными проблемами. Анализ различных позиций педагогов-исследователей и практиков по этому наиболее актуальному для создания воспитательной системы в ученическом коллективе вопросу позволяет отнести к наиболее значимым задачам следующие:

1. Забота о здоровье и формировании здорового образа жизни учащегося.
2. Формирование нравственных ценностей у ребенка.
3. Формирование нравственного поведения учащихся.
4. Развитие заложенных в ребенке способностей и возникающих у него интересов.

Интересна позиция д.п.н. Е.Н. Степанова, который считает, что воспитательная система класса - это способ организации жизнедеятельности и воспитания членов классного сообщества, представляющий собой целостную и упорядоченную совокупность взаимодействующих компонентов и способствующий развитию личности и коллектива.

При этом в перечень компонентов включаются:

1. Индивидуально-групповой компонент (общность детей и взрослых, создающих воспитательную систему).
2. Ценностно-ориентационный компонент (совокупность цели и задач воспитания, перспектива класса, принципы построения воспитательной системы).

3. Функционально-деятельностный компонент (системообразующий вид, формы, методы организации совместной деятельности; основные функции воспитательной системы, самоуправление).

4. Пространственно-временной компонент (воспитывающая среда, этапы становления воспитательной системы и др.).

5. Диагностико-аналитический компонент (критерии эффективности воспитательной системы, методы и приемы изучения коллектива, формы и способы анализа, оценки и интерпретации полученных результатов) [2].

При различии подходов к деятельности классного руководителя всеми признается тот факт, что самое главное и трудное в его работе - формирование нравственных позиций учащихся.

Формирование личности учащихся в работе классного

Нравственность человека определяет его отношение к

161

окружающему миру, которое проявляется прежде всего в действиях и поступках. Как известно, под отношением подразумевается избирательно устанавливаемая связь субъекта с окружающим миром. Поэтому от классного руководителя, учителей-предметников во многом зависит то, какие ценности выберет в качестве руководства для себя учащийся.

В систему отношений исследователи включают различные компоненты. Каждое из отношений предполагает приобретение определенных знаний, однако главным является нравственное осознание этих знаний. Н.Е. Щуркова, А.П. Сейтешев выразили результат формирования некоторых ценностных отношений в виде определенных качеств личности. Так, результатом ценностного отношения к другому человеку является гуманизм, к себе - достоинство, к труду - трудолюбие.

Подобное выделение ведущих качеств личности важно, так как в процессе формирования отношения ребенка к другим людям, к окружающему материальному и духовному миру невозможно учесть все аспекты нравственного развития.

Говоря о результатах воспитания, можно выделить сформированность ряда ведущих качеств личности:

- отношение к другому человеку - гуманизм;
- отношение к *себе* — достоинство;
- отношение к труду - трудолюбие;

- отношение к коллективу — коллективизм;
- отношение к родине - патриотизм;
- отношение к природе - забота о природе;
- отношение к прекрасному - способность эмоционально-эстетически воспринимать прекрасное.

Сформировать указанные качества личности - значит, добиться нравственного осознания соответствующих знаний об окружающем мире. Поэтому главной целью воспитательной работы должно стать нравственное осознание учащимися комплекса знаний об окружающем мире. Вышеназванные качества формируются как в ходе обучения на уроке, так и во внеклассной воспитательной работе. Известно, что любой учебный материал, каждый урок имеет свой воспитательный потенциал, и потому можно и должно использовать этот потенциал для формирования ценностного отношения учащихся к окружающему миру, начиная от уважения к личности другого человека до способности эмоционально, эстетически воспринимать действительность.

Содержание образования в школах Республики Казахстан постоянно совершенствуется. Его нравственное осмысление - это серьезная проблема, которая стоит перед учителем. Учитель должен знать воспитательные возможности, заложенные в учебных предметах. Известно, что ведущими в этом отношении являются предметы гуманитарного цикла. Однако нельзя

162

ограничиваться воспитанием на уроках. Если учесть неумение многих учителей конкретизировать воспитательные задачи урока до уровня реально достижимых и реализовывать их в ходе педагогического процесса, то можно понять меру той ответственности, которая ложится на плечи классного руководителя.

Именно от классного руководителя зависит координация работы учителей-предметников по воспитанию учащихся. Таким образом, преподаватели становятся активными участниками функционирования воспитательной системы в классе. Следовательно, классный руководитель - то лицо, которое осуществляет ведущую и координирующую функции в воспитании учащихся. Исходя из воспитательных задач, стоящих перед школой, особенностей и уровня воспитанности учащихся своего класса, он разрабатывает воспитательную систему, активно

привлекая к решению этой проблемы педагогов-предметников, учащихся, родителей, спонсоров и т.д.

Духовный мир каждого человека (а следовательно, и его нравственность) индивидуален. Один ребенок может отдавать предпочтение эстетическим ценностям, другой - природе и т.д. В зависимости от состояния воспитательного процесса в классе могут преобладать коллективистские качества личности и т.д.

Диагностические методы и приемы позволяют определить уровень сформированности нравственных качеств личности учащихся. Классный руководитель в целях наглядного, графического отражения воспитательного процесса в классе может отметить вышеуказанные семь качеств (отношений) на горизонтальной оси и указать степень их выраженности на вертикальной оси.

В работе классного руководителя отражается сущность воспитательного процесса вне урока. Должность классного руководителя была введена в Казахстане, как и по всему Советскому Союзу, в 1934 году. В настоящее время в центре внимания находится становление личности школьника, выявление и развитие его способностей. При этом важно отметить, что классный руководитель - это ведущий организатор воспитательного процесса, координирующий влияние на каждого ученика учителей-предметников и родителей

Особое значение имеет организация деятельности, которая способствует и более качественному усвоению знаний, и нравственному осознанию их, приучению учащихся к нравственно-ценностным поступкам.

Функции классного руководителя. Работа классного руководителя регламентируется Уставом школы, в котором перечисляются его должностные функции. Но этот перечень не может отразить все нюансы многогранной Деятельности классного руководителя. Различные стороны ее рассмотрены во множестве исследований (от методических рекомендаций до монографий). Один из нетрадиционных подходов выделяет следующие основные функции классного руководителя:

- забота о здоровье ребенка;

163

- забота о нравственном формировании ребенка;
- забота о развитии способностей ребенка.

К функциям классного руководителя также относятся (Н.Е. Щуркова):

1. Обустройство школьной жизнедеятельности класса, под которой понимается забота:

- о наличии у каждого школьника необходимых учебных пособий, принадлежностей и методических средств;
- о хорошо продуманном расположении детей в учебном классе, с учетом зрения, слуха, роста, а также самооценки каждого, меры его активности, степени коммуникабельности;
- о месте хранения верхней одежды и обуви, обеспеченном гарантией сохранности и неприкосновенности;
- о продуманных и известных всей группе порядках и процедурах школьного завтрака и правилах пользования школьным буфетом;
- о расположении туалетных комнат и культуре пользования туалетными комнатами, где школьник может привести себя в надлежащий вид;
- о внутреннем интерьере классной комнаты, продуманном всей группой, и уходе за ней; о введении института дежурных, поддерживающих чистоту и красоту помещения;
- о высоких требованиях к гигиене, эстетике и экономике, костюму и обуви каждого ребенка и педагога;
- об осведомленности каждого члена группы о расписании занятий и местонахождении учебных кабинетов;
- об осведомленности каждого члена группы о назначении всех комнат в школьном здании, как и о праве пользования ими (от кабинета директора до игровой комнаты малышей и кабинета медсестры);
- об умениях всех членов группы обращаться с предметным окружением на уровне высокой культуры, сохраняя чистоту, красоту и порядок.

2. Организация предметной деятельности группы:

- познавательной, раскрывающей перед ребенком мир во всем его многообразии, сложности, противоречивости;
- трудовой, вводящей ребенка в мир материальных ценностей как средств жизни человека в этом многообразном мире;
- спортивной, обращающей усилия ребенка на свое тело, здоровье, красоту и силу организма, на формирование власти человека над своим телом;

- художественной, предоставляющий ребенку возможность познавать мир через художественные образы, а также преобразовывать этот мир, создавая художественные предметы.

3. Организация духовной деятельности по осмыслению жизни, под которой понимается оказание помощи учащимся путем развития способности к рефлексии, самоанализу в осмыслении ценностей жизни и создании своего внутреннего мира.

4. Характеристика личностного развития на основе диагностики результатов воспитательного процесса. Диагностическая деятельность классного руководителя является базовой для создания воспитательной системы. Она позволяет выделить те качества личности, формированию которых необходимо уделить особое внимание.

Реализация вышеперечисленных функций способствует созданию в классе воспитательной системы, при разработке которой классному руководителю важно определить системообразующий фактор. Это могут быть определенная форма работы, определенные виды деятельности и т.п., но при моделировании нужно, на наш взгляд, помнить о необходимости формирования системы отношений ребенка к окружающему миру. Например, системообразующим фактором может быть такая форма деятельности учащихся, как театр, так как через него можно формировать ценностное отношение практически ко всему, что окружает человека. При этом классному руководителю необходимо разработать модель воспитательной системы на основе данной формы работы с учащимися, (рис. 2).

Организация деятельности учащихся в классе. Наиболее эффективно воспитательные задачи будут решаться при понимании классным руководителем следующих концептуальных положений.

1. Воспитание должно быть личностно ориентированным.
2. Процесс воспитания должен носить системный характер.
3. Залогом создания эффективной воспитательной системы в классе является единство целей воспитательной деятельности, взаимодействие всех учителей, работающих с учащимися.
4. Воспитательный процесс должен опираться на теорию личности и теорию деятельности, теорию ценностей и теорию управления.

Теория личности позволяет учителю прежде всего понять, что ученик - не только объект воспитания, но и субъект деятельности.

Она дает возможность классному руководителю персонализировать учебно-воспитательный процесс, понимать механизмы формирования личности учащегося, функционирование которых включает ряд этапов: формирование мотивов - оснащение соответствующими знаниями и создание условий по их нравственному осознанию; формирование норм поведения и действий - получение удовлетворения от своих действий и деятельности в целом. Таким образом, механизм формирования личности учащихся выглядит в виде системы взаимосвязанных компонентов: мотивационный компонент, познавательный компонент, поведенческий компонент, эмоциональный компонент.

Следовательно, необходимо формировать мотивы, давать знания, формировать действия, создавать условия успешности действий и поступков. Положительные эмоции закрепляют требуемые обществом отношения ребенка к окружающей их действительности.

165



Рис. 2. Схема моделирования воспитательной системы класса на основе театральной деятельности (классный театр)

Не менее значима в деятельности классного руководителя и теория управления. Это объясняется тем, что основная работа педагога - это организация деятельности учащихся, а организация является составной частью теории управления. Знание ее закономерностей позволит реализовать на высоком уровне отношения между педагогом и учащимися, осуществлять руководство развитием воспитательной системы в классе.

166

Важными аспектами в функционировании воспитательной системы являются оптимальный выбор форм деятельности учащихся (воспитательные мероприятия) и успешность их проведения. Основными видами деятельности, которые формируют человека, являются: познавательная деятельность, материальный труд, общественно-полезная деятельность, оценочно-ориентировочная деятельность, игровая деятельность, общение, спортивно-оздоровительная деятельность, художественно-творческая деятельность.

Теория управления позволила определить эффективную методику подготовки воспитательного мероприятия, которая включает в себя следующие этапы:

- 1) подбор конкретной формы воспитательного мероприятия (классный час, КВН, вечер отдыха и т.д.);
- 2) определение цели и задач мероприятия;
- 3) подбор инициативной группы и учащихся, желающих включиться в проведение данного мероприятия;
- 4) совместное с инициативной группой планирование воспитательного мероприятия;
- 5) распределение обязанностей по подготовке мероприятия между членами инициативной группы;
- 6) подготовка мероприятия;
- 7) оказание классным руководителем помощи, консультации учащимся в ходе подготовки воспитательного мероприятия;
- 8) совместная с инициативной группой проверка готовности мероприятия;
- 9) проведение воспитательного мероприятия;

10) анализ проведенного мероприятия совместно с учащимися (с членами инициативной группы, а при необходимости и со всем классом);

11) определение совместно с учащимися дальнейших перспектив работы.

Практика показывает, что данная методика определяет успешность подготовки и проведения абсолютного большинства воспитательных дел в классе. Особое место в работе классного руководителя занимает этическая беседа с классом или отдельным учеником. Нравственное толкование проблем, возникающих у подрастающего человека, своевременная моральная поддержка со стороны взрослого человека могут во многом повлиять на формирование личности учащегося. К сожалению, этические беседы зачастую не проводятся вообще или подменяются морализированием. С одной стороны, Учителя поддерживают позицию прекрасного педагога-ученого В.А. Сухомлинского, придававшего слову учителя, его беседе с учеником огромное значение. С другой стороны, не используют его мудрые советы в этой области

167

педагогической деятельности. Вероятно, это связано с необходимостью широкой культурологической и нравственной подготовки самого учителя.

В настоящее время осуществляется попытка введения в школьный план курса духовного саморазвития. Это позволит решить ряд проблем нравственного воспитания учащихся, но не заменит планомерной воспитательной деятельности классного руководителя.

Вопросы для самоконтроля

1) Каковы основные компоненты воспитательной системы классного руководителя?

2) Перечислите важнейшие функции классного руководителя.

3) Каковы основные задачи классного руководителя общеобразовательной школы?

4) Выделите особенности организации деятельности учащихся в классе.

5) Каковы особенности формирования личности учащихся в классе?

- 6) Что вы понимаете под целью воспитания?
- 7) Как вы понимаете выражение «отношение человека к труду»?

Литература

1. Щуркова Н.Е. Классное руководство. Настольная книга учителя. М. 1999.
2. Классному руководителю о воспитательной системе класса: Методич. пособие под ред. Е.Н.Степанова. М., 2000. 160с.
3. Гуткина Л.Д. Планирование и организация воспитательной работы в школе. М., 2001.
4. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. М, 1996.
5. Классному руководителю: Учебно-методическое пособие / Под ред. М.И. Рыжкова. М, 1999.
6. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. // Собр.соч. В 8-ми томах. М., 1984. Т. 3.
7. Маленкова Л.И. Воспитание в современной школе. Книга для учителя
8. Педагогический поиск /Сост. И.Н. Баженова. М., 1987.
9. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982.
10. Сазонов В.П. Организация воспитательной работы в классе. Методическое пособие для классного руководителя. М., 2000.
11. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания. М., 2002.
12. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина // Избр. пед. соч. В 3-х т. М., 1979. Т. 1.

Задания для самостоятельной работы

- 1) Разработайте и опишите свою модель воспитательной системы для 5-го класса, для 9-го класса, для 11 -го класса.
- 2) Разработайте вариант воспитательной работы на основе организации в классе театрального кружка, центра эстетического воспитания и т.п.
- 3) Составьте сценарий воспитательного мероприятия по:

- а) эстетическому воспитанию;
- б) трудовому воспитанию;
- в) гражданскому воспитанию;
- г) интернациональному воспитанию и т.д.

Темы рефератов

1. Понятие о воспитательной системе школы, класса.
2. Организация деятельности учащихся по формированию отношения к коллективу.
3. Организация деятельности учащихся по формированию отношения к природе.
4. Формирование личности учащихся в условиях воспитательной системы класса.
5. Воспитательная система класса как составная часть воспитательной работы в школе.

2.8. Педагогический процесс в семье и его взаимосвязь со школой

Цель: осмысление семейного воспитания как целостного педагогического процесса.

Задачи:

- а) Раскрыть особенности семейного воспитания на современном этапе развития общества.
- б) Охарактеризовать теоретические основы организации педагогического процесса семьи.
- в) Выявить основные характеристики педагогического процесса семьи и методы их изучения.
- г) Описать формы сотрудничества школы и семьи.

План

1. Семья как фактор воспитания.
2. Правовые аспекты семейного воспитания.
3. Теоретические основы организации целостного педагогического процесса семьи.
4. Основные характеристики педагогического процесса семьи.
5. Формы взаимодействия семьи и школы.

Основные понятия: общественное и семейное воспитание, педагогический процесс семьи, педагогическая активность родителей, методы диагностики, формы сотрудничества, интеграция воспитательных возможностей семьи и школы.

Межпредметные связи: философия, социология, психология, педагогика, физиология, этнопедагогика, валеология.

Семья как фактор воспитания. Семья во все времена обладала большими возможностями в решении вопросов воспитания подрастающего поколения. Особенностью современной семьи в решении вопросов воспитания подрастающего поколения является высокий образовательный и общекультурный уровень родителей.

Воспитание детей в семье определяется ее спецификой как определенного устойчивого социального института, функционирующего на основе интимной близости людей, родственных связей, взаимной привязанности, ответственности, любви, общности быта и т.д., благодаря которым между членами семьи складываются и развиваются взаимные отношения. Семья выполняет важные функции, необходимые для жизни человека:

- 1) репродуктивную - рождение детей;
- 2) воспитательную - создание условий для воспитания, формирования личности каждого члена семьи;
- 3) хозяйственно-экономическую - ведение общего хозяйства, бюджета,
- 4) коммуникативную — организация внутрисемейного общения, общения с другими людьми;
- 5) рекреативную – организация досуговой деятельности (рис. 1). В них и заключается преимущество семейного воспитания, которое не может в полной мере заменить никакая другая система воспитания.



Рис. 1. Основные функции семьи

Семья - первичный мир, в котором будущий гражданин начинает свои первые шаги по пути социализации. Она дает ребенку первые представления о правилах и нормах морали, приучает его к труду, прививает навыки самообслуживания. От родителей к детям в системе поступков и поведения родителей, образе жизни передаются мировоззренческие, нравственные, социально-политические ценности. Семья воздействует на ребенка на всем протяжении его жизни.

Семейное воспитание имеет безусловные преимущества по сравнению с общественным и государственным воспитанием. Однако социальные, экономические, демографические изменения, происходящие в современной общественной жизни, создают определенные проблемы, оказывающие непосредственное воздействие на педагогический процесс семьи.

Значительные нравственные и педагогические проблемы возникают в семьях с развитием рыночных отношений, которые оказывают влияние на уклад семейной жизни, формируя новые ценностные ориентации как у взрослых, так и у детей. Задача родителей и педагогов заключается в том, чтобы использовать социальный потенциал, который дает новая система общественных отношений. Школа и семья должны работать над приобщением детей к культуре товарно-денежных отношений, показать, что купля-продажа - не нажива, не корысть, а оказание взаимных услуг на паритетных началах для общего блага и удовлетворения личных потребностей. Важными задачами родителей являются контроль и участие в совместной коммерческой деятельности с детьми, организация их для выполнения разного рода сервисных услуг с развитием добросовестности, порядочности, аккуратности. Рынок оказывает опосредованное влияние на ролевую структуру членов семьи, вносит в семейную жизнь новые социальные установки. Снижение роли общественного и государственного воспитания ведет к тому, что усиливается влияние самобытных аспектов семейной жизни на воспитательный процесс, то есть каждая семья «по-своему» воспитывает детей.

Семья по мере развития цивилизации становится все более малодетной. Малодетная семья, в основном семья с одним ребенком, лишена одного важного условия внутрисемейного воспитания - детского общения. Воспитание единственного ребенка

требует дополнительных педагогических усилий. Излишнее внимание к единственному ребенку родителей, бабушек, дедушек может лишить его активности, сформировать эгоистические наклонности.

Некоторый нравственно-психологический дискомфорт для решения воспитательных задач может быть и в неполных семьях, где отсутствует один из родителей. Большинство этих семей имеют вполне определенную структуру - мать и ребенок.

Проблемой семейного воспитания является загруженность матери семейным бытом. Недостаток времени матери имеет серьезные последствия.

171

Она большей частью вынуждена прибегать к самым неэффективным, примитивным методам воспитательного воздействия: назидание, упреки, сетования.

Серьезные воспитательные проблемы возникают в семьях, где существует отрицательный микроклимат, где семейная жизнь насыщена конфликтами, постоянными претензиями родителей друг к другу и к детям, окриками, оскорбительными словами и действиями.

Социальные и педагогические проблемы создают родители, находящиеся на грани потери родительских прав. Государство, лишая их родительских прав, руководствуется интересами детей. Но при этом существенно обедняет их жизнь, так как исчезает важный интимный источник существования и развития.

В связи с коренными социально-экономическими изменениями в стране, возникновением частной собственности и появлением возможности личного обогащения появились семьи со значительным материальным достатком, семьи нуворишей. Процесс семейного воспитания в них имеет определенные проблемные аспекты. Зачастую в таких семьях ребенок лишен детского коллектива, у него могут сформироваться чувство исключительности, возникнуть необоснованные притязания к окружающим, эгоизм.

Высокий материальный достаток в семье (как и низкий) создает проблемные ситуации в организации педагогического процесса семьи. Школа должна стремиться преодолеть эти проблемы, конкретизируя подходы к семье, корректируя ее педагогический процесс.

Таким образом, следует исходить из того, что в демократическом обществе полностью восстанавливаются функции родителей по воспитанию детей. Но в то же время современные социально-экономические условия создают проблемы в воспитании детей. Родители должны учитывать, что важным аспектом семейного воспитания является формирование ценностных ориентиров детей, их моральных качеств.

Правовые аспекты семейного воспитания. Семейное воспитание как социально-ответственная деятельность родителей имеет фундаментальную правовую основу. Важным основополагающим документом является принятая 20 ноября 1989 года Генеральной Ассамблеей ООН «Конвенция о правах ребенка». «Ребенок, ввиду его физической и умственной незрелости, нуждается в специальной охране и заботе, включая надлежащую правовую защиту, как до, так и после рождения», - указано в Конвенции.

Провозглашая права ребенка на жизнь, на выживание и здоровое развитие, Конвенция особое внимание обращает на право ребенка на сохранение своей индивидуальности как основу нешаблонного личностного развития. Также отмечается право ребенка на родителей. Родители лишаются своих прав только тогда, когда это «необходимо в наилучших интересах ребенка».

172

Государства, подписавшие данную Конвенцию, обязуются ввести бесплатное и обязательное начальное образование и содействовать получению среднего, профессионального, обеспечить доступность высшего образования. При этом в статье 28 особо подчеркивается, «чтобы школьная дисциплина поддерживалась с помощью методов, отражающих уважение человеческого достоинства ребенка». Данная Конвенция, а также «Декларация прав ребенка», принятая Генеральной Ассамблеей 20 ноября 1959 года, «Всеобщая декларация прав человека» и ряд других международных документов легли в основу статей Конституции РК, регулирующих внутрисемейные отношения, вопросы воспитания и образования детей в семье и обществе. Так, в статье 27 Конституции РК отмечается, что:

1. Брак и семья, материнство, отцовство и детство находятся под защитой государства.

2. Забота о детях и их воспитание являются естественным правом и обязанностью родителей.

3. Совершеннолетние и трудоспособные дети обязаны заботиться о нетрудоспособных родителях.

Правовые принципы семейного воспитания, закрепленные в Конституции РК, конкретизированы в Законе «О браке и семье» (17.12.1998 г.). В нем выделяются основные принципы современного семейного права: единобрачие, свобода и добровольность заключения брака, свобода разводов, равноправие супругов в семейных отношениях. Эти права обеспечивают глубокий демократизм семейной жизни, взаимоотношений в семейном коллективе. В статье 52 раскрываются приоритет семейного воспитания детей, защита их прав и интересов: «Ребенок имеет право на воспитание своими родителями, обеспечение его интересов, всестороннее развитие, уважение его человеческого достоинства». Ребенок признается как самостоятельный субъект права, а не как зависящий от родительской власти объект.

В Законе Республики Казахстан «Об образовании» (7.06.1999 г.) особое внимание уделено вопросам государственно-правового регулирования образовательно-воспитательного процесса в стране. Данный документ имеет четко разработанную правовую основу, дает правовую гарантию родителям и их детям в получении последними современного светского образования. Родители и иные законные представители обязаны создавать детям здоровые и безопасные условия для жизни и образования, обеспечивать развитие интеллектуальных, физических и нравственных качеств личности ребенка.

В целом, в Республике Казахстан имеется развитая и успешно функционирующая правовая основа для осуществления образовательно-воспитательного процесса в стране. Достаточно четко разработана система правовых норм, гарантирующих плодотворное развитие педагогического процесса семьи и обеспечивающих глубокий демократизм семейной жизни, взаимоотношений в семейном коллективе.

173

Теоретические основы организации целостного педагогического процесса семьи. Первые педагогические представления и идеи о семейном воспитании возникли в народной педагогике. В процессе развития педагогической науки проблемы

семейного воспитания стали наполняться конкретным научно-теоретическим и методическим содержанием. К.Д. Ушинский, Л.Н.Толстой, П.Ф. Лесгафт и др. обращали внимание на необходимость учитывать при организации воспитания детей их индивидуальные особенности, склонности, задатки, уровень физического и психического развития. Н.К Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский выделили общие условия, благоприятно влияющие на воспитание детей. В работах современных исследователей: Ю.П.Азарова, М.И.Булнова, И.В.Гребенникова, С.В. Повилева, Л.В.Истривского и др. рассмотрены вопросы организации деятельности детей в семье, внутрисемейного общения, создания здорового образа жизни, взаимодействия школы и семьи и т.д. Воспитание детей в семье рассматривается как педагогический процесс целенаправленного взаимодействия детей по усвоению всего богатства культуры, накопленного предшествующим поколением, который происходит под руководством и при непосредственным участии родителей (воспитателей). Педагогический процесс семьи представляет собой целостную педагогическую систему, структурирован, состоит из совокупности взаимосвязанных, взаимодействующих элементов: субъектов педагогического процесса (родители, дети), социальных установок (цели, задачи, содержание), педагогического инструментария (средства, формы, методы задания).

Педагогический процесс семьи - функционирующая система, так как все его структурные элементы объединены функционально на основе единства цели, задач общности, форм, методов заданий. Цель педагогического процесса является главным его стержнем. Объединяющей основой всех этих элементов является целенаправленная разнообразная деятельность субъектов педагогического процесса семьи. Разнообразная деятельность оказывает на детей воспитательное воздействие, если связана с решением конкретных педагогических задач (усвоение знаний, развитие интеллекта, повышение нравственной, эстетической культуры, физического развития и т.д.). Обосновывая важность деятельности в функционировании педагогического процесса семьи, необходимо отметить, что эффективность ее зависит от степени активности самих детей (школьника). Поэтому важным показателем состояния воспитательной работы в семье является включение детей в разнообразную деятельность (учебную,

трудовую, игровую, эстетическую и т.п.) под руководством и контролем родителей.

Воспитательными механизмами педагогического процесса выступают взаимоотношения между родителями, родителями и детьми и детей между собой. Они придают личностный смысл, оказывают влияние на развитие взглядов, поведение детей, их отношения к людям. Характер

174

взаимоотношений в семье определяется традициями, установками, полученными родителями в своей прежней семье, особенностями темперамента, уровнем эмоциональности супругов, их нравственной и педагогической культурой. Все это проецируется на отношения родителей к детям и определяет состояние педагогического процесса семьи.



Рис. 2. Структура педагогического процесса семьи

Состояние педагогического процесса семьи можно проследить при анализе тех заданий, которые ребенок выполняет в семье (постоянные или временные), его отношения к их выполнению, влияния их на формирование личности. Задание, которое выполняет ребенок в семье, можно рассматривать как единицу педагогического процесса, достаточно четко характеризующую его уровень. В нем можно проследить: организующую и направляющую роль родителей; характер взаимоотношений между родителями и детьми, между собой; целевые нравственные установки семьи, оказывающие влияние на воспитание детей; разнообразие содержания видов деятельности, в которую включен ребенок в семье; способность родителей использовать средства, методы, приемы воспитания; степень активности ребенка в педагогическом процессе семьи.

Качество педагогической инструментальной подготовки родителей просматривается в организации режима дня школьника, который отражает существенные особенности семейного воспитания, зависит от уклада самой семьи, является его частью. Режим включает в себя жизнедеятельность ребенка во времени: физическую, трудовую, умственную активность, досуг, своевременное питание, гигиену, сон. Соотношение их колеблется в зависимости от возраста ребенка, психических особенностей его личности и интересов. Составной частью режима школьника является его свободное время. Анализ материалов

175

об использовании школьником свободного времени, его структуре и видах деятельности является ярким показателем воспитательных возможностей семьи.

Существенное значение для школьника имеет совместная деятельность семьи в свободное время. Она выступает как взаимодействие субъектов педагогического процесса, как влияние друг на друга на основе взаимопонимания, сопереживания. В общении происходит обмен деятельностью, опытом, переживанием чувств. Взаимодействие родителей и детей создает реальный колорит семейной жизни, формирует ее микроклимат и является важным показателем возможностей формирования и развития нормального педагогического процесса семьи. В семье с низкой педагогической культурой свободное время не несет педагогической нагрузки, оно используется в основном в развлекательных целях.

Для успешного решения семьей воспитательных задач необходимо поднять уровень педагогического процесса в ней. Это требует всестороннего изучения семьи на основе научной методики. Необходимо видеть в системе взаимосвязь и зависимость всех структурных компонентов (родители, дети, цель, задачи, содержание, средства, методы, формы, задания), их качественные характеристики.

Воспитательными механизмами педагогического процесса выступают взаимоотношения между родителями, родителями и детьми и детьми между собой. Они придают личностный смысл, оказывают влияние на развитие взглядов, поведение детей, их отношения к людям. Характер взаимоотношений в семье определяется традициями, установками, полученными родителями

в своей прежней семье, особенностями темперамента, уровнем эмоциональности супругов, их нравственной и педагогической культурой. Все это проецируется на отношения родителей к детям.

Основные характеристики педагогического процесса семьи.

Совершенствование воспитания детей в семье зависит от многих условий социально-педагогического и материального характера. Одним из них является сотрудничество семьи и школы в воспитании учащихся. Это взаимодействие может быть плодотворным лишь при наличии информации о состоянии педагогического процесса семьи. Систему диагностики состояния педагогического процесса семьи можно представить в виде следующей таблицы, (табл. 1).

Качественные характеристики основных показателей педагогического процесса лежат в основе определения воспитательных возможностей семьи. В зависимости от них можно выявлять уровни (высокий, достаточный, низкий) (табл. 2).

Таблица 1. Система диагностики состояния педагогического процесса семьи

Основные критерии	Показатели	Диагностические методы
Общая характеристика семьи	1. Структура семьи 2. Материальное обеспечение, бытовые условия 3. Данные о родителях (образовательный уровень, профессия, социально-культурные ценностные ориентации, интересы)	Изучение личных дел Посещение семьи (наблюдение, беседы) Изучение документации, анкетирование
Нравственно-психологическая атмосфера	1. Нравственные установки 2. Стиль взаимоотношений в семье 3. Интерес родителей к содержанию жизнедеятельности детей	Анкетирование. Беседы. Сочинения учащихся. Тесты. Рисунок «Я и моя семья». Ранжирование
Педагогическая культура родителей	1. Понимание родителями цели, задач воспитания 2. Знание средств, форм, методов, приемов воспитания	Анкетирование. Беседы. Наблюдение
Характеристика школьника	1. Активное участие в жизни семьи 2. Нравственные, интеллектуальные, жизненные установки 3. Цель, мотивы деятельности 4. Разнообразие видов деятельности 5. Овладение умениями, способами деятельности	Наблюдение Педагогические ситуации

Высокий уровень - это семьи, где все основные показатели проявляются полно. Социальная ответственность и педагогическая культура родителей развиты, их педагогическая инициатива содержательна. Дети активны, развиты, организованы, целеустремленны. В семье соблюдается режим школьника, его жизнь насыщена разнообразной деятельностью. Взаимоотношения в семье основаны на демократических началах. В таких семьях господствует дух взаимопонимания и заботы; дети информированы о деятельности отца и матери, знают об их успехах и трудностях; в свою очередь,

177

школьные дела свободно обсуждаются в семье; родители приучают детей к систематической учебной деятельности, помогают наладить правильный режим дня, оказывают помощь при возникновении трудностей в учебе; отец и мать интересуются внеучебной деятельностью детей; они участвуют в организации досуга, внося в него элемент целенаправленности и полезности. В такой семье совместный труд, прогулки в природу, спортивные мероприятия, чтение книг и т.д. - явления обычные и достаточно регулярные. Этой группе родителей присуще социально-ответственное отношение к вопросам учебы и воспитания детей на базе хорошей педагогической культуры. Эти родители не нуждаются в существенной корректировке педагогического процесса семьи. Они понимают его сущность и свою роль в организации жизнедеятельности детей.

Достаточный уровень характерен тем, что в целом педагогический процесс семьи находится в удовлетворительном состоянии, но нуждается в значительной корректировке отдельных элементов. Хотя родители ответственно относятся к воспитанию детей, их педагогическая культура недостаточна: они чаще всего используют малоэффективные методы воспитания (назидательная беседа и др.), контроль за выполнением домашних заданий носит эпизодический характер.

Таблица 2. Показатели и уровни педагогического процесса семьи

№ п/п	Показатели	Уровни		
		Высо- кий	Дос- таточ- ный	Низ- кий
1	Интересы, социально-ценностные ориентиры родителей	+	+	-
2	Отношения родителей к жизнедеятельности детей	+	+	-
3	Нравственные установки родителей	+	+	-
4	Культура взаимоотношений в семье	+	-	-
5	Понимание родителями цели, задач воспитания	+	+	-
6	Педагогически грамотное использование средств, методов, приемов воспитания	+	-	-
7	Наличие у родителей навыков и умений по организации деятельности детей	+	-	-
8	Участие школьника в жизни семьи	+	-	-
9	Нравственные основы целей, мотивов деятельности детей	+	-	-
10	Разнообразие видов деятельности школьников	+	-	-
11	Владение школьником умениями, способами деятельности	+	-	-

178

Дети активны, но недостаточно организованны и целеустремленны. Взаимоотношения в семье построены на демократическом принципе, но заметно проявление авторитарности. Общим в характеристике семей является наличие различных затруднений в организации педагогического процесса.

Родители проявляют интерес к учебной деятельности школьников, но не обладают необходимой педагогической культурой. Признавая важность учебы, они стремятся заставить ребенка учиться, используя при этом принуждение и жесткий контроль. Развитие устойчивых интересов к учебе, оказание помощи детям вызывают у этих родителей затруднения. Они также испытывают трудности в организации внеучебной деятельности детей. Совместное проведение досуга носит случайный характер. В нем нет системности и педагогической направленности. Авторитарность, использование педагогически необоснованных средств воздействия на школьника, различие в применении методов между отцом и матерью - характерные особенности педагогического процесса в этих семьях.

Низкий уровень характеризуется разладом в деятельности основных субъектов педагогического процесса семьи, слабой педагогической культурой родителей, наличием с их стороны безответственного отношения к воспитанию детей, педагогической

безграмотностью. Дети учатся плохо, семейная жизнь для них безрадостна, увлечения детей носят случайный характер, большое влияние на них оказывает подростковая микросреда. Свою обязанность родители усматривают лишь в материальном обеспечении школьника и осуществлении общих функций контроля. Систематическую связь со школой они не поддерживают, советы педагогов часто игнорируют. Все изъяны в учебе и дисциплине школьника объясняют плохой работой учителей. Эти родители не обладают необходимой педагогической культурой и, самое главное, желанием участвовать в педагогическом процессе.

Очень важно организовать целенаправленное изучение педагогического процесса семьи. Оно начинается с изучения и анализа школьной документации (характеристики школьников, классный журнал, медицинские карты). При использовании этого метода следует организовать отбор материала вокруг заранее спланированных вопросов.

Первичные знания о состоянии педагогического процесса семьи можно собрать с помощью сочинений «Моя семья», «Выходной день в нашей семье», «Мои домашние обязанности», «Один день школьника в семье» и др. Учащимся следует дать ориентировочные вопросы, вокруг которых может быть изложена информация. Из сочинения можно получить представления о гражданской позиции родителей, духовном мире семьи, о взаимодействии ее членов, отношении к детям.

179

Данные школьных сочинений о семье желательно перепроверить материалами, полученными от родителей с помощью анкетирования, которое лучше всего провести во время родительского собрания. Эти два метода (сочинение и анкетирование) желательно применить в одно и то же время, чтобы получить более объективную информацию школьников и родителей. Выявляются причины успехов и недостатков, намечаются перспективы совместной деятельности школы и семьи.

Семья является внутренне устойчивым, замкнутым коллективом. Поэтому имеются определенные трудности в изучении ее педагогического процесса. В целях получения более широких сведений о характеристике педагогического процесса семьи применяются наблюдение и беседы во время посещения семьи. В ходе самой беседы целесообразно придерживаться

определенного плана. Искусство беседы с родителями требует от учителя серьезной подготовки. Очень важным качеством педагога является выработка наблюдательности. По выражению лица собеседника, отношению к задаваемым вопросам можно судить о его психологическом состоянии.

Выяснение проблем взаимоотношений членов семьи, помимо названных методов, может быть сделано с помощью методики «Рисунок семьи» (особенно в младшем и подростковом возрасте). Учащимся предлагается задание: «Нарисуй свою семью», «Нарисуй семью, как ты ее представляешь». Преимущество этой методики заключается в том, что дети непринужденно могут выразить в рисунке информацию о составе семьи и взаимоотношениях ее членов. В то же время ее объективность может быть поставлена под сомнение по ряду причин: недостатки визуально-моторного характера (ребенок не умеет рисовать людей, поэтому отказывается нарисовать свою семью), порою он пытается выдать желаемое за действительное (рисует уже отсутствующего члена семьи - родители в разводе). Поэтому полученную информацию через «Рисунок семьи» желательно дополнять другими методами.

Предложенные методы диагностики педагогического процесса семьи позволяют учителю получить объективную информацию и составить характеристику воспитательного потенциала семьи как отдельно взятой, так и коллектива семей класса в целом, раскрыть наиболее типичные проблемы в работе с семьями школьников, помочь родителям в корректировке отдельных сторон совершенствования воспитания детей.

Формы взаимодействия школы и семьи. В настоящее время наметились следующие направления сотрудничества школы и семьи: организационно-педагогическая работа с родителями; осуществление педагогического просвещения родителей; проведение систематической индивидуальной работы с родителями по улучшению обучения и воспитанию учащихся (рис. 3).

Организационно-педагогическая работа с родителями осуществляется через такие формы, как родительские комитеты (общешкольные, классные),

180

родительские собрания и конференции. Родительский комитет— общественный орган, состоящий из наиболее активных, инициативных родителей, избирается на общешкольном

(общешкольный родительский комитет) или классном собрании (классный родительский комитет). Состоит он из 5-6 человек (председатель и 4-5 членов, распределяющих между собой основные обязанности). По мере необходимости при родительском комитете могут создаваться советы, инициативные группы комиссии.

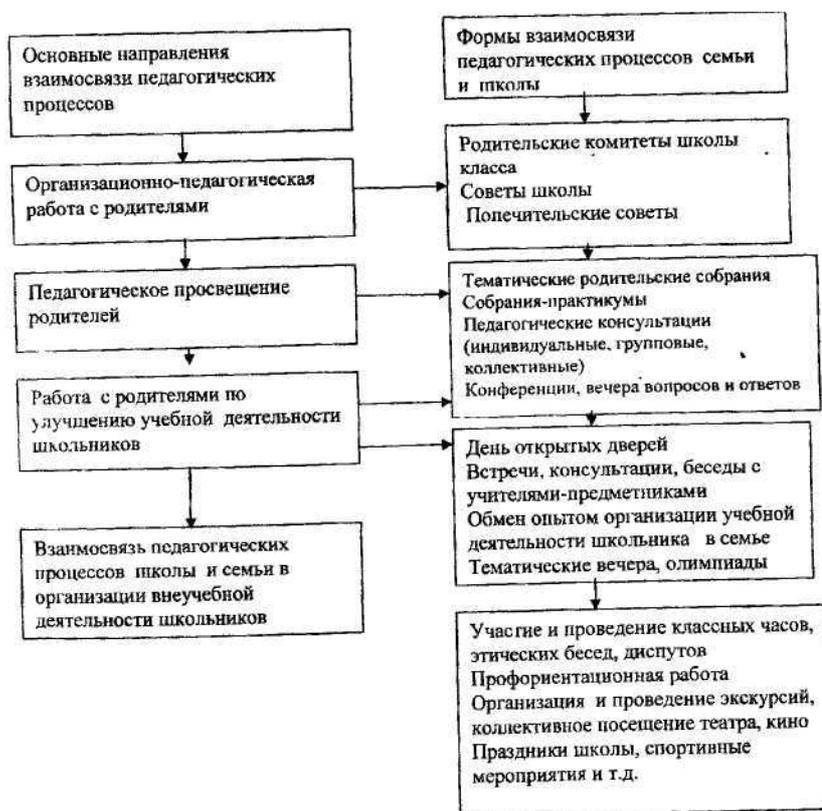


Рис. 3. Формы взаимодействия педагогических процессов семьи и школы

Хорошо, слаженно действующий родительский комитет - это правая рука классного руководителя. Вся текущая работа в классе (организационная, исполнительная, инициативная, воспитательная, контролирующая, пропаган-

181

дистская) при умелом, направляющем влиянии классного руководителя может проводиться с помощью родительского комитета. Члены родительского комитета помогают классному руководителю устанавливать связи между школой и семьями учащихся, проводить внеклассную воспитательную работу (праздники, вечера, экскурсии, походы в театр и др.). Они могут вести специальную работу с родителями педагогически запущенных детей.

Условиями успешности работы родительского комитета являются периодическая отчетность его членов перед коллективом родителей, стимулирование его деятельности (благодарности, грамоты, обобщение опыта работы и выпуск специальных бюллетеней), постоянное сотрудничество с классным руководителем.

В системе организационно-педагогической работы школы с семьей большое место занимает деятельность советов школы, функции которых многообразны. Они способствуют укреплению связей родителей со школой, организации их педагогического просвещения, оказывают помощь отдельным семьям в получении образования (многодетные, малообеспеченные семьи).

В ряде школ действуют также попечительские советы, в состав которых входят представители местной администрации, руководители предприятий, фирм, культурно-просветительских организаций, культурных национальных центров. Попечительские советы оказывают спонсорскую помощь школе в ремонте и благоустройстве, компьютеризации, организации клубов по интересам, профориентации, трудоустройстве, дальнейшем обучении выпускников.

К организационно-педагогическим формам сотрудничества школы и семьи относятся родительские собрания и конференции. Они проводятся как в общешкольном масштабе, так и по отдельным классам. На общешкольных родительских собраниях или конференциях обсуждаются наиболее актуальные проблемы совершенствования учебно-воспитательной работы семьи и школы. Общешкольные родительские собрания проводятся обычно 2-3 раза в год.

Более оперативной формой организационно-педагогической работы с семьей являются собрания родителей учащихся отдельных классов. На этих собраниях классные руководители делают сообщения о состоянии успеваемости и дисциплины учащихся, о жизни класса, о задачах коллектива и т.д. Особенно важны эти собрания для установления единой линии в воспитательной работе семьи и школы. Подобные собрания полезно проводить совместно с учащимися. Родительские собрания могут быть разных типов: тематические, собрания-практикумы, итоговые, четвертные, годовые, групповые, собрания-беседы и др. Необходимо как на классном, так и общешкольном уровне хотя бы раз в году

проводить родительские собрания (или конференции) на диагностической основе, т.е. выявлении реального состояния этого процесса в школе и семье по ведущим характеристикам (переменным).

182

Действенным средством оказания помощи семье в воспитании детей является организация педагогического просвещения родителей. Школа стремится организовать педагогическое просвещение родителей через родительские собрания, консультации, вечера вопросов и ответов, конференции отцов и др. При этом каждая школа в соответствии со своими условиями, особенностями «портрета семьи», воспитанности учащихся вырабатывает конкретную систему педагогического просвещения родителей. В большей мере практикуется индивидуальная работа с родителями учащихся, которая, как правило, носит характер педагогических консультаций и практических советов родителям по улучшению воспитания детей.

Оказывая индивидуальную помощь и воздействие на родителей в целях улучшения семейного воспитания, учителя должны проявлять педагогический такт. Особенно критической оценки заслуживают жалобы учителей родителям на «плохое» поведение учащихся в школе. Такие жалобы, как правило, не дают положительного эффекта, а иногда даже приносят вред. А.С. Макаренко предостерегал учителей от вызова родителей в школу, жалоб на поведение детей: «Иной родитель после такого разговора прямо берется за ремень, а другой просто ничего не делает, и все идет по-прежнему», - указывал А.С. Макаренко.

Родители привлекаются к проведению различных мероприятий учебного труда школьников (предметные тематические вечера, познавательно-развлекательные игры, кружковые занятия и др.). Во многих школах традиционными стали «Дни открытых дверей», когда родителям детей предлагается посетить уроки, понаблюдать за своими детьми на уроках, оценить степень их активности и глубину усвоения учебного материала. Они могут в этот день получить квалифицированную помощь в решении актуальных вопросов: как готовить домашнее задание с учетом специфики предмета, какими способами учебной работы должен владеть школьник по предмету, какие трудности возникают в овладении данным предметом и как помочь ученику в их преодолении и т.д.

Родители привлекаются к различным формам обмена опытом семейного воспитания.

Одной из продуктивных форм приобщения семьи к работе школы могут быть «малые педагогические советы» - проведение совместно с активом родителей, учителей своеобразных совещаний по различным проблемам учебно-воспитательного процесса конкретного класса.

Таким образом, взаимодействие педагогических процессов школы и семьи, координируемое классным руководителем, обуславливается задачами, поставленными учителями на основании диагностики состояния функционирования этих процессов. Цель и задачи, сформулированные классным руководителем, определяют и направления его дальнейшей работы с учащимися и их семьями.

183

Вопросы для самоконтроля

1) Раскройте структуру педагогического процесса семьи. Составьте «компоненты педагогического процесса семьи и их взаимосвязи».

2) Покажите влияние закономерностей и принципов педагогического процесса на результативность воспитания детей в семье.

3) Что является движущими силами развития педагогического процесса семьи?

4) По каким показателям можно судить о правильной организации педагогического процесса семьи?

5) Докажите, что для изучения основных характеристик (переменных) педагогического процесса семьи необходим комплекс диагностических методов.

6) Какие требования необходимо учитывать при использовании метода беседы?

7) Какие показатели педагогического процесса семьи необходимо учитывать классному руководителю при составлении плана воспитательной работы?

8) Назовите основные формы сотрудничества школы и семьи.

Литература

1. Азаров Ю.П. Семейная педагогика: Педагогика Любви и Свободы. М., 1993.
2. Арнаутова Е.П., Иванова В.М. Общение с родителями. Зачем? Как? М., 1993.
3. Байдельдинова Г.К. Методика изучения семьи. Алма-Ата, 1983.
4. Байдельдинова Г.К. Школа и семья формируют человека. Алма-Ата, 1984.
5. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. М., 1999.
6. Макаренко А.С. Книга для родителей. М., 1983.
7. Международная Конвенция ООН о правах ребенка. М., 1989.
8. Прихожан Л.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи. М., 1990.
9. Семья глазами психолога. М., 1995.
10. Семейный кодекс Республики Казахстан. Алматы, 2000
11. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика. Соч. в 3-х т. М., 1981.
12. Хмель Н.Д., Байдельдинова Г.К., Жукенова К.А., Илларионова Л.П., Тригубова Н.Н. Влияние единства содержания и формы работы на профессиональную подготовку учителя (аспект: работа учителя с семьями школьников): Методическое пособие Алматы, 1995.

184

Задания для самостоятельной работы

- 1) Прочитайте «Книгу для родителей» А.С.Макаренко, докажете актуальность изложенных в ней идей.
- 2) Составьте реферат по книге В.А.Сухомлинского «Родительская педагогика».
- 3) На основе анализа собственного детства напишите мини-сочинение о том, что семья - незаменимый фактор развития человека.
- 4) Выпишите пословицы, отражающие семейные обычаи; отметьте, какие из них применимы в современных условиях, а какие кажутся устаревшими.
- 5) Подготовьте информацию о новых педагогических публикациях по проблемам семейного воспитания (книги, статьи).

6) Составьте список литературы по отдельным проблемам семейного воспитания.

7) Подберите из литературных источников (или составьте сами) педагогические ситуации по проблеме взаимоотношений родителей и детей.

Темы рефератов

1. Правовые основы семейного воспитания.
2. Проблемы воспитания детей в неполных семьях.
3. Родословная семьи и ее роль в воспитании детей.
4. Средства народной педагогики, их использование в современном семейном воспитании.
5. Роль семьи в развитии познавательных интересов учащихся.
6. Взаимоотношения родителей и детей.
7. Роль семьи в нравственном воспитании детей.
8. Эстетическое воспитание детей в семье.
9. Формы сотрудничества школы и семьи.
10. Методика проведения родительских собраний.

2.9. Обучение как средство формирования личности в целостном педагогическом процессе

Цель: обосновать процесс обучения как средство формирования личности в целостном педагогическом процессе.

Задачи:

а) Охарактеризовать сущность обучения как составляющего целостного педагогического процесса и понятий «дидактика», «процесс обучения», «функция обучения», «компоненты обучения», «движущие силы процесса обучения», «закономерности обучения», «принципы обучения».

185

б) Раскрыть цели, задачи, функции обучения в структуре целостного педагогического процесса.

в) Обосновать дидактику как теорию обучения и образования.

План

1. Сущность, цели, задачи, функции, закономерности, движущие силы и принципы обучения.

2. Методологические основы обучения.

3. Психологические основы обучения.
4. Дидактика как теория обучения и образования.
5. Модель процесса обучения.

Основные понятия: дидактика, процесс обучения, функции обучения, компоненты обучения, закономерности и принципы обучения, познавательная деятельность.

Межпредметные связи: философия науки, философия образования, психология обучения, история педагогики.

Сущность, цели, задачи, функции, закономерности, движущие силы и принципы обучения. Процесс обучения — это целенаправленное, последовательное, изменяющееся взаимодействие учителя и учащегося, в ходе которого решаются задачи образования, воспитания и развития школьника.

Обучение - это целенаправленный процесс формирования и развития личности учащихся через усвоения знаний, умений и навыков с учетом требований современной жизни и деятельности. Обучение как общественное явление есть целенаправленная, организованная старшими систематическая передача социального опыта и усвоение его подрастающим поколением, обретение опыта общественных отношений, результатов развития общественного сознания, культуры производительного труда, знаний об активном преобразовании и охране окружающей среды. Обучение обеспечивает преемственность поколений, полноценное функционирование общества и соответствующий уровень развития личности. В этом заключается его объективное назначение в обществе. Главными механизмами освоения содержания в процессе обучения являются целенаправленно организованная в специальных формах взаимодействия совместная деятельность детей и взрослых, их содержательное познавательное общение.

Осуществляясь на разных уровнях, процесс обучения носит циклический характер. Важнейшими показателями развития циклов учебного процесса являются ближайшие дидактические цели педагогического труда, которые группируются вокруг двух основных целей:

- образовательная — чтобы все обучающиеся овладели способами познавательной деятельности и через нее основами наук, приобрели определенную сумму знаний, навыков и умений, развивали свои духовные, физические и трудовые способности, приобрели задатки трудовых и профессиональных навыков;

- воспитательная - чтобы воспитать каждого ученика высоко-нравственной, гармонически развитой личностью с научным мировоззрением, гуманистической направленностью, творчески активной и социально зрелой.

Таким образом, **цель обучения**—мысленно предполагаемый конечный результат, ожидаемый от определенным образом направленной взаимосвязанной педагогической деятельности учителя и учебно-познавательной деятельности ученика по усвоению различных сторон общественно-исторического опыта человечества: знания и умения, науки, морали, труда, литературы, искусства, общей и физической культуры. Общая цель выдвигается обществом в соответствии с развитием уровня науки, техники, а также производительных сил и производственных отношений

Обучение как категория педагогической науки и процесс обучения или, как его еще называют, дидактический процесс - понятия не тождественные, не синонимы. Процесс - это смена состояния системы обучения как целостного педагогического явления, как фрагмента, как акта педагогической деятельности. С понятием обучения как деятельности тесно связано понятие функции, что означает круг деятельности, назначение. Функции обучения характеризуют сущность процесса обучения (теоретические основы процесса обучения, (табл. 1).

Социальная, педагогическая, психологическая сущности обучения наиболее ярко проявляются в его функциях. Среди них на первом месте наиболее существенная – формирование у учащихся знаний, навыков и умений опыта творческой деятельности (**образовательная функция**). Второй функцией обучения является формирование мировоззрения учащихся (**воспитательная функция**). Оно формируется у детей и взрослых объективно, постепенно, по мере обобщения знаний, позволяющих судить об окружающем мире. В неразрывной связи с предыдущими функциями находится функция развития личности и самостоятельного мышления (**развивающая функция**). Развитие человека есть количественный рост его физических, физиологических и психических характеристик, среди которых выделяются прежде всего интеллектуальные. Большое значение имеет и **профориентационная функция** обучения.

Функция подготовки к непрерывному образованию

ориентирует человека на активное участие в производстве и общественных отношениях, готовит к практической деятельности, нацеливает на постоянное совершенствование своей политехнической, профессиональной, общеобразовательной в целом подготовки. **Функция креативности** нацеливает личность на непрерывное развитие ее всесторонних качеств.

По своей сущности процесс обучения - это закономерный развивающийся процесс, в котором специфически проявляются законы и закономерности разного порядка и уровня.

Закономерность отражает объективные, существенные, необходимые, общие, устойчивые и

187

повторяющиеся при определенных условиях взаимосвязи. Строго зафиксированные особенности сущности феномена являются законами. К закономерностям самого процесса обучения (учебного времени педагогического процесса) относятся:

- соответствие воздействий обучающего устремлениям обучаемых к знаниям. Эта закономерность обеспечивает реализацию тяги детей к познанию окружающей действительности, предполагает активное стремление учителя дать детям те знания, которые их более всего интересуют и которые им могут больше всего пригодиться в практической жизни;

- соответствие воздействий обучающего индивидуальной и коллективной деятельности обучаемых. Эта закономерность ориентирует учителя на понимание того, что каждый вид деятельности, в которую вовлечены дети в процессе обучения, требует и одновременно развивает определенные их качества;

- соответствие воздействий обучающего познавательным, интеллектуальным и другим возможностям обучаемых. Эта закономерность требует от преподавателя учитывать качественный контингент обучающихся, их индивидуальные и социально-психологические особенности, познавательные возможности, интересы и характер деятельности в учебное и внеучебное время, обеспечивать соответствие учебно-воспитательных воздействий индивидуальным и групповым особенностям детей, их индивидуальной и коллективной деятельности;

Таблица. 1. Научные основы процесса обучения (по П.Д.Хмель)

Этапы Уровни	Вводный	Фактический	Творческий	Применения знаний	
Частно-методический уровень (обучение с учетом содержания предмета)					
Общеметодический уровень (общие вопросы обучения). Методы и формы работы соответственно дидактическим задачам					
Дидактические задачи, которые решает учитель Дидактика (Как учит учитель? Что должен сделать учитель?)	Ввод в знания	Учет текущий Работа с новым материалом Инструктаж к следующему заданию	Учет текущий Работа с теоретическим материалом Инструктаж к следующему заданию	СРС (самостоятельная работа студентов) Учет текущий. Закрепление изученного. Инструктаж к следующему заданию	Учет итоговый Инструктаж к следующему заданию
Психология учения (Как учится ученик?) Теория поэтапного формирования умственных действий	Этап общей ориентировки (постановка целей и круга вопросов для изучения)	Этап материального или "материализованного" действия (накопления фактического материала)	Этап громкой речи Анализ фактов, обобщение, формулировка выводов	Этап "речи про себя" Проверить понимание задания и организовать деятельность по применению изученного	Этап собственно умственных действий, самостоятельная, творческая, активная деятельность учащегося
Методология (Теория познания) Мир познаем	"Живое созерцание"		Абстрактное мышление	Практика	

- соответствие деятельности обучающего и обучаемых возможностям технических средств обучения. ТСО должны использоваться в строгом соответствии с целями и задачами конкретных занятий, продуманно;

- моделирование (воссоздание) деятельности обучаемого и обучаемых применительно к требованиям современных условий жизни и деятельности. Поэтому вся их учеба должна насыщаться жизненными игровыми ситуациями и примерами, проводиться в обстановке максимальной их заинтересованности и дополняться

трудовой деятельностью, в ходе которой они могли бы применить полученные знания, умения и навыки на практике.

Следовательно, **закономерность процесса обучения** — объективно существующая, необходимая, существенная, повторяющаяся связь между явлениями и процессами, характеризующая их развитие.

Общие закономерности:

- процесс обучения обусловлен потребностью общества;
- он связан с процессами образования, воспитания и развития;
- процесс обучения зависит от реальных учебных возможностей обучающегося и от внешних условий;
- процессы преподавания и учения закономерно взаимосвязаны;
- содержание обучения зависит от его задач, отражает потребности общества, уровень и логику развития науки;

189

- методы и средства обучения и стимулирования учения, организация контроля и самоконтроля учебной деятельности зависят от задач и содержания образования;

- формы организации обучения зависят от задач, содержания и методов обучения,

- взаимосвязь всех закономерностей и компонентов учебного процесса при соответствующих условиях обеспечивает прочные, осознанные и действенные результаты обучения.

Закономерности, присущие всякому обучению, неизбежно проявляющиеся, как только оно возникает в какой-либо форме:

- учебный процесс протекает только при соответствии (не тождественно) целей обучающего и обучающегося, когда деятельность преподавателя соответствует способу усвоения изучаемого материала;

- целенаправленное научение индивида той или иной деятельности достигается при включении его в эту деятельность,

- между целью обучения, его содержанием и методами существуют постоянные зависимости, цель определяет содержание, методы, последние обуславливают достижение цели.

Закономерности проявляются в зависимости от характера деятельности обучающего и обучающегося, от применяемых средств, от содержания учебного материала и методов обучения, которыми они оперируют. Их проявление зависит от

преподавателя, от того, осознает ли он всю полноту цели обучения и применяет ли средства и методы, которые отвечают цели.

Движущие силы процесса обучения — это противоречия, возникающие в ходе учебного процесса, становление и развитие которых определяет динамику, диалектику обучения и учения, характер овладения знаниями и умениями обучающихся, а также темпы развития ученика. Управление созданием противоречий осуществляется через отбор содержания учебного материала, выбор и использование методов, форм и способов обучения и учения.

Противоречия общего порядка возникают:

- между объемом общественно-исторических знаний и объемом, усваиваемым учеником;
- общественно-историческим познанием и индивидуальной познавательной деятельностью ученика;
- между достигнутым уровнем развития ученика и выдвигаемой ходом обучения учебной задачей.

Противоречия частного порядка возникают:

- между прежним уровнем знаний и новыми, которые снимают, "перекрывают" прежние знания;
- между знаниями и умениями их использовать;
- между требуемым и достигнутым уровнем отношений учащихся к учению и обучению;

190

- между более сложной познавательной задачей и наличием прежних, недостаточных для ее решения способов (рис. 1).

Процесс обучения как специфический процесс познания надо рассматривать в его противоречивости - как процесс постоянного движения и развития. В связи с этим учитель должен исходить из того, что в нем нет раз и навсегда данной прямолинейности, постоянного механического движения на пути к истине, что в нем есть большие и маленькие скачки, спады, неожиданные повороты мысли, возможные озарения. Познание, образно выражаясь, соткано из противоречий. В нем сосуществуют строгое логическое рассуждение, индукция и дедукция, содержательное и формализованное.

Основное противоречие является движущей силой процесса обучения потому, что оно неисчерпаемо, как неисчерпаем процесс познания. М.А Данилов формулирует его как противоречие между выдвигаемыми ходом обучения познавательными и практическими

задачами и наличным уровнем знаний, умений и навыков учащихся, их умственного развития и отношений

Движущие силы педагогического процесса М.А. Данилов связывает с противоречиями развития личности. Внутренней движущей силой педагогического процесса является противоречие между выдвигаемыми требованиями познавательного, трудового, практического, общественного характера и реальными возможностями обучаемых по их реализации. Значит, движущей силой обучения каждого индивида является противоречие между требованиями, предъявляемыми к нему, с одной стороны, и наличными у него средствами и мотивами с другой. Без соответствующей мотивации сам акт обучения не может состояться. Мотивация учащихся выступает поэтому важнейшим компонентом противоречия, составляющего движущую силу обучения индивида и коллектива.

Противоречие становится движущей силой обучения, если оно является содержательным, то есть имеющим смысл в глазах учащихся, а разрешение противоречия - явно осознаваемая ими необходимость. Условием становления противоречия в качестве движущей силы обучения является соразмерность его с познавательным потенциалом учащихся. Не менее важна и подготовленность противоречия самим ходом учебного процесса, его логикой, чтобы учащиеся не только «схватили», «заострили» его, но и самостоятельно нашли способ решения.

Принципы обучения вытекают из закономерностей процесса обучения, они являются обобщенным отражением многолетней практики и учитывают специфические особенности процесса обучения в условиях современной школы. Принцип - это исходное, начальное положение, которым руководствуется педагог в своей практической деятельности и поведении. Значит, принцип отличается от закономерности тем, что он зависит от личности, она принимает или отвергает его. Закономерность же проявляется независимо от воли личности: она может лишь учитывать ее при организации деятельности.

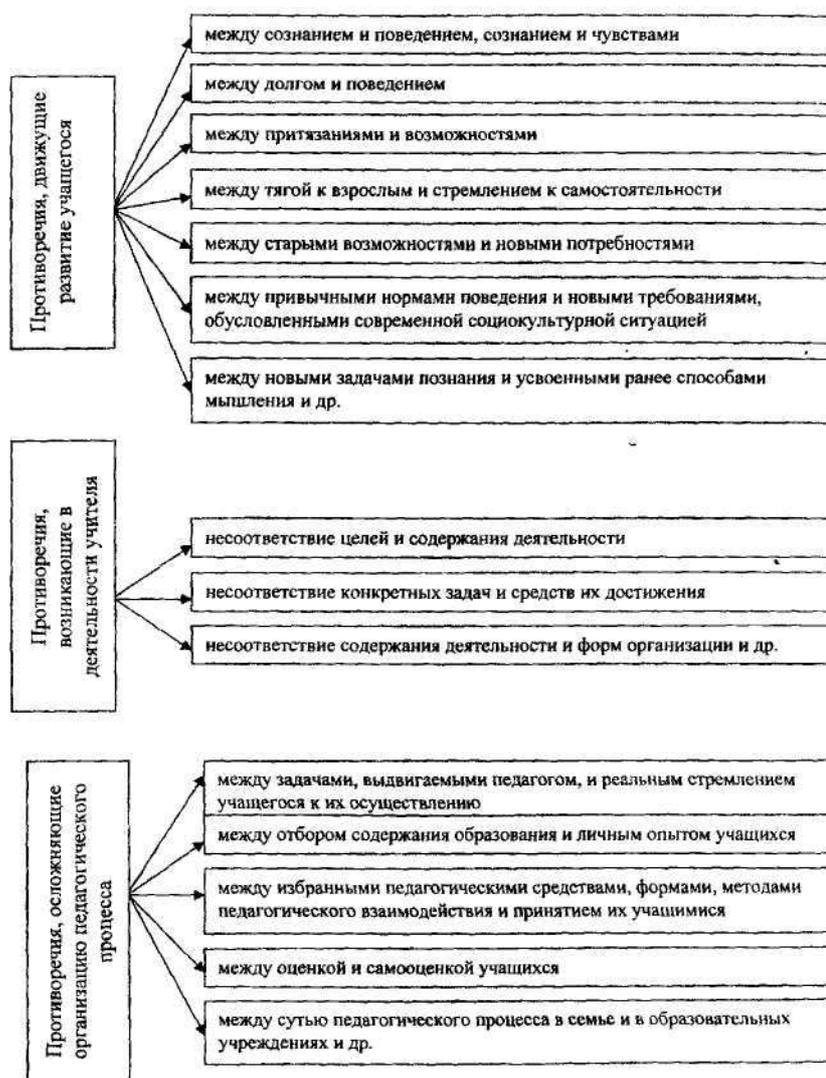


Рис. 1. Движущие силы процесса обучения
(по Б.Б.Айсмонтасу)

192

Принципы обучения - это основополагающие положения, которые определяют систему требований к содержанию, организации и методике обучения. Поскольку при структурировании процесса обучения необходимо конкретно опираться на принципы обучения, охарактеризуем каждый из них несколько подробнее.

1) **Принцип сознательности, активности и самостоятельности** в обучении предполагает осознание учащимися ответственности за цели и задачи занятия, его практическое значение; стимулирует познавательную активность учащихся с помощью эффективных методов, приемов, ТСО и других средств наглядности, современных методик и особенно приемов обучения; способствует проявлению инициативы,

творчества в процессе изучения учебного материала и применения его на практике.

2) **Принцип наглядности** обучения ориентирует на то, что наглядность должна отвечать цели и содержанию занятий, иметь ярко выраженное содержание, быть понятной и доступной, отвечать требованиям педагогической психологии, применяться творчески и методически правильно.

3) **Принцип систематичности, последовательности и комплексности** требует давать стройную систему знаний учебной дисциплины, связывать новые знания с ранее изученными, обеспечивать систематический и действенный контроль за организацией и результатами процесса обучения, осуществлять четкое планирование учебных занятий; соблюдать строгую логическую связь и расположение учебного материала.

4) **Принцип обучения на высоком уровне трудностей** ориентирует на постоянный учет умственных и физических возможностей обучаемых; посильность для них изучаемого материала, темпа его изложения; изучение учебного материала постепенно, переходя от простого к сложному, опираясь на исходный уровень подготовленности обучаемых; воспитание у обучаемых сознательного отношения к преодолению реальных трудностей учебной деятельности.

5) **Принцип прочности овладения знаниями, умениями и навыками** требует разъяснения обучаемым значения изучаемого материала для их практической деятельности, выработки установки на прочное и длительное запоминание изучаемого материала и прежде всего его основных положений, систематически организованного повторения ранее изученного учебного материала, ведения систематического контроля за усвоением изучаемого материала.

6) **Принцип группового и индивидуального подхода** в обучении предполагает обучение детей согласованным слаженным совместным действиям, формирование в группе обучения положительного психологического климата.

Методологические основы обучения. Принципиальные положения, определяющие общую организацию, выбор форм и методов обучения,

вытекают из общей методологии педагогического процесса. Вместе с тем, поскольку обучение непосредственно связано с организацией познавательной деятельности учащихся, необходимо специальное рассмотрение его методологических основ.

Бихевиоризм и прагматизм - наиболее распространенные концепции обучения, которые предпринимают попытку объяснения механизмов научения. К этим направлениям примыкают экзистенциализм и неотомизм. Они принижают роль обучения, подчиняют интеллектуальное развитие воспитанию чувств; объяснение подобной позиции исходит из утверждения, что познать можно лишь отдельные факты, но без их осознания, взаимосвязи закономерностей.

Среди новых направлений особого внимания заслуживает концепция так называемого обучения «через совершение открытий», разработанная Д. Брунером (США). В соответствии с концепцией Д. Брунера учащиеся должны познавать мир, приобретать знания через собственные открытия, требующие напряжения всех познавательных сил и исключительно влияющие на развитие продуктивного мышления. Характерной особенностью творческого обучения, по мнению Д. Брунера, является не только накопление и оценка данных по определенной теме, формулировка на этой основе соответствующих обобщений, но и выявление закономерностей, выходящих за рамки изучаемого материала.

Современную дидактику, принципы которой лежат в основе практической педагогической деятельности, характеризуют следующие особенности:

1. Методологическую основу ее составляют объективные закономерности философии познания (гносеологии).

2. В современной дидактической системе, построенной на основе материалистической диалектики, сущность обучения не сводится ни к передаче учащимся готовых знаний, ни к самостоятельному преодолению затруднений, ни к собственным открытиям учащихся. Ее отличает разумное сочетание педагогического управления с собственной инициативой и самостоятельностью, активностью школьников.

Уяснению методологических основ процесса обучения способствует соотнесение учения как деятельности ученика, представляющего собой специфический вид познания объективного мира, и познания ученого. Ученый познает

объективно новое, а ученик - субъективно новое, он не открывает каких-либо научных истин, а усваивает уже накопленные наукой научные представления, понятия, законы, теории, научные факты. Путь познания ученого лежит через эксперимент, научные размышления, пробы и ошибки, теоретические выкладки и т.п., а познание ученика протекает более ускоренно и значительно облегчено мастерством учителя. Учебное познание обязательно предполагает непосредственное или опосредованное влияние учителя, а ученый часто обходится без межличностного взаимодействия. Несмотря на довольно

194

существенные различия в познании ученика и ученого, эти процессы в основном аналогичны, т.е. имеют единую методологическую основу.

Таким образом, методологические основы учебного процесса в общеобразовательной школе включают в себя следующие методологические положения: диалектический метод как всеобщий метод познания; исторический подход к анализу явлений объективной действительности; теория познания, рассматривающая процесс в движении, в развитии, противоречии; диалектическое мышление; абстрактное и конкретное; объективное и субъективное; единство теории и практики; определенное и неопределенное; ограничение и относительность; значение противоречия; историческое и логическое в теории обучения; сущность и явления; содержание и форма; соотношение цели и средств; возможность и действительность; качественные и количественные соотношения в теории обучения; методологические принципы (принципы познаваемости; объективности, единства теории практики; детерминизма; историзма и диалектического развития).

Исходя из этих положений необходимо руководствоваться соответствующими инвариантными подходами (рис. 2).

Психологические основы обучения. Проблема соотношения обучения и развития всегда признавалась одной из ключевых проблем педагогики. Начиная с трудов Я.А.Коменского шел поиск научных основ обучения, в качестве которых развивались индивидуальные возможности каждого ребенка и их изменения в процессе возрастного развития. К этим же вопросам обращался основоположник русской педагогики К.Д. Ушинский. В своем фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания»,

излагая основные особенности психического развития ребенка в различные возрастные периоды, он отмечает, что обучение и воспитание являются могучими факторами развития ребенка.

Не был снят с повестки дня вопрос о соотношении обучения и развития и в более позднее время. К его рассмотрению обращался видный представитель психологической науки Л.С. Выготский, который предложил следующие подходы к решению проблемы о соотношении обучения и развития:

- обучение и развитие - два независимых друг от друга процесса;
- обучение «надстраивается» над созреванием; обучение чисто внешне использует возможности, которые возникают в процессе развития;
- обучение и развитие - два тождественных процесса;
- обучение может идти как вслед за развитием, так и впереди развития, продвигая его дальше.

По-разному подходили различные исследователи к решению проблемы соотношения обучения и воспитания детей:

- Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов считали, что решающее значение следует придавать изменению содержания обучения;

195



Рис. 2. Инвариантные подходы к организации процесса обучения

- Н.А. Менчинская, Д.И. Богоявленская, Е.И. Кабанова-Миллер доказывали, что эффективность усвоения знаний, умений и навыков повышается с помощью изменения или совершенствования способов умственной деятельности;

- Б.Г. Ананьев, А.А. Люблинская придавали значение изучению повышения действенности различных методов обучения;

- Л.В. Занков пришел к выводу о том, что развивающий эффект обучения достигается главным образом посредством совершенствования самого процесса обучения;

- П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина исследовали влияние поэтапного формирования умственных действий на интеллектуальное развитие детей;

- Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин доказывали, что развивающий эффект обучения повышается при повышении роли проблемного обучения в содержании педагогической деятельности.

196

По мере обогащения психологической и педагогической теорией уточнялись представления о каждом из этих понятий. Общеупотребляемыми стали следующие трактовки этих понятий:

- развитие — это процесс количественных и качественных изменений организма, нервной системы, психики, личности;

- обучение - процесс целенаправленной передачи общественно-исторического опыта, организация усвоения знаний, умений и навыков.

Обучение и воспитание являются глубоко национальными по своему содержанию, отражают многогранные традиции, национальную психологию. Обучается и воспитывается не абстрактный человек, а всегда представитель той или иной нации с присущими ему этнопсихологическими особенностями, к которым обычно относят особенности национального сознания и самосознания, своеобразие национального мышления, чувств и воли, специфики проявления национального характера в общении и взаимоотношениях с другими людьми. Национально-психологические особенности непосредственно опосредуют содержание обучения и воспитания, поэтому они должны осуществляться с учетом соблюдения определенных принципов. Во-первых, принципа этноспецифического детерминизма педагогических воздействий. Во-вторых, принципа единства национального сознания и национально своеобразной

педагогической деятельности. В-третьих, нельзя игнорировать принцип педагогического воздействия в условиях специфической жизни и труда в соответствии с национальным идеалом. В-четвертых, принципа развития национальных адаптационных возможностей к педагогическим воздействиям (рис. 3).

Процесс обучения базируется на психологических концепциях, которые часто называются также дидактическими системами. Дидактическая система составляет совокупность элементов, образующих единую цельную структуру, служащую достижению целей обучения. Описание системы сводится к характеристике целей, содержания образования, дидактических процессов, методов, средств, форм обучения и ее принципов. Из соответствующих дидактических концепций следует выделить три: традиционную, педоцентристскую и современную систему дидактики. В традиционной системе обучения доминирующую роль играют преподавание, деятельность учителя. Ее составляют дидактические концепции таких педагогов, как Я.А. Коменский, И. Песталоцци, И. Герbart, и дидактика немецкой классической гимназии.

В педоцентристской концепции главная роль в обучении отводится учению - деятельности ребенка. В основе этого подхода лежат система Д. Дьюи, трудовая школа Г. Кершенштейнера, В. Лая-теории периода реформ в педагогике в начале XX века. Г. Кершенштейнер выдвинул концепцию «гражданского воспитания», согласно которой народная «трудовая» школа должна учить детей безусловному повиновению современному государству и готовить к предстоящей профессиональной деятельности, соответствующей

197

социальному происхождению. В. Лай предложил «педагогику действия», основанную на формуле «воздействие-реакция», в соответствии с которой воспитание и обучение рассматриваются как череда внешних воздействий на учащихся и их ответных реакций в виде занятий рисованием, лепкой, моделированием, черчением, музыкой, танцами, различными устными и письменными работами, уходом за животными и т.д.



Рис. 3. Соотношение обучения и воспитания

198

Современная дидактическая система исходит из того, что обе стороны - преподавание и учение - составляют деятельность обучения, а их дидактическое отношение является предметом дидактики. В современной теории развивающего обучения можно выделить концепции, ориентированные на психическое развитие (Л. В. Занков, З. И. Калмыкова, Е. Н. Кабанова-Миллер), и концепции, учитывающие личностное развитие (Г. А. Цукерман, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, С. А. Смирнов).

Основу системы обучения, по концепции Л.В.Занкова, составляют следующие взаимосвязанные принципы:

- обучение на высоком уровне трудности;
- быстрый темп в изучении программного материала;

- ведущая роль теоретических знаний;
- осознание школьниками процесса учения;
- целенаправленная и систематическая работа по развитию всех учащихся, включая и наиболее слабых.

Согласно концепции З.И. Калмыковой, развивающим является обучение, формирующее продуктивное или творческое мышление. Рассматривая продуктивное мышление как основу обучаемости, З.И. Калмыкова отмечает, что внешне выраженной особенностью продуктивного мышления является самостоятельность при приобретении и оперировании новыми знаниями. Основными показателями такого мышления являются:

- оригинальность мысли, возможность получения ответов, далеко отклоняющихся от привычных;
- быстрота и плавность возникновения необычных ассоциативных связей;
- восприимчивость к проблеме, ее непривычное решение;
- беглость мысли - количество ассоциаций, идей, возникающих в единицу времени, в соответствии с некоторыми требованиями;
- способность найти новые, непривычные функции объекта или его части. По утверждению З.И. Калмыковой, развивающее обучение может быть

осуществлено при ориентации на следующие дидактические принципы:

- а) проблемность обучения;
- б) индивидуализация и дифференциация обучения;
- в) гармоничное развитие различных компонентов мышления (конкретного и абстрактно-теоретического);
- г) формирование приемов умственной деятельности;
- д) специальная организация мнемонической деятельности (запоминания).

Концепция Е.Н. Кабановой-Миллер связана с формированием операций мышления, которые она называет приемами учебной работы. К приемам учебной работы она относит сравнение, обобщение, раскрытие причинно-следственных связей, наблюдение, составление характеристик изучаемых явлений, разделение существенных и несущественных признаков понятий. В качестве условий развивающего обучения в концепции Е.Н. Кабановой-Миллер выступают следующие:

1. Все звенья обучения должны быть пронизаны идеей формирования у школьников системы приемов учебной работы разной степени обобщенности.

2. В каждом учебном предмете важно выделить основные приемы учебной работы и формировать их у учащихся.

3. Формирование приемов управления со стороны учащихся своей учебной деятельностью.

Таким образом, приведенные выше концепции связаны с развитием психических функций (в основном, мышления) учащихся в целях общего психического развития (Л.В. Занков), развития творческого мышления (З.И. Калмыкова) или формирования операций мышления (Е.Н. Кабанова-Миллер).

Широкое распространение получили концепции, ставящие в качестве ориентира организации учебной деятельности развитие личностных качеств учащегося.

Согласно концепции Г.А. Цукерман, одной из важнейших задач в обучении является обучение учащихся навыкам учебного сотрудничества. Учебный процесс строится на основе сотрудничества учителей с детьми. В учебном сотрудничестве она выделяет три ведущие характеристики:

- несимметричность взаимодействия (ребенок не имитирует взрослого, а осуществляет поиск недостающих ему знаний, а учитель стимулирует и рационализирует поиск ребенка);

- познавательная инициатива ребенка;

- обращение с конкретным запросом нового знания.

По концепции В.В. Давыдова-Д.Б. Эльконина, в основе развивающего обучения школьников лежит теория формирования учебной деятельности ее субъекта в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения анализа, планирования и рефлексии. Концепция личностно-развивающего обучения В.В. Давыдова и Б.Д. Эльконина нацелена прежде всего на развитие творчества обучаемых.

В концепции С.А. Смирнова, отражающей методику совместного творчества, в качестве основной цели педагогического процесса рассматривается создание условий для максимально возможного развития способностей ребенка в сочетании с интенсивным накоплением социального опыта и формированием у него внутреннего психологического покоя и уверенности в своих

силах. Согласно данной концепции, в деятельности учителя выделяются три направления:

1. Организация взаимодействия учащихся с учителем и друг с другом.

2. Широкое использование на уроке отдельных игр и игровых форм организации учебной деятельности.

3. Включение учащихся в творческую деятельность.

Особое внимание исследователи уделяют развитию психических функций в обучении (восприятия, рационального запоминания, мышления и формирования понятий, теоретического обобщения и интеллектуальной инициативы).

Дидактика как теория обучения и образования. Дидактика (от греч. didaktikos - поучающий и didasco - изучающий) - составная часть педагогики, раскрывающая задачи и содержание обучения детей и взрослых, описывающая процесс овладения знаниями, умениями и навыками, характеризующая принципы, методы и формы организации обучения, разрабатывающая проблемы обучения и образования. Процесс обучения детерминируется социально-экономическими и политическими условиями развития общества, потребностями жизни и деятельности людей, достижениями современного научно-технического прогресса, все более возрастающими требованиями к качествам личности обучаемых.

Дидактика как наука изучает закономерности, действующие в сфере ее предмета, анализирует зависимости, обуславливающие ход и результаты процесса обучения, определяет методы, организационные формы и средства, обеспечивающие осуществление запланированных целей и задач. Благодаря этому она выполняет две основные функции:

- 1) теоретическую (диагностическую и прогностическую);
- 2) практическую (нормативную, инструментальную).

Перед дидактикой встают все новые и новые проблемы, разрешение которых требует прежде всего максимально эффективного использования достижений других наук, с которыми она устанавливает и поддерживает тесные связи (философия, социология, политология, культурология, этнология, педагогическая психология, физиология человека, конкретные методики и т.д.).

Развитие любой области научного знания связано с развитием понятий, которые, с одной стороны, указывают на определенный класс близких по сущности явлений, а с другой - создают предмет данной науки. В понятиях, которыми пользуется каждая наука, отражаются накопленные человечеством знания. Дидактика пользуется понятиями философскими, общенаучными и частнонаучными:

- философские категории: «сущность и явления», «связь», «общее и единичное», «противоречие», «причина и следствие», «возможность и

Действительность», «качество и количество», «бытие», «сознание», «практика» и т.д.;

- общие понятия педагогики: «педагогика», «воспитание», «педагогическая деятельность», «педагогическая действительность» и т.д.;

201

- специфические понятия дидактики: «преподавание и учение», «учебный предмет», «учебный материал», «учебная ситуация», «метод обучения», «прием обучения», «учитель», «ученик», «урок» и т.д.;

- понятия, заимствованные у смежных наук: психологии («восприятие», «усвоение», «умственное развитие», «запоминание», «умения», «навыки»), кибернетики («обратная связь», «динамическая система» и др.);

- общенаучные понятия: «система», «структура», «функция», «элемент», «оптимальность», «состояние», «организация», «формализация» и др.) (рис. 4).

Исторически сложилось так, что наряду с термином «педагогика» долгое время в том же значении использовался и термин «дидактика». Впервые это слово появилось в сочинениях немецкого педагога Вольфганга Ратке (Ратихия) (1571-1635) для обозначения искусства обучения. Аналогичным образом, как «универсальное искусство обучения всех всему», трактовал дидактику и чешский педагог Я.А. Коменский (1592-1670), опубликовавший в 1657 году в Амстердаме свой фундаментальный труд «Великая дидактика». Значительный вклад в развитие мировой дидактики внесли И.Ф. Герbart (1776-1841), И.Г. Песталоцци (1746-1827), А. Дистервег (1790-1866), К.Д. Ушинский (1824-1871), Д. Дьюи (1859-1952), Г. Кершенштейнер (1816-1890),

В. Лай (1862-1926) и др. В педагогической науке достаточно много теорий, раскрывающих и характеризующих основы обучения, воспитания и развития человека. Однако методологическое и теоретическое значение среди них имеют те, которые отражают психологические закономерности восприятия и осмысления педагогических воздействий и их результатов.

К числу важнейших дидактических теорий и концепций можно отнести: концепцию развития познавательного интереса (Г.И. Щукина и др.), концепцию развивающего обучения (Л.В. Занков и др.), теорию проблемного обучения (М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин и др.), теорию поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин и др.), теорию содержания образования (Л.Я. Лернер, В.В. Краевский, В.С. Леднев и др.), теорию содержательного обобщения (В.В. Давыдов и др.), теорию оптимизации учебного процесса (Ю.К. Бабанский), теорию активизации познавательной деятельности учащихся (Т.И. Шамова и др.), теорию методов обучения (М.И. Махмутов, Ю.К. Бабанский), теорию современного урока (М.А. Данилов, В.А. Онищук, М.И. Махмутов и др.), теорию организации самостоятельной работы (О.А. Нильсон и др.), теорию учебного предмета (Л.Я. Зорина, И.К. Журавлев и др.), теорию учебника (Д.Д. Зуев, В.П. Беспалько и др.), теорию целостного педагогического процесса (Н.Д. Хмель и др.), теорию коллективного способа обучения (В. Дьяченко) и т.д.

Модель структуры учебного процесса. Так схематически можно представить процесс обучения как целостную систему. Системообразующими понятиями процесса обучения как системы выступают: цель обучения, деятельность учителя (преподавание), деятельность учащегося (учение) и результат. Переменными составляющими этого процесса выступают средства обучения. Они включают: содержание учебного материала, методы обучения, материальные средства обучения (наглядные, технические, учебники, учебные пособия и др.), организационные формы обучения.



Рис. 4. Категории, используемые теорией обучения

203

Связь и взаимообусловленность средств обучения как переменных компонентов с постоянными смыслообразующими компонентами зависят от цели обучения и его конечного результата.

Цементирующим началом функционирующего единства всех этих компонентов являются преподавание и учение (рис. 5).

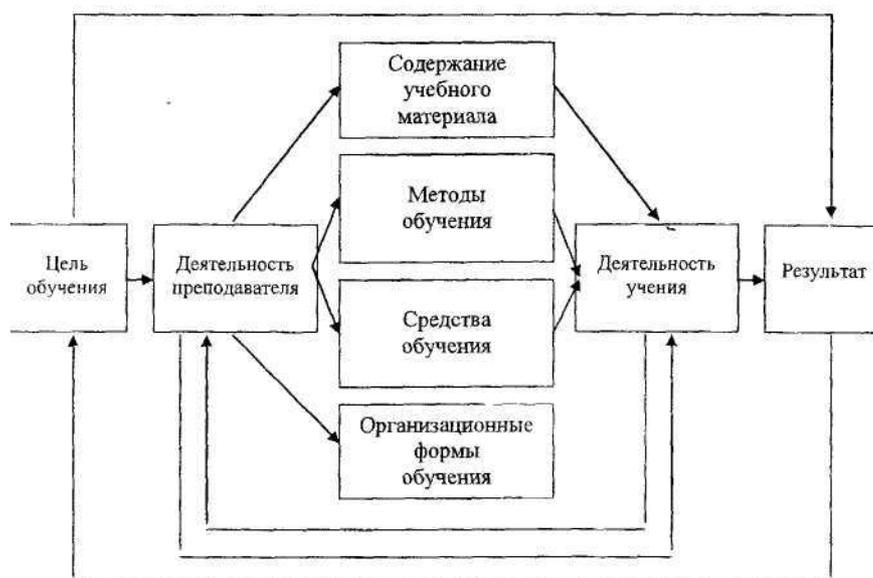


Рис. 5. Модель структуры учебного процесса (по Б.Б. Айсмонтасу)

Вопросы для самоконтроля

- 1) Что такое принцип обучения?
- 2) Что представляет собой процесс обучения?
- 3) Что называется дидактикой?
- 4) Что выражает понятие «закономерность»?
- 5) Какие признаки характерны для понятия процесса обучения?
- 6) Как связаны между собой процессы познания и обучения?
- 7) В каком отношении находятся закономерности и принципы обучения?
- 8) Какова взаимосвязь обучения и развития?
- 204
- 9) Какова взаимосвязь сущности и принципов обучения?
- 10). Раскройте смысл основных функций обучения.

Литература

1. Баранов СП. Сущность процесса обучения. М., 1981.
2. Выготский Л.С. Собр. соч. Т.6. М, 1984.
3. Дидактика // Российская педагогическая энциклопедия. М., 1999. Т. 1.
4. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.,1982.

5. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. М., 1982.
6. Крысью В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. Мн.:М., 2000.
7. Оконь В. Введение в общую дидактику. М., 1990.
8. Садыков Т.С., Абылкасымова А.Е. Дидактические основы обучения в высшей школе. Алматы, 2000.
9. Теоретические основы содержания общего среднего образования /Под ред. В.В. Краевского и И.Я. Лернера. М., 1983.
10. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. М., 1974.
11. Айсмонкас Б.Б. Теория обучения. Схемы и тесты. М.: изд-во ВЛАДОС - ПРЕСС, 2002. 176с.

Задания для самостоятельной работы

- 1) Определите место и функции дидактики в области педагогических наук.
- 2) Зачем учителю нужна дидактика? (Нужны ли дидактические знания для разработки учебных материалов?) Аргументируйте свой ответ.
- 3) Составьте систему заданий по одной теме курса.
- 4) Составьте познавательные проблемные задачи по одной теме курса.
- 5) Прочитайте фундаментальный труд Я.А. Коменского «Великая дидактика». Выделите и объясните указания Я.А.Коменского, направленные на осуществление принципа сознательности в обучении.
- 6) Законспектируйте один из фундаментальных трудов В.В. Давыдова «Виды обобщения в обучении». Выделите и охарактеризуйте основные психические свойства человеческой природы, которые необходимо учитывать при организации процесса обучения.
- 7) Составьте библиографию по проблеме принципов обучения. Сравните определение и характеристику принципов обучения в разных источниках. Выявите их сходство и различие.

1. Предмет дидактики и ее цели на современном этапе развития науки.
2. Проблемы обучения и развития в современной дидактике.
3. Дидактика, методика и технология обучения в их взаимосвязи.
4. Дидактические принципы экспериментальной системы начального обучения, разработанной Л.В. Занковым.
5. Функции дидактики в научном обосновании обучения.
6. Способы использования психологических знаний в дидактическом исследовании.
7. Методика диагностики умственного развития учащихся.
8. Проблема дидактических принципов в истории педагогики (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, П.Ф. Каптеров и др.).
9. Пути развития познавательной активности учащихся.

2.10. Содержание образования в современной школе

Цель: Способствовать формированию у студентов системы теоретических знаний и практических подходов, связанных с проблемой содержания образования.

Задачи:

- а) Раскрыть сущность понятия «содержание образования».
- б) Обосновать компоненты содержания образования.
- в) Охарактеризовать, какими документами определяется содержание образования.

План

1. Подходы к определению понятия «содержание образования».
2. Принципы формирования содержания образования.
3. Характеристика компонентов содержания образования.

Основные понятия: содержание образования, культура, межпредметные связи, государственный образовательный стандарт, учебные возможности учащихся.

Межпредметные связи: философия, социология, психология, физиология, история педагогики, этнопедагогика.

Подходы к определению понятия «содержание образования». В педагогике содержание образования является

сложным и многоаспектным понятием, исходящим из основ образования.

В самом общем определении образование трактуется как процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности (А.Г. Асмолов). Следовательно, образование есть результат формирования личности через усвоение человеком

206

способов деятельности и систематизированных знаний, навыков и умений, развитие ума и чувства, формирование мировоззрения и познавательных процессов. Образованным человеком можно называть такого, который владеет общими идеями, принципами и методами, определяющими общий подход к рассмотрению многообразных фактов и явлений, располагает высоким уровнем развитых; способностей, умением применять изученное к большому числу частных случаев; кто приобрел много знаний и, кроме того, правильно мыслит, у кого понятия и чувства получили благородное и возвышенное направление.

Как видим, в понятие образования включены не только знания, навыки и умения как результат обучения, но и умения критически мыслить, творить, оценивать с нравственных позиций все происходящее вокруг как процесс, бесконечно развертывающийся в деятельности и общении человека с себе подобными. Достигается это путем включения человека в важнейшие виды деятельности. Отсюда под образованием можно понимать организуемый и нормируемый процесс (и его результат) постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта, представляющий собой становление личности в соответствии с генетической программой и социализацией личности.

Таким образом, содержание образования выступает одним из основных средств развития личности и формирования ее базовой культуры. В традиционной педагогике, ориентированной на реализацию преимущественно образовательных функций школы, содержание образования определяется как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутый в

результате учебно-воспитательной работы. Это так называемый знаниево-ориентированный подход к определению сущности содержания образования.

При этом в центре внимания находятся знания как отражение духовного богатства человечества, накопленного в процессе поисков и исторического опыта. Этот подход способствовал социализации личности, вхождению человека в социум. Ученые считают, что знаниево - ориентированный подход к содержанию образования являлся ценным, однако, это приводило к идеологизации и регламентации научного ядра знаний, их академизму, ориентации содержания образования на среднего ученика и другим негативным последствиям.

В последнее десятилетие в свете идеи гуманизации образования на первый план стал выдвигаться личностно-ориентированный подход к пониманию сущности содержания образования. Другой подход нашел выражение в работах И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.С. Леднева, Б.М. Бим-Бада, А.В. Петровского. Так, И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин под содержанием образования понимают педагогически адаптированную систему знаний.

207

навыков и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения к миру, усвоение которых призвано обеспечить творческое формирование личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества.

Педагоги ряда стран (США, Англии, Франции и др.), стремящиеся дать личности «общечеловеческое воспитание», представить природные явления и процессы общественной жизни в их взаимосвязи, выступают за интеграцию учебных предметов, предлагают, чтобы в основу учебных программ были положены междисциплинарные проекты, в основе которых предусмотрена организация работы учащихся над комплексными темами с привлечением материала из различных учебных предметов. Эта идея интеграции была реализована в разных странах.

Советская школа в течение длительного периода успешно решала задачу повышения общеобразовательной подготовки учащихся. Для приведения содержания образования в соответствие с уровнем развития науки, техники и культуры, обеспечения перехода к всеобщему среднему образованию молодежи

проводилось совершенствование учебных планов, программ и учебников. Проведенные модернизации содержания образования были связаны с усложнением задач школы, но один из существенных недостатков частого изменения содержания образования заключался в том, что реконструкция осуществлялась на эмпирическом уровне, без необходимого теоретического обоснования и прогнозирования.

С точки зрения современной теоретической концепции содержания общего среднего образования его социальная сущность выражается в требовании общества к тому, что должен знать и уметь человек, какими качествами он должен обладать.

Социальные требования к подготовке подрастающего поколения определяются конкретными историческими, общественно-экономическими условиями. Социальный заказ нашего общества на современном этапе его развития в самом обобщенном виде состоит в приобщении широких масс населения к достижениям науки, ценностям культуры, в формировании всесторонне развитой личности, в подготовке сознательных, высокообразованных людей, способных как к физическому, так и к умственному труду, к активной деятельности в различных областях общественной жизни. Осуществляемое в процессе обучения содержание образования призвано обеспечить передачу и освоение подрастающим поколением социального опыта старших поколений, содержание социальной культуры для дальнейшего развития усвоенного опыта.

Для отбора содержания основ наук в советской педагогике была разработана следующая система критериев (Ю.К. Бабанский):

1. Критерий целостного отражения в содержании образования всех основных теорий, законов и понятий, дающих достаточно полное представление о данной науке.

208

2. Критерий высокой научной и практической значимости содержания образовательного материала, включаемого в каждый отдельно взятый предмет и систему учебных дисциплин, изучаемого в школе самообразовательного материала.

3. Критерий соответствия сложности содержания реальным учебным возможностям школьников данного возраста.

4. Критерий соответствия объема содержания имеющемуся времени на изучение данного предмета.

5. Критерий учета международного опыта построения содержания общего среднего образования.

6. Критерий соответствия содержания имеющейся учебно-методической и материальной базе современной школы.

Принципы формирования содержания образования.

Основные теории формирования содержания образования сложились в конце XVIII - начале XIX века. Они получили название материальной и формальной теорий.

Первую из них называют теорией дидактического материализма или энциклопедизма. Ее сторонники считали, что основная цель образования состоит в передаче учащимся как можно большего объема знаний из различных областей науки. Это убеждение еще в XVII столетии разделял Я.А. Коменский, много лет своей жизни посвятивший работе над учебником, в котором он хотел разместить все знания, необходимые для учащихся.

Сторонниками материальной теории формирования содержания образования были многие известные педагоги XIX столетия. Своих приверженцев эта концепция имеет и сегодня, о чем свидетельствует анализ содержания некоторых программ и учебников, перегруженных информацией настолько, что учащиеся просто не в силах ее усвоить.

Формальная теория разработки содержания образования, или дидактический формализм, рассматривала обучение только как средство развития способностей и познавательных интересов учащихся. Главным критерием поэтому при отборе учебных предметов должна служить развивающая ценность учебного предмета, наиболее сильно представленная в математике и классических языках. Теоретическую основу дидактического формализма составляет положение о переносе знаний и умений, приобретаемых в одной области деятельности, в другую.

Сторонником дидактического формализма еще в древности являлся Гераклит, по мнению которого «многознание уму не научает». Аналогичную позицию занимал Цицерон. В Новое время принципиальной основой теории дидактического формализма послужили философия И. Канта, а также неогуманизм Песталоцци. По их мнению, главной целью обучения должно стать усиление «правильности мышления учеников, или формальное образование». В Германии близкие к вышесказанным взгляды изложил А. Дистервег в своем «Руководстве для немецких учителей» (1850 г.).

Заслуга представителей формальной теории отбора содержания образования состоит в том, что они обратили внимание на необходимость развития способностей и познавательных интересов учащихся, их внимания, памяти, представлений, мышления и т.д. Однако слабость этой теории была обусловлена тем, что в программах обучения прежде всего отражались инструментальные предметы (языки, математика). Подобно тому, как познание фактов (предметов, явлений, событий и процессов) влияет на формирование мышления, так и развитие мышления обуславливает возможность овладения учеником знаниями фактологического характера. Эта двусторонняя диалектическая зависимость не была достаточно четко осознана ни представителями энциклопедизма, определявшими обучение через его содержание, ни сторонниками формализма, которые переоценивали в обучении значение субъективно-процессуальной стороны.

В свое время обе теории были подвергнуты глубокой научной критике К.Д. Ушинским, который писал: «формальное развитие рассудка... есть несущественный признак, что рассудок развивается только в действительных реальных знаниях». Школа, по его мнению, должна обогащать человека знаниями и в то же время приучать его пользоваться этим богатством. Таким образом, можно считать, что с Ушинского в российской педагогике утверждается идея обеспечения единства материального и формального подходов к отбору содержания образования.

Одной из ведущих детерминант содержания образования является его цель, в которой находят концентрированное выражение как интересы общества, так и интересы личности.

Цель современного образования — развитие тех свойств личности, которые нужны ей и обществу для включения в социально ценную деятельность. Такая цель образования утверждает отношение к знаниям, умениям и навыкам как средствам, обеспечивающим достижение полноценного, гармоничного развития эмоциональной, умственной, ценностной, волевой и физической сторон личности. Знания, умения и навыки необходимы для применения в жизни усваиваемой культуры. Поэтому изучение основ наук и искусства в образовательных учреждениях не самоцель, а средство усвоения методов поиска и проверки истины, познания и развития прекрасного.

Человек — система динамическая, становящаяся личностью и проявляющаяся в этом качестве в процессе взаимодействия с окружающей средой. Следовательно, с точки зрения структуры содержания образования полноты картины можно достигнуть только в том случае, если личность будет представлена в ее динамике.

Динамика личности как процесс ее становления представляет собой изменение во времени свойств и качеств субъекта, которое и составляет онтогенетическое развитие человека. Осуществляется оно в процессе деятельности. Другими словами, деятельность имеет одним из своих продуктов

210

развитие самого субъекта. Речь идет об учении как ведущем виде деятельности, обеспечивающем необходимые условия для успешного развития личности и сочетающемся с другими видами деятельности (трудовой, игровой, общественной). Исходя из этого деятельность личности выступает также детерминантой содержания образования. Более того, его можно определить как содержание особым образом организованной деятельности учащихся, основу которого составляет опыт личности (В.С. Леднев).

В педагогической теории нашли признание принципы формирования содержания общего образования, разработанные В.В. Краевским. Прежде всего это принцип соответствия содержания образования во всех его элементах и на всех уровнях конструирования требованиям развития общества, науки, культуры и личности. Он требует включения в содержание общего образования как традиционно необходимых знаний, умений и навыков, так и тех, которые отражают современный уровень развития социума, научного знания, культурной жизни и возможности личностного роста.

Принцип единой содержательной и процессуальной стороны обучения при отборе содержания общего образования отвергает одностороннюю, предметно-научную его ориентацию. Он предполагает учет педагогической реальности, связанный с осуществлением конкретного учебного процесса, вне которого не может существовать содержание образования. Это означает, что при проектировании содержания общего образования необходимо

учитывать принципы и технологии его передачи и усвоения, уровни последнего и связанные с ним действия.

Принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования предполагает согласованность таких составляющих, как теоретическое представление, предмет, учебный материал, педагогическая деятельность, личность учащегося.

В последние годы в связи с переходом от знаниево-ориентированного к личностно-ориентированному образованию наметились тенденции становления таких принципов отбора содержания общего образования, как гуманитаризация и фундаментализация. Принцип гуманитаризации содержания общего образования связан прежде всего с созданием условий для активного творческого и практического освоения школьниками общечеловеческой культуры. Этот принцип имеет много аспектов, связанных как с мировоззренческой подготовкой школьников, так и с формированием, исходя из современной ситуации развития общества наиболее приоритетных компонентов гуманитарной культуры личности: культуры жизненного самоопределения, экономической культуры и культуры труда; политической и правовой культуры; интеллектуальной, нравственной, экологической, художественной и физической культуры; культуры общения и семейных отношений.

Принципом, позволяющим преодолеть дегуманизацию общего образования, является фундаментализация его содержания. Он требует

211

интеграции гуманитарного и естественнонаучного знания, установления преемственности и междисциплинарных связей. Обучение в этой связи предстает не только как способ получения знания и формирования умений и навыков, но и как средство вооружения школьников методами добывания новых знаний, самостоятельного приобретения умений и навыков. Фундаментализация содержания общего образования обуславливает его интенсификацию и, следовательно, гуманизацию процесса обучения, так как учащиеся освобождаются от перегрузки учебной информацией и получают возможность для творческого саморазвития.

Все компоненты содержания общего образования и базовой культуры личности взаимосвязаны. Умения без знаний невозможны, творческая деятельность осуществляется на основе определенных знаний и умений, воспитанность предполагает знание о той действительности, к которой устанавливается то или иное отношение, которая вызывает те или другие эмоции, предусматривает поведенческие навыки и умения.

Характеристика компонентов содержания образования.

Существуют три наиболее распространенные концепции содержания образования с точки зрения соответствия их задаче формирования творческого, самостоятельно мыслящего человека демократического общества. Одна из концепций содержания образования трактует его как педагогически адаптированные основы наук, изучаемые в школе, оставляя в стороне остальные качества личности, такие, как способность к творчеству, умение реализовать свободу выбора, справедливое отношение к людям и т.п. Данный подход направлен на приобщение школьников к науке и производству, но не к полноценной самостоятельной жизни в демократическом обществе. Фактически человек выступает здесь как фактор производства.

Другая концепция рассматривает содержание образования как совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками. «Под содержанием образования следует понимать ту систему научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения» (И.Ф. Харламов). Это определение вполне согласуется с конформистскими установками, поскольку не раскрывает характер этих знаний и умений и не основано на анализе всего состава человеческой культуры. Предполагается, что овладение знаниями и умениями (относящимися, главным образом, к тем же основам наук) позволит человеку адекватно функционировать внутри существующей общественной структуры. Достаточно потребовать от человека, чтобы он знал и умел - не более. В этом случае и требования к образованию соответствующие: необходимо и достаточно передать подрастающему поколению знания и навыки по одному языку, математике, физике и другим учебным предметам.

В современных условиях развития казахстанской общеобразовательной школы всего этого недостаточно. Решение задач, связанных с

212

функционированием отдельных сфер жизни общества, требует от учащихся не только овладения определенным учебным содержанием, но и развития у них таких качеств, как сила воли, ответственность за свои поступки, за судьбы общества и страны, за охрану окружающей среды, нетерпимость к проявлению своекорыстия, бездушия и несправедливости, недостаточного внимания к техническому и общественному прогрессу и т.п. Развитие у воспитанников именно таких качеств, формирование у них ценностно значимых запросов и намерений, приобщение их к самообразованию - вот факторы, которые, представляя собой важную сферу общественной жизни, одновременно являются условиями функционирования остальных ее сфер.

В наибольшей степени соответствует этим установкам гуманистического мышления концепция содержания образования как педагогически адаптированного социального опыта во всей его структурной полноте. Помимо «готовых» знаний и опыта осуществления способов деятельности данная концепция включает также опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений.

Каждый из отмеченных видов социального опыта представляет собой специфический вид содержания образования:

1. Знания о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности. Усвоение этих знаний обеспечивает формирование в сознании школьника верной картины мира, вооружает его правильным методологическим подходом к познавательной и практической деятельности.

2. Опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающихся вместе со знанием в умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт. Система общих интеллектуальных и практических навыков и умений, составляющая содержание этого опыта, является основой множества конкретных деятельностей и обеспечивает способность подрастающих поколений к сохранению социальной культуры народа.

3. Опыт творческой поисковой деятельности по решению новых проблем, возникающих перед обществом. Он требует

самостоятельного претворения ранее усвоенных знаний и умений в новых ситуациях, формирования новых способов деятельности на основе уже известных. Этот опыт обеспечивает развитие способностей у молодого поколения к дальнейшему развитию культуры. Разумеется, самостоятельность и инициативность как показатели сформированности у человека умений творчески работать складываются у каждого ребенка сугубо индивидуально, но программировать их надо уже в содержании образования.

4. 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. Этот элемент содержания образования состоит не в знаниях, не в умениях, хотя и

213

предполагает их. Нормы отношения к миру, к самому себе и подобным себе предполагают не только знание мировоззренческих идей, но и убежденность в их истинности, положительное отношение к ним. Это отношение проявляется в поведении человека, в деятельности практического и интеллектуального характера, это сплав знаний, убеждений и практических действий. Усвоение школьником перечисленных элементов социального опыта направлено на трансформацию его в личный опыт, «перенос» социального в индивидуальное на основе особым образом организованной деятельности учащихся.

Все перечисленные компоненты содержания образования взаимосвязаны и взаимообусловлены. Умения без знаний невозможны. Творческая деятельность осуществляется на определенном содержательном материале знаний и умений. Воспитанность предполагает знание о той деятельности, к которой устанавливается то или иное отношение. Усвоение новых элементов социального опыта позволяет человеку не только успешно функционировать в обществе, быть хорошим исполнителем, но и действовать самостоятельно, не просто «вписываться» в систему, но и быть в состоянии изменять ее. Поэтому школьное образование, во-первых, готовит к жизни, какая она есть, к существующему порядку вещей, но готовит таким

образом, что, во-вторых, человек оказывается способным вносить собственный вклад в этот порядок, вплоть до его реформирования.

Таким образом, содержание общего образования, с одной стороны, является важнейшим условием учебно-познавательной деятельности учащихся, так как оно отражает текущие и перспективные потребности общества, с другой — оно выступает инструментарием конструирования и осуществления учащимися этой деятельности и тем самым является содержанием личностных потребностей индивида в обучении.

Источником формирования содержания школьного образования, как уже отмечалось, является культура или социальный опыт. Однако содержание социального опыта, то есть культура, взятая в целом, еще не определяет содержание образования в школе. В социальном опыте или культуре необходимо найти более определенные источники, формирующие содержание школьного образования. Они определяют факторы отбора материала, принципы конструирования и построения его в соответствующую структуру. Таковыми являются наука, производство материальных и духовных благ, опыт общественных отношений, духовные ценности, формы общественного сознания, сферы деятельности человека или, точнее, виды деятельности. К последним относится практико-преобразовательная, познавательная, коммуникативная, ценностно-ориентационная, художественная деятельность. Комплектование содержания образовательного материала из перечисленных источников осуществляется (с учетом конкретно-исторических и психологических) в педагогической переработке. Оно отбирается с позиции его ценности и нужности для обеспечения активного участия выпускника школы в жизни и

214

для решения задач развития психических свойств и качеств детской личности. Наконец, при формировании содержания образования учитываются требования индивидуально-личностного развития детей, их способностей, дарований и интересов. С этой целью в содержании общего образования предусматриваются (помимо обязательных предметов) и учебные предметы свободного выбора, к которым ученики могут проявить особый интерес. Эти предметы способствуют углубленному познанию и развитию профессиональных интересов, склонностей учащихся.

В качестве факторов, которые влияют на отбор и формирование содержания школьного образования, выступают потребности общества в образованных людях, цели, которые общество ставит перед общеобразовательной школой на тех или иных этапах своего исторического развития, реальные возможности процесса обучения; средние и оптимальные возможности учащихся, а также потребности личности в образовании. Таким образом, общество выдвигает требования к образованию, которые время от времени изменяются под влиянием требований производства, развития науки и техники, потребностей и интересов общества и индивида в самом процессе обучения. Но и граждане имеют право на его выбор. Поэтому в педагогике имеются такие понятия, как образовательные потребности населения, образовательные услуги, дополнительное образование, дифференцированное обучение. Функции государства состоят в том, чтобы обеспечить образование, соответствующее государственным стандартам в образовании - обязательному минимальному объему знаний по той или иной образовательной программе и необходимый уровень ее усвоения.

Основанием для отбора содержания школьного образования служат общие принципы, определяющие подход к его конструированию, и критерии, выступающие в качестве инструментария определения конкретного наполнения содержания учебного материала в учебных дисциплинах. Следует иметь в виду, что в учебные предметы следует включать важные в общеобразовательном отношении общенаучные знания о знаниях: что такое определение, научный факт, теория, концепция, процесс и др.

Вопросы и задания для самоконтроля

- 1) Какова сущность содержания образования?
- 2) В чем заключается исторический характер содержания образования?
- 3) Назовите и охарактеризуйте основные теории формирования содержания образования.
- 4) Каковы факторы, детерминирующие содержание образования?

5) Дайте характеристику принципов отбора содержания общего образования.

215

Литература

1. Бейсенбаева А.А. Теория и практика гуманизации школьного образования. Алматы, 1998.
2. Джадрина М.Ж. Дидактические аспекты дифференциации содержания школьного образования. Алматы, 2000.
3. Дидактика средней школы/ Под ред. М.Н. Скаткина. М., 1982.
4. Жампеисова К.К. Формирование основ педагогической культуры старшеклассников: Дис... докт. пед. наук Алматы, 1996.
5. Педагогика: Большая современная энциклопедия/Сост. Е.С. М.Н. Робацевич. М.: «Современное слово», 2005.
6. Леднев В.С. Содержание образования. М., 1989.
7. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999.
8. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. М., 1984.
9. Теоретические основы содержания общего среднего образования /Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернер. М., 1983.

Задания для самостоятельной работы

- 1) Составьте таблицу критериев отбора наук, изучаемых в современной школе.
- 2) Дайте анализ государственного образовательного стандарта общего среднего образования.
- 3) Составьте схему типов учебных планов и проанализируйте базисный учебный план средней общеобразовательной школы.
- 4) Подготовьте схему характеристик соотношения науки и учебного предмета.
- 5) Опишите, что собой представляет учебная программа, каковы ее функции.
- 6) Составьте таблицу видов учебных программ и способов их построения.
- 7) Составьте схему требований, предъявляемых к учебникам.

Темы рефератов

1. Проблемы содержания образования казахстанской школы на современном этапе ее развития.
2. Содержание общего среднего образования (Государственный образовательный стандарт).
3. Принципы построения учебного плана в современной школе.
4. Основные критерии отбора содержания образования.
5. Понятие, сущность и характеристика нормативных документов, регламентирующих содержание общего образования.

216

2.11.1. Формы организации обучения

Цель: формирование представлений о различных формах организации процесса обучения и об уроке как основной его форме; ознакомление с основными задачами, требованиями и условиями современного урока.

Задачи:

а) Раскрыть историю урока в педагогических системах ведущих педагогов-классиков.

б) Дать представление о различных формах организации процесса обучения.

в) Охарактеризовать различные типы уроков, дать представление об основных структурных компонентах урока. Раскрыть значение каждого из них.

г) Познакомить с основными задачами и условиями стратегической и тактической подготовки учителей к организации деятельности учащихся на уроке.

План

1. Понятие о формах организации обучения.
2. Организация учебной деятельности учащихся на уроке.
3. Подготовка учителя к уроку.

Основные понятия: формы организации обучения, классно-урочная система обучения, учитель, ученики, знание, умение, навыки, современный урок, воспитание и развитие, поурочное планирование, оценка и контроль.

Межпредметные связи: философия, история, социология, систематизация.

Понятие о формах организации обучения. Осуществление обучения требует знания и умелого использования разнообразных форм организации учебного процесса, их постоянного совершенствования и модернизации. В науке понятие «форма» рассматривается как с позиции чисто лингвистической, так и с позиции философской. В переводе с латинского языка слово forma означает наружный вид, внешнее очертание, определенный установленный порядок. В философии форма определяется как внутренняя организация содержания, обнимающая систему устойчивых связей предмета. Значит, форма выражает внутреннюю связь и способ организации, взаимодействия элементов и процессов, явлений как между собой, так и с внешними условиями. То есть любая форма обучения - способ взаимодействия участников педагогического процесса при изучении учебного материала.

Применительно к обучению форма - это специальная конструкция процесса обучения; характер этой конструкции обусловлен процессом

217

обучения, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся. Эта конструкция представляет собой внутреннюю организацию содержания обучения, которая в реальной педагогической действительности вступает в процесс взаимодействия, общения учителя с учениками при работе над определенным учебным материалом (И.М. Чередов).

Можно считать, что форма обучения — это как конструкция отрезков, циклов процесса обучения, реализующихся в сочетании управляющей деятельности учителя с управляемой учебной деятельностью учащихся по усвоению определенного содержания учебного материала и освоению способов деятельности. Представляя собой наружный вид, внешнее очертание отрезков - циклов обучения, форма отражает систему их устойчивых связей и взаимосвязей компонентов внутри каждого цикла обучения и как дидактическая категория обозначает внешнюю сторону организации учебного процесса, которая связана с количеством учащихся, временем и местом обучения, а также порядком его осуществления.

В истории мировой педагогической мысли и практике обучения известны самые разнообразные формы организации обучения. Их

возникновение, развитие, совершенствование и постепенное отмирание отдельных из них связаны с требованиями и потребностями развивающегося общества. В классификации форм организации обучения выделяются следующие основания количество и состав учащихся, место работы, продолжительность учебной работы. Тогда формы обучения подразделяются соответственно на:

- индивидуальные (работает один ученик)
- индивидуально-парные (контакт ученика и ученика, учителя и ученика, в современных условиях данное явление определяется как репетиторство),
- индивидуально-групповые, группа работает в одном помещении, но состоит из разновозрастных учеников (эта форма обучения использовалась в школах средневековья);
- взаимное обучение (данная система возникла в Англии и называется белл-ланкастерской системой);
- дифференцированное обучение по способностям учащихся (мангеймская система);
- бригадное обучение, задание получает бригада: 5-6 учащихся одного класса, отчитывается обычно бригадир (данная форма обучения присуща 20-м годам XX века);
- американские «Винетка-план», «Трампа-план» и др.;
- обучение в микрогруппах (фронтальные и массовые формы работы и т.д.).

Наибольшее распространение получила классно - урочная система обучения, возникшая в братских школах Богемии, Украины, Белоруссии в XVII веке и развивающаяся уже на протяжении более трех столетий. Класс - относительно постоянный состав учащихся одного возраста, выполняющий

218

задания учителя в течение урока и после него домашнее задание. Теоретически данная система была обоснована в XVII веке Яном Амосом Коменским. Классно-урочная форма организации учебной работы имеет ряд преимуществ по сравнению с другими формами, в частности, индивидуальной: четкая организационная структура, обеспечивающаяся упорядоченность всего учебно-воспитательного процесса, простое управление им, возможность взаимодействия детей между собой в процессе коллективного обсуждения проблем, коллективного поиска решения задач, экономичность обучения,

создает условия для привнесения соревновательного духа в учебную деятельность школьников и в то же время обеспечивает систематичность и последовательность в их движении от незнания к знанию. Данная форма не лишена также и недостатков, а именно классно-урочная система ориентирована в основном на среднего ученика, тем самым создает непосильные трудности для слабого и задерживает развитие способностей у более сильных; также создает трудности и для учителя в учете индивидуальных особенностей учеников, в организации индивидуальной работы с ними как по содержанию, так и по темпам и методам обучения.

Вместе с тем можно констатировать, что наиболее устойчивой оказалась классно-урочная система и что она действительно является ценным завоеванием педагогической мысли и передовой практикой работы массовой школы. Ее преимущества перед другими системами обучения проявляются прежде всего в том, что при массовом охвате детей школьного возраста учебными занятиями классно-урочная система обеспечивает организационную четкость и непрерывность работы учащихся, предполагает тесную связь обязательной учебной и внеучебной работы и т. д.

Классно-урочная система обучения включает в себя наряду с уроком целый комплекс форм организации учебного процесса. К ним относятся экскурсии, занятия в учебных мастерских, практикумы, формы трудового и производственного обучения, формы внеклассной работы (предметные кружки, студии, научные общества, олимпиады, конкурсы, конференции) и др. В рамках этих форм обучения может быть организована коллективная, групповая, индивидуальная, фронтальная работа учащихся как дифференцированного, так и недифференцированного характера. Когда одно и то же задание дается всему классу (письменная работа, лабораторное или даже практическое задание в мастерских), то это будет недифференцированной индивидуальной работой фронтального характера, а когда класс в целом или каждая группа в отдельности коллективно решает одну проблему, совместно овладевает общей темой, то здесь выступает коллективная, фронтальная или групповая работа.

Важнейшей особенностью перечисленных выше форм организации обучения является и то, что на любой из них учащийся

учится работать: слушать, обсуждать вопросы при коллективной работе, сосредотачиваться и

219

организовывать свою работу, высказывать свои суждения, выслушивать других, опровергать их доводы или соглашаться с ними, аргументировать свои доказательства, дополнять чужие, составлять конспекты, компоновать тексты докладов, составлять библиографию, работать с источниками знаний, организовывать свои действия, укладываться в отведенное время и т.д.

При групповой работе школьники усваивают элементы организационной деятельности лидера, сотрудника, подчиненного, формируют опыт вступать в контакты с окружающей средой взрослых - в естественные деловые, производственные и социальные отношения, адаптироваться к производственному, жизненному ритму. Большую роль выполняют организационные формы обучения и в воспитании учащихся, где главным выступает характер самоуправления личности.

Урок должен быть направлен на реализацию триединой функции: воспитание, обучение, развитие. Эта форма организации обучения группы учащихся одного возраста, постоянного состава, где занятия проводятся по твердому расписанию и по единой для всех программе обучения. В этой форме представлены все компоненты учебно-воспитательного процесса: цель, содержание, средства, методы, деятельность по организации и управлению - и все его дидактические элементы. Сущность и назначение урока в процессе обучения как целостной динамической системы сводятся, таким образом, к коллективно - индивидуальному взаимодействию учителя и учащихся, в результате чего происходит усвоение учащимися знаний, умений и навыков, опыта деятельности, общения и отношений, а также развитие способностей учащихся. Тем самым урок, с одной стороны, выступает как форма движения обучения в целом, с другой - как форма организации обучения, определяемая основными требованиями к организационному построению урока учителем, вытекающими из закономерностей и принципов обучения. Урок - это педагогическое произведение и поэтому должен отличаться целостностью, внутренней взаимосвязанностью частей, единой логикой развертывания деятельности учителя и учащихся.

Многое зависит от понимания и выполнения педагогом требований к уроку, которые определяются социальным заказом, личными потребностями учеников, целями и задачами обучения, закономерностями и принципами учебного процесса. Среди общих требований к уроку исследователи указывают следующие (И.П. Подласый):

- использование новейших достижений науки, передовой педагогической практики, построение урока на основе закономерностей учебно-воспитательного процесса;
- реализация на уроке в оптимальном соотношении всех дидактических принципов и правил;
- установление осознаваемых учащимися межпредметных связей;
- установление связи с ранее изученными знаниями и умениями, опора **на** достигнутый уровень развития учащихся;
- мотивация и активизация развития всех сфер личности;
- эффективное использование педагогических средств;
- реализация связи с жизнью, производственной деятельностью, личным опытом учащихся;
- формирование практически необходимых знаний, умений, навыков, рациональных приемов мышления и деятельности;
- тщательные диагностика и планирование, проектирование и прогнозирование каждого урока.

Классно-урочная система организации обучения базируется на уроке: обучить, развивать, воспитать. Таким образом, урок многогранен и многопланов, его структура может быть разнообразной. Наиболее распространенная структура урока связана с решением всех дидактических задач: ввод в знания, изучение нового материала, закрепление пройденного материала, контроль и оценка знаний учащихся, объяснение задания на дом.

Очевидно, что структура урока не может быть случайной, она должна отражать закономерности процесса обучения как явления действительности, логику усвоения новых знаний как внутреннего психологического явления, закономерности самостоятельной мыслительной деятельности учащегося как способы его индивидуального познания, виды деятельности учителя и учащихся как внешние формы проявления сущности педагогического процесса. Элементами урока, которые при своем взаимосвязанном функционировании отражают эти закономерности, являются

актуализация, формирование новых понятий и способов действий и применение усвоенного. В педагогическом процессе они выступают и как этапы процесса обучения, и как основные, неизменные, обязательно присутствующие на каждом уроке обобщенные дидактические задачи, и как компоненты дидактической структуры урока. Именно эти компоненты обеспечивают на уроке необходимые и достаточные условия для усвоения учащимися программного материала, формирования у них знаний, навыков, умений, активизации мыслительной деятельности учеников при выполнении самостоятельных работ, развития их интеллектуальных способностей - всего того, чем должна обеспечивать школа полноценную подготовку учащихся к жизни и труду.

Организация учебной деятельности учащихся на уроке.

Организация учебной деятельности учащихся на уроке - это внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в определенном порядке и режиме. Выделяются следующие направления: Фронтальная - совместные действия всех учащихся класса под руководством учителя, индивидуальная - самостоятельная работа каждого ученика в отдельности и групповая - учащиеся работают в группах или парах.

Фронтальная организация учебной деятельности предполагает совместные действия всех учащихся класса под руководством учителя, то есть все ученики одновременно выполняют одинаковую, общую для всех

221

работу, всем классом обсуждают, сравнивают и обобщают результаты. Данный способ способствует установлению особенно доверительных отношений и общения между учителем и учащимися, а также учащихся между собой, воспитывает в детях чувство коллективизма, позволяет учить школьников рассуждать, выслушивать чужие мнения, сравнивать их со своими, находить ошибки в рассуждениях своих товарищей по классу. От учителя требуется большое умение найти сильную работу мысли для всех учащихся, заранее проектировать, а затем и создавать учебные ситуации, отвечающие задачам урока; умение и терпение выслушать всех желающих высказаться, тактично поддержать и в то же время внести необходимые коррективы в ходе обсуждения, учитывать и опрашивать соответственно возможностям учащихся

Фронтальная организация обучения может быть реализована в виде проблемного, информационного и объяснительно-иллюстративного изложения и сопровождаться репродуктивными и творческими заданиями. При этом творческое задание может быть расчленено на ряд относительно простых заданий, что позволит привлечь всех учащихся к активной работе. Но данная форма имеет ряд недостатков, так как ученики отличаются своей разноуровневой работоспособностью, подготовленностью, неодинаковым фондом знаний, умений и навыков, в результате чего слабые ученики хуже усваивают материал и требуют большего внимания со стороны учителя, больше времени на выполнение заданий, сильные же ученики, наоборот, нуждаются в увеличении количества заданий и т.д. Поэтому для максимальной эффективности учебной деятельности необходимо использовать наряду с данной формой организации учебной работы и другие.

Индивидуальная форма организации работы предполагает самостоятельную работу каждого ученика в отдельности, специально подобранную в соответствии с подготовленностью и учебными возможностями: работа с учебной литературой, справочниками, энциклопедиями, решение задач, подготовка сочинений, рефератов

Выделяются два вида индивидуальной организации выполнения заданий: индивидуальная и индивидуализированная. Первая из них характеризуется тем, что деятельность ученика по выполнению общих для всего класса заданий осуществляется без контакта с другими учениками, но в едином для всех темпе. Вторая предполагает учебно-познавательную деятельность учащихся над выполнением специфических заданий, и именно она позволяет регулировать темп продвижения в учении каждого школьника сообразно его возможностям. Индивидуальную работу целесообразно проводить на всех этапах урока, при решении различных дидактических задач, для усвоения новых знаний и их закрепления, для формирования и закрепления умений и навыков, для обобщения и повторения пройденного, для контроля, для овладения исследовательским методом и т.д. Эта форма способствует воспитанию самостоятельности учащихся, организованности, настойчивости в достижении

цели, однако ограничивает их общение между собой, их участие в коллективных достижениях и т.д., но это можно компенсировать сочетанием таких форм коллективной работы, как фронтальная и групповая.

Основными признаками групповой (звеньевой) формы организации учебной работы учащихся являются:

- класс на данном уроке делится на группы для решения определенных учебных задач;
- каждая группа выполняет задание (либо одинаковое, либо дифференцированное) сообща под непосредственным руководством лидера группы или учителя;
- задания в группе распределяются так, что это позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы;
- состав группы меняется в зависимости от содержания и характера работы, подбирается с учетом того, чтобы с максимальной эффективностью для коллектива могли реализоваться учебные возможности каждого члена группы;
- руководители групп и их состав подбираются по принципу объединения учеников разного уровня обученности и совместимости учащихся.

При групповой форме работы учащихся на уроке в значительной степени возрастает и индивидуальная помощь каждому нуждающемуся в ней ученику со стороны как учителя, так и учащихся-консультантов (при фронтальной и индивидуальной форме урока учителю труднее помогать всем ученикам, пока он работает с одним - двумя учениками, другие вынуждены дожидаться своей очереди). Групповая форма работы наиболее применима при проведении практических работ, лабораторных и работ-практикумов по естественнонаучным предметам; при отработке навыков разговорной речи на уроках иностранного языка (работа в парах), на уроках трудового обучения, при изучении текстов и т.д. В ходе такой работы максимально используются коллективное обсуждение результатов, взаимные консультации при выполнении сложных измерений или расчетов, и все это сопровождается интенсивной самостоятельной работой.

Каждая из рассмотренных форм организации учебной деятельности учащихся на уроке решает свои специфические

учебно-воспитательные задачи. Они взаимно дополняют друг друга, и сочетание их на одном уроке приносит ожидаемые положительные результаты.

Подготовка учителя к уроку. Подготовка учителя к уроку складывается из двух органически связанных между собой этапов, планирование системы уроков по теме (тематическое планирование) и конкретизация этого планирования применительно к каждому уроку, продумывание и составление планов отдельных уроков

Тематическое планирование предназначено для определения оптимальных путей реализации образовательной, развивающей и

223

воспитательной функций учебно-воспитательного процесса в системе уроков и внеурочных занятий по данной теме или разделу учебной программы. В эту систему в зависимости от основной дидактической цели могут войти как уроки различного типа и вида, так и другие формы организации внеклассной и внеурочной работы учащихся. Успех тематического планирования зависит, главным образом от того, насколько четко учитель представляет себе, что должны учащиеся твердо усвоить, с чем познакомиться, что уметь, что знать и т.д. Поэтому тематическое планирование начинается с тщательного изучения учителем учебной программы по предмету, образовательных стандартов, выделения основных воспитательных целей и целей развития учащихся в рамках изучения предмета в целом и в ракурсе решения дидактических задач по данной теме.

Поурочное планирование - это непосредственная подготовка учителя к уроку, то есть планирование урока, конкретизация тематического планирования применительно к каждому отдельному взятому уроку, продумывание и составление плана и конспекта урока после того, как определено основное содержание и направленность урока. План урока необходим каждому учителю независимо от его стажа работы, эрудиции и уровня педагогического мастерства. Составляется он на основе тематического плана, содержания программы, знания учителем учащихся, а также уровня их подготовки. В планировании урока и разработке технологии его проведения выделяются две взаимосвязанные части: обдумывание цели урока, каждого его шага; запись в специальной тетради в той или иной форме плана урока.

Цель урока определяется исходя из содержания материала программы, материальной базы школы и характера той деятельности учащихся с учебным материалом, которую можно организовать в данной учебной ситуации. В этой части подготовки урока учитель осуществляет прогнозирование будущего урока, его мысленное проигрывание, разрабатывает своеобразный сценарий своих собственных действий и действий учащихся в их единстве. И только после определения основного содержания и направленности собственной деятельности и деятельности учащихся на уроке учитель отбирает необходимый и достаточный материал, который должны усвоить ученики, намечает последовательность введения в оборот тех или иных понятий, которые будут отрабатываться на уроке. Он подбирает наиболее яркий емкий материал, необходимый для возбуждения активности учащихся, намечает ориентиры в виде обобщенных вопросов, проблемные задачи, предопределяет структуру урока исходя из объема предстоящей работы.

Подготовка учителя к уроку охватывает, таким образом, не только тщательный анализ учебного материала, его структурирование в соответствии с этапами его изучения, но и возможные вопросы, ответы, суждения самих учащихся в ходе работы с этим материалом - его восприятия, осмысливания и т.п. Чем тщательнее проведен такой предварительный анализ, тем меньше

224

вероятность встретиться с совершенно неожиданными ситуациями в процессе проведения урока.

После такого тщательного анализа, обдумывания композиции урока учитель осуществляет запись плана (конспекта) урока. При этом конспект урока, особенно для начинающего учителя, разрабатывается довольно подробно, развернуто. Такой конспект может послужить опорой в его работе не только в одном классе, но и во всех классах одной параллели.

Однако успех урока зависит не только от тщательной подготовки к нему учителя, но и от подготовки им самих учащихся к работе на предстоящем уроке, от психологического настроя, с каким они приходят на урок. Поэтому необходимо ознакомить учащихся с планом их работы на предстоящий урок, ориентировать их на предварительное знакомство с отдельными разделами или

темами учебника или художественной литературы, проведение наблюдений и несложных опытов, способствующих изучению нового материала.

В плане урока отражаются тема урока и класс, в котором он проводится; цель урока с конкретизацией его дидактических задач, краткое содержание материала, изучаемого на уроке, и его задачи. Определяются организация взаимодействия участников и задания для учебно-познавательной деятельности учащихся, методы и дидактические средства обучения. Через задания идет движение к поставленным задачам, в ходе выполнения которых успешно будут осуществляться актуализация ранее усвоенных опорных знаний, формирование новых научных понятий и способов деятельности и их применение в различных ситуациях обучения; контроль и коррекция учебной деятельности учащихся и их поступательное движение от незнания к знанию, от неумения к умению.

Качество и эффективность урока во многом зависят от умения учителя анализировать свои и чужие успехи и ошибки. Анализ собственной работы полезно проводить сразу после состоявшегося урока и до начала следующего, т.е. тогда, когда подготовлен в своей основе конспект урока. В этом случае учитель продумывает, все ли им учтено при подготовке к уроку с учетом результатов предыдущего урока. Самооценка базируется на анализе уже проведенного урока, когда учитель еще раз анализирует намеченный им план, старается найти причины неудачи и закрепить то, что прошло успешно. Перечень вопросов, на которые рекомендуется ответить себе после урока, не ограничен.

Таким образом, и в настоящее время урок по-прежнему продолжает оставаться важнейшей формой организации обучения учащихся в школе. Эффективность урока зависит от уровня подготовленности учителя, от его умения организовывать учебно-познавательную деятельность учащихся и диагностировать ее результаты.

225

Вопросы для самоконтроля

1) Какие признаки характеризуют форму учебной работы? Дайте определение понятия «формы организации обучения».

2) Какие основные формы организации обучения сложились в истории развития школы?

- 3) Какими особенностями характеризуется классно-урочная система организации обучения?
- 4) Каковы общие требования к современному уроку?
- 5) В чем сущность дидактических требований к уроку?
- 6) Какие образовательные воспитательные, развивающие и образовательные функции педагогического процесса реализуются на уроках?
- 7) Опишите основные типы уроков, а также другие формы обучения и их структуру.
- 8) Составьте структуру урока контроля и коррекции знаний, умений и навыков.
- 9) Дайте определение сущности и структуры смешанных (комбинированных) уроков.
- 10) Как необходимо осуществлять развитие и воспитание учащихся в процессе проведения уроков?
- 11) Какие нестандартные формы учебных занятий практикуются в современных школах?
- 12) Определите основные параметры подготовки учителя к уроку.
- 13) Назовите вспомогательные формы организации обучения.
- 14) Назовите виды контроля успеваемости учащихся.
- 15) Дайте определение таких понятий, как проверка знаний, дидактический тест, оценка знаний, неуспеваемость.
- 16) Перечислите причины неудач в учебе и охарактеризуйте средства их преодоления.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
2. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. М., 1980.
3. Лемберг Р.Г. Дидактические очерки. М., 1964.
4. Махмугов М.И. Современный урок. М., 1985.
5. Онищук В.И. Урок в современной школе. 2-е изд. М., 1985.
6. Подласый И.П. Как подготовить эффективный урок. Киев, 1987.
7. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. М., 1984.
8. Хмель Н.Д. Педагогический процесс в общеобразовательной школе. Алматы, 1999.

9.Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе. М., 1988. Ю.Яковлев Н.М., Сохор А.М. Методика и техника урока в школе. М.,1985.

Задания для самостоятельной работы.

1) Подготовьте выступления на занятии по теме «Формы организации обучения», «Современный урок», «Типы и структура урока».

2) Посетите в школе 2-3 урока по своей специальности и охарактеризуйте применяемые формы организации учебной работы учащихся.

3) На практическо-лабораторных занятиях разработайте и проведите «примерный урок» по своей специальности.

4) Подготовьте информацию о педагогах-новаторах и о новых педагогических публикациях об уроке.

5) Напишите мини-сочинение об истории развития и о формах организации обучения.

6) Напишите реферат по современным педагогическим источникам, посвященным передовому опыту эффективного использования учителями многообразия обучающих форм.

Темы рефератов

1. История развития форм организации обучения.
2. Современные неурочные формы организации обучения.
3. Современный урок и его модификации.
4. Подготовка учителя к уроку.

2.11.2. Урок - основная форма организации обучения

Цель: выявление особенностей урока как основной формы обучения.

Задачи:

а) Дать определение понятий «формы обучения», «урок - основная форма обучения», «структура урока».

б) Показать роль формы обучения как компонента педагогического процесса.

в) Охарактеризовать структуру, типы, дидактические задачи урока.

г) Сформулировать требования к уроку.

д) Обосновать алгоритмы анализа и самоанализа урока.

План

1. Роль урока как ведущей формы обучения.

2. Структура, типы, дидактические задачи урока.

3. Соотношение дидактической и психологической структуры урока.

4. Алгоритм анализа и самоанализа урока.

227

Основные понятия: педагогический процесс, компоненты педагогического процесса, формы обучения, урок - основная форма обучения, структура урока, типы урока, дидактические задачи урока, анализ и самоанализ урока.

Межпредметные связи: философия, психология, социология, методики преподавания.

Роль урока как ведущей формы обучения. Ведущей формой обучения в современной школе является урок (во всем разнообразии его видов и типов). К традиционным урокам сегодня следует добавить и так называемые нетрадиционные уроки: урок-диалог, урок-диспут, урок-конференция, урок-путешествие, интегрированные уроки, которые отличает высокий уровень познавательной активности учащихся.

Урок-это логически завершенная структурная единица педагогического (учебно-воспитательного) процесса, организационная форма работы с классом с учетом особенностей каждого ученика в целях овладения ими основами наук, а также для воспитания и развития познавательных способностей учащихся.

Следовательно, в уроке присутствуют все структурные компоненты педагогического процесса: цель, задачи, содержание, средства, методы, приемы, задания учащимся [6,7]. Это обстоятельство необходимо учитывать при планировании (тематическом и поурочном), управлении реально протекающим уроком, анализе его хода и результатов.

Если проследить эволюцию урока со времени его возникновения как формы обучения, то можно убедиться, что все изменения, усовершенствования были направлены на главное - создание условий для целеустремленной совместной деятельности

коллектива учащихся по освоению, осмысливанию, творческому применению учебного материала. Естественно, поскольку эта деятельность учащихся протекает при прямом или косвенном руководстве учителя, к учителю предъявляются требования переориентации в понимании объекта своей деятельности - в современном понимании это педагогический процесс, где учитель и учащиеся выступают в роли субъектов деятельности.

Анализ причин успеха лучших учителей показывает, что это следствие грамотной работы учителя по созданию условий, при которых ученики активно, целенаправленно, технологически грамотно, творчески работают на уроке и вне урока, выполняя учебные задания. Именно появление многообразных форм активизации мышления и практической-учебной деятельности школьников и привело к появлению современной дидактики-дидактики творческой активности (М.Н. Скаткин).

Доказательства того, что урок является основной формой обучения, следующие:

- урок - законченная, всегда ограниченная во времени часть учебного процесса, в ходе которого решаются конкретные задачи для достижения поставленной цели;

228

- уроки включены в расписание, строго регламентированы объемом учебного материала и периодичностью проведения;

- посещение уроков обязательно для всех школьников, следовательно, создаются условия для овладения системы знаний, умений, навыков, формирования мышления в логике изучения учебного материала;

- на уроке учащиеся включаются в различные виды индивидуальной, фронтальной, коллективной познавательной деятельности, что позволяет комплексно решать задачи обучения воспитания и развития личности;

- взаимодействие учителя и учащихся, а также учащихся между собой создает условия для организации делового и других видов общения и успешного формирования ученического коллектива;

- в ходе взаимодействия на уроке разрешаются учебные противоречия, что формирует активность, интерес к учению и другие положительные качества личности.

Структура, типы, дидактические задачи урока. Каждый урок состоит из определенных, объективно существующих

элементов, которые, с одной стороны, разнообразно сочетаются, а с другой различаются по времени, характерным особенностям взаимодействия между собой. Отсюда — имеющееся разнообразие типов уроков.

Если определить элемент урока как его часть, которая обладает свойствами единственности и целостности, то есть невозможностью дальнейшего расчленения, то можно выделить наиболее часто встречающиеся в практике элементы (или дидактические задачи):

1. Изучение нового материала.
2. Закрепление пройденного (может выполнять функции обучения, развития, контроля).
3. Контроль и оценка знаний учащихся.
4. Домашнее задание с инструктажем.
5. Обобщение и систематизация знаний.

Эти пять основных дидактических задач могут иметь различную взаимосвязь и взаимодействие на уроке, что служит основой для определения дидактической структуры и типологии урока.

Под структурой урока понимают «совокупность различных вариантов взаимодействий между элементами урока, возникающую в процессе обучения и обеспечивающую его целенаправленную действенность» [1, 19].

Таким образом, организация взаимодействия педагогов и учащихся строится на основе оптимального отбора совокупности вариантов взаимодействий между элементами урока, ведущими к достижению поставленной цели. Мастерство учителя в значительной степени проявляется в нахождении взаимосвязи между формулированием оптимальных дидактических задач и организацией взаимодействия участников педпроцесса на уроке по их решению.

229

Типы уроков. Они очень разнообразны, поэтому их трудно классифицировать. В современной дидактике имеют место различные подходы к классификации уроков, поиск того признака, который мог бы стать при этом определяющим. Существуют варианты по:

- дидактической цели (И.Т. Огородников);
- дидактическим задачам (Н.М. Яковлев);

- методам обучения (И.Н. Борисов);
- содержанию и способам проведения урока (М.И. Махмутов) и т.д. Так, на основе широко распространенной классификации М.И. Махмутова выделяются типы уроков:

1. Комбинированный — наиболее распространенный в практике, отличающийся разнообразием элементов и их взаимодействия. Например, при проверке домашней работы с помощью учащихся-консультантов (до или в начале урока) с целью контроля учитель на основе полученных данных может провести работу над затруднениями, встреченными учащимися в ходе ее выполнения. Закрепление материала можно сочетать с контролем за качеством усвоения материала в измененных ситуациях и т.п. Такой подход повышает эффективность урока.

2. Урок изучения нового материала. Работа ведется с опорой на изученный ранее материал, с активным включением учащихся, работавших по опережающим заданиям индивидуально, в паре, группах. Следует сочетать фронтальную, индивидуальную, коллективную познавательную деятельность учащихся. Учитель может работать разными методами: лекция, объяснение, эвристическая беседа, самостоятельная работа в парах, группах по конкретному заданию, постановка и проведение эксперимента и др.

3. Уроки закрепления и систематизации знаний, формирования умений и навыков. При планировании урока данного типа вместе с повторением целесообразно организовывать и систематизацию знаний, и контроль.

4. Урок контроля и оценки знаний учащихся. Это вид комбинированного урока: урок самостоятельной, контрольной работы, практикума, зачетного урока, тестовой проверки, где ученики не только применяют полученные знания, но и обобщают, закрепляют их, а также развивают умения и навыки в измененных ситуациях (например, при выполнении дифференцированных заданий).

Педагогическое руководство деятельностью и отношениями школьников на уроке. Структура урока реализуется в различных формах учебной деятельности школьников (в зависимости от типа урока).

В современной научной литературе и педагогической практике выделены и описаны три таких формы - фронтальная, индивидуальная, групповая (парная).

Фронтальная работа - это совместные действия всего класса под руководством учителя. От учителя требуется вовлечь в работу большинство

230

учащихся, что очень трудно, ведь школьники отличаются по своим познавательным возможностям, уровням работоспособности.

Поэтому необходимо продумывать, планировать при подготовке к уроку различные учебные ситуации, направленные на решение дидактических задач урока (подборе заданий, способов получения обратной информации от всего класса, возможная коррекция при затруднении, введение дидактических игр и т.п.). Очень важно подвести учащихся к самостоятельным выводам (если они не смогут, это делает сам учитель).

Индивидуальная форма предполагает самостоятельную работу каждого ученика, дифференцированную по сложности с учетом его подготовки и возможностей. Прекрасные возможности для индивидуальной работы дает программированное обучение.

Индивидуальную работу следует проводить при решении всех дидактических задач, на разных этапах урока. Организация индивидуальной работы может включать помощь (консультацию) учащихся со стороны учителя или консультанта-ученика.

При групповой работе учащиеся получают задания и работают в группах из 4-6 человек или в парах (постоянного, динамического или смежного состава). Группа может работать над полученным на уроке заданием или полученным в опережающем плане.

Групповая работа на уроке весьма сложна как для учителя, так и для учащихся и требует предварительной психологической, дидактической и технологической подготовки, знания алгоритмов проведения [5].

Вместе с тем все авторы (М.Д.Виноградова, М.А.Данилов, И.Б.Первин, Ю.Б.Зотов, В.В.Котов, Н.Н.Хан, П.К.Селевко, В.К.Дьяченко и др.) выделяют то главное, что достигается использованием групповой (парной) работы в комплексе с фронтальной и индивидуальной - это реальная возможность осуществить взаимодействие преподавания и учения. Происходит это за счет перевода учащихся из объекта в субъект учебной

деятельности. Следует обратить внимание на то, что учитель должен понимать: учащихся необходимо научить выполнять как индивидуальные действия в рамках учебного сотрудничества (ученик-консультант, ученик-лаборант, ученик-ассистент и т.п.), так и готовить их к работе в группе или паре (формирование умений делового общения, желания оказать помощь товарищу, оценить его работу, умение организовать, поддержать дискуссию и т.п.).

Соотношение дидактической и психологической структуры урока. Сложность урока, его многопроблемность затрудняет решение вопроса о повышении успешности познавательной деятельности школьников. Педагоги сегодня как с научной, так и с практической стороны стремятся решить две основные проблемы:

1. Усовершенствовать организационную структуру урока на основе теории и практики целостного педагогического процесса.

2. Создать оптимальные условия для успешной деятельности каждого Учащегося при коллективной работе на уроке, изыскать способы для

231

разрешения противоречия между традиционно преобладающим фронтальным характером работы на уроке и индивидуальным способом познавательной деятельности каждого ученика.

Разрешить противоречия пытались через максимальную индивидуализацию работы с учащимися: деление их на группы и классы по успешности обучения. По вполне очевидным объективным причинам данные подходы были малоэффективными.

В усовершенствовании структуры урока преобладали два направления:

- необходимо, чтобы урок был строго фиксированным по своим неизменным элементам;

- следует отказаться вообще от единой структуры урока и положиться на интуицию учителя.

Очевидна трудность в выборе какого-то одного направления уже в силу их крайности и абсолютной противоположности.

Выход и видение перспективы могло обеспечить только глубокое изучение объективной структуры урока, что и было сделано Р.Г. Лемберг [2]. Впервые был поставлен вопрос о необходимости учитывать соотношение дидактической и

психологической (уровень работоспособности учащихся) структуры урока.

Анализ многочисленных уроков позволил сделать следующие выводы:

1. Работоспособность учащихся не остается неизменной в течение урока, дети устают, так как исчерпывается работоспособность нервных клеток.

2. Учитывая это обстоятельство, учитель должен стремиться к максимальному соответствию дидактической и психологической структуры урока во весь период его протекания.

3. Это означает, в свою очередь необходимость так расположить учебный материал и организовать взаимодействие на уроке, чтобы самая сложная работа приходилась на период наибольшей работоспособности учащихся (т.е. «пик» работоспособности урока - 10-35 минуты). Кроме того, необходимо включать различные дидактические игры, чередовать виды учебной деятельности в целях активизации работы в начале и конце урока (прилегающие к «пику» работоспособности зоны). Вероятно, нет основания считать, что на каждом уроке следует решать все пять дидактических задач, а гораздо рациональнее выделить ведущие. В свою очередь, все дидактические задачи должны быть успешно решены в системе уроков по теме, разделу. Это очень сложно, и здесь во многом поможет учителю составление тематического плана, на основе которого учитель разработает поурочный план. Составление тематического плана требует определенных знаний, умений, усилий от учителя, поэтому эту работу в методических объединениях лучше поручить опытным учителям. Существует много рекомендаций, схем для составления тематического планирования

232

(например, схема, предложенная М.И.Махмутовым), но опытные учителя-мастера всегда внесут в план собственные дополнения, подходы. В любом случае в тематическом плане должны быть представлены:

- цель и задачи урока;
- структура и содержание предстоящей деятельности урока;
- система и последовательность действий учителя

(руководство деятельностью учащихся);

- система и последовательность действий учащихся на уроке;

- технология получения обратной связи и ее анализа.

Примерная структура тематического планирования:

1. Тема урока.
2. Цель урока.
3. Основные дидактические задачи.
4. Дополнительные дидактические задачи.
5. Методы работы учителя.
6. Методы работы учащихся.
7. Литература для учителя.
8. Литература для учащихся.
9. Повторение.
10. Формы получения обратной связи и оценки успешности работы учащихся.
11. Оборудование урока, дидактические материалы.
12. Примечания.

В основе организации урока, направленного на обеспечение высокого уровня успешности познавательной деятельности школьников, лежат совокупные требования, которые не исключают творчества учителя, но помогают направить его в научно обоснованное и упорядоченное русло:

1. Видение урока как структурной логической единицы целостного педагогического процесса.
2. Реализация на уроке обучающей, воспитывающей, развивающей функций процесса обучения.
3. Реализация на уроке комплекса принципов процесса обучения (целенаправленность, системность, научность, связь теории и практики, доступность в сочетании с трудностью, взаимодействие участников педпроцесса и др.).
4. Логическая связь каждого урока с предыдущим, последующим циклом уроков по теме, разделу.
5. Логическая связь всех этапов урока.
6. Соответствие дидактической и психологической структуры урока.
7. Выбор комплекса методов и приемов организации взаимодействия учителя и учащихся между собой, отвечающих современным требованиям.
8. Организация сотрудничества учащихся в процессе усвоения материала, его творческого применения и получения обратной связи на уроке.

9. Сочетание на уроке традиционных и современных технологий обучения.

10. Соответствие способов деятельности учителя и учащихся на уроке его цели, задачам, содержанию.

11. Наличие у учителя информации об усвоении учебного материала в ходе урока для организации коррекционной работы.

12. Организация труда учителя и учащихся в соответствии с требованиями научной организации педагогического труда.

Алгоритм анализа и самоанализа урока. Успешность деятельности учителя во многом зависит от умения анализировать свою работу (самоанализ) и от того, как анализируют его работу администрация школы, руководители методических объединений.

Логический словарь-справочник - (Н.И. Кондаков, 1975) дает следующее определение: анализ (разложение) и синтез (соединение) есть процессы мысленного или фактического разложения целого на составные части и воссоединения целого из частей. В применении к анализу деятельности на уроке - это мысленное разложение - целого (урок) на составные части (его структурные элементы) и воссоединение целого из частей (достижение цели урока). В этом случае логический анализ (самоанализ) урока - это метод получения новых знаний о ходе и результативности урока, реальная помощь учителю в выявлении недостатков урока с целью их предупреждения и преодоления. Принципиально важно и существенно владение учителем теоретическими основами анализа урока - теорией целостного педагогического процесса. Важно, что в этом случае учитель видит объектом своей деятельности педагогический процесс, а педагога и учащихся - субъектами деятельности. Имея в виду, что разработка профессионально-педагогического аспекта целостного педагогического процесса выполнена Н.Д. Хмель, обратимся к данному автором [6, 7] определению: «Педагогический процесс - процесс целенаправленного взаимодействия детей по усвоению всего богатства культуры, накопленного предшествующими поколениями, и активного участия в общественной жизни, происходящих под руководством и при непосредственном участии педагога». Из этого определения извлекаем четкую позицию по отношению учителя и учащихся в системе «педагога - учащиеся» - это субъекты деятельности, и, следовательно, в ходе урока

необходимо их взаимодействие. Такое взаимодействие складывается из понимания цели и задач деятельности, овладение ее содержанием посредством включения в деловое общение, игру, труд (средства), через участие в индивидуальной, парной, групповой, коллективной учебной деятельности (формы обучения), на основе владения ее способами (методы и приемы).

Если вычленим из этого описания основные понятия, получим цель, задачи, содержание, средства, формы, методы, приемы, то есть структурные

234

компоненты педагогического процесса. В таком случае логично предположить, что анализ взаимодействующих в ходе педпроцесса субъектов (учитель и учащиеся) следует строить с опорой на структурные компоненты этого процесса, которые должны быть основой для структурирования анализа урока. Изложенное выше позволяет определить алгоритм деятельности руководителя школы в ходе анализа урока (это справедливо и по отношению к самоанализу урока учителем). В логике последовательности структурных компонентов педагогического процесса необходимо определить:

- соответствует ли цель урока, сформулированная учителем, его теме;
- соответствуют ли задачи урока его теме и цели;
- соответствуют ли содержание работы на уроке наиболее эффективному решению рабочих задач для достижения цели при изучении данной темы;
- соответствует ли средства и формы педагогического взаимодействия качественному изучению содержания учебного материала исходя из реального уровня готовности учащихся быть субъектами деятельности;
- соответствуют ли способы деятельности (методы и приемы) наиболее качественному решению рабочих задач урока с учетом отобранных средств и форм организации взаимодействия;
- соответствуют ли содержание, методы обратной связи на уроке наиболее полному решению рабочих задач;
- результативность урока (решение каждой задачи в процентах опрошенных и получивших оценки 4 и 5 по отношению к количеству учащихся в классе);
- выводы и предложения.

Достоинства такого алгоритма действия в ходе анализа (самоанализа урока), как и других форм учебной работы, нам видятся следующие:

- структура данного анализа построена на основе теории целостного педагогического процесса;

- структурные компоненты целостного педагогического процесса являются основой для конструирования структуры анализа уроков, что исключает элементы случайности;

- подтверждением этого является невозможность исключения какого-то компонента анализа без нарушения его логики или введения с достаточным обоснованием нового: невозможность перемещения структурных компонентов, наличие обоснованного перехода от предыдущего структурного компонента анализа к последующему, что логически соединяет анализ и синтез урока.

Таким образом, чтобы урок отвечал своему назначению - был логически завершенным структурным компонентом целостного педагогического процесса — учителю необходима серьезная работа по изучению теории и практики педпроцесса в целом и урока в частности.

235

Соотношение основных требований к уроку, грамотное структурирование урока в зависимости от его типа, четкое формулирование цели, задач, оптимальный и обоснованный отбор содержания материала, форм организации учебной деятельности учащихся и ее способов, систематический анализ обеспечат возможность повышения успешности деятельности как учителя, так и учащихся.

Вопросы для самоконтроля

1. Показать связь компонента «формы обучения» с другими компонентами педагогического процесса.

2. Дать определение уроку как форме обучения.

3. Почему урок считается основной формой обучения?

4. Какие типы урока наиболее распространены?

5. Каковы основные дидактические задачи урока?

6. В чем проявляется педагогическое руководство взаимодействием учащихся на уроке?

7. Каково соотношение дидактической и психологической структуры урока?
8. Каковы основные требования к современному уроку?
9. Чем отличается анализ урока как компонента педагогического процесса от других видов анализа?

Литература

1. Зотов Ю.Б. Организация современного урока. М., 1984.
2. Лемберг Р.Г. Дидактические очерки. 1960, Алма-Ата: Казучпедгиз.
3. Махмутов М.И. Современный урок. М., 1981.
4. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии. М., 2005.
5. Хан Н.Н. Сотрудничество в педагогическом процессе школы. Алматы, 1997.
6. Хмель Н.Д. Педагогический процесс в общеобразовательной школе. Алма-Ата, 1990.
7. Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. Алматы, 1998.
8. Цырлина Т.В. На пути к совершенству. Антология интересных школ и педагогических находок XX века. М.: Сентябрь, 1997.
9. Чередов И.М. Система форм организации обучения в общеобразовательной школе. М., 1997.

Задания для самостоятельной работы

1. На основе структурной схемы компонентов педагогического процесса покажите взаимосвязь форм обучения с другими компонентами.
2. Охарактеризуйте различные типы уроков на материале отдельных учебных предметов.
3. Покажите взаимосвязь дидактической и психологической структуры урока на примере поурочного плана.
4. Составьте тематическое планирование (предмет, тема - на выбор)

Темы рефератов

1. Проблемы современного урока.
2. Подготовка учителя к уроку.
3. Педагогическое руководство взаимодействием на уроке.
4. Взаимосвязь традиционных и альтернативных образовательных технологий.
5. Анализ и самоанализ урока.

2.12. Методы обучения в современной школе

Цель: освоение способов обучающей деятельности учителя и организации учебно-познавательной работы учащихся по овладению знаниями, умениями и навыками в процессе обучения.

Задачи:

- а) Раскрыть сущность и структуру методов обучения.
- б) Показать сравнительную эффективность методов обучения.
- в) Охарактеризовать факторы, определяющие выбор методов обучения.

План

1. Сущность методов обучения, соотнесенность методов и приемов.
2. Сочетание методов обучения и их влияние на эффективность деятельности учащихся.
3. Выбор методов обучения.

Основные понятия: метод, методы обучения, прием, приемы обучения, познавательная деятельность, дидактическая система, виды.

Межпредметные связи: философия, гносеология, теория обучения, психология, психофизиология, культурология.

Сущность методов обучения, соотнесенность методов и приемов. Традиционный дидактический вопрос - **как учить** - закономерно выводит на категорию методов обучения. Метод — сердцевина учебного процесса, связующее звено между спроектированной целью и конечным результатом. Его роль в системе «цели - содержание — формы - методы - средства обучения» является определяющей.

237

Метод (от греч. *metodos*) означает способ исследования явлений природы и социальной жизни, подход к изучаемым

явлениям, путь теоретико-методологического познания и установления истины. Философия рассматривает метод как способ достижения целей, определенным образом упорядоченную деятельность. В целом, метод - совокупность относительно однородных приемов, операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи.

Понятие «метод обучения» педагоги трактовали по-разному. Одни понимали его как «способ передачи другим познаний» (Д.И. Тихомиров) или относили к нему все способы, приемы и действия учителя (К.В. Ельницкий). Другие рассматривали метод обучения как «совокупность координированных приемов преподавания» (С.А. Ананьев).

Применительно к учебно-познавательной деятельности методы обучения рассматривают как способ достоверного познания сущности явлений.

Принимая во внимание различные дефиниции этого понятия, остановимся на таком определении: методы обучения - система последовательных, взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования.

Методы обучения имеют исторический характер, они изменяются с изменением целей и содержания образования. Американский педагог К.Керр выделяет четыре «революции» в области методов обучения (1972). Первая состояла в том, что учителя-родители, служившие образцом, уступили место профессиональным учителям; сущность второй - замена устного слова письменным; третья ввела в обучение печатное слово; четвертая, происходящая в настоящее время, предполагает частичную автоматизацию и компьютеризацию обучения

Существенный признак метода обучения - дидактические возможности. Если данным способом можно решить хотя бы одну дидактическую задачу, то это метод обучения. Если способ действия является вспомогательным, то имеем дело с приемом. Прием обучения - элемент метода, его составная часть, отдельный шаг в реализации метода или модификация метода в том случае, когда метод небольшой по объему или простой по структуре. Продемонстрируем это на примере работы с книгой.

Между методами и приемами существуют взаимопереходы. В зависимости от содержания преподаваемой дисциплины метод

может переходить в прием и прием в метод. Так, почти для всех предметов графическое изображение является приемом (вспомогательное действие). Для рисования, черчения графический метод является самостоятельным. Каждый метод сложен по структуре. Знание структуры метода (состав приемов внутри метода) позволяет педагогу выстраивать использование самого метода в работе с учащимися, двигаться от простого к сложному и полноценному усвоению школьниками метода, а с этим и содержания материала.

238



Рис. 1. Приемы работы с книгой

Одной из проблем современной дидактики является проблема классификации методов обучения. **Классификация методов — это упорядоченная по определенному признаку система.** Так как разные авторы в основу подразделения методов обучения на группы и подгруппы кладут разные признаки в зависимости от целей, содержания учебных предметов, логики учебного процесса, существует ряд классификаций. История дидактики свидетельствует о том, что одна из первых классификаций связана с именем педагога Б.В.Всехсвятского, который еще в 1920 году описал две категории методов обучения: методы передачи готовых знаний и методы искания (исследовательские). Предпочтение отдавалось последнему. Сегодня процесс обучения пополнился множеством классификаций, свидетельствуя о том, что методы

обучения - категория историческая, которая изменяется во времени и характеризуется тремя основными признаками: обозначают цель обучения, способ усвоения; характер взаимодействия субъектов обучения. Классификацией методов обучения занимались ученые Ю.К. Бабанский, Н.М. Верзилин, Е.И. Петровский, Е.Я. Голант, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, М.А. Данилов, Б.П. Есипов и другие.

239

Основной набор методов присутствует в любой классификации. Важно, однако, знать, что каждый из них в зависимости от классификации используется технологично по-разному. Различные точки зрения на проблему классификации методов обучения не означают «кризиса теории методов», а отражают объективную, реальную многосторонность методов, естественный процесс дифференциации и интеграции знаний о ней.

Необходимо также заметить, что любая классификация методов обучения имеет как свои преимущества, так и определенные недостатки, и было бы неправильным утверждать, что одни методы обучения активные, а другие пассивные. Надо полагать, что метод обучения сам по себе сугубо нейтрален. Все зависит от того, насколько подготовлен сам учитель к реализации в учебно-познавательной деятельности школы того или иного метода обучения. В области методов больше всего проявляется собственное творчество, индивидуальное мастерство педагогов.

Поэтому методы обучения всегда были и останутся сферой высокого педагогического искусства. В практике учебно-познавательной деятельности школы методы обучения могут выполнять различные когнитивные функции, в том числе по овладению учебным материалом, его закреплению, совершенствованию знаний, умений и навыков учащихся, способствовать развитию их личности, готовить их к будущей социально-профессиональной деятельности в условиях становления современного общества.

Сочетание методов обучения и их влияние на эффективность деятельности учащихся. Методы обучения представляют собой систему целенаправленных действий учителя, организующего познавательную и практическую деятельность учащегося, обеспечивающую усвоение им содержания образования и, тем самым, достижение целей обучения. Целесообразно

посмотреть, как это реализуется в различных методах при определенной технологии их использования.

Словесные методы

Рассказ. По целям выделяется несколько видов рассказа: рассказ-вступление, рассказ-повествование, рассказ-заключение. Назначение первого - подготовить учащихся к изучению нового материала, второй служит для изложения намеченного содержания, а третий заключает отрезок обучения. Эффективность данного метода зависит от умения учителя рассказывать, а также от того, насколько слова и выражения, используемые педагогом, понятны для учащихся и соответствуют их уровню развития. Поэтому содержание рассказа должно опираться на имеющийся у учащихся опыт, одновременно расширяя его и обогащая новыми элементами. Рассказ служит для учащихся образцом построения связной, логичной, убедительной речи, учит грамотно выражать свои мысли.

В содержании материала использованы работы Коджаспировой Г. М. Педагогика. М.. 2001; Подласого И.П. Педагогика, М, 2003; Пуймана С.А. Педагогика Основные положения курса. Мн., 2002, и др.

240

Рассказ должен быть коротким (до 10 мин), протекать на положительном эмоциональном фоне. Следует сочетать рассказ с другими методами обучения - иллюстрацией (в младших классах), обсуждением (в средних и старших), а также условиями - местом и временем, выбранными учителем для рассказа о тех или иных фактах, событиях, людях. **Развивающий** смысл рассказа в том, он приводит в состояние активности психические процессы: представления, память, мышление, воображение, эмоциональные переживания. **Воспитательный** результат проявляется в формировании у школьников устойчивого внимания, любознательности, интереса.

Разновидностью рассказа является лекция. Это последовательное монологическое изложение системы идей в определенной области. Она предполагает использование в разнообразных пропорциях и изложение фактов, объективных связей, опосредований между явлениями, краткий вспомогательный диалог, обеспечивающий диагностику, получение нужной информации. От других методов словесного изложения она

отличается более строгой структурой, логикой изложения учебного материала, обилием сообщаемой информации, системным характером освещения знаний. Предметом школьной лекции является преимущественно описание сложных систем, явлений, объектов, процессов, имеющих между ними связей и зависимостей прежде всего причинно-следственного характера. Следовательно, лекция применима только в старших классах, когда учащиеся уже достигают требуемого уровня подготовки для восприятия и осмысления теоретического материала лекции. По объему лекция занимает целый урок, а иногда и «спаренное» занятие. Лекционный метод вводится постепенно, вырастая из объяснений, бесед. В **обучающем** аспекте преимущества лекции проявляются в возможности обеспечить законченность и целостность восприятия усвоения школьниками объемного учебного материала. **Развивающий** эффект лекции состоит в вовлечении учащихся в поток логического мышления, приемов диалектической логики, движения учительской мысли от конкретного к абстрактному, и наоборот. В **воспитательном** смысле лекция формирует устойчивое произвольное внимание, навыки конспектирования.

Работа с книгой. Это один из важнейших путей подготовки учащихся к самообразованию. С тех пор как в школах появились книги, работа с ними стала одним из важнейших методов обучения. Основное достоинство данного метода - возможность для ученика многократно обрабатывать учебную информацию в доступном для него темпе и в удобное время. Учебные книги успешно выполняют все функции: обучающую, развивающую, воспитывающую, побуждающую, контрольно-коррекционную.

241

При самостоятельной работе с книгой можно организовать ознакомление с ее структурой, беглый просмотр, чтение отдельных глав, поиск ответов на определенные вопросы, изучение материала, реферирование отдельных отрывков текста или всей книги, решение примеров и задач, выполнение контрольных тестов и, наконец, заучивание материала на память.

Наиболее важными факторами эффективности данного метода являются: умение свободно, бегло и осмысленно читать и понимать прочитанное; умение выделять главное в изучаемом материале; умение вести записи, составлять структурные и логические схемы

(опорные конспекты); умение подобрать литературу по изучаемому вопросу. Все они постепенно и целенаправленно формируются у учащихся с первого дня их пребывания в школе.

Большой эффективностью отличаются программированные учебные книги, в которых кроме учебной содержится и управляющая информация. Работая с ними, школьники получают необходимые указания, выполняют предусмотренные действия, а главное, получают немедленное подкрепление правильности выполняемых действий.

Современные учебные книги становятся все более компактными из-за стремления «упаковать» большое количество учебного материала в итоговые таблицы, диаграммы, графики, наглядные модели, классификации и т.д. Поэтому учителям следует больше внимания обращать на анализ информации, представленной в спрессованном виде, формировать у школьников умение «свертывать» и «развертывать» знания.

При работе с книгой необходимо формировать у школьников навыки самоконтроля. Нужно добиться, чтобы учащийся судил о знании материала не по тому, сколько раз он прочитал текст учебника, а по умению сознательно и подробно излагать содержание прочитанного. Для этого следует формировать привычку отводить больше времени не на чтение материала, а на его активное воспроизведение по памяти.

Беседа. Одним из важнейших методов устного изложения является беседа. Сущность беседы состоит в том, чтобы с помощью целенаправленных и умело поставленных вопросов побудить учащихся к припоминанию уже известных им знаний и достичь усвоения новых знаний путем самостоятельных размышлений и выводов. При беседе мысль ученика следует за мыслью учителя, в результате чего учащиеся шаг за шагом продвигаются в усвоении новых знаний. Беседа максимально активизирует мышление, служит прекрасным средством диагностики усвоенных знаний, умений, способствует развитию познавательных сил учащихся, создает условия для оперативного управления процессом познания. Беседа решает также и воспитательные задачи. Но она не может быть универсальным методом, а должна обязательно сочетаться с изложением, лекцией, другими методами, формирующими систему знаний. Отметим, что беседа не дает учащимся практических

умений и навыков, не позволяет проводить упражнения, необходимые для их формирования.

243

Существует несколько способов классификации бесед. По назначению выделяются беседы вводные или организующие, сообщения новых знаний (сократические, эвристические и др.), синтезирующие или закрепляющие, контрольно-коррекционные.

Вводная беседа проводится обычно перед началом учебной работы с целью выяснить, правильно ли учащиеся поняли значение предстоящей работы и ее порядок. Перед экскурсией, лабораторными и практическими занятиями, изучением нового материала такие беседы дают значительный эффект. Беседа

- сообщение новых знаний чаще всего бывает **катехизической** (от греч. *katecheo* - я поучаю, наставляю; вопросно-ответной, не допускающей возражений, с запоминанием ответов), сократической (мягкой, почтительной со стороны ученика, но допускающей сомнения и возражения); **эвристической** (от греч. *heurisko* - я нахожу), ставящей ученика перед проблемами и требующей собственных ответов на поставленные учителем вопросы. В современной школе преимущественно используются эвристические беседы. Учитель, умело задавая вопрос, побуждает учащихся размышлять, идти к открытию истины. Поэтому в ходе эвристической беседы учащиеся приобретают знания путем собственных усилий, размышлений. Наиболее эффективными беседами такого вида являются поисковые, с элементами проблемного обучения.

Мастером такого вида беседы, как **сократическая**, был известный философ Сократ, который никогда не давал готовых ответов. Целью Сократа было не само знание, а пробуждение у людей любви к знанию. Беседы Сократа

- устный диалогический метод, рассчитанный на то, что уже известно собеседнику), и следует наводящими вопросами выяснить границы его знания и незнания и вместе с ним прийти, если для этого есть предпосылки, к открытию в себе прекрасного и разумного.

Герменевтическая беседа - искусство объяснения, толкования. Герменевтика — направление в философии, основной проблемой которого является проблема понимания. В беседе ученики *самостоятельно* используют учебные пособия, книги,

картинки, модели, с помощью которых легко достигаются требуемые знания. К методу герменевтической беседы относят объяснительное чтение.

Синтезирующие или закрепляющие беседы служат для обобщения и систематизации уже имеющихся у учащихся знаний, а контрольно-коррекционные беседы применяются в диагностических целях, а также тогда, когда нужно развить, уточнить, дополнить имеющиеся у учащихся знания.

При беседе необходимо следить, чтобы все учащиеся принимали активное участие, внимательно выслушивали вопросы, обдумывали ответы, анализировали ответы своих товарищей, стремились высказать собственное мнение. Правильные ответы следует одобрять, ошибочные или неполные - комментировать, уточнять. Учащемуся, который ответил неправильно,

243

предлагается самому обнаружить неточность. Беседа может носить как индуктивный характер познавательной деятельности, когда учащиеся совместно с учителем идут от частных фактов к общему выводу, правилу, закону, так и дедуктивный, когда делаются частные выводы после предложенной информации. Индуктивный и дедуктивный пути познания тесно связаны между собой.

Преимущества дедукции: экономна по времени и объему излагаемого материала; идет обучение логичному, доказательному мышлению. Преимущества индукции: развитие способности к анализу, синтезу, обобщению. В школьном обучении используется, как правило, индуктивно-дедуктивный метод, когда от частных случаев осуществляется переход к общему положению, а затем осмысливаются другие частные факты.

Познавательный результат беседы обнаруживается в прочном усвоении знаний учащимися, в актуализации их жизненного опыта. **Развивающий** эффект беседы проявляется в формировании умения четко и быстро мыслить, анализировать и обобщать, ставить точные вопросы, кратко выражать свою мысль. **Воспитательное** значение беседы состоит в том, что она пробуждает самостоятельность учащихся, помогает обретению уверенности, формирует коммуникативную способность.

Наглядные методы

Наблюдение как метод обучения представляет собой активную форму чувственного познания. При использовании данного метода требуется тщательная подготовка: разработка памяток-схем наблюдения, обучение учащихся приемам фиксации и обработки данных наблюдения. Этот метод способствует выработке навыков самостоятельной работы, имеет большое познавательное, организующее и воспитательное значение.

Демонстрация (от лат. *demonstratio* - показывание) и иллюстрация (от лат. *illustratio*- изображение) являются сопутствующими при устном изложении материала учителем и состоят в использовании иллюстративных материалов (картин, изображающих исторические события, эпизодов из литературных произведений). Эти методы эффективны лишь тогда, когда учащиеся сами изучают предметы, процессы и явления, выполняют нужные измерения, устанавливают зависимости, благодаря чему осуществляется активный познавательный процесс - осмысливаются вещи, явления, а не чужие представления о них.

Демонстрация реальных предметов, явлений или процессов, протекающих в естественных условиях, имеет особую дидактическую ценность. Если такая демонстрация невозможна или затруднительна, то прибегают либо к демонстрации натуральных предметов в искусственной среде (например, животных в зоопарке), либо к демонстрации искусственно созданных объектов в естественной среде (например, уменьшенных копий механизмов). Искусственные заменители натуральных объектов - объемные модели – играют важную роль при изучении всех предметов. Они позволяют познакомиться с

245

конструкцией, принципами действия (например, строением кисти руки или глаза, двигателя внутреннего сгорания, разрезами геометрических фигур, рельефом местности и т.д.). Многие современные модели обеспечивают возможность непосредственных измерений, а также определения технических или технологических характеристик. Практика наглядности обогащается целым рядом новых иллюстративных средств. Созданы многокрасочные карты с пластиковым покрытием, альбомы по истории, атласы и т.п. Сущность многих явлений и процессов раскрывается с помощью плоских моделей - динамических и статических, цветных и черно-белых. Они

существенно облегчают процесс формирования понятий, восприятия и осмысления изучаемого материала. Для повышения эффективности применения методов необходимы правильный выбор объекта, умение педагога направить внимание учащихся на существенные стороны демонстрируемых явлений, а также правильное сочетание различных методов. **Обучающий** результат рассмотренных методов проявляется в обеспечении четкости первоначального восприятия изучаемого предмета учащимися. Развивающее значение проявляется в активизации деятельности всех психических процессов школьника, в расширении кругозора. **Воспитательный** эффект - в огромном эмоциональном воздействии демонстрируемых явлений, их убеждающей силе. В современной школе для обеспечения качественной демонстрации и иллюстрации широко используются экранные технические средства. В этой связи следует сказать о получившем в дидактике известность видеометод. Он служит не только для преподнесения знаний, но и для их контроля, закрепления, повторения, обобщения, систематизации и, следовательно, успешно выполняет все дидактические функции. Видеометод позволяет решить многие дидактические и воспитательные задачи. Этот метод продуктивен при:

- изложении новых знаний, в частности, очень медленных процессов, которые невозможно наблюдать непосредственно (рост растения, явления диффузии жидкости, выветривание горных пород и т.д.), а также быстрых процессов, когда непосредственное наблюдение не может вскрыть сущности явления (удар упругих тел, кристаллизация веществ);

- объяснении в динамике принципов действия сложных механизмов и машин;

- обучении алгоритмам выполнения различных видов деятельности;

- создании специфической языковой среды на уроках иностранного

- представлении видеодокументов на уроках истории, этики, обществоведения, литературы, укрепления связи обучения с жизнью;

- организации тестовых испытаний;

- выполнении тренировочных работ, упражнений, моделировании процессов, проведении необходимых измерений;

- созданию баз (банков) данных для проведения учебно-тренировочных и исследовательских работ;

245

- компьютерном учете успеваемости каждого учащегося класса, осуществлении дифференцированного подхода к организации обучения;

- рационализации учебного процесса, повышении его продуктивности, обеспечении оптимального объема передачи и усвоения научной информации путем повышения качества педагогического управления.

Эффективность данного метода заключается в том, что находится в прямой связи с качеством видеопособий и применяемых технических средств. Видеометод предъявляет большие требования к организации учебного процесса, которая должна отличаться четкостью, продуманностью, целесообразностью. При этом учитель должен обладать развитым умением вводить учащихся в круг изучаемых проблем, направляя их деятельность, делать обобщающие выводы, оказывать индивидуальную помощь в процессе самостоятельной работы.

Практические методы

Упражнение. Упражнение - это метод обучения, представляющий собой планомерное организованное повторное выполнение действий в целях овладения умениями и навыками или повышения их качества.

Обычно выделяют специальные, производные и комментированные упражнения. Специальными называют многократно повторяемые упражнения, направленные на формирование учебных, трудовых умений и навыков. Если в специальные упражнения вводятся применявшиеся прежде, то их называют производными. Производные упражнения способствуют повторению и закреплению ранее сформированных навыков. Без производных упражнений навык забывается. Комментированные упражнения служат для активизации учебного процесса, сознательного выполнения учебных заданий. Сущность их в том, что учитель и учащиеся комментируют выполняемые действия, вследствие чего они лучше осознаются и усваиваются.

Широко используются устные упражнения, которые связаны с развитием культуры речи и логического мышления, познавательных возможностей учащихся. Устные упражнения

используются в целях овладения техникой и культурой чтения, устного счета, рассказа, логического изложения знаний и т.д. Большую роль играют устные упражнения при изучении языков, особенно иностранных. Устные упражнения постепенно усложняются в зависимости от возраста и уровня развития учащихся. Письменные упражнения (стилистические, грамматические, орфографические диктанты, сочинения, конспекты, решения задач, описания опытов и т.д.) применяются для формирования, развития и упрочения необходимых умений и навыков. К письменным упражнениям тесно примыкают графические, которые используются при изучении математики, физики, черчения, географии, рисования, а также в процессе производственного обучения.

Лабораторно-практические упражнения направлены на овладение навыками обращения с орудиями труда, лабораторным оборудованием

246

(приборами, измерительной аппаратурой), развитие конструкторско-технических умений. Производственно-трудоуые упражнения составляют систему специально разработанных трудовых действий учебного или производственного характера. Они бывают простыми и сложными: к первым относятся упражнения на выполнение отдельных трудовых приемов, а вторые предусматривают выполнение производственно трудовых дел или их значительных частей (настройка станка, изготовление части детали или устройства и т.п.).

Необходимо соблюдать дидактическую последовательность при выполнении упражнений:

1. Упражнения, которые обеспечивают прочное усвоение знаний, направлены на запоминание учебного материала.
2. Упражнения с целью проверки качества знаний и умений, которые предполагают воспроизведение усвоенного материала.
3. Упражнения для выработки умений по применению знаний в практической деятельности.
4. Упражнения творческого характера, требующие самостоятельного применения имеющихся знаний.

Обучающий результат упражнений проявляется в вооружении системой приемов, способами практического действия.

Развивающий эффект метода выражается в расширении возможностей творческого самовыражения личности и формировании разнообразных способностей. Систематическое выполнение упражнений укрепляет волю учащихся, **воспитывает** настойчивость, упорство, самообладание.

Лабораторные работы применяются в сочетании с наглядными и другими практическими методами. Поэтому к ним применяются те же дидактические требования, что и к упражнениям и демонстрациям. Лабораторные работы дают возможность приобретать умения и навыки обращения с оборудованием, обеспечивают превосходные условия для формирования важных практических умений: измерять и вычислять, обрабатывать результаты и сравнивать их с уже имеющимися, проверять известные и выбирать новые пути самостоятельных исследований.

Проблемный (исследовательский) лабораторный метод отличается тем, что выдвигают гипотезу исследования, намечают пути ее доказательства, подбирают необходимые материалы и приборы сами учащиеся. Лабораторный метод сложен, требует наличия специального, часто дорогостоящего оборудования, тщательной подготовки учителя и учащихся. Его использование сопряжено со значительными затратами энергии и времени.

Следует отдельно сказать об учебно-лабораторном эксперименте. Он является методом обучающего взаимодействия учителя и учащихся на основе воспроизведения ими в условиях учебной лаборатории естественных процессов и результатов, полученных ранее наукой. Таким путем обеспечи-

247

вается прочное усвоение знаний, умений и навыков о процессах, происходящих в природе и на производстве, их результатах и формирование связанных с этим умений и навыков. **Обучающе-развивающий** эффект лабораторной работы проявляется в активной мобилизации учащимися своих творческих сил.

Воспитательное значение этого метода обнаруживается в познавательной активности школьников, их самостоятельности.

Практические работы по своему характеру и структуре очень близки к лабораторным. Выделяют пять этапов, через которые обычно проходит познавательная деятельность учащихся на практических занятиях:

- а) объяснение учителя (этап теоретического осмысления работы);
- б) показ (этап инструктажа);
- в) проба (этап, на котором два-три ученика выполняют работу, а остальные школьники наблюдают и под руководством учителя делают замечания, если в процессе работы допускается ошибка);
- г) выполнение работы (этап, на котором каждый самостоятельно выполняет задание);
- д) контроль (на этом этапе работы учеников принимаются и оцениваются; учитываются качество выполнения, бережное отношение ко времени, материалам, скорости и правильное выполнение задания) (Е.Я. Голант).

Практические работы лучше других способствуют приучению учащихся к добросовестному выполнению задания, формированию таких качеств, как хозяйственность, экономность и т.д. У учащихся формируется привычка тщательно организовывать трудовой процесс (осознание целей предстоящей работы, анализ задачи и условий ее решения, составление плана и графика выполнения работы, подготовка материалов и инструментов, тщательный контроль качества работы, анализ выводов).

Самостоятельная учебная работа. Это такой вид учебной деятельности, при котором предполагается определенный уровень самостоятельности ученика во всех его структурных компонентах - от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции.

Рекомендации по организации самостоятельной работы:

- ученик должен быть заинтересован в ее выполнении, что поддерживается ясностью поставленной задачи и осознанием важности ее решения;
- учителю следует заранее подготовить необходимые для самостоятельной работы материалы;
- сложность задания должна предполагать возможность выполнения ее всеми учащимися;
- целесообразно давать дифференцированные работы исходя из успешности и подготовленности отдельных групп учащихся;
- работа должна быть проверена, ошибки исправлены, а результаты оценены.

Обучающий результат самостоятельной работы выражается в накоплении ребенком фактического материала и опыта его личностного осмысления, оценки. **Развивающий** эффект обеспечивается предельной активностью и напряжением психических сил, вовлеченных в самостоятельный труд. Происходит **воспитание** таких качеств, как добросовестность, усидчивость, ответственность.

Познавательные игры. Познавательными (дидактическими) играми называют специально созданные ситуации, моделирующие реальность, из которых учащимся предлагается найти выход. Основное назначение данного метода заключается в стимулировании познавательного процесса. Такие стимулы учащийся получает в игре, где он выступает активным преобразователем действительности. Среди таких игр можно указать разнообразные математические, лингвистические игры, игры-путешествия, игры типа электронных викторин, игры с тематическими наборами «Конструктор», «Умелец», «Юный химик» и т.п.

Метод имитации ситуаций, моделирующих профессиональную или иную деятельность путем игры по заданным правилам, носит название деловой игры. Вариантом ее являются ролевые игры, когда до точности имитируются все предложенные роли. Исходя из современных рыночных условий жизни на уроках активны такие игры, как «Банк», «Парламент», «Пресс-конференция» и т.п. Такие игры могут организовываться на этапе первичного закрепления материала как обобщение и определенная форма контроля

Метод инсценизации может быть использован в различных формах, например, в форме заранее подготовленного диалога, дискуссии на определенную тему или театрализованного воспроизведения событий, некогда действительно имевших место или гипотетических.

Ситуационный метод представляет собой скомбинированный метод, применяемый педагогом тогда, когда ни один из известных методов не дает возможности быстро и эффективно достичь намеченных целей в конкретных условиях. Поэтому данный метод называется творческим, нестандартным и признается не всеми педагогами. Главную роль в выборе и применении данного метода играет ситуация. Этот метод позволяет принимать нестандартные решения, использовать нетрадиционные пути, вытекающие из

намеченной цели. Педагог должен уметь предвидеть предполагаемые последствия, вытекающие из этих решений. Данный метод является самостоятельным произведением педагога, его творческим почерком, опирающимся на собственное видение и понимание педагогического процесса.

Метод генерации идей напоминает известную «мозговую атаку» (*брейншторминг*). Это метод активизации мыслительных процессов путем совместного поиска решения трудной проблемы (предложен американским психологом А. Осборном). В процессе мозговой атаки обстановка в группе, в которую входят 5-6 человек, должна быть непринужденной, участники

249

раскованны, недопустимы критика и самокритика, все идеи, даже самые неожиданные, принимаются во внимание, проходят групповую экспертизу. У каждого участника должна быть четко определенная функция: лидер, новатор, консерватор, аналитик, художник. Этот метод не только учит культуре совместного обсуждения идей, но и раскрывает творческий потенциал человека, помогает преодолевать стереотипы и шаблоны в мышлении и поведении.

На основе применения метода групповой генерации идей в конце 1950-х - начале 1960-х годов американским психологом У. Гордоном был разработан метод коллективной творческой деятельности и учебного исследования, основанный на целенаправленном использовании интуитивно-образного, метафорического мышления участника - синектика. Организация работы в синектике включает следующие моменты: 1) первоначальная постановка проблемы; 2) анализ проблемы и сообщение необходимой информации; 3) выяснение возможностей решения проблемы; 4) переформулирование проблемы каждым учащимся в собственном понимании; 5) совместный выбор одного из вариантов переформулированной проблемы; 6) выдвижение образных аналогий - ключевой этап для синектики; 7) «подгонка» намеченных группой готовых решений к требованиям проблемы. Роль эксперта во время совместной работы выполняет учитель или подготовленный учащийся, что требует от них психолого-педагогической квалификации и высокой отдачи.

Дискуссия. Методом совместной коллективной деятельности, в ходе которой осуществляется интенсивное и продуктивное

решение групповой задачи путем обмена мнениями, в котором участники отстаивают личные субъективные точки зрения, является дискуссия. Этот метод давно и успешно применяется в учебных заведениях западного мира и в целом ряде случаев обеспечивает хорошие результаты при решении тех задач, где другие методы оказываются менее эффективными. С помощью дискуссии учащиеся приобретают новые знания, укрепляются в собственном мнении, учатся его отстаивать. Главной функцией учебной дискуссии является стимулирование познавательного интереса; вспомогательными функциями являются обучающая, развивающая, воспитывающая и контрольно-коррекционная. Содержательная подготовка заключается в накоплении необходимых знаний по теме предстоящей дискуссии, а формальная - в выборе формы изложения этих знаний. Без знаний дискуссия становится беспредметной, а без умения выразить мысли, убедить оппонентов - лишенной привлекательности, запутанной и противоречивой. Поэтому учитель должен позаботиться о развитии у учащихся умений ясно и точно излагать свои мысли, четко и однозначно формулировать вопросы, приводить конкретные доказательства. Элементы дискуссии практикуются уже в школе второй ступени, в полном объеме метод используется в старших классах. Учащиеся учат искусству ведения дискуссии.

250

Методы контроля и самоконтроля. К этой группе относятся устные методы контроля - индивидуальный, фронтальный, уплотненный опросы, Последний направлен на устранение недостатков индивидуальной работы. В течение 15-20 минут учащиеся в малых группах работают над заданием: краткие записи у доски, работа по карточкам, отдельные ученики могут выполнять функции опрашивающего учителя. В результате оценивается половина класса, на следующем уроке - другая половина. Учитель координирует всю эту работу. Достаточно разнообразны письменные методы контроля: самостоятельные, итоговые работы, диктанты, изложения, сочинения, подготовка рефератов, докладов.

Графические методы проверки заключаются в том, что учитель исходя из специфики учебного предмета использует различные таблицы, схемы и графики в процессе изложения материала. При контроле ученикам предлагается составить

графический материал по изученной теме, заполнить таблицу, начертить схему и т.п.

Программированные методы контроля

При программированном контроле знаний своеобразно организуется выполнение заданий и упражнений. Они обязательно предусматриваются после усвоения каждой порции учебного материала и преследуют тройственную цель: тренаж, обратная связь и контроль. Используются безмашинный и машинный способы организации выполнения заданий и упражнений. При машинном способе тренировочные упражнения и контрольные задания выполняются на экране дисплея. Учащиеся тут же получают подкрепление правильности своих ответов, что является одним из главных преимуществ программированного обучения.

Наиболее распространенным методом организации программированного контроля является альтернативный выбор правильного ответа из нескольких правдоподобных. Современные компьютеры позволяют вводить и анализировать самостоятельно сконструированные ответы (в виде предложений, слов, формул, различных знакосочетаний). Варианты проверочных заданий, которые можно разработать и предложить с помощью персонального компьютера, многообразны и рассматриваются на занятиях по ТСО и методике их использования.

Лабораторный контроль направлен на проверку умений учащихся владеть лабораторным оборудованием, которое будет использовано на уроке. Часто сочетается с письменными и графическими работами, решением экспериментальных задач, требующих проведения опытов.

Самоконтроль предполагает формирование у учащихся умения самостоятельно находить допущенные ошибки, неточности, намечать способы устранения обнаруживаемых пробелов.

К формам контроля относятся коллоквиум как промежуточная форма, зачетная система, фиксирующая завершение учащимися практических заданий.

251

Эти формы требуют большой глубины ответов. Специфической формой проверки и оценки знаний является экзамен. Он организуется в виде индивидуальных монологических ответов учащихся на заданный вопрос. В отечественной школе экзамены были введены в 1932 году.

Обучающее значение группы названных методов контроля и самоконтроля заключается в углублении и упрочении знаний школьников, в большом количестве обратной диагностической информации, дающей учителю основания для уточнения методов работы и коррекции знаний, степени развития каждого ученика. **Развивающий** эффект является следствием предельной мобилизации учащимися своих духовных сил и способностей в учебной ситуации, активизации памяти, способов мышления, развитию устной и письменной речи. **Воспитательное** влияние выражается в формировании у школьников чувства ответственности, умения сосредоточиться, стимулировании самоконтроля, развитии добросовестности, пробуждении здорового самолюбия.

Выбор методов обучения. Важнейшую сторону деятельности учителя представляют вопросы выбора методов обучения. Критерии выбора должны соответствовать целям и задачам обучения; специфике учебного предмета; особенностям содержания учебного материала; возрастным, индивидуальным и интеллектуальным возможностям школьника. При выборе методов обучения учителю целесообразно руководствоваться тем, что они в конечном счете призваны формировать у учащихся учебно-практическую готовность к самообразованию, творчески развивать и раскрывать индивидуальность личности ученика, его потенциальные учебно-познавательные возможности, всячески приобщать учащихся к исследовательско-поисковой деятельности, знакомить со специфическими методами познания самой науки, соответствовать возрастным и индивидуально-психологическим особенностям развития школы, ее природного и социально-производственного окружения, наличия школьного учебного оборудования, уровня профессиональной подготовленности, жизненного опыта и творческого своеобразия личности самого учителя, его методического и педагогического мастерства.

Выбранные учителем методы обучения в значительной мере характеризуют учебно-познавательный стиль и дидактическую систему работы учителя, свидетельствуют о его индивидуальности и инновационно-творческом подходе к формированию нестандартной личности учащихся, способной к непрерывному процессу самосовершенствования, к активному преобразованию казахстанского общества с гуманистических и демократических

позиций. Выбор учителем методов обучения зависит от ряда дидактических факторов, в том числе принципов и форм обучения, интереса учащихся к обучению, объема и сложности учебной тематики, наличия технических средств обучения, количества учащихся в классе и уровня их физического, психоматического и интеллектуального здоровья, структуры учебного занятия,

252
характера межличностного общения, социально-профессиональной готовности самого учителя, а также иных критериев, показателей и требований, необходимых для эффективного функционирования учебно-познавательной деятельности в современной школе и формирования творческой личности учащихся.

Вопросы для самоконтроля

1. Как в современной дидактике определяется понятие «метод обучения»?
2. Что такое прием обучения?
3. Покажите наиболее обоснованные классификации методов обучения.
4. Какими признаками характеризуется каждый метод обучения?
5. Чем обусловлен исторический характер методов обучения?
6. Какие общие функции выполняют все методы обучения?
7. Раскройте механизм использования методов обучения в учебно-познавательной деятельности учителя и учащихся.
8. В чем особенность методов стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности?
9. Охарактеризуйте методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно - познавательной деятельности.
10. Как осуществляется учителем оптимальный выбор методов обучения?

Литература

1. Дидактика средней школы/ Под ред. М.М. Данилова и М.Н. Скатушкина. М., 1975. Гл.У.
2. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. М., 1976.

3. Махмутов М.И. Проблемное обучение. М., 1975.
4. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. М., 1986.
5. Пуйман С.А. Педагогика. Основные положения курса. Мн., 2002.
6. Сорокин Н.А. Дидактика. М., 1974. Гл. VI.
7. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975.

Задания для самостоятельной работы

- 1) Дать письменный анализ обоснованности выбора разнообразия методов учебно-познавательной работы учителя на конкретном уроке.
- 2) Обосновать, как и почему сочетаются словесные, наглядные, практические, индуктивные, дедуктивные и проблемно-поисковые методы обучения в практической работе учителя.
- 3) Дать сравнительную оценку различных классификаций методов обучения.
253
- 4) Составить схему методов обучения в средней школе наиболее развитых зарубежных стран.
- 5) Подобрать методы обучения по конкретной теме урока.
- 6) На видеоматериале показать особенности творческого отбора учителем методов обучения, адекватных познавательным возможностям обучаемых школьников и специфике изучаемого материала.

Темы рефератов

1. Зависимость выбора методов обучения от педагогического мастерства учителя.
2. Проблемы обучения одаренных детей.
3. Пути преодоления скрытой неуспеваемости.
4. Диагностика «детей риска» и пути компенсации их затруднений в учении.
5. Психолого-педагогические направления предупреждения отставания учащихся в учении.
6. Обучающая деятельность учителя и активная познавательная работа учащихся на уроке.

7. Педагогическое руководство самостоятельной работой учащихся.
8. Творческий характер выбора учителем методов обучения.
9. Особенности применения ТСО в учебном процессе школы.
10. Учебник как один из важнейших дидактических средств обучения.

2.13. Организация коллективной познавательной деятельности учащихся

Цель: обоснование необходимости организации коллективной познавательной деятельности как важного средства осуществления взаимодействия участников педагогического процесса для развития личности.

Задачи:

- а) Показать роль противоречий и механизм их разрешения как движущую силу развития личности.
- б) Раскрыть сущность коллективной познавательной деятельности.
- в) Дать характеристику основных видов работы, элементов коллективной познавательной деятельности.

План

1. Понятие о коллективной познавательной деятельности учащихся.
2. Воспитательный потенциал коллективной познавательной деятельности учащихся.
3. Работа учебного актива.
4. Организация групповой работы.

254

Основные понятия: развитие, противоречия, движущие силы развития, совместная деятельность, коллективная познавательная деятельность, сотрудничество, парная, групповая работа, консультант, ассистент, общественный смотр.

Межпредметные связи: философия, психология, история педагогики, социология.

Понятие о коллективной познавательной деятельности. В соответствии с одним из законов диалектики любой предмет, явление и процесс представляют собой единство противоположных сторон, которые противодействуют друг другу, взаимоисключают и

одновременно взаимообуславливают. В процессе развития определенного явления, предмета накапливаются элементы несоответствия между противоположностями, что приводит к обострению противоречия между ними и в конечном итоге его разрешению через борьбу. Следовательно, движущими силами развития, источником движения являются противоречия.

Познавательная деятельность учащихся является разновидностью человеческого познания и характеризуется своими собственными противоречиями, связанными с противоречиями процесса обучения. К вопросу о существовании противоречий в учебном процессе учителя-практики подошли чисто интуитивно. Эти противоречия воспринимались ими как затруднения в процессе усвоения знаний учащимися. Известный дидакт М.А.Данилов одним из первых установил ведущее противоречие, объективно возникающее в учебном процессе и являющееся его главной движущей силой. Это противоречие между выдвигаемым ходом обучения учебными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и умственного развития. Кроме того, он обосновал, что решающим условием становления противоречия, движущей силой является становление противоречия в сознании самого школьника, когда оно приобретает внутренний характер и осознается им как трудность.

В настоящее время учеными выявлены и другие противоречия педагогического процесса, которые, по сути, являются противоречиями развивающейся личности: между фронтальным характером работы учителя и индивидуальным характером усвоения знаний, умений, навыков каждым школьником; между потребностью в самореализации, самоутверждении и недостаточной осознанностью учебно-познавательной деятельности; между потребностью в самопознании и отсутствием подлинного общения и взаимодействия в процессе обучения; между стремлением к самостоятельности, самоопределению личности школьника и отсутствием достаточной свободы в процессе обучения (жесткая регламентация деятельности, исключение из оценочной деятельности и т.д.); между потребностями личности группы, коллектива и др.

Сущность разрешения указанных противоречий заключается в том, чтобы помочь каждому ребенку в познании окружающего мира,

в реализации личностных ресурсов, самоутверждении. Поэтому учителю принадлежит ведущая роль в выявлении и использовании адекватных способов разрешения противоречий при осознанном стремлении школьника к преодолению трудностей, препятствий, возникающих в учении.

Участие школьника как системы в других социальных общностях, взаимодействие с ними, персонализация осуществляются в учебно-воспитательном процессе. Как микросистема ученик в своем становлении сталкивается с противоречиями собственного развития. Однако внутри себя самого ни одно противоречие не может быть разрешено (Э.В. Ильенков). Возникнув в системе «ученик (человек)», противоречия разрешаются в системе «человек-человек», то есть во взаимодействии участников педагогического процесса. В условиях учебно-воспитательного процесса разрешение его основного противоречия через обучение школьников учебно-познавательным умениям требует сотрудничества учителя с учеником, учащихся между собой, так как для преодоления трудностей, препятствий (противоречий) школьнику нужны помощь учителя, общение со сверстниками. Кроме того, такое взаимодействие ему нужно для эффективного формирования самооценки и других личностных образований, для полноценного развития. Таким образом, необходимость разрешения противоречий развития личности как микросистемы, становящейся субъектом деятельности, познания, вызывает необходимость организации учебного процесса как общения, взаимодействия, сотрудничества его участников.

Феномен общения, взаимодействия субъектов учебного процесса освещен в педагогической литературе и практике школы как коллективная познавательная деятельность. Теоретический подход к ее решению был заложен в трудах Н.К. Крупской. Именно Н.К. Крупской, П.П. Блонскому, А.С. Макаренко в первую очередь принадлежит разработка методики проведения коллективной работы учащихся, но в условиях внеучебной части педагогического процесса.

В современной педагогической литературе понятие коллективной работы нередко отождествляется с понятием фронтальной работы. Чаще всего к коллективной относят работу, которая имеет следующие признаки: активное познавательное

отношение учащихся к новому учебному материалу и возникающее на основе этого общее настроение, дружные взаимоотношения между учащимися, забота об общей успеваемости, возможность обмена интеллектуальными ценностями, сравнения, согласования различных точек зрения об изучаемых объектах общения. В целом, сущность коллективной познавательной деятельности заключается в обогащении учебного процесса сотрудничеством, общением учащихся под руководством учителя.

Коллективная познавательная деятельность - это совместная деятельность школьников, которая организуется учителем таким образом, что в ходе образовательного диалога каждый ученик получает возможность

256

формирования субъектной позиции; преодолевая трудности усвоения социального опыта, самореализации, реализации своих познавательных потребностей; приобретает опыт, умения совместного труда, общения.

То есть усвоение школьником социального опыта, его становление как личности происходят во взаимодействии, сотрудничестве всех участников системы «педагоги - учащиеся».

Воспитательный потенциал коллективной познавательной деятельности. Коллективная познавательная деятельность учащихся содержит большие возможности для разрешения противоречий учебного процесса, ведущих к развитию личности школьника. Об этом убедительно говорят работы Т.Е. Конниковой и ее учеников, результаты исследований, проведенных в школах. В коллективной деятельности у учащихся возрастает объем усваиваемого материала и глубина его понимания. Исследование В. А. Синицкой показало, что качество совместной работы у младших подростков выше, чем индивидуальной, причем при обычной индивидуальной работе на уроке усваивается 60-70% материала, а в условиях взаимодействия - 89%. Подлинно коллективная учебная деятельность школьников создает наиболее благоприятные условия для развития самостоятельности мышления. Подтверждением этого является экспериментальная работа, проведенная Л. А. Ростовцевой. Исследователем выявлено, что высшим этапом реализации возможностей коллективной организации учебной деятельности является взаимообучение, так как оно раскрывает

простор учащимся для проявления инициативы и самостоятельности в учебной деятельности.

Кроме того, объединение усилий детей в решении задач, упражнениях приводит к тому, что на формирование понятий, умений, навыков тратится меньше времени, чем при индивидуальном, фронтальном обучении. В настоящее время доказана внутренняя связь между отношениями кооперации и содержанием интеллектуальных структур мышления. В результате организации взаимодействия школьников уменьшаются некоторые трудности, существующие, как правило, при традиционном обучении. Это проявляется в сокращении числа учеников, не работающих на уроке, не выполняющих домашние задания, в росте познавательной активности, в творческой самостоятельности детей.

Коллективная познавательная деятельность в определенной степени обеспечивает решение актуальной дидактической проблемы: оперативное получение обратной информации от ученика об усвоении учебного материала, о «слабых местах» в учебном труде школьника, способствует уменьшению дефицита общения - важного условия для нормального развития личности школьника.

Коллективная учебная деятельность существенно повышает воспитывающий эффект обучения, положительно влияет на формирование межличностных отношений, способствует установлению благоприятного

257

климата в классе, становлению коллективистской психологии. В коллективном труде у школьников формируются чувства товарищества, дружбы и коллективизма. Использование коллективных начал на уроке способствует накоплению опыта положительных нравственных отношений, несет в себе возможности формирования в единстве общественной направленности и творческой индивидуальности.

Возможности коллективной познавательной деятельности проявляются также и в том, что овладение умениями коллективного учебного труда и создание новой нравственной позиции, в которой учащиеся проявляют заботу не только о личных успехах, но и достижениях общего дела и успехах коллектива, углубляют нравственный смысл учения и ведут к формированию ответственного отношения к учению.

Таким образом, диапазон возможностей коллективной познавательной деятельности учащихся широк. Такая организация учебного труда на уроке создает условия для благоприятного общения детей, способствует увеличению продуктивности, производительности учебного труда школьников, становлению коллектива и субъектной позиции каждого школьника в нем.

Коллективная познавательная деятельность является наиболее адекватным средством для разрешения противоречий, возникающих в развитии личности: успешнее формируется механизм саморегуляции деятельности, обратной связи, создаются условия для плодотворного общения, формирования благоприятного социометрического статуса, адекватной самооценки.

С учетом специфики учебно-познавательной деятельности можно выделить следующие признаки коллективной познавательной деятельности, присущие и совместной деятельности:

- наличие единой цели, общей мотивации, осознание учениками необходимости объединения усилий всех членов коллектива для достижения общественно значимой цели;
- рациональное разделение труда и функций между учащимися, обеспечивающее усвоение знаний, умений, навыков каждым членом коллектива;
- возникновение в процессе деятельности взаимной ответственности и зависимости между учащимися;
- необходимость управления индивидуальной деятельностью учащихся в совместной работе, частичное осуществление контроля самими учащимися, членами коллектива;
- наличие единого пространства и одновременность осуществления индивидуальной деятельности всех членов коллектива;
- наличие общих результатов.

Однако следует отметить, что на практике не всегда могут быть представлены сразу все признаки коллективной организации познавательной деятельности. Коллективная работа может иметь различную степень

258

коллективности. Этой мерой являются характер, разнообразие отношений, возникающих между участниками работы, и др.

Работа учебного актива. Коллективная познавательная деятельность может быть представлена целой системой видов работы, применяемых как в урочное, так и во внеурочное время. Воздействие коллективной учебной деятельности на личность возможно в меру активности самой личности, в то же время коллективная познавательная деятельность предполагает активную позицию учащихся. Чтобы добиться активной позиции большинства школьников, необходимо опираться на ученический актив, формируемый в процессе познавательной деятельности.

Работу актива целесообразно начать с создания школы ассистентов, консультантов, научной организации труда, а выборы актива должны быть проведены с учетом желания самих активистов, учебного коллектива, учителя. Кроме того, деятельность учебного актива, руководимая в школе завучем, должна стать престижной, значимой, поощряемой, периодически заслушиваться на совещаниях- семинарах, школьных итоговых конференциях.

Появление в школе большого числа членов учебного актива требует пересмотра работы кабинетов. Учебный кабинет должен стать центром урочной и внеурочной работы по конкретному предмету. Хозяевами в таких центрах являются сами школьники. Совет кабинета под руководством учителя готовит наглядные пособия, папки с заданиями к уроку, карточки для контроля, раздаточный дидактический материал, тематические папки и альбомы, картотеку, в которой сгруппирован весь учебно-методический материал, имеющийся в кабинете (картотека диафильмов, литературы, папок, наглядных пособий и т.д.). Все это позволяет членам учебного актива, в частности ассистенту, в считанные добытки знаниями (учащиеся младших классов) минуты подготовить необходимый материал для урока.

Среди членов учебного актива важная роль принадлежит ассистентам, консультантам, лаборантам, библиотекарям, оформителям, хозяйственникам при учебных кабинетах и т.д., выдвигаемым из числа школьников. Представители учебного актива имеют определенные функции. Например, оформители помогают учителю изготовить наглядные пособия (таблицы, графики, диаграммы и т.д.), оформить учебный стенд, кабинет, выпустить бюллетени, информационные листки совместно с информаторами; лаборанты готовят необходимое техническое

оборудование для проведения лабораторных, практических занятий, помогают в демонстрации опытов и т.д.; библиотекари делают обзор интересных литературных новинок по предмету, готовят выставки, тесно сотрудничая со школьным библиотекарем, собирают папки с занимательным материалом по предмету, составляют картотеку литературы, имеющейся в школьной библиотеке, кабинете.

Деятельность ассистентов и консультантов играет существенную роль организации совместной учебной деятельности школьников. Ассистент

259

помогает готовить наглядные пособия, дидактические средства обучения, проверяет подготовку рабочих мест учителя и учащихся к уроку и т.д.

Консультант по учебному предмету - успевающий по данному предмету (или даже отдельной теме) ученик, который проявляет желание помочь своим товарищам в учении. При соответствующей работе учителя консультант приобретает необходимые умения для помощи товарищам. Консультант утверждается обычно на год; могут быть консультанты по темам, конкретному заданию, выполненному раньше других. Утверждает основного консультанта ученический комитет (или другие органы самоуправления, имеющиеся в конкретной школе) с учетом личного согласия ученика, одобрения учителя, ведущего данный предмет и по рекомендации классного коллектива. В обязанности консультанта входят объяснительная функция, контроль и проверка знаний ученика или группы, а также проверка правильности выполнения ими разного рода учебных заданий. Для фиксации учительских заданий вводятся тетрадь консультанта, карточки учета по итогам работы на уроке, по теме и т.д. Деятельность консультантов осуществляется как на уроке, так и во внеурочное время.

Можно организовать работу консультанта по конкретному заданию. Им становится любой ученик, который успешно справился с заданием тут же на уроке. Учитель дает ему карточку, на которой указаны задания и фамилии тех учеников, которых нужно проверить и при необходимости оказать помощь. Консультант после проверки задания у своих товарищей делает отметку в карточке, которая затем сдается учителю. Таким образом, в течение урока консультантами могут побывать многие учащиеся,

которые хорошо поняли тот или иной материал. В конце урока учитель обязательно комментирует работу эпизодических консультантов или консультантов по конкретному заданию, выставленные ими оценки.

В разных школах способы выдвижения, структура, организационные функции актива имеют варианты в зависимости от многих факторов: от содержания познавательной деятельности, от уровня сплоченности классного, школьного коллективов, от сложившихся форм работы всего актива. Но какие бы формы ни принимал ученический актив в коллективной учебной деятельности, он имеет успех лишь при соблюдении определенных педагогических требований. Таким требованием является обязательное педагогическое руководство учителя. Кроме того, ученики-активисты, являясь основными помощниками учителя, должны вместе с тем чувствовать себя доверенными лицами ученического коллектива; работа актива должна проходить под руководством детских общественных организаций; должно быть соблюдение принципа взаимоподчинения.

Организация групповой работы. В системе различных форм и видов коллективной познавательной деятельности особое место занимают групповая работа и ее разновидности. Групповая работа является идеальной моделью

260

учебного сотрудничества, в которой четко выражены все его признаки, аргументация в пользу групповой работы и исследование ее эффективности ведутся в различных направлениях. Психологи подчеркивают благоприятные условия, которые создает групповая работа для созревания личности. Педагоги рассматривают групповую работу в первую очередь с точки зрения той роли, которую она играет в обучении. По их мнению, групповая работа обогащает процесс обучения, предоставляет возможности для индивидуализации учебной работы, поскольку создаются условия для творческого проявления потенциальных возможностей и способностей каждого обучающегося, ценна при проблемном обучении, для когнитивного развития личности, способствует достижению дидактических и воспитательных задач.

В педагогической литературе нет единого определения фронтального, группового, индивидуального способов организации учебной деятельности учащихся на уроке. Например, традиционная

дидактика рассматривает групповую работу в основном в связи с работой учащихся в лабораториях, учебных мастерских, на пришкольном участке, то есть для решения задач трудового, политехнического обучения и приобретения практических навыков, или же в целях индивидуализации обучения, когда несколько групп учащихся выполняют задания различного объема и различной трудности. При иной позиции, когда форму организации деятельности учащихся рассматривают с точки зрения взаимодействия участников обучения, фронтальная и групповая работа может быть организована по коллективному принципу. В соответствии с таким подходом групповую работу можно понимать как такую форму организации занятий, при которой учащиеся класса разбиты на группы из 3-8 членов, работающих над учебным материалом совместно, во взаимной ответственности, зависимости, по согласованному между собой плану или порядку работы.

К разновидностям групповой работы можно отнести парную работу (самое простое групповое занятие - два ученика), выступление на уроке с сообщением, подготовленным группой учащихся по заданию учителя, групповой опрос, консультантский опрос и др. Исследование В.К. Дьяченко показало, что эффективна работа в парах сменного состава в так называемых парно-коллективных занятиях, при разучивании стихотворений, устном и письменном выполнении упражнений, примеров и задач, изучении табличного умножения, деления, в работе по вопросникам и др.

Классический вариант структуры группового занятия выглядит следующим образом. Условно занятие можно разделить на три части: вводная, собственно групповая и заключительная. Во вводной части учителем решаются мотивационно-организационные вопросы: постановка познавательной задачи, инструктаж о последовательности работы, раздача дидактического материала. Следующая часть занятия существенна тем, что организуется деятельность самих детей в каждой группе: учителем планируется работа группы после

261

знакомства с данным заданием, материал распределяется внутри группы по частям. После индивидуального выполнения каждым школьником своего задания обсуждаются результаты работы, делаются общие выводы по данному заданию. Следует отметить, что именно на этом этапе четко прослеживается взаимосвязь

коллективного и индивидуального, интересов и целей коллектива и личности, имеются возможности для проявления инициативы каждого школьника. В заключительной части заслушиваются сообщения, анализируется работа каждой группы, делаются выводы о выполнении поставленной задачи, результативности данного задания.

Можно говорить о групповой работе двух видов - единой и дифференцированной. При единой работе все группы выполняют одинаковые задания, при дифференцированной разные группы выполняют разные задания в рамках общей для всего класса темы. Дифференцированная групповая работа в воспитательном отношении представляет особенно большую ценность, ибо лучшим образом соответствует всем требованиям коллективной познавательной деятельности учащихся.

Организация групповой работы связана с решением ряда проблем. К этим проблемам исследователи относят следующие: формирование групп, определение критериев результативности групповой работы, выбор тем, заданий для учащихся, дидактического материала, роль ученического самоуправления в учебной группе, ее размещение (И.Т. Волков, Х.Й. Лийметс, В. Оконь, А.М. Раевский). Анализ учебных дисциплин школьного обучения показывает, что разные предметы имеют различные возможности для освоения их в групповой форме. Вместе с тем каждый учебный предмет имеет темы и вопросы, которые могут быть успешно изучены в групповых занятиях.

При организации группы следует руководствоваться следующими соображениями:

- необходимо учитывать, что по разным предметам создаются разные группы, но и в границах одного предмета состав группы должен регулироваться с учетом продвижения отдельных школьников;

- по таким дисциплинам, как математика, физика, химия, иностранный язык, целесообразно создавать гомогенные группы, то есть группы с примерно одинаковым уровнем знаний, умений, навыков;

- при формировании групп для занятий по литературе, истории, географии группа может быть гетерогенной. Группы целесообразно создавать из учащихся, существенно не различающихся между

собой по темпу учебной работы, с различной внеучебной информированностью;

- при комплектовании учебных групп нужно брать во внимание и взаимоотношения учащихся.

Изучение учеными эффективности работы в группах с разным составом показало, что оптимальной является группа, состоящая из пяти учеников. Дело в том, что в группах с тремя участниками не хватает мнений и точек зрения

262

для делового обсуждения, в группах по 4-6 участников может произойти раскол, а в семичленной группе нет возможности каждому принять активное участие в обсуждении, высказать свою точку зрения.

Немаловажным для успешной организации групповой работы является вопрос о размещении группы. Оказывается, что даже простое пространственное размещение может повлиять как на проявления, так и на формирование личных качеств. В частности, было выяснено, что более активные связи устанавливаются между теми, кто сидит напротив друг друга, а не рядом.

При организации группового занятия важен выбор консультанта или старосты группы, бригадира, то есть нужны умения педагогической инструментальной самоуправления в организации учебной деятельности детей. Специально проведенные эксперименты позволили ученым сделать следующие выводы: выбор консультантов следует предоставлять самой группе, но с учетом согласия учителя, самого консультанта, имеющего высокий социометрический статус; консультантов следует периодически переизбирать в зависимости от разных условий.

Таким образом, коллективная познавательная деятельность, в основе которой лежит взаимодействие, сотрудничество учащихся на уроке при решении познавательной задачи, может быть представлена в следующих вариантах:

1. Фронтальная работа, организованная по принципу коллективной работы. К видам заданий при такой организации работы можно отнести: обсуждение острой проблемной ситуации, совместное доказательство теоремы, совместное обсуждение плана выполнения работы, совместное составление рассказа, совместная работа по картине и т.д.

2. Групповая работа, организованная по принципу коллективности. Ее видами являются: парная работа, групповой опрос, консультантский опрос, обсуждение плана и способов решения учебного задания группой, выполнение групповых заданий при подготовке к уроку, постановка опыта группой в целях получения ответа на поставленные учителем вопросы, проведение диалогов на уроках языка, групповое занятие, беседа - «круглый стол», групповая работа с элементами дискуссии (форум, заседание экспертной группы, симпозиум, проблемная дискуссия с выдвижением проектов, игровым моделированием, спор-диалог и др.).

3. Взаимоконтроль как отражение работы группы: полное или частичное комментирование выполненного задания, взаиморецензия (устная, письменная), высказывание оценочного суждения, взаимная проверка письменных и практических самостоятельных работ и т.д.

4. Работа ассистентов, консультантов и других членов ученического учебного актива.

5. Учебная встреча.

6. Общественный смотр знаний.

263

Урок является ведущей формой как по объему затрачиваемого времени, так и по педагогической значимости. Однако возможности, преимущества, заложенные в ней (форме), не действуют автоматически. Эти объективные возможности реализуются за счет организации взаимодействия учащихся, так как именно характер учебного труда школьников и взаимоотношения являются решающим фактором формирования личности, субъекта деятельности. Следовательно, для успешного решения задач обучения, воспитания важно использование элементов коллективной познавательной деятельности учащихся прежде всего на уроке.

Таким образом, психолого-педагогический смысл коллективного учебного труда состоит в том, чтобы обеспечить каждому ученику положение субъекта деятельности, помочь его самораскрытию, самореализации. Это зависит от учителя, обладающего знаниями и умениями конструировать педагогический процесс как сотрудничество его участников, используя технологию коллективной познавательной деятельности.

Вопросы для самоконтроля

- 1) Раскройте сущность понятия «развитие»
- 2) Что является источником, движущими силами развития?
- 3) Какова роль движущих сил в педагогическом процессе?
- 4) Дайте характеристику основного противоречия в педагогическом процессе.
- 5) Раскройте сущность коллективной познавательной деятельности.
- 6) Охарактеризуйте виды работы при коллективной познавательной деятельности.
- 7) Обоснуйте образовательные, развивающие, воспитательные возможности коллективной познавательной деятельности
- 8) Покажите роль ученического актива в организации коллективной познавательной деятельности.
- 9) Докажите важность использования видов работы коллективного характера для коррекции социометрического статуса, самооценки учащихся.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М., 1984.
2. Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. Из опыта работы. М., 1977.
3. Дежникова Н.С., Первин И.Б. Товарищеская взаимопомощь школьников. М., 1981.
4. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы. М., 1991.
5. Загвязинский В.И. Движущие силы учебно-воспитательного процесса. Тюмень, 1978.
6. Котов В. В. Организация на уроках коллективной деятельности учащихся: Пособие по спецкурсу. Рязань, 1977.
7. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. М., 1975.
8. Журавлев А.Л., Маргулис Е. Д. Коллективная деятельность учащихся. Киев, 1990.

9. Журавлев А.Л. Совместная деятельность: методология, теория, практика. М., 1988.

10. Хан Н.Н. Научно-практические основы сотрудничества и его реализация в педагогическом процессе школы. Алматы, 2000.

11. Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе? М., 1985.

Задания для самостоятельной работы

1) Составить аннотированную картотеку коллективных видов работы.

2) Составить памятку работы консультанта, ассистента и других членов учебного актива.

3) Подобрать задания для коллективной познавательной деятельности вне урока по определенному предмету.

4) Подготовить перечень общих и специальных умений по конкретному предмету и обосновать эффективность вооружения ими в коллективной познавательной деятельности.

5) Составить план-конспект повторительно-обобщающего урока с использованием элементов и видов коллективно-познавательной деятельности.

6) Подготовить фрагменты уроков с использованием групповой работы и ее разновидностей.

7) Определить социометрический статус учащихся класса и спроектировать возможные пути его коррекции у отдельных учащихся (изолированные и др.).

8) Подобрать задания для коллективной познавательной деятельности, способствующие формированию адекватной самооценки. Составить конспект урока с использованием коллективной познавательной деятельности и защитить его.

9) Подготовить информацию о новых публикациях по коллективной познавательной деятельности в педагогическом процессе.

Темы рефератов

1. Совместная деятельность в народных традициях как основа педагогического сотрудничества.

2. Развитие педагогического сотрудничества в трудах А.С. Макаренко.
3. Реализация идеи сотрудничества В.А.Сухомлинским.
4. Развитие идеи совместной деятельности участников воспитательного процесса в зарубежной педагогике.
5. Реализация идей «педагогике сотрудничества» учителями-новаторами.
6. Совместная деятельность как средство разрешения противоречий педагогического процесса.
7. Коллективная познавательная деятельность как технология сотрудничества в педагогическом процессе.
8. Организация работы членов ученического учебного актива в условиях коллективной познавательной деятельности.
9. Самооценка школьника и ее формирование в коллективной познавательной деятельности.
10. Формирование учебно-познавательных умений в коллективном учебном труде.
11. Организация учебной встречи и ее возможности для развития ученического коллектива.
12. Групповая работа на уроке и ее разновидности.
13. Формирование социометрического статуса в коллективной познавательной деятельности.
14. Образовательные и воспитательные возможности коллективной познавательной деятельности учащихся.

2. 14. Активизация познавательной деятельности учащихся

Цель: выявление системы знаний о роли и сущности познавательной активности учащихся и активизации их деятельности.

Задачи:

- а) Раскрыть сущность понятий «познавательная активность, активизация деятельности учащихся в процессе обучения».
- б) Дать обзор различных подходов к активизации познавательной деятельности учащихся в школе.
- в) Охарактеризовать новые идеи обучения в опыте педагогов.

План

1. Сущность познавательной активности.

2. Средства активизации учебно-познавательной деятельности учащихся.

3. Формирование познавательных интересов.

4. Из опыта активизации познавательной деятельности учащихся.

Основные понятия: познание, деятельность, познавательная деятельность, познавательная активность, активизация познавательной деятельности, модернизация, мотивация, алгоритмизация, компьютеризация,

266

дифференциация, проблемное обучение, программированное обучение, профильное обучение.

Межпредметные связи: философия науки и образования, психология, история педагогики.

Сущность познавательной активности. В 70-80-е годы XX века заметно возрос объем дидактических исследований, направленных на активизацию учебного процесса, его переориентацию на ребенка, превращение ученика в активный субъект обучения. Работы Ж. Пиаже (Швейцария), Б. Блюма, Д.Ж. Бруннера, Ж. Ганье, С. Эрриксона (США), В. Давыдова, Л. Занкова (Россия), Л. Херста (Англия) и многих других формировали общественное и педагогическое сознание в русле радикального изменения процесса обучения. Школы, призывал Пиаже, «должны готовить людей, которые способны созидать новое; а не просто повторять то, что делали предшествующие поколения людей изобретательных, творческих, у которых критический и гибкий ум и которые не принимают на веру все, что им предлагают».

Активность определяет степень (интенсивность, прочность) «соприкосновенности» обучаемого с предметом его деятельности. Управление активностью школьников традиционно называют активизацией. Активизация - это целеустремленная деятельность преподавателя, направленная на совершенствование содержания, форм, методов, приемов и средств обучения в целях возбуждения интереса, повышения активности, творчества, самостоятельности учащихся в усвоении знаний, формировании умений и навыков, применении их на практике. Это постоянно текущий процесс побуждения к энергичному, целенаправленному учению, преодоление пассивной и стереотипной деятельности, спада и застоя в умственной работе. Главная цель активизации -

формирование активности обучаемых, повышение качества учебно-воспитательного процесса.

В настоящее время четко обозначились два подхода к пониманию сущности познавательной активности. Одни исследователи рассматривают познавательную активность как деятельность, а другие - как качество, личностное образование. Внесение ясности в данную проблему, разграничение понятий «познавательной деятельности» и «познавательной активности» имеют не только теоретическое, но и важное практическое значение. Если активность и деятельность рассматривать как явления и понятия тождественные, то в этом случае проблема решается как бы сама по себе, поскольку любая деятельность учащихся будет рассматриваться как активная деятельность, в то время как это далеко не так.

Проблема активизации учения школьников - предмет глубокого педагогического исследования. Значительный вклад в ее разработку внесли М.А. Данилов, Р.Г. Лемберг, И.Я. Лернер, М.И.Махмутов, М.Н.Скаткин, И.Ф.Харламов, Т.Н. Шамова, Г.И. Щукина и другие.

Методологической основой активности учения является теория познания. Цель познания заключается в отражении в сознании индивида объективной

267

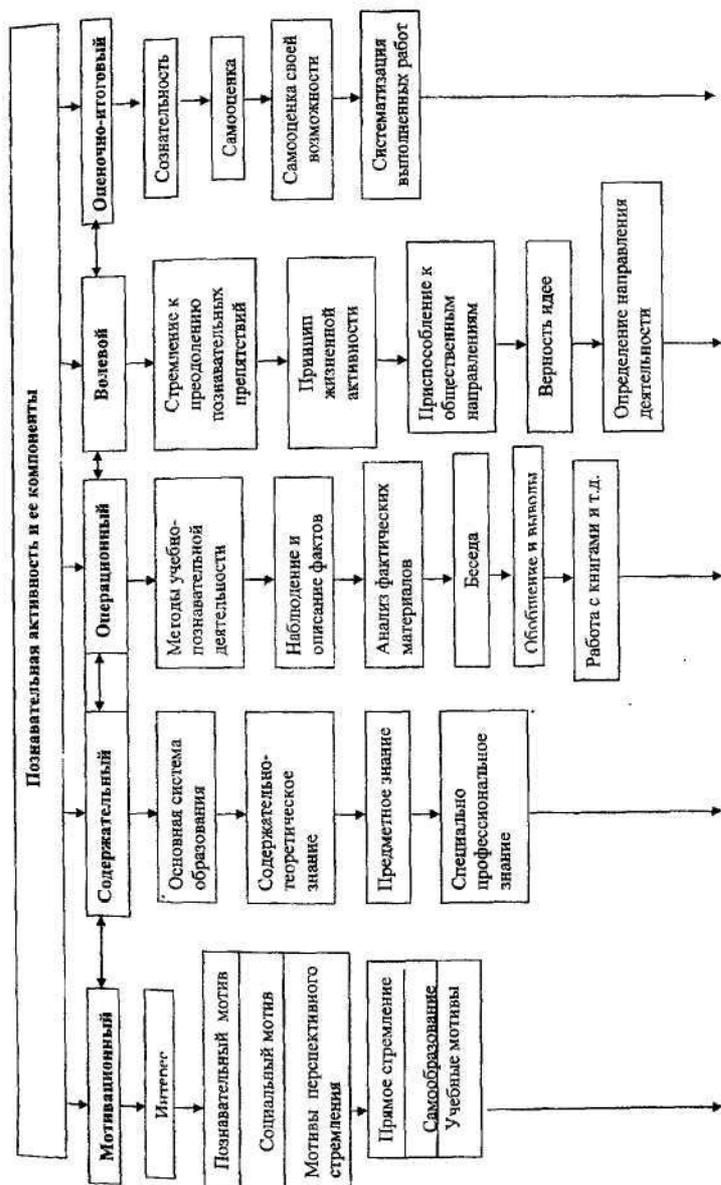
реальности. В ходе практической, духовной деятельности субъект, воздействуя на окружающий мир, познает и преобразует его в соответствии со своими потребностями и целями. Это самая общая схема процесса познания. Однако для того, чтобы понять, в чем же заключается особенность активного познания, необходимо отметить, что познание как отражение реального мира в сознании субъекта имеет два уровня (репродуктивный и продуктивный), отличающиеся друг от друга полнотой отражения объекта и характером протекания познавательного процесса.

На уровне репродуктивного познания объект (учебный материал) воспринимается в том виде, в каком он дан внешнему восприятию. Некоторые исследователи рассматривают репродукцию как нечто пассивное, что не соответствует истине. Целенаправленная воспроизводящая деятельность школьников при усвоении знаний и способов деятельности всегда является активной со стороны школьника, только уровень этой активности будет разным (к примеру, низким у школьников, имеющих высокие

реальные учебные возможности). Кроме того, в воспроизводящей деятельности также могут быть элементы преобразующего характера (Т.И. Шамова): С дидактической точки зрения воспроизводящая деятельность осуществляется путем многократного повторения ранее пройденного материала, путем выполнения различного рода заданий и упражнений.

Высший уровень познания - познание продуктивное, активное. Для него характерно прежде всего преобразующее отношение субъекта (ученика) к объекту познания (учебному материалу). В ходе этого взаимодействия изменяется не только объект воздействия, но и, что очень важно для цели обучения, воздействующий субъект — ученик. В момент активного познания школьник ставит новые вопросы к содержанию изучаемого материала, формулирует проблему, настойчиво ищет новые способы ее решения. Процесс познания направлен не только на углубление знаний учащихся о явлениях, но и на особое их осмысление и выработку личностного отношения к усваиваемым знаниям и самому познавательному процессу. В активной познавательной деятельности, следовательно, происходит не только усвоение знаний, умений и навыков, но и выработка эмоционально-оценочного отношения к процессу и результату познания (рис. 1).

Познавательная активность не сводится к познавательной деятельности. Ее следует рассматривать как психическое состояние познающего субъекта, как его личностное образование, выражающее отношение к процессу познания. Познавательная активность как свойство личности проявляется и формируется в деятельности. Отношения между этими понятиями можно определить как отношения частичного совпадения. Познавательная активность обуславливает интенсивность и характер протекания учения. Она формируется и проявляется в познавательной деятельности, но это вовсе не означает, что эти явления (да и понятия) тождественны.



Результаты активной познавательной деятельности: образованность, владение способами познавательной деятельности, умение ставить цель познавательной деятельности, умение планировать познавательную деятельность, умение отбирать способности необходимые для работы с содержанием, умение контролировать себя.

Рис. 1. Модель формирования познавательной активности учащихся

В структуре познавательной активности как качества личности выделяются следующие компоненты: готовность выполнять учебные задания; стремление к самостоятельной деятельности; сознательность в выполнении заданий; систематичность обучения; стремление повысить свой личный уровень и т.д.

С активностью непосредственно сопрягается еще одна важная сторона мотивации учения школьников - самостоятельность, связанная с определением объекта, средств деятельности, ее

осуществление самим учащимся без помощи взрослых и учителей. Познавательная активность и самостоятельность школьников неотделимы: более активные школьники, как правило, и более самостоятельны; недостаточная собственная активность школьника ставит его в зависимость от других и лишает самостоятельности.

Средства активизации учебно-познавательной деятельности учащихся. Проблема поисков средств и методов обучения для активизации познавательной деятельности учащихся уходит в глубь веков. Еще древнегреческий философ Сократ в воспитании молодежи использовал эвристическую беседу. Педагоги ХУИ-ХІХ вв. Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, А. Дистервег, К.Д. Ушинский и другие уже считали главной задачей учителя приучать учащихся самостоятельно мыслить, приобщать к исследовательскому поиску. Они положили начало создания дидактики развивающего обучения. А. Дистервег писал, что «плохой учитель сообщает истину, хороший учит ее находить».

Казахские просветители Абай Кунанбаев, И. Алтынсарин, общественные деятели и педагоги А. Байтурсинов, М.Жумабаев, Ж. Аймауытов в своих трудах и практической деятельности также призывали к развитию творчества, самостоятельной мысли учащихся. Советские дидакты и психологи Л.С. Выготский, Б.Г. Есипов, Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Р.Г. Лемберг, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин внесли заметный вклад в теорию и практику развивающего обучения и активизации познавательной деятельности учащихся.

К настоящему времени разработаны различные подходы к активизации познавательной деятельности учащихся. Остановимся на наиболее значимых из них.

1. Деятельностный подход предписывает рассматривать учащихся как субъектов познавательной деятельности. В основе деятельностного подхода лежит теория деятельности. Главный ее постулат гласит: личность формируется в деятельности (о нем очень образно говорится в китайской мудрости: «Скажи мне - и я забуду; покажи мне - и я запомню; дай мне действовать самому - и я научусь»). Для учителей, организующих процесс обучения, важно знать структуру деятельности. Ее основные компоненты: мотивы, цель, задачи, содержание, средства, формы, методы и приемы, результат. Это значит, что учитель многообразными средствами

должен воздействовать на эмоционально-мотивационную, умственную, практическую сферы личности учеников. Всеми

270

этими компонентами познавательной деятельности должен владеть не только учитель, но и учащиеся.

Педагогам необходимо также знать основные виды деятельности, в которые включаются школьники: учебно-познавательную, социальную, трудовую, игровую, эстетическую, спортивно-оздоровительную. Все эти виды деятельности сопровождаются общением учителя с учащимися и школьников между собой. Очень важно взаимосвязывать эти виды деятельности.

2. Личностно ориентированный подход, основанный на идеях гуманистической психологии и педагогики, базируется на следующих положениях (К. Роджерс):

- Индивид находится в центре постоянно меняющегося мира. Для него важен собственный мир восприятия окружающей деятельности; этот собственный мир не может быть до конца познан никем извне.

- Человек относится к окружающему миру сквозь призму собственного восприятия и понимания.

- Человек стремится к самопознанию и самореализации; человек обладает внутренней потребностью к самосовершенствованию. Взаимопонимание, столь необходимое для развития личности, может достигаться только в результате общения.

- Самосовершенствование, развитие происходят на основе взаимодействия со средой, с другими людьми. Внешняя оценка весьма существенна для человека, для его самопознания, что достигается в результате прямых или скрытых контактов.

В условиях личностно ориентированного обучения учитель в большой мере - организатор познавательной самостоятельной деятельности учащихся. Личностно ориентированное обучение достигается в настоящее время вариантами программ, дифференцированными методами, творческими домашними заданиями, внеучебными формами организации деятельности учащихся. Перспективными являются так же методы педагогики сотрудничества.

3. Исследовательский подход к процессу обучения связан с предыдущим. Именно его реализация обеспечивает продуктивную самостоятельную познавательную деятельность учащихся, развивает умственные способности, готовит к самообразованию. Для привлечения школьников к исследовательскому поиску используются различные эвристические методы (эврика -поиск): поисковая беседа, самостоятельный вывод (при направляющей роли учителя) правил, формул, понятий, решение нестандартных задач, лабораторные и практические работы, наблюдения и опыты. В практике школы практикуются наряду с индивидуальными коллективные, групповые формы поисковой учебной работы (например, метод «мозгового штурма», метод проектов и др.).

Проблемное обучение - важнейшее средство исследовательско-поисковой познавательной деятельности. Истоки проблемного обучения можно видеть уже в эвристических беседах Сократа, который при помощи вопросов

271

и логики построения беседы подводил своих учеников к противоречию и последовательно вел их к необходимому выводу.

Современные исследования педагогов и психологов по эвристическим способам мышления (Ю. Н. Кулюткин), по проблемным ситуациям в мышлении и обучении (А.М.Матюшкин), по проблемному обучению (И.Я. Лернер, М.И.Махмутов, В.Н.Максимова, В.Оконь и др.) убедительно доказывают, что познавательная деятельность учащихся в решении поисковых исследовательских задач иная, чем в решении задач стандартизированных, по образцу, по проторенному пути. Поисковая деятельность протекает интенсивно, в ряде случаев бурно, значительно ярче проявляются эмоциональные процессы, кульминация которых падает на прикидку и поиск выбора решения (О.К.Тихомиров).

Весь смысл проблемного обучения состоит в создании особых ситуаций в учебном процессе, когда ученик не может оставаться безучастным, не может ориентироваться только на то решение, которое указано учителем. В проблемной ситуации обнажаются противоречия между имеющимися знаниями ученика и поставленной перед ним задачей, между задачей, которую предстоит решить, и способами решения, которыми он владеет. Алгоритм проблемного обучения состоит из постановки и

осознания проблемы, выдвижения гипотез, последовательной их проверки, а также проверки правильности решения проблемы. При этом используются дискуссии, эвристическая беседа, проблемное изложение и т.д.

4. Подход на основе алгоритмизации обучения, который утверждает необходимость жестких предписаний при выполнении задач определенного типа. Чрезвычайно утомительным и даже безнадежно тягостным был бы процесс обучения, в котором при решении типовых задач ученик вновь и вновь отыскивал бы подход и каждый раз шел бы неэкономным путем проб и ошибок. Издавна ученик пользуется предписаниями (алгоритмами) математических операций с целыми числами, с дробями; предписаниями по разбору предложений в овладении языком. Без алгоритмов, без предписаний последовательности, структуры действий человек не может пользоваться даже простейшими автоматами и приборами (компасом, телефоном и др.). Алгоритмы учебных действий способствуют их организации, более легкому и быстрому их осуществлению, в силу чего познавательная деятельность становится субъективно ясной, объективно более продуктивной.

С алгоритмизацией тесно связано программированное обучение, сущность его составляет предельно четкий и точный выбор информации, подаваемой учащимся небольшими дозами (шагами). В пределах пошагового движения устанавливается обратная связь, позволяющая сразу видеть, понята или не понята, усвоена или не усвоена, решена или не решена задача. Однако, несмотря на бесспорные достоинства программированного обучения, этот подход нельзя воспринимать как единственный и универсальный. В условиях

273

программированного обучения инициатива самого ученика сковывается, если он постоянно и неуклонно, из урока в урок идет лишь вслед за текстом программированного учебника либо работает с обучающей машиной.

5. Подход на основе компьютеризации обучения. Компьютер является таким средством, который качественно изменяет характер и результаты труда специалиста. Использование ЭВМ в качестве орудия познания человека увеличивает возможности накопления и применения знаний, создает условия для развития новых форм мыслительной деятельности, интенсифицирует процесс обучения.

На первом этапе компьютер выступает предметом учебной деятельности, в ходе которой учащиеся приобретают знания о работе этой машины, изучают языки программирования, усваивают навыки работы оператора. На втором этапе компьютер превращается в средство решения учебных задач.

Компьютер является не просто техническим устройством, дополняющим, например, наглядность в обучении, он предполагает соответствующее программное обеспечение. Это связано с преодолением трудностей, обусловленных тем, что одну часть задачи - конструирование и производство ЭВМ - выполняет инженер, а другую - педагог; последний должен найти обоснованное дидактическое соответствие между логикой работы вычислительной машины и логикой развертывания живой человеческой деятельности учения. Для всеобщей компьютеризации обучения необходимо обладать алгоритмическим мышлением.

Другая трудность состоит в том, что компьютер является одним из компонентов дидактической системы наряду с другими (цели, содержание, формы, методы деятельности учителя и учащихся). Все они взаимосвязаны, изменение в одном из них влечет изменения во всех других. Поэтому установка в школьном классе или вузовской аудитории вычислительных машин представляет собой не окончание компьютеризации, а ее начало, то есть начало системной перестройки всех технологий обучения. Нужно учесть и то, что работа с компьютером без соблюдения гигиенических норм может нанести существенный вред здоровью учащихся. Отметим также, что диалог с компьютером не заменяет живого общения учителя и учащихся.

6. Дифференцированный подход в обучении (И.Э. Унт, Е.А. Рабунский и др.). Существенной в этом подходе является возможность опираться на актуальный уровень развития знаний разных учеников, а также «зону их ближайшего развития», постепенно переводить каждого к более совершенному овладению знаниями и способами их приобретения. Сложность этого подхода состоит в том, что программу знаний, умений и навыков в любой предметной области должен освоить каждый. Уровень этого освоения должен быть оптимальным для учащихся разных категорий (сильных, средних и слабых). Этот подход базируется на

том, что каждый школьник, не имеющий органических дефектов слуха, зрения, речи и патологических отклонений,

273

обладает реальными и потенциальными возможностями познавательной деятельности высокого уровня.

В условиях дифференцированного обучения в современной школе учебные задания, ориентированные на разные категории учащихся, могут быть предложены учителем, а могут быть выбраны и самими учащимися. В последнем случае чрезвычайно важной является возможность для учителей не только выявить уровень притязания ученика, чтобы в последующей работе оградить его от неудач, но и предложить задачу, оптимальную для его возможностей.

Однако дифференцированное обучение не является универсальным подходом, учебный процесс имеет другие важные ресурсы обучения, значимые и ценные для развития учеников. Так, фронтальная работа с учащимися всех категорий одновременно является важным инструментом измерения учениками своих собственных возможностей. Здесь осуществляется обратная связь, которая открывает ученику результаты труда других, здесь познается ценность собственных усилий и уровень собственных знаний.

7. Подход, основой которого является коллективная познавательная деятельность. Проблема общения, взаимодействия участников учебного процесса получила известное освещение в педагогической литературе (М.Д. Виноградова, Н.С. Дежникова, И.Б. Первин, Х.И. Лийметс, Г. Кусаинов, Н.Н. Хан и др.). Коллективная познавательная деятельность учащихся - это совместная деятельность школьников, которая организуется учителем таким образом, что учащиеся получают возможность при выполнении общего задания согласовать свои действия, распределить участки работы, уточнить функции, то есть создается атмосфера деловой зависимости, организуется общение друг с другом в связи с добыванием знаний, происходит обмен интеллектуальными ценностями (Н.Н. Хан).

Коллективная познавательная деятельность проводится на уроке и во внеучебное время педагогического процесса. Организация коллективной познавательной деятельности требует от учителя не только теоретической и методической

подготовленности, но и основательной работы с учебным активом класса (ассистенты, консультанты, библиотекари и пр.).

Таким образом, поиски и разнообразные подходы, предлагаемые современной дидактикой, раскрывают многообразие резервов учебного процесса для решения современных задач и, очевидно, еще далеко не исчерпывают всех возможных подходов.

Формирование познавательных интересов. Интерес (от лат. Interest - имеет значение, важно) - реальная причина действий, ощущаемая человеком как особо важная. Интерес можно определить как положительное оценочное отношение субъекта к его деятельности. Познавательный интерес проявляется в эмоциональном отношении школьника к объекту познания. Известно, что интерес к учению является двигателем познавательной активности. Прежде

274

чем «ты хочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересуй его, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для нее, и что ребенок будет действовать сам, преподавателю же остается только руководить и направлять его деятельность» (Л.С. Выготский).

Познавательные интересы обучаемых зависят от уровня и качества их знаний, сформированности способов умственной деятельности. Не менее важной является зависимость интересов школьников от их отношения к учителям. С интересом учатся у тех педагогов, которых любят и уважают. Познавательный интерес начинается с детского любопытства, но оно быстро и ярко вспыхивает и так же внезапно гаснет. Построить полноценное обучение на нем нельзя. Для возбуждения любопытства рекомендуется использовать такие приемы, как завлекательное начало, динамичный сюжет, неожиданный поворот, проблемная ситуация и др.

Для поддержания интереса к познавательной деятельности важное значение имеют: обеспечение успеха в учении; предупреждение отставания учащихся; диагностика «детей риска»; преодоление скрытой неуспеваемости; содержание изучаемого материала (исторические экскурсии, примеры из жизненной практики, выход за рамки госстандарта и др.); разнообразие форм и методов обучения, применение новых педагогических

технологий; отношение учителя к учащимся; общественное мнение детского коллектива; развитие умственных способностей и общих учебных умений.

Рассмотрим некоторые из них более подробно.

а) Обеспечение успеха в учении. Успех - важнейший стимул активной деятельности человека. Этот психологический феномен особенно ярко проявляется в детском и подростковом возрасте, когда другие мотивы и стимулы еще не устойчивы или слабо выражены. Ребенок, слабо успевающий, отстающий от своих сверстников, быстро теряет интерес к учению, и его познавательная активность на уроке приближается к нулевому уровню.

б) Предупреждение отставания учащихся в учении, разнообразная помощь всем, кто испытывает затруднения, - четко выраженное направление в повышении эффективности учебного процесса. Современная школа отходит от практики разрозненных мероприятий для помощи неуспевающим и формирует целостную систему, обеспечивающую всем учащимся успех в учении как условие познавательной активности детей.

в) Диагностика «детей риска» и компенсация их затруднений в учении. В течение длительного времени учебный процесс строился с учетом двух категорий детей - «нормальных», т.е. тех, чье развитие соответствовало возрасту, и аномальных, с явными отклонениями в физическом и психическом развитии. Научные исследования последних десятилетий убедительно показали, что между этими двумя категориями детей имеется промежуточное звено, куда входят дети с трудностями в учении и отклонениями в поведении, их

275

часто обозначают как «детей риска». В них нет очевидных аномалий физического и психического развития. Однако в силу неблагоприятных семейных и социальных условий, достигая школьного возраста, они не обладают качествами и навыками, необходимыми для успешных занятий в школе. Ослабленное здоровье, сниженная работоспособность, отставание от сверстников в психическом развитии выступают факторами риска, причинами неуспеваемости, дезадаптации в школе, неадекватности поведения. По данным Всемирной организации здравоохранения «дети риска» составляют не менее 20% всех учащихся начальной школы.

В работе с «детьми риска» применяются различные методы, учитывающие индивидуальные особенности ребенка. Но основу методики составляет ряд базовых принципов: опора на сильные стороны в развитии ребенка; четкое определение цели и ее достижимость для ученика; обеспечение непрерывной обратной связи; постоянное позитивное подкрепление не только полученных ребенком результатов, но и его стремления и желания получить их. Совокупность этих принципов должна обеспечить ученику атмосферу успешности и переживание чувства успеха, что выступает главным условием познавательной активности детей, имеющих риск соскользнуть в неуспех, убивающий мотивационную сферу.

г) Преодоление «скрытой неуспеваемости». Познавательная активность может падать не только у тех, кто отстает в занятиях. Она снижается и у одаренных школьников, если уровень преподавания и ожиданий учителя ниже их способностей и потребностей. В этом случае возникает феномен «скрытой неуспеваемости», то есть несоответствия учебных результатов способного ребенка его возможностям.

Многочисленные исследования расширяют понятие одаренности, уводят от односторонней ее трактовки как «силы ума», «высокого коэффициента интеллекта». Одаренность включает в себя много личностных характеристик, таких, как устойчивость интереса, целеустремленность, вера в собственные силы и т.д. В последнее десятилетие заметно расширилась область поиска талантливых детей с помощью разнообразных методик. В дополнение к частным и специальным школам активно формируется система выявления и обучения одаренных детей в массовых школах. Ее созданию способствуют правительственные законы, распоряжения, финансовая поддержка государства. Например, с 1998 года в Казахстане действует Республиканский научно-практический центр «Дарын», который создает систему работы с одаренными детьми.

д) Профильное обучение строится преимущественно на старшей ступени обучения на основе профильной дифференциации. Профильное обучение может реализовываться в следующих формах: профильные образовательные учреждения, классы, группы.

Определение профилей обучения (естественнонаучного, гуманитарно-филологического, социально-экономического, физико-математического,

276

художественно-эстетического и др.) осуществляется с учетом интересов и способностей учащихся, а также возможностей педагогического коллектива образовательного учреждения, структуры региональной образовательной системы, традиций и особенностей социокультурной среды. Профильный характер старшей ступени школы реализуется на основе государственного стандарта образования путем составления соответствующих программ, в том числе и индивидуальных.

Из опыта активизации познавательной деятельности учащихся. Если внимательно рассмотреть современные подходы к обучению, то легко установить, что всех их объединяет идея развития и воспитания подрастающего человека, отвечающая насущным потребностям современного общества. Все они могут формировать школьника как субъекта познавательной деятельности и собственного развития. Центром современной дидактики становится формирующаяся личность с ее мотивами, стремлениями, потребностями и интересами, с ее притязаниями и возможностями разносторонней основательной образованности. Следует учить не для того, чтобы просто пополнять копилку знаний человека, и даже не для того только, чтобы этими знаниями человек умел пользоваться для благополучного своего существования. Необходимо учить, формируя личность, достойную своей эпохи, со значительным творческим потенциалом, для которой знания, образование, эрудиция становятся инструментом преобразования окружающей действительности, улучшения жизни и других людей, средством создания общественных ценностей. Возбудить стремление к истине и добру, вооружить ученика - нашего воспитанника способами добывания истины, ценными умениями, в поступках и взглядах выражать свое нравственное отношение к миру и людям - в этом состоит смысл современного учебного процесса, в котором в единый поток слиты образование, развитие и воспитание школьников. Наконец, современному обществу необходим идейно убежденный созидатель нового общественного строя. Идейно-нравственная общественная направленность должна определять его помыслы, стремления,

жизненные планы. Социальные цели обучения реализуются образовательной, развивающей и воспитывающей функцией обучения.

Все вышеизложенное находит свое отражение в опыте педагогов, учителей-мастеров СНГ (Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенкова, И.П. Волков, В.Ф. Шаталов, К. Битибаева, К. Нургалиев, Р.Б. Нуртазина, А. Искаков и др.). Их новаторские поиски начались еще во времена Советского Союза. В настоящее время, когда каждому учителю предоставлена свобода выбора, творчество педагогов приобретает более широкий размах. Но идеи и технологии педагогов - мастеров тех лет не потеряли своего значения.

Несмотря на то, что опыт каждого педагога уникален, тем не менее для них характерны и общие идеи, в числе которых укажем:

- гуманное личностное отношение к детям, видение в каждом ученике личности;

277

- умение познать внутренний мир школьника, его интересы, стремления способности, условия семейной жизни и др.;

- умение правильно строить свои отношения с учащимися, делать их соучастниками учебно-воспитательного процесса, вовлекать в познавательную деятельность, учитывая желания и интересы детей;

- умение ставить перед учащимися более сложные цели и внушать уверенность, что эти задачи будут достигнуты;

- опора на детский коллектив: урок - это коллективный труд, коллективное творчество учителя и детей;

- умение предоставлять учащимся, где только можно, право свободного выбора заданий;

- объединение программного материала в крупные блоки и использование так называемых опор (опорные сигналы, схемы, таблицы и т.д.);

- приобщение учащихся к коллективному и индивидуальному самоанализу;

- обучение учащихся коллективному, общественному творчеству. Все эти идеи педагогов можно объединить в педагогике сотрудничества.

Однако, чтобы идея сотрудничества не осталась пустым словом, она должна быть подкреплена методикой. Сотрудничество

с детьми нельзя объявить или ввести с новой четверти, его приходится добиваться годами. Педагогика сотрудничества рождается в общении с детьми, в изменении отношения к ним.

В опыте педагогов и учителей-мастеров главное внимание уделяется основной форме обучения — уроку. Он заметно модифицирован и дополнен новыми формами, продиктованными ориентацией школы на развитие самостоятельности детей, их творческой активности. Сохраняя урок, современная школа придает ему новый облик и дополняет другими формами, в которых ученик предстает как самостоятельный «добытчик» знаний.

Умело применяя новые формы активизации школьников, учитель-новатор реализует активизирующий эффект ситуации, когда учащиеся должны: отстаивать свое мнение; принимать участие в дискуссиях и обсуждениях; ставить вопросы своим товарищам и учителям; рецензировать ответы товарищей; оценивать ответы и письменные работы товарищей; заниматься обучением отстающих; объяснять более слабым ученикам непонятные места; самостоятельно выбирать посильное задание; находить несколько вариантов возможного решения познавательной задачи (проблемы); создавать ситуации самопроверки, анализа личных познавательных и практических действий; решать познавательные задачи путем комплексного применения известных им способов решения.

В опыте педагогов-новаторов и учителей-мастеров модернизируются методы обучения. За долгую историю школа накопила большое разнообразие методов, которые составляют существенную часть учебного процесса. Однако

278

соотношение, приоритеты, конкретное наполнение меняются в зависимости от целевой установки школы. Выдвижение на первый план задачи развития познавательной и творческой активности детей вносит существенные изменения в традиционные методы и стимулирует появление новых.

Словесные методы издавна занимают преобладающее положение в школе. Слово учителя, учебники - давние атрибуты учебного процесса. Однако в последнее десятилетие они все более приобретают проблемный характер. Проблемный метод постепенно меняет содержание учебников. Вместо эпического изложения фактов учебный материал группируется вокруг актуальных

научных и социальных проблем, излагаются разные теоретические подходы к их решению, формулируются проблемные задачи и вопросы для учащихся. Проблемный подход в построении учебников, в изложении учебного материала учителем занимает постепенно ведущее место в учебном процессе. Проблемный подход реализуется и в традиционных наглядных пособиях и технических средствах. Теле- и видеозаписи, кино- и диафильмы выступают не простой иллюстрацией событий и явлений. Они создаются так, чтобы ученики увидели динамику животного и растительного мира, проследили зарождение и процесс физических явлений, ознакомились с жизнью народов других стран. Текст, сопровождающий фильмы, содержит проблемные и дискуссионные вопросы, обращает внимание школьников на противоречия, разные толкования учеными общественных и природных феноменов.

Обновление учебного процесса связывается с изменением роли и содержания деятельности учащихся в школьных лабораториях. 40-я Международная конференция по образованию еще в 1980 годы в своих рекомендациях указала на необходимость «более широкого использования всевозможных лабораторных, экспериментальных и практических занятий, ведущих к более активному участию школьников в процессах научных исследований и технологического развития». В школах многих западных стран время на занятия в лабораториях с тех пор возросло вдвое, содержание лабораторных заданий приобретает эвристический характер. Задания по строго рецептурным предписаниям все чаще заменяются поисковыми задачами, в которых от школьника требуются творческий подход и самостоятельность мышления.

Самостоятельная работа учащихся как средство обучения очень важна для подготовки учащихся к самообразованию, формированию важных навыков планирования работы, ее организации и самоконтроля, умений обрабатывать и анализировать информацию, делать обобщения, вносить необходимые коррективы в работу. Традиционным видом самостоятельной работы является домашнее задание, которое ученик выполняет без непосредственного участия учителя. Иногда задание связано со сбором оригинального материала, проведением опросов, наблюдений. Такую самостоятельную работу называют проектом. Группа учащихся или отдельный ученик, имея тему и задачи проекта, может работать не только в школе, но и

за ее стенами (в архиве, музее, городской библиотеке, учреждении и т.д.). Метод проектов не только реально делает школьника субъектом учения, но и вырабатывает важные в информационную эпоху навыки сбора и обработки информации, поступающей из различных источников.

Задача развития познавательной и творческой активности вызвала к жизни дидактические ролевые игры. Обращенные непосредственно к эмоциональной сфере, они стимулируют познавательный интерес обучаемых, их воображение, включают в действие многие личностные компоненты, которые обычно слабо затрагиваются в учебном процессе. Коммерческие фирмы западных стран выпускают сегодня огромное количество дидактических игр для учащихся разных возрастов. Они используются учителями всех предметов, особенно истории, обществоведению, биологии. Работая с рисунками, портретами, схемами, текстами, учащиеся могут «проиграть» историческое событие, современное социальное явление, решение острой проблемы социума, в котором находится школа. Ролевые игры и драматизация рассматриваются как сильное педагогическое средство, возбуждающее интерес. Оно особенно эффективно, когда учитель ставит задачу учащимся решить проблему, найти пути выхода из противоречия.

В последние годы в школы широко внедряются новейшие технические средства. Информационная революция, связанная с созданием принципиально новых носителей информации, основанных на микроэлектронике, заметно преобразила традиционный облик школы за последние десятилетия. Будущее образования во многом связывается с дальнейшим использованием таких современных информационных средств, как телевизор, аудио- и видеоаппаратура, микрокомпьютер в комплексе с другими техническими средствами.

Однако никакая самая совершенная техника не может заменить учителя в школе - это положение является ключевым. Познавательная активность учащихся в первую очередь зависит от позиции учителя в классе, его веры в способность каждого ребенка учиться успешно, постоянной поддержки успехов учащихся в школе. Для настоящего учителя характерны уважение и любовь к ребенку, вера в его потенции, создание условий, в которых ученик ощущает чувства подъема, успеха, веры в свои силы. Учитель

высоко гуманистического типа в органическом сочетании с микроэлектронной техникой способен радикально изменить учебный процесс и весь облик школы. Учение в этом случае станет не тягостью для ребенка, а радостью познания нового, самостоятельных открытий неизведанного, переживание успеха от познавательной деятельности.

Таким образом, только комплексный подход позволит говорить о практическом решении активизации познавательной деятельности учащихся.

Вопросы для самоконтроля

1) Докажите значимость активизации познавательной деятельности учащихся в современной школе.

2) Раскройте сущность понятий «познавательная активность учащихся», «активизация познавательной деятельности учащихся». В чем их взаимосвязь и различие?

3) Назовите структурные компоненты познавательной активности учащихся.

4) Какое значение в познавательной активности учащихся занимает мотивация учения? Что может выступать в качестве мотивации учения?

5) Докажите, что познавательная активность учащихся зависит от овладения общеучебными и специальными умениями. Назовите ведущие общеучебные умения.

6) Что значит субъект-субъектные отношения в процессе обучения? Кто является субъектами деятельности в процессе обучения?

7) Как вы понимаете репродуктивную и продуктивную познавательную деятельность учащихся? Приведите примеры заданий репродуктивного и продуктивного характера по предмету своей специальности.

8) По каким признакам можно судить о познавательной активности учащихся в процессе обучения? С помощью каких методов можно ее измерить?

9) Охарактеризуйте средства, формы, методы, активизации познавательной деятельности учащихся. Приведите примеры по предмету своей специальности.

10) Назовите современные дидактические подходы совершенствования познавательной деятельности учащихся.

Литература

1. Аристова Л.П. Активность учения школьника. М.,1988.
 2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. М.,1980.
 3. Горшкова В.В. Активность личности школьника в совместной Деятельности с учителем: Пособие по спецкурсу. Хабаровск , 1989.
 4. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / Под редакцией И.В. Первина. М.,1985.
 5. Педагогический поиск. М., 1987.
 6. Пидкасистый И.П., Порожков М.Я. Искусство преподавания. М.,
 7. Скаткии М.Н. Активизация познавательной деятельности учащегося в обучении. М., 1965.
 8. Хан Н.Н. Сотрудничество в педагогическом процессе школы. Алматы, 1997.
- 281
9. Харламов И.Ф. Как активизировать учение школьников. Минск 1975.
 10. Шамова Г.И. Активизация учения школьников. М., 1982.
 11. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., 1979.
 12. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. М., 1986.

Задания для самостоятельной работы

- 1) Составьте список литературы по проблеме активизации познавательной деятельности учащихся.
- 2) Составьте индивидуально-дифференцированные задания по предмету своей специальности.
- 3) Разработайте две-три игры по предмету своей специальности, способствующие познавательной активности учащихся.

4) Составьте проблемные ситуации по одной из тем преподаваемого предмета (математика, физика, биология, история и др.).

5) Составьте исследовательские задания по предмету своей специальности для одаренных учащихся.

Темы рефератов

1. Деятельность - основа формирования личности школьника.
2. Познавательная деятельность - средство развития личности.
3. Психолого-педагогическая характеристика познавательной деятельности школьников.

4. Сущность познания, активность и активизация деятельности учащихся в процессе обучения.

5. Идея развивающего обучения в трудах Л.В. Занкова, В.В. Давыдова.

2.15. Учет и оценка результатов учебно-воспитательной работы

Цель: Ознакомление с характеристикой основных методов учета и оценки результатов учебно-воспитательной работы.

Задачи:

а) Сформировать понятие оценки результатов учебно-воспитательной работы.

б) Дать понятие о внутришкольном контроле.

в) Сформировать умение пользоваться методами оценки результатов учебно-воспитательной работы.

План

1. Сущность контроля и учета. Внутришкольный контроль.
2. Основные методы проверки знаний, умений и навыков учащихся.

3. Оценка результатов воспитательной работы.

4. Место урока в оценке результатов учебно-воспитательного процесса. **Основные понятия:** педагогический процесс, контроль, оценка, самооценка, взаимооценка, внутришкольный контроль, качество знаний, умений и навыков, воспитанность школьника, психологический контроль и диагностика.

Межпредметные связи: философия, социология, психология, частные методики.

Сущность контроля и учета. Внутрешкольный контроль.

Учет и оценка результатов обучения и воспитания являются необходимыми компонентами целостного педагогического процесса. Они всегда находятся в зоне пристального внимания учителя, что свидетельствует об эффективности, результативности педагогического процесса. Поэтому так важно рассмотреть, какое место занимают проверка и оценка знаний, умений и навыков учащихся в общем процессе обучения школьников, какие потенциальные возможности для обучения, развития и воспитания заключены в этом, как эти возможности можно развить и использовать для активизации учебной деятельности, что в итоге повлияет на успешность обучения.

Суть проверки результатов обучения состоит в выявлении уровня усвоения знаний учащимися, который должен соответствовать образовательному стандарту по данной программе, предмету. Однако понятия проверки и контроля целостного педагогического процесса имеют значительно больший объем в современной педагогике.

Контроль обучения понимается, с одной стороны, как административно-формальная процедура проверки работы учителей и школ, как функция управления, результаты которой служат для принятия управленческих решений. С другой стороны, контроль обучения понимается как проверка и оценка знаний учащихся учителем. Термин «педагогическая диагностика» в отечественной науке имеет ограниченное употребление и применяется скорее к области воспитания, где обозначает измерение и анализ уровня воспитанности, что сближает его с психодиагностикой. Применительно к процессу обучения целесообразно использовать термин «педагогическая диагностика» в указанном выше значении. Можно пользоваться и традиционными терминами: «контроль», «проверка и учет результатов педагогического процесса».

Особое значение имеет содержание контроля. Принято считать, что проверке подлежат знания, умения и навыки учащихся. Кроме знаний содержанием проверки школьных достижений является социальное и общепсихологическое развитие воспитанников.

Поскольку школа не только формирует знания, но воспитывает и развивает, постольку требуется проверка школьных достижений и в этих направлениях.

283

Таким образом, в целостном педагогическом процессе учет и оценка результатов учебно-воспитательной работы должны охватывать весь спектр явлений в деятельности преподавателей и учащихся.

В школах учет и оценка результатов педагогической деятельности включены в систему внутришкольного контроля. Внутришкольный контроль - это всестороннее изучение и анализ учебно-воспитательного процесса в целях координирования целостного педагогического процесса в соответствии с поставленными задачами. Внутришкольный контроль - это сложный и многосторонний процесс, и он, как всякое целое, обладает некоторой закономерной упорядоченностью, организацией частей, которые находятся во взаимосвязях и каждая из которых выполняет определенные функции.

Система внутришкольного контроля опирается на определенные дидактические требования. Эти требования к содержанию и методам контроля определяют условия, обеспечивающие оптимальное функционирование контроля и способствующие выполнению управленческой функции. Современные исследователи предъявляют следующие дидактические требования к контролю:

1. Соответствие содержания контроля программным требованиям. Если требования понижены, то уровень образования снижается, если требования повышены, то произойдет перегрузка учащихся.

2. Объективность и достоверность содержания полученной информации.

3. Необходимость анализа основных элементов подготовки учащихся.

4. Оперативность, системность и гласность контроля.

5. Сочетание индивидуальных и коллективных форм контроля.

По объему получаемой информации можно выделить:

- а) фронтальный контроль, когда изучаются все основные компоненты системы работы преподавателя и учащихся;

б) тематический контроль, который связан с анализом проблемы, являющейся частью любого процесса.

Внутришкольный контроль имеет определенные формы и осуществляется посредством соответствующих методов. Разнообразие методов, видов, форм контроля повышает его объективность и создает условия для коллективной оценки деятельности каждого преподавателя и всего педагогического коллектива. Каждая форма контроля должна иметь целевое назначение и способствовать предупреждению возможных трудностей на различных этапах учебно-воспитательной работы.

Различают три вида контроля:

1. Предварительный контроль: просматриваются планы, материалы, подготовленные для проведения урока, проводятся беседы о методах и формах объяснения, закрепления, приемах самостоятельной работы учащихся и т.д.

2. Текущий контроль: непосредственное наблюдение за ходом урока или уроков, проверка знаний и навыков учащихся, просмотр ученических работ и т.д.

3. Итоговый контроль: изучаются результаты работы учителя по обучению и воспитанию школьников за определенный период. Изучаются журналы, ведомости, проводятся контрольные работы, проводится опрос.

Изучение состояния педагогического процесса в системе внутри-школьного контроля предполагает исследование следующих вопросов: выполнение установленных требований о полном охвате обучением всех детей школьного возраста; выполнение государственных учебных программ в полном объеме; уровень знаний, умений и навыков учащихся (определяется на основе проводимых проверочных работ); уровень воспитанности школьников.

В связи с указанными пунктами проверяются также ведение школьной документации, обеспечение воспитывающего характера обучения, качество уроков и внеурочной работы, индивидуализация процесса обучения, обеспечивающая оптимальное умственное и личностное развитие всех учащихся (осуществляется при участии школьного психолога), и т.д.

Основные методы проверки знаний, умений и навыков.

Являясь одной из составных частей процесса обучения, проверка

знаний, умений и навыков учащихся имеет целью контроль учебной работы школьников и учет их успеваемости. Учитель не ограничивается констатацией степени полноты и качества усвоения учащимися знаний, умений и навыков. Выявив пробел в знаниях учащихся, он добивается его устранения, обучает учащихся приемам умственной и практической работы. Особое значение придается качеству знаний, которое характеризуется: полнотой и научностью знаний -запасом основных сведений, представлений и понятий, правил, законов, теорий, отражающих основы того или иного учебного предмета в соответствии со школьной программой; сознательностью усвоения знаний - умением ученика объяснять факты, явления, предметы материального мира на основе научных законов, применять знания в сходных ситуациях и производить перенос знаний и способов деятельности в новые ситуации; системностью знаний -прочной связью новых представлений и понятий в сознании ученика с ранее приобретенными знаниями; прочностью - сохранением в памяти накопленной суммы знаний и способов деятельности.

От того, как осуществляются проверка и оценка знаний учащихся, во многом зависит их отношение к учению, а также формирование таких важнейших качеств личности школьника, как самостоятельность, трудолюбие, инициативность, ответственность за своевременность и качество выполняемых им заданий. Таким образом, проверке свойственны не только контролирующие, но и обучающие, а также воспитывающие и развивающие функции.

285

Контроль за качеством знаний, умений и навыков учащихся состоит из следующих элементов:

- проверка знаний на уровне восприятия, осмысления и запоминания, то есть воспроизведения той суммы знаний, которую ученик получает от учителя на уроке и при самостоятельном чтении учебника (это больше относится к проверке теоретического материала);

- проверка на уровне применения знаний в сходной ситуации, то есть по образцу;

- проверка на уровне применения знаний в новой ситуации, требующей проявления некоторых элементов креативности мышления.

Контроль за качеством знаний, умений и навыков учащихся определяется следующими целями и задачами:

1. Фактическое состояние знаний учащихся по тому или иному предмету и соответствие этих знаний требованиям соответствующих государственных программ.

2. Степень овладения практическими умениями и навыками как на уровне сходных, так и новых ситуаций.

3. Причины слабых знаний у всего класса или отдельных учеников. Как процесс оценка знаний, умений и навыков реализуется в ходе контроля (проверки) последних. Условным отражением оценки является отметка, обычно выражаемая в баллах. В отечественной дидактике принята 4-балльная система отметок: 5 - владеет в полной мере (отлично); 4 - владеет достаточно (хорошо); 3 - владеет недостаточно (удовлетворительно); 2 - не владеет (неудовлетворительно).

Количественный показатель качества знаний вычисляется по формуле: $k=Z/n$, где Z -количество учащихся, имеющих отметки 4 и 5; n - общее количество учеников.

Отметку успеваемости нельзя отрывать от качества обучения и стимулирования познавательной активности учащихся. Не отрицая большой важности объективного и более точного оценивания степени усвоения изучаемого материала учащимися, нельзя превращать выставляемые отметки в средство понуждения их к учебной деятельности.

Методы контроля - это система последовательных, взаимосвязанных диагностических действий учителя и учащихся, обеспечивающих обратило связь в процессе обучения в целях получения данных об успешности обучения, эффективности учебного процесса. Они должны обеспечивать систематическое, полное, точное и оперативное получение информации об учебном процессе. Выделяются следующие методы контроля: методы устного контроля, методы письменного контроля, методы практического контроля, дидактические тесты, наблюдение. Некоторые исследователи выделяют и другие методы проверки результатов.

Методы устного контроля - это беседа, рассказ ученика, объяснение, чтение текста, технологической карты, схемы, сообщения об опыте и пр.

Основу устного контроля составляет монологический ответ учащегося (в итоговом контроле это более полное, системное изложение) или вопросно-ответная форма - беседа, в которой учитель ставит вопросы и получает ответ учащегося. Устный контроль проводится ежеурочно в индивидуальной, фронтальной или комбинированной форме. Индивидуальный опрос учащихся позволяет учителю получить более полные и точные данные об уровне усвоения, но, с другой стороны, он оставляет пассивными на уроке других учеников. Фронтальный опрос занимает всех учащихся сразу, но дает более поверхностное представление об усвоении ими знаний. Наиболее эффективной и обстоятельной проверкой знаний за определенный период обучения являются зачет и экзамен.

Методы письменного контроля (контрольная работа, изложение, сочинение, диктант, реферат) обеспечивают глубокую и всестороннюю проверку усвоения, поскольку требуют целого комплекса знаний и умений ученика. В письменной работе ученику необходимо показать и теоретические знания, и умения применять их для решения конкретных задач и проблем. Кроме того, выявляются степень владения письменной речью, умение логично, адекватно проблеме выстраивать, составлять свой текст и излагать его, давать оценку произведению, эксперименту, проблеме.

Метод практического контроля больше подходит к профессиональной школе (в техническом, медицинском, педагогическом образовании), так как имеется в виду прежде всего проведение учеником лабораторных опытов, создание изделий, монтаж аппарата и пр.

Дидактические тесты являются сравнительно новым методом (средством) проверки результатов обучения. Дидактический тест (тест достижений) - это набор стандартных заданий по определенному материалу, устанавливающий степень усвоения его учащимися. Преимущество тестов в их объективности, т.е. независимости проверки и оценки знаний от учителя. Существуют четыре типа тестов:

- Проверка знания фактов, понятий, законов, теорий, всех сведений, которые требуется запомнить и воспроизвести, то есть в данном случае требуются репродуктивные ответы.

- Проверка умения выполнять мыслительные операции на основе полученных знаний, в основном это решение типовых задач.

- Проверка умения давать самостоятельную критическую оценку изученного.

- Проверка умения применять знания в новых конкретных ситуациях на основе полученных сведений.

Контроль и проверка способствуют выявлению причин отставания школьников. Можно выделить три группы причин школьных неудач:

1) Социально-экономические - материальная необеспеченность семьи, общая неблагополучная обстановка в семье, алкоголизм, педагогическая

287

безграмотность родителей. Общее состояние общества тоже отражается на детях, но главное - недостатки семейной жизни.

2) Причины биопсихического характера - наследственные особенности способности, черты характера. Следует помнить, что задатки наследуются от родителей, а способности, увлечения, характер развиваются при жизни на основе задатков. Доказано, что у всех рожденных здоровыми младенцев примерно одинаковые возможности развития, которые зависят от социальной, семейной среды и от воспитания.

3) Педагогические причины. Педагогическая запущенность чаще всего является результатом ошибок, низкого уровня работы школы. Обучение, работа учителя - решающий фактор в развитии школьника. Грубые ошибки педагога ведут к психической травме, полученной в процессе обучения и требующей иногда специального психотерапевтического вмешательства.

Однако это не единственные причины неудач в учебе, существуют и другие, например, жесткая, унифицированная система обучения, единообразие, стереотипность в методах и формах обучения, недооценка эмоций, неумение ставить цели обучения и отсутствие эффективного контроля за результатами, пренебрежение развитием учеников, натаскивание, практицизм и пр. Таким образом, дидактическая, психологическая, методическая некомпетентность учителя также ведет к неудачам в учебе.

Для устранения дидактических причин неуспеваемости существуют следующие средства:

а) Педагогическая профилактика - поиски оптимальных педагогических систем, в том числе применение активных методов

и форм обучения, новых педагогических технологий, компьютеризация и т.д.

б) Педагогическая диагностика как систематический контроль и оценка результатов обучения, своевременное выявление проблем.

в) Педагогическая терапия - меры по устранению отставаний в учебе.

г) Воспитательное воздействие - индивидуальная планируемая воспитательная работа.

Следует сказать, что неуспеваемость - это комплексная проблема, имеющая дидактический, методический, психологический, медицинский и социально-педагогический аспекты. Соответственно комплексным должно быть и ее решение.

Многие передовые педагоги применяют методы, ставящие ученика в активную позицию относительно процесса оценки знаний школьника. Применяются нестандартные формы оценки, контроля знаний, умений и навыков: самооценка, взаимооценка. При самооценке учащийся самостоятельно проверяет и оценивает свою работу, при взаимооценке одноклассники проверяют и оценивают работы друг друга.

Выбор методов проверки определяется целями и задачами, которые ставит перед собой проверяющий. В системе учебной работы должны

288

использоваться все рассмотренные выше методы проверки и оценки знаний с тем, чтобы обеспечить необходимую систематичность и глубину контроля за качеством успеваемости учащихся.

Оценка результатов воспитательной работы.

Профессиональная организация воспитательного процесса включает в себя непременно компонент педагогического анализа, благодаря которому педагоги могут удостовериться в правильном ходе воспитания, в его той или иной степени успешности, могут совершенствовать организованный процесс либо корректировать его течение согласно времени, возрасту детей, событиям и обстоятельствам. Педагогический анализ - это оценочное рассмотрение существенных элементов воспитания.

Контроль за воспитательным процессом осуществляется прежде всего в ходе учебного процесса, так как основная воспитательная работа проходит именно на уроке. Заметное место в

контроле за воспитательным процессом занимает изучение внеурочной работы классного руководителя, деятельности детских общественных организаций, клубов, кружков, секций, а также общих результатов этой работы.

Для оценки воспитательного процесса вводится ключевое понятие воспитанности ребенка, вбирающее в себя многие оценочные характеристики. Воспитанность школьника-это степень соответствия его личностного развития поставленной педагогами цели. Определить результативность воспитательного процесса - это значит выявить уровень воспитанности учащихся.

Объективность оценки воспитательной работы может быть достигнута путем определения критериев воспитанности. Эти критерии можно разделить на две большие группы, первая из которых связана с выявлением характеристики личности в целом, вторая касается проверки промежуточных, более частных результатов, связанных с формированием отдельных черт и качеств, применением определенных методов воспитательного воздействия.

В основу критериев первой группы, используемых для анализа итогов, результатов воспитательного процесса на каком-то рубежном или завершающем этапе, могут быть положены общие требования к личности. Эти требования определяются так называемым социальным заказом, который меняется в процессе развития общества.

Критерии второй группы, в свою очередь, можно разделить на следующие подгруппы:

а) критерии, связанные с проявлением результатов воспитания во внешней форме - в суждениях, оценках, действиях;

б) критерии, связанные с явлениями, скрытыми от глаз воспитателя, то есть с мотивами, внутренней позицией человека, которые не всегда могут совпадать с внешними проявлениями в словах, поступках, действиях.

Продуктом профессиональной педагогической деятельности, или ее результатом, является воспитанность детей. Чем выше уровень воспитанности

289

детей, тем выше оценка профессионализма педагога. Подобная постановка вопроса может казаться несправедливой, ведь дети приходят к педагогу с разным уровнем воспитанности как итогом

своей предыдущей истории жизни: умные, добрые, красивые в одной группе; неразвитые, агрессивные, неухоженные в другой. Исходный материал разный, а значит, разным будет результат.

Выходом из такого противоречия становится введение третьей группы критериев оценки воспитательного процесса - меры изменения детей, «какими были» и «какими стали», динамики развития и духовного обогащения. Профессиональная справедливость соблюдается, если детей не сравнивать друг с другом, а сравнивать лишь с самими собой в прошлом и настоящем.

Особое место в вопросе оценки результатов воспитания занимает поиск способов их измерения. Так, за основу оценки воспитанности личности предлагается брать группу каких-либо характерологических или стержневых качеств личности в определенных формах их проявления. Уровень развития этих качеств можно считать в определенном смысле, показателем воспитанности ребенка.

Основными методами оценки результатов воспитательной работы можно считать наблюдение, беседу, сочинение на темы, посвященные отношению учащихся к различным явлениям, тестирование.

Некоторые показатели воспитанности извлекают из специальных диагностических методик. Таких способов немало: опросник, анкета, сочинение, тестирование. Педагогические диагностические методики выявляют ценностные отношения ребенка (как его наличность, так и меру), так как все они ставят ребенка в положение «свободного выбора», и в этом выборе обозначается предпочтение добра или зла, истины или лжи, красивого или безобразного.

В беседе также могут быть выявлены некоторые показатели воспитанности. Беседа может проводиться как индивидуально с каждым учеником, так и в группе. В беседе могут быть использованы косвенные, прямые, открытые и закрытые вопросы. Прямые вопросы направлены непосредственно на выявление интересующего явления. Косвенные направлены на выявление фактов, косвенно свидетельствующих о выраженности интересующего явления. Открытые вопросы предполагают свободный ответ на них. Закрытые вопросы содержат несколько

вариантов ответов, из которых необходимо выбрать один, наиболее подходящий.

Чтобы провести беседу, необходимо предварительно составить список вопросов, они должны быть расположены в логической последовательности, а также отвечать целям и задачам, поставленным исследователем.

Некоторые показатели воспитанности доступны наблюдению. К ним относятся внешний вид ребенка, мимический и пластический образ, речь и поведение, складывающееся из отдельных поступков, избирательная

290

реакция на социальные явления, система его взаимоотношений, а также качество его предметной деятельности.

Ца₀люДение может быть объективным и включенным. Включенное наблюдение - метод исследования, при котором сам наблюдатель является Участником тех процессов, которые он наблюдает одновременно как бы со стороны и изнутри. Субъективное наблюдение - это наблюдение со стороны, когда наблюдатель не включен в ситуацию, которую он наблюдает.

Наблюдение может проводиться как в естественных для объекта наблюдения условиях, так и в условиях, искусственно созданных наблюдателем. Если наблюдаемый объект не знает, что за ним ведется наблюдение, то оно называется скрытым. Если же наблюдаемый объект знает, что за ним ведется наблюдение, то оно называется открытым.

Наблюдение может быть непрерывным или дискретным. При непрерывном наблюдении исследователь постоянно находится рядом с объектом и изучает его поведение. При дискретном наблюдении исследователь изучает поведение объекта лишь в определенные промежутки времени, то есть прерывно.

Существует определенный порядок проведения наблюдения:

1. Определить цели, задачи и объект наблюдения.
2. Определить основные параметры наблюдаемого явления (по каким параметрам можно определить степень выраженности наблюдаемого явления).

3. Составить карту наблюдения. Она может видоизменяться в зависимости от количества наблюдаемых объектов и от количества времени, отведенного для наблюдения. Если, например, необходимо пронаблюдать поведение одного

ученика в течение нескольких уроков, то карта будет выглядеть следующим образом:

Параметры наблюдения	Урок 1	Урок 2	Урок 3
Показатель 1			
Показатель 2			
Показатель 3			

Если же необходимо провести наблюдение за несколькими учениками в течение одного урока, то карта видоизменится:

Параметры наблюдения	Ученик 1	Ученик 2	Ученик 3
Показатель 1			
Показатель 2			
Показатель 3			

291

4. Провести анализ результатов наблюдения (результаты будут зафиксированы в карте наблюдения).

Проблема оценки воспитанности еще очень слабо разработана и ожидает дальнейших исследований. В то же время очевидно, что трудно организовать высокопрофессиональным образом воспитание, не оснащенное достаточно глубоко разработанной педагогической диагностикой.

Место урока в оценке результатов учебно-воспитательного процесса. Анализ урока довольно часто используется для оценки результатов учебно-воспитательного процесса. На уроке возможно наблюдение как за деятельностью учеников, так и за деятельностью учителя, что позволяет сделать выводы о причинах возникающих трудностей в усвоении материала, а также позволяет судить о воспитательном характере обучения. Фактически от качества урока зависит в основном успешность всего процесса обучения. На уроке, как в фокусе, концентрируются вся деятельность педагога, его научная

подготовка, педагогические навыки, способность организовать мыслительную работу учащихся.

Реальной ценностью урока является его результат: степень усвоения материала учащимися. Какими бы внешне эффективными приемами ни пользовался учитель, но если учащиеся не усвоили тему, урок положительным признать нельзя. На уроке ученик должен не только понять, но и усвоить намеченный объем знаний, выработать необходимые навыки и умения

Анализ урока проводится по определенной схеме, которая видоизменяется в соответствии с задачами наблюдения. В самом общем виде схема включает в себя выявление следующих позиций:

1. Цели и задачи урока, определенные учителем; какой тип урока избран для их реализации.

2. Насколько глубоко продуманы и отобраны приемы и методы работы в соответствии с целями и задачами урока.

3. Умело ли реализуются современные требования к учебному процессу и достигается ли единство обучения, воспитания и развития учеников на уроке

4. В какой мере продуман и правильно осуществлен урок с точки зрения его организации (своевременность начала, продуманность каждой структурной части урока как по времени реализации, так и по объему материала, плотности рабочей минуты на уроке и т.д.); реализован ли индивидуальный подход в обучении, проведена ли работа с неуспевающими.

5. Какова активность учащихся на уроке, наблюдается ли заинтересованность в получении ими новых знаний.

6. Достигнуты ли воспитательные, развивающие и обучающие цели урока.

Нельзя урок анализировать абстрактно, исходя из каких-то вечных, неизменных критериев. Прежде всего, не следует искать на каждом уроке все без исключения средства, методы работы.

Анализируя урок, нужно учитывать, по крайней мере, следующие конкретные обстоятельства:

292

1 Особенности темы. Могут быть уроки, где нет надобности применять иные пособия или технические средства, вызывать учащихся к доске, работать с книгой и т.п.

2 Возможности школы, наличие кабинетов, технических средств, наглядных пособий, нужных книг в библиотеке, пришкольных участков и т.д.

Анализируя урок, важно обратить внимание, все ли использовал учитель для углубленного изучения материала и вместе с тем предъявлять реально выполнимые требования.

3 Состав данного класса, уровень развития и способностей учащихся. Известно, что нередко мнение об уроке составляется на основе ответов учащихся, контрольных работ, подготовки класса.

4. Индивидуальность учителя, его стаж работы, уровень подготовки, особенности характера, состояние здоровья, прежние результаты работы.

Анализ урока можно рассматривать как вид внешней экспертной оценки. Метод внешней экспертной оценки - это метод наблюдения, опирающийся на мнения людей - экспертов, хорошо знающих оцениваемое явление и способных дать ему достоверные, объективные оценки. Поэтому анализ урока в этом случае проводят либо представители руководства школы, либо опытные коллеги-преподаватели. Сама техника разбора результатов анализа урока неоднократно освещалась в печати. Наиболее рациональна и корректна следующая схема: сам педагог рассказывает о своем уроке, что ему, по его мнению, удалось, а что - нет; затем эксперт (руководитель) раскрывает положительные стороны урока; только после этого следует разбор отрицательных моментов; наконец, делаются предложения, как устранить недостатки; в конце разбора педагогу вновь предоставляется слово для выражения своего мнения, проводятся творческий диспут, беседа.

Учет результатов воспитательной работы не может быть полным без оценки развития познавательных способностей, а также уровня развития личности учащихся. Эта оценка проводится школьным психологом в ходе психологического контроля и диагностики. Психологический контроль и диагностика - комплекс проверочных мероприятий, проводимых психологом в целях определения результативности педагогических воздействий. Проверочные мероприятия состоят обычно из наблюдения, психологического анализа урока, тестирования. Психологическая диагностика предполагает применение ряда методов, специально подобранных для выполнения тех или иных психологических задач.

Одним из наиболее распространенных методов психологической диагностики является тестирование. Тесты в психодиагностике позволяют получать сопоставимые количественные и качественные показатели степени развитости тех или иных изучаемых психических свойств. Подобный тест должен отвечать требованиям валидности, надежности, объективности. Надежность теста означает, что он показывает те же результаты

293

неоднократно, в сходных условиях. Валидность означает, что тест обнаруживает и измеряет именно те психологические явления, которые хочет измерить разработчик теста. Из сказанного ясно, что создание и применение таких тестов требует специальных знаний и времени. Поэтому психологическую диагностику должен проводить только специалист-психолог. На основе полученных данных психолог обычно готовит рекомендации для учителя, которые составляют психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, проверка результатов учебно-воспитательного процесса должна быть целостной, она должна проводиться в системе. Ее осуществлением должен заниматься целый ряд специалистов: преподаватели, представители руководства учебного заведения, психологи, методисты. В школах учет и оценка результатов педагогической деятельности включены в систему внутришкольного контроля.

Вопросы для самоконтроля

- 1) Что такое внутришкольный контроль?
- 2) Что такое качество знаний, умений и навыков?
- 3) Перечислите основные методы оценки результатов обучения и воспитания.
- 4) Почему необходимы психологический контроль и диагностика?

5) Что определяет необходимость учета и оценки результатов учебно-воспитательного процесса?

6) Почему учет и оценка результатов учебно-воспитательной работы должны составить целостную систему?

7) Какие виды наблюдения Вы знаете?

8) Какова последовательность проведения наблюдения?

9) Перечислите основные типы вопросов для беседы.

10) Для чего необходимо составить список вопросов перед проведением беседы?

Литература

1. Детская практическая психология. М., 2001.

2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А Психология: Словарь-справочник. Минск, 1998.

3. Казмагамбетов А.Г. Самооценка и взаимооценка знаний как средство активизации учебной деятельности школьников: Дис. канд. пед. наук. Алматы, 1993.

4. Немов Р.С. Психология. М., 1995.

5. Шубин Н.А. Внутришкольный контроль. М., 1977.

Задания для самостоятельной работы

1) Напишите порядок проведения беседы (за основу возьмите порядок проведения наблюдения). Обоснуйте выбранный вами порядок.

2) Составьте карту наблюдения за уровнем интереса учащихся к определенному предмету (например, математике). Для этого определите, каковы основные параметры, по которым можно выявить интерес к обучению, предположите, скольких учеников и в течение какого времени вы будете наблюдать, далее составьте карту.

3) Составьте письменную проверочную работу по одной из тем школьной программы (например, по биологии: проверочная работа по теме «Цветковые растения»).

4) Определите главные, на ваш взгляд, критерии оценки труда учителя.

Темы рефератов

1. Тестирование как метод изучения развития личностных качеств учащихся в ходе воспитательного процесса.
2. Необходимость внутришкольного контроля в педагогическом процессе.
3. Методы учета и оценки уровня усвоения знаний, умений и навыков учащихся.
4. Необходимость учета и оценки результатов воспитательной работы
5. Психологический контроль и диагностика как необходимая часть проверки результатов целостного педагогического процесса.
6. Учет и оценка результатов обучения и их место в системе целостного педагогического процесса.
7. Методы самооценки и взаимооценки как один из факторов активизации процесса обучения.
8. Методы оценки результатов воспитательной работы.

2.16. Педагогические технологии

Цель: формирование знаний об особенностях, видах, функциях педагогических технологий.

Задачи:

- а) Раскрыть сущность педагогических технологий.
- б) Ознакомить с особенностями и видами традиционных и современных педагогических технологий.
- в) Раскрыть функции педагогических технологий.
- г) Сформировать представление о методологической основе педагогических технологий.

295

План

1. Понятие о технологии. Соотношение понятий "теория", "методы" "методика", "технология обучения", "педагогическая технология".
2. Виды педагогических технологий.
3. Традиционная технология обучения.
4. Функции педагогических технологий.
5. Теория целостного педагогического процесса как методологическая основа использования педагогических технологий.

Основные понятия: теория, методы, методика, технология обучения, педагогические технологии, педагогический процесс, виды технологий, урок, мониторинг.

Межпредметные связи: философия, социология, кибернетика, психология, история педагогики, этнопедагогика, частные методики.

Понятие о технологии. Соотношение понятий "теория", "методы", "методика", "технология обучения", "педагогическая технология". Понятие технологии является одним из основных общенаучных понятий нашего столетия. С философской точки зрения технология рассматривается в контексте соотношения теории и практики. Различаясь по сути, теория и практика всегда тесно взаимосвязаны между собой. Говоря о характере этого взаимодействия. К.Поппер указывал на недопустимость разрушения единства теории и практики. Как доказывают философы, теория ориентирована на удовлетворение потребностей людей, служит практике, из которой она порождается, направляя ход практики, воздействует на ход практических процессов не непосредственно, а через опосредование технологическими разработками. Отсутствие конкретно-прикладных теорий и технологий - одна из главных причин отрыва теории от практики. В связи с этим в настоящее время и в педагогической науке возрос интерес к технологическим подходам. Попытки использования современных педагогических технологий в целях повышения качества подготовки подрастающего поколения к освоению социального опыта вызваны стремлением большинства педагогов, учителей-практиков организовать обучение и воспитание более процессуально, более системно, более эффективно.

Разнообразие подходов к определению понятия "педагогическая технология", многочисленность их разновидностей, концептуальных основ и характеристик вызывают необходимость как в теоретическом, так и в практическом плане сосредоточить внимание на анализе сущности этого феномена.

Для ясности изложения остановимся вкратце на этимологии понятия "технология", которое вошло и прочно утвердилось не только в производственной сфере, но и в педагогической теории и практике. Слово технология в переводе с греческого языка (*techne* - искусство, мастерство + *logos* - учение) означает:

а) совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, форм сырья, материала или полуфабриката в процессе

производства, например технология металлов, химическая технология, технология строительных работ;

б) наука о способах воздействия на сырье, материалы или полуфабрикаты соответствующими орудиями производства.

В единстве двух корней образуется слово, означающее учение или науку о мастерстве, совокупность знаний о способах и средствах проведения производственных процессов.

В 40-50-е годы, когда началось внедрение в учебный процесс технических средств обучения, появился термин "технология образования", который в последующие годы модифицировался в "педагогические технологии". В середине 50-60-х годов это понятие широко обсуждалось на страницах педагогических журналов в стране и за рубежом, в материалах международных конференций, где были определены два направления его толкования. Первое направление было связано с техническими средствами обучения, а второе направление обозначено как "технология обучения". В 60-е годы оформляется технологический подход к обучению. Его становление тесно связано с программированным обучением, основоположником которого является американский психолог Б.Скиннер, предложивший повысить эффективность управления усвоением материала, построив его как последовательную программу подачи порций информации и их контроля. Сущность идеи программированного обучения состоит в повышении знаний о специфике процесса учения, о ее закономерностях. В 70-е годы возникла "информационная технология обучения", под которой понимается структура взаимосвязанных процессов переработки информации с применением компьютерно-программных средств. Немного позже в сфере высшего образования одной из перспективных систем подготовки специалистов явились технологии дистанционного обучения, представляющие собой сложный комплекс аппаратных, программных, методических средств. В 80-е годы вследствие развития техники и компьютерных систем понятия "педагогическая технология" и "технология обучения" все чаще стали осознаваться

как система средств, методов организации и управления учебно-воспитательным процессом.

В век наукоемких технологий невозможно не согласиться с необходимостью перехода на технологизацию образования, так как именно через нее осуществляются индивидуальный подход к развитию каждого ребенка, дифференциация образования, гуманизация и демократизация всей образовательной системы. Технологизация педагогического процесса в современной педагогической науке связана с поиском таких подходов, которые могли бы перевести обучение и воспитание на субъектную основу с установкой на саморазвитие и самореализацию личности обучающихся и

297

обучаемых. В связи с этим не только перед школой, но и перед обществом встают главные вопросы жизни: какие есть образцы, чтобы поучиться, чтобы свериться и найти правильный путь воспитания и обучения подрастающего поколения в сложных социально-экономических условиях. На такие вопросы пытаются дать ответы педагогические технологии, появившиеся как результат многолетних педагогических поисков творчески работающих учителей, методистов, психологов и педагогов. Педагогические технологии вращаются вокруг одного центра. Этот центр - ребенок, и нацелены они на развитие целостной творческой личности, а также проникнуты духом гуманизма и уважительного отношения к нему.

В настоящее время многие исследователи глубоко заинтересованы новыми педагогическими технологиями и считают, что технологический подход к образованию значительно эффективнее традиционного. В связи с тем что термины "образовательная технология", "педагогическая технология" являются сравнительно новыми, лишь начинающими входить в научный оборот понятиями, различные исследователи трактуют их по-разному. Вопросами формулировки данного понятия занимались Б.Т.Лихачев, В.П.Беспалько, С.Сполдинг, В.В.Сериков, В.М.Монахов, М.В.Кларин, И.Я.Лернер, П.И.Пидкасистый, В.В.Гузеев, Н.Д.Хмель, Г.Т.Хайруллин и другие ученые-исследователи. Приведем несколько примеров определений этого понятия.

В.П.Беспалько определяет педагогическую технологию как совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели [1].

В.М.Монахов дает несколько другую формулировку этому понятию. "Педагогическая технология, - пишет он — это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя. Объясняя задачи технологии, он пишет: "Ведущим принципом в проектировании педагогической технологии должна быть активность самого учащегося. Главное здесь - наличие сформулированной внутренней мотивировки желания и умения приобретать знание" [2].

П.И.Пидкасистый считает, что существенными чертами технологии обучения являются "воспроизводимость обучающего цикла, то есть возможность его повторения любым учителем" и "обратная связь, объективный контроль знаний". Технология обучения понимается как направление в дидактике, область научных исследований по выявлению принципов и разработки оптимальных систем, по конструированию воспроизводимых дидактических процессов с заранее заданными характеристиками (П.И. Пидкасистый).

Технология - это правила организации деятельности и выбора средств ее осуществления (В.В.Гузеев). Отмечая отличие современных технологий

298

от прежних, В.Гузеев пишет: "Раньше можно было создать один инструментарий и применять его годами в схожих условиях. Теперь отрицается само существование схожих условий" [3].

Педагогическая технология - это проект (алгоритм) организации и осуществления педагогического процесса (Г.Т.Хайруллин) [4].

Анализ различных подходов к определению педагогических технологий показывает, что многие из них даны в обобщенном виде, разрабатываются относительно отдельных сторон деятельности педагога, не рассматривают целостное формирование личности детей.

Новое направление в изучении педагогических технологий связано с приоритетом развития человеческой индивидуальности, установкой на самоактуализацию личности, поощрение неповторимости человека. Каждый ученик волен выбрать собственную траекторию движения по учебному материалу, по усвоению социального опыта, отвечающему его целям, потребностям и интересам.

С этой позиции наиболее приемлемым является определение, данное Н.Д.Хмель: **педагогические технологии - комплекс последовательных действий перевода теоретических знаний в практическую реализацию функционирования целостного педагогического процесса, обеспечивающую возможность саморазвития личности педагогов и учащихся, результаты воплощения которой можно измерить поэтапно и видеть динамику развития как личности, так и коллектива [5].**

Действительно, педагогические технологии должны быть нацелены на раннее обнаружение и прогнозирование тенденции развития каждого ученика. По результатам диагностики проектируется процесс на каждом отрезке педагогического процесса. Таким образом, получение информации обратной связи становится непрерывным процессом, соединяющим диагностику с прогнозированием. Этот процесс в науке получил название мониторинга, что в переводе с английского языка означает "непрерывное отслеживание". Педагогический мониторинг обеспечивает педагога и учащихся необходимой информацией через непрерывное и длительное наблюдение педагогического процесса и управление им.

В настоящее время применение в педагогической лексике термина 'педагогическая технология' требует основательного изучения, осмысления некоторых исходных понятий, так как часто встречаются разночтения в понимании таких понятий, как *теория, методы, методика, технология, педагогическая технология*. На практике иногда понятие технологии используется как синоним понятий "методика" или "форма" организации обучения. А так как большинство педагогических технологий основываются на процессе обучения, целесообразно вкратце остановиться на конкретизации названных понятий именно с этой позиции.

В самом общем виде теория рассматривается как система принципов, законов, категорий, понятий, концепций, описывающая какое-либо

299

относительно однородное, целостное явление или совокупность его элементов, функций.

Как известно, теория сама по себе ничего изменить не может, а выступает в качестве регулятора практических действий человека, становится материальной лишь тогда, когда воспринимается сознанием людей, которые должны употребить практическую силу и энергию, воплощающую теорию в реальную действительность. Следовательно, теория представляет собой систему взаимосвязанных утверждений и доказательств и содержит методы объяснения и предсказания явлений данной предметной области, выражает глубинные связи изучаемого объекта во всей его целостности и конкретности.

Теория обучения - составная часть педагогики, исследующая законы и закономерности процесса обучения, раскрывающая задачи и содержание обучения, характеризующая принципы, методы и формы организации обучения. Теория обучения в педагогике используется как синоним понятия "дидактика". Фундаментальную разработку дидактики впервые осуществил Я.А.Коменский [6].

Для теории обязательным является обоснование, доказательство входящих в нее положений: если нет обоснований, нет и теорий. Конечное предназначение любой теории - быть воплощенной в практику.

Метод в самом широком смысле определяется как путь к чему-то, способ деятельности субъекта в любой ее форме. Любой научный метод разрабатывается на основе определенной теории, которая тем самым выступает его необходимой предпосылкой. Главная функция метода — регуляция и ориентация деятельности.

Методы обучения в педагогике определяются как способы организации совместной деятельности участников педагогического процесса [см. 2.12.].

Понятие "**методика**" выражает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения и воспитания безотносительно к деятельности человека.

Методика обучения - это система научно обоснованных методов, правил, приемов обучения предмету, она является приложением теории обучения. Например, методика формирования понятия "интеграл" разрабатывается с учетом требований теории формирования математических понятий и специфики самого понятия "интеграл". Таким образом, цель методик заключается в переводе теоретических положений в плоскость конкретных явлений.

В отличие от теории, методов и методик **технологии обучения** призваны организационно упорядочить все зависимости процесса обучения, выстроить его этапы, выделить условия их реализации, соотнести с возможностями обучающихся.

Поэтому **технология обучения** - это инструментарий достижения диагностически поставленных целей обучения, систематическое и

300

последовательное воплощение на практике заранее спланированного процесса обучения.

По мнению Г.И. Саранцева, теория обучения предмету выявляет закономерности функционирования методической системы обучения этому предмету, методика строит их приложения, а технология разрабатывает способы реализации модели этой системы. При таком подходе роль технологий сводится к диагностированию целей и выявлению условий (методов, форм, средств, зависимостей), то есть к проектированию процесса, осуществление которого позволит достичь намеченных целей. Таким образом, технология не отменяет теорию и методику, она основывается на них, и ее эффективность зависит от уровня их развития.

Педагогическая технология рассматривается как совокупность и последовательность методов и процессов, позволяющих получить продукт с заданными свойствами, и предполагает активную деятельность участников педагогического процесса во всех ее многообразных проявлениях. Ключевым звеном любой педагогической технологии является детальное определение конечного результата и контроль точности его достижения.

Сравнение определений показывает автономность понятий теории, метода, методики, технологии обучения, педагогической

технологии и в то же время их взаимосвязь, взаимодополнение для характеристики процесса обучения.

В технологиях более представлены процессуальный, количественный и расчетный компоненты. В методиках — целевая, содержательная, качественная и вариативно-ориентировочная стороны. Педагогическая технология отличается от методик обучения своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов (А.М.Кушнир) [7].

Методика обучения включает разнообразные методы обучения и воспитания, но не выстраивает их в определенную логическую цепочку. А технология всегда предполагает определенный алгоритм, логику, последовательность приемов.

Для традиционной методики характерно обобщенное, размытое и неопределенное описание целей обучения, выраженное требованиями программ, при смутном представлении о реальном состоянии обучаемых.

Другими словами, можно сказать, что педагогические технологии являются средством развития личности обучаемых и отражают сущностные характеристики педагогического процесса.

Научно обоснованная технология является проекцией теории и методов обучения на деятельность педагога и учащихся. На уровне теории достаточно описать метод обучения, на уровне же технологии необходимо раскрыть все его компоненты. Технология шире, чем методика. Методика основана на элементах использования образовательных технологий. Педагогическая технология нацелена на обучение, воспитание, развитие, самореализацию,

301

самоактуализацию участников педагогического процесса через субъект-субъектное взаимодействие. Методика обучения опирается на эмпирический опыт педагога, она ближе к его мастерству, его артистизму. Технология является "каркасом", а методика - ее "оболочкой".

В этом плане представляет интерес мнение В.Зайцева: "Педагогическая технология — это не то же самое, что методика. Это понятие более широкое". Он считает, что педагогическая технология имеет 4 составляющие: оценку результирующего признака, диагностику (как выделение главного фактора), методику

(построенную с учетом результатов диагностики) и средства интенсификации обучения.

Виды педагогических технологий. На сегодняшний день в теории и практике работы образовательных учреждений используется множество вариантов различных педагогических технологий. Обширный арсенал имеющихся технологий требовал определенной систематизации и классификации. Этой проблемой занимались А.Я.Савельев, В.Безрукова, Г.Ю.Ксензова, Г.К.Селевко, В.В.Юдин и другие.

Технологии, имеющиеся в настоящее время, подразделяются на два больших вида: промышленные (производственные) и социальные, которые подразделяются на подсистемы, группирующиеся по своим целевым ориентациям. Промышленные технологии связаны с производством и переработкой материала с заранее заданными параметрами. А объектом социальных технологий является человек. Для наглядного восприятия виды технологий и их подсистемы схематично можно представить, как показано на рисунке (рис. 1).

В настоящее время для ясности выделяют макротехнологии и микротехнологии. К макротехнологиям многие авторы относят технологии коллективной творческой деятельности, сотрудничества, развивающего обучения, технологию реализации целостного педагогического процесса и др., которые определяют развитие и стратегию педагогического процесса. К микротехнологиям, рассматриваемым как конкретные приемы, тактика педагогического взаимодействия, причисляют игровые технологии, технологии проведения диспутов, пресс-конференций и др.

Одновременно некоторыми учеными (Д.Г.Левитес и др.) предлагается деление педагогических технологий обучения на предметно-ориентированные и личностно ориентированные [8].

В.С.Безрукова [9] классифицирует все известные педагогические технологии на следующие четыре группы по идеям, лежащим в основе их создания:

1) технологии жесткого управления познавательным процессом (технология модульного обучения, технологии В.Ф.Шаталова, П.М.Эрдниева, проблемного обучения М.И.Махмутова, обучения по Л.В.Занкову, по В.В.Давыдову, Д.Б.Эльконину, информационные технологии на базе ЭВМ, "таксономия целей" Блума, "школы завтрашнего дня" Д.Ховарда и др.);

2) технологии, руководствующиеся идеей "свободного воспитания" (гуманно-личностное обучение Ш. А.Амонашвили, вальдорфская педагогика, «школа Л.Н.Толстого», "семейная школа" и др.);

3) технологии, которые формировались на "теории отмирания школы" (на Западе как идея "дескулизации школы"), то есть в основе которых лежат идеи критики школы с ее нормированием и формализацией содержания обучения, режима дня и года, властью преподавателя и директора и т.д. (концентрированное обучение, погружение, парковая технология, дистанционное обучение, школа диалога культур, технология артпедагогика и др.);

4) группы технологий, в основе которых лежат идеи невропсихического воздействия на личность в целях высвобождения ее потенциальных познавательных возможностей (суггестия, обучение во сне, обучение на основе биоритмологии, гипнотическое обучение, медитации, аутотренинга и др.).



Виды технологий (Н.Д. Хмель)

Г.К.Селевко [10] представляет своеобразную классификацию педагогических технологий:

а) Технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений (педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология Ш.А.Амонашвили, система преподавания литературы как предмета, формирующего человека, Е.Н.Ильина и др.).

б) Технологии на основе активизации и интенсификации деятельности Учащихся (игровые технологии, проблемное обучение, технология обучения

303

на основе опорных сигналов В.Ф.Шаталова, коммуникативное обучение Е.И.Пассова и др.).

в) Технологии на основе эффективности организации и управления процессом обучения (программированное обучение, технологии дифференцированного обучения (В.В.Фирсов, Н.П.Гузик), технологии индивидуализации обучения (А.С.Границкая, Инге Унт, В.Д.Шадриков), перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении (С.Н.Лысенкова), групповые и коллективные способы обучения (И.Д.Ривин, В.К.Дьяченко); компьютерные (информационные) технологии и др.

г) Технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала (укрупнение дидактических единиц П.М.Эрдниева, технология "Диалог культур" В.С.Библера и С.Ю.Курганова, система "Экология и диалектика" Л.В.Тарасова и др.).

д) Природосообразные, использующие методы народной педагогики, опирающиеся на естественные процессы развития ребенка; обучение по Л.Н.Толстому, воспитание грамотности по А.Кушнису, технология саморазвития М.Монтессори и др.

е) Альтернативные; вальдорфская педагогика Р.Штейнера, технология свободного труда С.Френе и др.

ж) Комплексные технологии: школа самоопределения А.М.Тубельского, "Русская школа" И.Ф.Гончарова, "Школа для всех" Е.А.Ямбурга, "Школа-парк" М.Балабана и др.

Анализируя все вышеизложенные определения и различные трактовки педагогических технологий, можно сделать краткий вывод о том, что отличительными чертами всех этих технологий являются:

- четкая фиксация целей, микроцелей обучения;
- направленность на успех результатов;
- пошаговая структура деятельности субъектов обучения и воспитания;
- оценка промежуточных и конечных результатов, мониторинг;
- переносимость и повторяемость опыта.

Таким образом, приведенный обзор подходов к классификации имеющихся технологий не является чем-то застывшим, а служит основой для ориентира в многообразии современных технологий и имеет тенденцию к расширению, обогащению, разветвлению.

Традиционная технология обучения. Традиционная технология обучения подразумевает прежде всего классно-урочную организацию обучения, сложившуюся в XVII веке и до сих пор являющуюся преобладающей в школах мира. Концептуальную основу традиционной технологии обучения составляют принципы педагогики, сформулированные еще Я.А. Коменским [6]: научность, природосообразность, последовательность, систематичность, доступность, прочность, сознательность, наглядность, связь теории с

304

практикой, учет возрастных и индивидуальных особенностей обучаемых. Классно-урочная система возникла в связи с необходимостью совершенствования организации процесса обучения и воспитания.

Отличительными признаками **традиционной классно-урочной технологии** являются: стабильный состав учащихся одного возраста и уровня подготовленности; работа класса по единому годовому плану и программе; урок как основная единица занятий; каждый урок посвящен одному учебному предмету, теме, в силу чего учащиеся класса работают над одним и тем же материалом; постоянное чередование уроков (расписание); руководящая роль учителя и т.д.

Обучение - это процесс передачи знаний, умений и навыков, социального опыта от старших поколений подрастающему. В состав этого целостного процесса включаются цели, содержание, методы и средства. Цели обучения - подвижная категория, включающая в зависимости от ряда условий те или иные составляющие. По характеру цели традиционное обучение представляет собой воспитание личности с заданными свойствами. По содержанию цели традиционного обучения ориентированы преимущественно на усвоение знаний, умений и навыков, а не на развитие личности (всестороннее развитие было декларацией).

В современной массовой школе цели несколько видоизменились - исключена идеологизация, произошли изменения в составе нравственного воспитания, но парадигма представления

цели в виде набора запланированных качеств (стандартов обучения) осталась прежней.

Содержание образования в традиционной массовой школе сложилось еще в годы советской власти, оно определялось задачами индустриализации страны, погоней за уровнем технически развитых капиталистических стран, общей ролью научно-технического прогресса и по сей день является технократическим.

Методы усвоения знаний основываются на сообщении готовых знаний, обучении по образцу, индуктивной логике от частного к общему, механической памяти, вербальном изложении, репродуктивном воспроизведении. Методы традиционной технологии обучения можно свести к следующим двум группам:

1. Объяснительно-иллюстративные методы (лекция, рассказ, беседа, демонстрация опытов, трудовых операций, экскурсии и т.д.): учитель объясняет и наглядно иллюстрирует учебный материал.

2. Репродуктивный метод: учитель составляет задания по воспроизведению знаний, способов деятельности, решению задач, воспроизведению опытов; обучаемый активно воспроизводит учебный материал (отвечает на вопросы, решает задачи и т.д.), тем самым формируя "знания-копии".

К преимуществам традиционной технологии обучения можно отнести: систематический характер; упорядоченную, логически правильную подачу учебного материала; организационную четкость; постоянное эмоциональное

305

воздействие личности учителя на учащихся; оптимальные затраты ресурсов при массовом обучении.

Отрицательными сторонами этой технологии являются: шаблонное построение, однообразие; нерациональное распределение времени урока; изоляция учащихся от общения друг с другом; отсутствие самостоятельности, пассивность (или видимая активность) учащихся; слабая речевая деятельность учащихся; усредненный подход к учащимся, отсутствие индивидуального обучения; слабая обратная связь. На таких уроках обеспечивается лишь первоначальная ориентировка в материале, а достижение высоких уровней перекладывается на домашние задания. Следствием недостатков традиционного урока явилось и то, что

недостаточно создаются необходимые условия для развития познавательной активности и самостоятельности учащихся.

Дальнейшее развитие классического учения Я.А.Коменского об уроке в российской педагогике осуществил К.Д.Ушинский. Он глубоко научно обосновал все преимущества классно-урочной системы и создал стройную теорию урока, в частности обосновал его организационное строение и разработал типологию уроков.

Поиски организационного оформления педагогического процесса, которое заменило бы классно-урочную систему, велись в двух направлениях, связанных преимущественно с проблемой количественного охвата обучающихся и управления учебно-воспитательным процессом. Так, в конце XIX века в Англии оформилась система обучения, охватывающая одновременно 600 и более обучающихся.

Изобретение *белль-ланкастерской системы*, получившей свое название от фамилии ее создателей - священника А.Белля и учителя Д.Ланкастера, было вызвано стремлением разрешить противоречие между потребностью в более широком распространении элементарных знаний среди рабочих и сохранением минимальных затрат на обучение и подготовку учителей.

Другое направление в совершенствовании классно-урочной системы было связано с поисками таких форм организации учебной работы, которые сняли бы недостатки урока, в частности, его ориентированность на среднего ученика, единообразие содержания и усредненность темпов учебного продвижения, неизменность структуры: опрос, изложение нового, задание на дом (*дальтон-план, бригадно-лабораторная форма организации обучения, метод проектов*).

С созданием первых университетов появилась лекционно-семинарская система. В последние годы элементы лекционно-семинарской системы широко используются в общеобразовательной школе, сочетаясь с формами обучения классно-урочной системы.

Урок как основная форма обучения может быть дополнен другими формами организации учебно-воспитательного процесса. Часть из них

306

развивалась параллельно с уроком, т.е. в рамках классно-урочной системы (экскурсии, консультации, домашняя работа, учебные

конференции, дополнительные занятия). Другие заимствованы из лекционно-семинарской системы, используемой в вузах, они адаптированы с учетом возраста учащихся (лекции, семинары, практикумы, зачеты, экзамены). Учет и переосмысление прошлого педагогического опыта и синтез современных поисков - перспективный путь развития и использования современных педагогических технологий.

В настоящее время общество не может удовлетвориться преимущественно исполнительской деятельностью своих членов, оно призывает каждого выпускника школы и вуза принять на себя ответственность за будущее, быть мобильным, конкурентоспособным, активным к позитивной предприимчивости в условиях разнообразных моделей и концепций обучения и воспитания. Поэтому педагогические технологии рассматривают ребенка как уникальную личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей, открытости для восприятия нового опыта. В этом отношении особенно ярко выражается отличие педагогических технологий от традиционной системы обучения.

Функции педагогических технологий. Многочисленные научно-педагогические труды и исследования показывают, что значительно повысилась роль учителя в формировании личности и способов деятельности подрастающего человека, в связи с чем необходимо изучить обширный арсенал рождающихся педагогических технологий, ознакомиться с ценными идеями, ориентированными на раскрытие потенциальных возможностей каждого ребенка.

Для полноты представления о педагогических технологиях предлагаем рассмотреть их возможные функции, предложенные С.С.Кашлевым, с некоторыми дополнениями [11]:

1) Организационно-деятельностная функция педагогических технологий предполагает:

- организацию деятельности педагога, определение того, чем должен конкретно заниматься педагог на каждом отрезке педагогического процесса;

- организацию педагогом деятельности ребенка, конкретизацию того, что будет делать каждый ребенок на данном отрезке педагогического процесса;

- взаимоорганизацию педагогом и ребенком совместной деятельности;

- организацию ребенком своей деятельности, развитие собственной активности ребенка.

2) Проектировочная (прогностическая) функция педагогических технологий отражает:

- диагностирование реального состояния педагогического процесса;

- предвидение участниками педагогического процесса его возможных ультатов;

307

- моделирование педагогического взаимодействия;

- прогноз уровня развития ребенка и педагога в процессе реализации педагогической технологии.

3) Коммуникативная функция педагогических технологий предполагает:

- развитие коммуникативных способностей и учителя, и ученика;

- обмен информацией между учителем и учеником, участниками педагогического процесса;

- создание условий взаимопонимания педагога и воспитанника;

- создание условий для интерактивного общения между детьми;

- коммуникативную деятельность педагогов и родителей.

4) Рефлексивная функция педагогических технологий обеспечивает:

- осознание педагогом и ребенком своего личностного роста;

- оценку объективности результата педагогического взаимодействия;

- осмысление и освоение опыта взаимодействия;

- самооценку, самоанализ деятельности участников педагогического процесса;

- фиксирование состояния и причин развития.

5) Развивающая функция педагогических технологий заключается в:

- создании необходимых условий для развития ребенка и педагога;

- обеспечении средствами саморазвития учителя и учащихся;

- развитии потенциальных возможностей каждого ребенка;

- развитию профессиональных умений педагога.

В целом основная функция педагогической технологии как системного средства преобразования деятельности участников педагогического процесса состоит в повышении качества функционирования педагогического процесса, в успешном решении задач развития личности.

Теория целостного педагогического процесса как методологическая основа использования педагогических технологий.

Любая педагогическая технология разрабатывается на основе какой-либо методологической, философской теории. Современные педагогические технологии в большинстве своем отражают гуманистическую направленность, что выражается в позитивном принятии личности учащихся как высшей ценности, в доверии, равенстве позиций во взаимодействии.

Подчеркивая важность педагогически правильно сконструированной технологии, Н.Н.Хан [12] отмечает: "... педагогическая технология должна быть связана с соответствующей концепцией педагогического процесса; представлять один из его уровней (технологический); технология предназначена для реализации учебно-воспитательного процесса, его сущностных характеристик, т.е. является его инструментарием; структура технологии обучения может быть адекватной проекту (оригиналу) учебного процесса, т.е. связанной с организацией и реализацией совместной деятельности ее участников; педагогическая технология предполагает овладение

308

инструментарием и учителем, и учащимися; педагогически правильно сконструированная технология повышает эффективность учебно-воспитательного процесса, творческую активность педагогов и учащихся".

Из определения педагогического процесса вытекает необходимость единства учебной и внеучебной сфер педагогического процесса, участие в которых для школьников есть условие становления личности. Сотрудничество с другими людьми для школьника есть условие быстрейшего овладения способами разных видов деятельности, формирование личности как совокупности всех общественных отношений.

Педагогический процесс состоит из подсистем ("педагог-учащиеся, "учащиеся-учащиеся", "учитель-предметник - учащиеся" и т.д.). Однако целостность предполагает тесное взаимодействие

всех подсистем. По мнению Н.Д.Хмель [6], педагогический процесс "может проявляться как целое, если есть специально организованная деятельность как взаимодействие субъектов". При использовании педагогических технологий в целостном педагогическом процессе работают все его подсистемы, что связано со специально организованной деятельностью, взаимодействием субъектов.

Исходя из трактовки сущности педагогической технологии Н.Д.Хмель обоснованы следующие критерии технологичности педагогических разработок:

- а) концептуальность замысла;
- б) четкие методологические позиции разработчиков;
- в) системность в подходе к конкретным педагогическим явлениям;
- г) отражение в технологии двустороннего характера педагогического процесса;
- д) определение места субъектов и их взаимодействия в педагогическом процессе;
- е) диагностичность получаемых результатов;
- ж) воспроизводимость технологии в рабочих условиях любого учебно-воспитательного учреждения.

Всем этим критериям соответствует разработанная ученым технология реализации целостного педагогического процесса.

Разработанная казахстанским ученым теория педагогического процесса (сущность, структура этого процесса, закономерности, движущие силы, двигательные и воспитательные механизмы и др.) является методологической основой технологии обучения и воспитания.

Реальным воплощением этой технологии является педагогика сотрудничества, берущая свои истоки от педагогических поисков ученых 20-х годов (Н.К.Крупская, А.С.Макаренко, С.Т.Шацкий), продолжающаяся в опыте педагогов-новаторов 80-90-х годов (Ш.А.Амонашвили, В.Ф.Шаталов, С.Н.Лысенкова и др.), теоретически обоснованная и практически апробированная в школах организация коллективной познавательной деятельности учащихся (В.К.Дьяченко, Г.М.Кусаинов, Н.Н.Хан и др.).

309

Успешное использование учителями педагогической технологии напрямую зависит от того, насколько они глубоко и основательно знают законы и закономерности, движущие силы и

механизмы объекта профессиональной деятельности. Овладев теорией и технологией реализации педагогического процесса, учитель может организовать деятельность и общение (взаимодействие) не только подготовленных изначально (в семье) учащихся, но всего класса. Другие современные педагогические технологии могут быть "встроены" учителем в эту основополагающую технологию (например, проблемное обучение, игровое обучение и др.).

В целом выбор видов педагогических технологий зависит от образовательной политики, парадигмы образования, дидактической концепции или теории обучения, целей и задач обучения и воспитания, методологических позиций, индивидуально-личностных и профессиональных качеств педагога.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте определение понятия "теория".
2. Дайте определение "метода обучения".
3. Охарактеризуйте понятие "методика обучения".
4. Раскройте сущность технологии обучения.
5. Дайте определение педагогической технологии.
6. Как соотносятся понятия "теория", "методы", "методика", "технология", "педагогические технологии"?
7. Назовите концептуальные положения традиционной технологии обучения.
8. Перечислите положительные и отрицательные стороны традиционных технологий обучения.
9. Чем отличаются производственные технологии от педагогических технологий?
10. Раскройте сущность понятия "мониторинг".

Литература

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
2. Монахов В.М. Технологические основы проектирования, конструирования учебного процесса. Волгоград, 1995.

3. Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения. Серия "Системные основания образовательных технологий". М., 2001.
4. Хайруллин Г.Т. Технология и техника взаимодействия. Хунджад, 1998.
5. Хмель Н.Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса: Учебное пособие. Алматы: АГУ им. Абая, 2002.
310
6. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избр. пед. соч. В 2 т. М., 1982.
7. Кушнир А.М. Не спрашивай, а делай // Школьные технологии. 1996.
8. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. М.; Воронеж, 1998.
9. Безрукова В.С. Образовательные технологии: ориентиры для выбора // Директор школы № 8.
10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М., 1998.
11. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. Минск, 2002.
12. Хан Н.Н. Сотрудничество в педагогическом процессе школы. Алматы, 1997.
13. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск, 1990.
14. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Уч. пособие/ Под ред. Е.С. Полат. 2000.
15. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии: Уч. метод. пособие. М. 2001.
16. Педагогические технологии: Учеб. пос. для студ. пед. специальностей/ Под ред. В.С. Кукушина.

Задания для самостоятельной работы

- 1) Выписать из научной литературы определения понятий "технология", "педагогическая технология", "целостный педагогический процесс" и сделать сравнительный анализ.

2) Составить конспект концепции целостного педагогического процесса по книге Н.Д. Хмель "Теория и технология реализации целостного педагогического процесса".

3) Составить краткий конспект по книге Беспалько В.П. "Слагаемые педагогической технологии".

4) Составить схему, таблицу видов педагогических технологий.

5) Ознакомиться с материалом "Инновационные образовательные системы XX века" из учебника для вузов Бордовской Н.В., Реан А.А. "Педагогика".

6) Подготовить информацию о новых публикациях по проблеме "Современные педагогические технологии" и составить аннотированную картотеку.

Темы рефератов

1. Педагогическая технология и мастерство учителя.
2. Технология коллективно-познавательной деятельности.
3. Роль педагогических технологий в формировании целостной личности.

311

4. Технологии личностно ориентированного образования.
5. Технология сотрудничества: стили взаимоотношений.
6. Технология интерактивной игры.
7. Технология реализации целостного педагогического процесса.
8. Основные функции современных педагогических технологий.
9. Основные характеристики педагогических технологий.
10. Творческая деятельность инновационных школ и учителей-предметников по проектированию и внедрению авторских методик и технологий.
11. Технология развивающего обучения.

МОДУЛЬ 3

УПРАВЛЕНИЕ ЦЕЛОСТНЫМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ПРОЦЕССОМ ШКОЛЫ

Тема 3.1. Внутришкольный менеджмент и его методическое обеспечение

Цель: изучение основных положений важнейших нормативных документов, регламентирующих деятельность системы и учреждений образования и путей их дальнейшего совершенствования.

Задачи:

а) Раскрыть основные принципы государственной политики в области образования и выявить важнейшие функции учреждений образования Республики Казахстан.

б) Раскрыть сущность стандартов образования и их основные функции.

в) Показать важнейшие факторы совершенствования системы среднего образования в республике и тенденции ее развития.

План

1. Закон Республики Казахстан "Об образовании".
2. Система и организации образования.
3. Государственные стандарты образования.
4. Важнейшие факторы дальнейшего совершенствования системы образования.
5. Тенденции развития системы среднего образования.

Основные понятия: нормативный документ, стандарты образования,

школы разного типа, кризис образования.

Межпредметные связи: социология, политология, история, право.

Закон Республики Казахстан "Об образовании". Советская система образования достигла значительных успехов в своей деятельности. За весьма короткий исторический срок в огромной стране была ликвидирована безграмотность, создана сеть новых общеобразовательных и профессиональных учебных заведений, осуществлен средний всеобуч. По количественным и качественным показателям образования, разработанным ЮНЕСКО, в начале 60-х годов XX столетия СССР занимал второе место в мире. Как отмечают эксперты ЮНЕСКО, с точки зрения доступности, бесплатности среднего и высшего образования СССР установил рекорд в сфере образования. По их мнению, требуются срочные

меры для защиты ценного опыта Советского Союза, а развитие национальной системы образования Должно происходить на основе лучшего из опыта СССР. Вместе с тем, советской системе образования были присущи определенные недостатки, тормозящие

313

ее развитие. В числе таких недостатков можно было бы указать излишнюю идеологизацию деятельности системы образования, декларативность законодательных актов, отрыв от жизни и от мирового опыта, игнорирование историко-культурных и этнопедагогических факторов, строгое единообразие учебных заведений и содержания образования в них и т.д.

В переходный период, когда Казахстан взял курс на демократические реформы, на коренное преобразование всего социально-экономического уклада, возникает необходимость реорганизации также и системы образования. При этом проводимые реформы должны сохранить прежние достижения и создавать перспективы для дальнейшего развития системы образования. Однако в начальный период существования суверенного Казахстана были попытки немедленно заменить действующую систему образования системой западного образца, отказавшись от таких достижений прежней системы, как обязательное среднее образование и т.д. Потребовался целенаправленный анализ прошлого опыта, а также опыта передовых стран мира в области образования с учетом условий развития нового государства. Была проведена необходимая работа по созданию законодательной базы образования. Были приняты законы об образовании (1992, 1999гг.), о высшем образовании, утверждены концепции государственной политики в области образования, концепция развития среднего образования, государственные стандарты образования и т.д.

Принятые нормативные документы базируются на положениях основного закона страны. Конституция республики Казахстан [6] устанавливает, что (статья 30):

- гражданам гарантируется бесплатное среднее образование в государственных учебных заведениях; среднее образование обязательно;

- гражданин имеет право на получение на конкурсной основе бесплатного высшего образования в государственных учебных заведениях.

- государство устанавливает общеобязательные стандарты образования; деятельность любых учебных заведений должна соответствовать этим стандартам.

7 июня 1999 года был принят Закон Республики Казахстан «Об образовании» [4]. Закон установил следующие основные принципы государственной политики в области образования:

- 1) равенство прав всех граждан РК на образование;
 - 2) доступность образования всех уровней для населения с учетом интеллектуального развития, психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого гражданина;
 - 3) светский характер образования;
 - 4) стимулирование образованности личности и развитие одаренности;
 - 5) непрерывность процесса образования, обеспечивающего преемственность его ступеней, единство обучения и воспитания;
- 314
- 6) разнообразие организаций образования по формам собственности, по формам обучения и воспитания, по направлениям образования;
 - 7) демократический характер управления образованием, расширение академических свобод и полномочий организаций образования;
 - 8) гуманистический и развивающий характер образования;
 - 9) интеграция образования, науки и производства;
 - 10) профессиональная ориентация обучающихся;
 - 11) информатизация системы образования.

Закон устанавливает гарантии государства на получение бесплатного общего среднего и начального профессионального образования, а также на конкурсной основе (в соответствии с государственным образовательным законом) бесплатного среднего профессионального образования, если образование каждого из этих уровней гражданин получает впервые. На основе принципа непрерывности и преемственности образовательных программ устанавливаются четыре уровня образования: дошкольное воспитание и обучение, среднее образование, профессиональное высшее образование, послевузовское профессиональное образование. Дошкольное воспитание и обучение детей 1-6 (7) лет осуществляется в дошкольных учреждениях и (или) в семье. В дошкольной организации, в школе или в семье должна проводиться

обязательная дошкольная подготовка детей 5-6 лет. Среднее образование включает в себя общее среднее (начальное, основное, среднее) или профессиональное (начальное, среднее) образование.

Система и организация образования. Вышеуказанный закон определяет систему образования Республики Казахстан как совокупность взаимодействующих организаций образования (независимо от форм собственности, типов и видов), преемственных образовательных программ и государственных стандартов образования для различных уровней образования, органов управления образованием и подведомственных им организаций. В качестве главной задачи системы образования указано создание необходимых условий для получения образования, направленных на формирование, развитие и профессиональное становление личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей, достижений науки и техники.

Выделены следующие приоритетные задачи системы образования:

- 1) создание условий для освоения образовательных программ;
 - 2) развитие творческих, духовных и физических возможностей личности, формирование прочных основ нравственности и здорового образа жизни, обогащение интеллекта путем создания условий для развития индивидуальности;
 - 3) воспитание гражданственности и патриотизма, любви к своей Родине, Республике Казахстан, уважения к государственным символам, почитания народных традиций, нетерпимости к любым антиконституционным и антиобщественным проявлениям;
- 315
- 4) формирование потребности участвовать в общественно-политической, экономической и культурной жизни республики, осознанного отношения личности к своим правам и обязанностям;
 - 5) приобщение к достижениям мировой и отечественной культуры; изучение истории, обычаев и традиций казахского и других народов республики; овладение государственным, русским и иностранным языками;
 - 6) расширение автономии и самостоятельности организаций образования, демократизация и децентрализация управления образованием;

7) внедрение новых технологий обучения, информатизация образования, выход на международные глобальные коммуникационные сети;

8) подготовка квалифицированных рабочих и специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, переподготовка и повышение их квалификации;

9) переобучение и переподготовка высвобождаемых работников и незанятого населения;

10) содействие эффективному развитию разнообразных и полифункциональных организаций образования.

Закон устанавливает, что организациями образования являются юридические лица, которые реализуют одну или несколько образовательных программ и (или) обеспечивают содержание и воспитание обучающихся, воспитанников. Статус организаций образования (тип, вид) отражается в их уставах с учетом требований данного закона, квалификационных требований и т.д. Организация образования должна иметь соответствующую лицензию (разрешение) на право ведения образовательной деятельности от государственного органа управления образованием.

Организациям образования предоставлено право заниматься также и такой деятельностью, которая приносит доход, путем предоставления образовательных и других услуг. Платные образовательные услуги не могут быть оказаны взамен основной образовательной деятельности, финансируемой в рамках государственного заказа. Организация образования имеет право устанавливать прямые связи с зарубежными организациями и фондами, вступать в неправительственные организации в области образования. Организации образования могут быть государственными (учреждения и предприятия образования), негосударственными (частными, организациями образования общественных и религиозных объединений, зарегистрированных в Республике Казахстан), а также международными.

Организации образования подразделяются на:

1) дошкольные, внешкольные, специальные и организации для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

2) учебные заведения, реализующие образовательные программы среднего общего, начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального,

послевузовского профессионального и профессионального дополнительного образования.

В законе установлены основные виды учебных заведений. К средним образовательным учебным заведениям отнесены:

- общеобразовательная школа; она реализует основные и дополнительные общеобразовательные программы трех ступеней (начальная, основная, старшая), каждая из которых может существовать самостоятельно; общеобразовательная школа может быть малокомплектной, то есть иметь совмещенные классы-комплекты при малом контингенте обучаемых;

- гимназия; она реализует основные и дополнительные образовательные программы, предусматривающие углубленное, профильное, дифференцированное обучение учащихся в соответствии с их склонностями и способностями;

- лицей, который реализует основные и дополнительные образовательные программы, осуществляя профессионально ориентированное обучение учащихся средней степени.

Начальное и среднее профессиональное обучение осуществляют:

- профессиональная школа, которая реализует программы общего среднего, начального профессионального образования и обеспечивает подготовку работников квалифицированного труда по различным направлениям трудовой деятельности;

- профессиональный лицей, который реализует программы общего среднего, начального профессионального образования и осуществляет подготовку рабочих кадров повышенного уровня квалификации;

- колледж, который реализует программы подготовки специалистов со средним профессиональным образованием.

Высшее образование по различным отраслям народного хозяйства дают высшие учебные заведения: университет, академия, институт, а также консерватория, высшие училища, высшая школа. В университетах и академиях, а также в научных учреждениях могут функционировать аспирантура и докторантура для подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации. Подобная форма подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в военных учебных заведениях носит название адъюнктуры. Послевузовское углубленное медицинское образование обеспечивает резидентура.

Образовательные программы, реализуемые в учебных заведениях, могут быть общеобразовательными (основными и дополнительными) и профессиональными (основными и дополнительными). Общеобразовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе, на создание основы для осознанного выбора и освоения профессии, специальности. Профессиональные программы направлены на подготовку рабочих и специалистов соответствующих профессий и квалификаций, последовательное повышение профессионального и общеобразовательного уровней обучающихся.

317

Закон регламентирует функции центральных и местных исполнительных органов по управлению системой образования. Указанные органы управления разрабатывают государственные программы развития образования и осуществляют меры по их реализации; утверждают государственный образовательный заказ на подготовку специалистов; проводят лицензирование организаций образования независимо от форм собственности и ведомственной подчиненности; организуют работу по подготовке и изданию учебников и учебно-методических пособий; осуществляют контроль за исполнением законодательства в области образования, за соблюдением государственных стандартов образования и один раз в пять лет проводят аттестацию организаций образования; обеспечивают материально-технические и иные условия деятельности государственных организаций образования и т.д.

Закон «Об образовании» учитывает мировой опыт в организации деятельности системы образования. Специально оговорены права и обязанности, социальные гарантии субъектов образовательного процесса (работников системы, обучающихся и воспитанников, а также их родителей). В частности, указано, что правом на занятие педагогической деятельностью в организациях образования обладают граждане, имеющие соответствующее профессиональное образование. Они имеют право на обеспечение условий для профессиональной деятельности, на свободный выбор способов и форм организации педагогической деятельности при условии соблюдения государственного стандарта образования, на свободный выбор направления научных исследований и форм

использования их результатов в педагогической практике, на участие в управлении учебным заведением, на повышение своей квалификации с отрывом от работы, на защиту своей профессиональной чести и достоинства и т.д. Педагогические работники обязаны обеспечить получение обучающимися и воспитанниками знаний, умений и навыков не ниже определенного стандартами уровня, способствовать развитию индивидуальных и творческих способностей обучаемых и воспитанников, уважать их достоинство, соблюдать нормы педагогической этики и т.д. Не допускается привлечение педагогических работников без их согласия к выполнению не свойственных их деятельности функций, равно как и отвлечение обучаемых и воспитуемых от учебно-воспитательного процесса.

Государственные стандарты образования. Государственная политика в сфере регулирования качества образования отражается в государственных стандартах образования, на основе которых разрабатываются общеобразовательные и профессиональные основные программы. Эти стандарты представляют собой систему основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей потребности общества и учитывающей возможности реальной личности. Стандарты общеобязательны для всех типов учреждений образования и определяют по каждому уровню образования требования к содержанию, к максимальному объему учебной нагрузки обучаемых и воспитуемых, правилам и процедурам государственного контроля за качеством образования, формам документов, удостоверяющих освоение образовательной программы обучающимися.

318

Например, государственные стандарты начального образования в Республике Казахстан в содержание образования включают знания о мире (элементы знаний о научной картине мира, обогащенные художественными, мифологическими и другими представлениями); знания о типах деятельности (игровой, учебной, игровой общения), которыми должен овладеть ученик; знания и умения о методах и приемах познания (логических, научных).

Основными функциями государственных стандартов образования являются функция обеспечения права граждан на получение полноценного образования и повышение его качества,

функция сохранения единства образовательного пространства в республике, функция гуманизации образования и управления им. Государственные стандарты образования отвечают нижеследующим требованиям:

- учитывать состояние общекультурной среды, потребности и возможности заинтересованных сторон;
- быть ориентированным на нормирование конечного результата;
- соблюдать согласованность и преемственность стандартов по ступеням и областям образования;
- обеспечивать функциональную полноту содержания образования в соответствии с задачами развития личности с учетом специфики каждой ступени школы;
- описывать единицы содержания образования в оптимальной форме;
- отражать содержание интересов и компетенции государства, региона, школы, согласованная деятельность которых должна исходить из приоритета личности учащегося, его склонностей, способностей и интересов;
- способствовать нормализации учебной нагрузки школьников;
- быть технологичными, рассчитанными на возможность инструментальной проверки.

Стандарты образования лежат в основе учебных планов и учебных программ. Учебный план определяет состав учебных предметов, изучаемых в данном учебном заведении, порядок и последовательность их прохождения, количество времени на каждый учебный предмет (количество недельных учебных часов, отводимых на изучение каждого учебного предмета в отдельности в разрезе годов обучения). Базисный учебный план является генеральным уровнем представления государственного стандарта образования, обязательного для всех учащихся. В этом плане указывается также школьный (вариативный) компонент, что позволяет в тех или иных школах составлять школьный вариативный учебный план. В государственном стандарте образования Республики Казахстан предусмотрено следующее количество часов для вариативного компонента учебного плана:

319

- занятия по выбору: два часа в неделю для первого класса и по три часа в неделю для вторых-четвертых классов;

- факультативы: по пять часов в неделю в У-1Х классах;
- профилирующие предметы: по восемь недельных часов в Х-Х1 классах;
- прикладные курсы: по четыре недельных часа в Х-Х1 классах;
- курсы по выбору: по пять недельных часов в Х-Х1 классах.

Содержание образования в соответствии с учебным планом отражается в учебной программе, определяющей круг знаний, умений и навыков, подлежащих усвоению учащимися. В учебной программе указываются конкретные цели и задачи каждого учебного предмета; характеристика структуры предмета и его межпредметные связи; последовательность раскрытия его содержания и логики. Различают два основных вида построения учебных программ: концентрический и линейный. При концентрическом виде построения программы предусматривается повторное изучение (на более высоком, более сложном уровне) тех или иных разделов учебной дисциплины в разные годы обучения. Подобное построение, программы оправдывает себя в том случае, когда значительная часть учащихся не завершает свое обучение в данном учебном заведении. (Учащиеся, продолжающие свое обучение, изучают указанные разделы повторно, на более сложном уровне.) Однако использование концентрического вида программы связано со значительными потерями учебного времени. Подавляющее большинство программ имеет линейный вид, когда последующие темы являются продолжением предыдущих тем, тот или иной учебный материал повторно не изучается.

Важнейшие факторы дальнейшего совершенствования системы образования. Важным нормативным документом является Концепция развития среднего образования Республики Казахстан. [7]. В ней дана критическая оценка состояния дел в сфере образования. Указано, что в детских садах воспитывается лишь 17,5% пяти-шестилетних детей в республике, только 79,1% детей соответствующего возраста учатся в старших классах школы, обострились проблемы занятости подростков и молодежи. Концепция выдвигает три фундаментальные цели образования (мировоззрение, творчество, компетентность) и конкретную цель учебно-воспитательного процесса в школе: гармоническое сочетание гуманитарной культуры с естественнонаучной культурой, а также национальной культуры с общечеловеческой. В

качестве главного приоритета функциональной деятельности казахстанской школы определен курс на постепенный переход от овладения знаниями, умениями, навыками к развитию способностей учащихся к анализу, синтезу и логическому мышлению. На данной базе концепция определяет конкретные цели каждой степени образования:

- дошкольное воспитание и обучение: обеспечение равных стартовых возможностей детей в получении образования путем последовательного увеличения охвата детей дошкольными образовательными программами;

- среднее общее образование: обеспечение конституционного права граждан на получение обязательного среднего общего образования и повышение его качества;

- начальное и среднее профессиональное образование: обеспечение конкурентоспособности на рынке труда выпускников организаций начального и среднего профессионального образования, а также обеспечение профессиональной подготовки и переподготовки взрослого населения;

- высшее и послевузовское профессиональное образование: создание условий для профессиональной подготовки выпускников средних школ, начального и среднего профессионального образования, переподготовка выпускников вузов для обеспечения образовательных потребностей личности и потребностей экономики и социальной сферы страны в высококомпетентных специалистах мирового уровня.

Концепция рассматривает пути дальнейшего развития системы образования в стране. Конкретные шаги в этом направлении указывает другой нормативный документ - государственная программа «Образование», утвержденная Президентом страны 30 сентября 2000 года [1]. Программа указывает следующие основные задачи в области среднего общего образования:

- охват обучением всех детей школьного возраста;

- реализация государственных общеобязательных стандартов среднего общего образования;

- повышение качества образования в школах путем усовершенствования содержания и методов обучения, введение объективных критериев и подходов к оценке знаний учащихся и деятельности педагогов;

- обеспечение мер по охране здоровья учащихся и педагогов.

В программе определена цель совершенствования системы воспитания: формирование личностных качеств воспитанника на основе идей казахстанского патриотизма, гражданственности, гуманизма и общечеловеческих ценностей. Определены задачи в данной области:

- разработка и внедрение эффективной системы воспитания обучающихся в организациях с учетом их этнокультурных особенностей;
- поддержка развития массовых детских и молодежных общественных организаций;
- сохранение и дальнейшее развитие сети внешкольных организаций дополнительного образования;
- переподготовка педагогов дополнительного образования, классных руководителей, кураторов академических групп в организациях образования и работников органов управления образованием по проблемам воспитания;
- реализация комплекса мер по недопущению правонарушений, преступности и безнадзорности детей, подростков и молодежи.

Государственная программа «Образование» определяет те шаги, которые необходимо предпринять для ее эффективной реализации: существенное

321

обновление содержания образования в направлении его демократизации и гуманизации; достижение высокой мотивации учащихся на приобретение качественных знаний, умений и навыков; совершенствование учебников и учебно-методических комплексов; внедрение непрерывного мониторинга выпускников учебных заведений, дающих профессиональное педагогическое образование; усиление социальной защиты учащихся и работников образования; повышение социальной роли и престижа учителя путем повышения их заработной платы, совершенствования нормативов штатной численности организаций образования, введения мер стимулирования педагогического труда.

Важное место в государственной политике отводится проблеме изучения языков. Конституция Республики Казахстан и принятый в 1997 году Закон «О языках в Республике Казахстан» [5] указывают, что государственным языком в стране является казахский, языком межнационального общения - русский. Конституция РК гарантирует сохранение сферы языков и заботу об их свободном

развитии. Изучение государственного языка и хотя бы одного иностранного языка признано важнейшей целью реализации указанного Закона. В нем предусмотрено также широкое использование родных языков этнических групп. Как указывал Президент РК Н.А. Назарбаев, каждая национальная группа «вправе беречь свой язык, культуру, традиции, и никто не должен этому препятствовать ... У представителей других народов всегда останется право говорить на родных языках и быть понятыми, но казахский язык будет освоен всеми национальными группами Казахстана, если мы будем продолжать политику его ненасильственного внедрения постепенно... в наших образовательных программах, информационной политике мы тактично, но неуклонно должны будем придерживаться именно такого направления» [10].

Реализация основных положений Закона о языках привела к определенным положительным изменениям в изучении языков, в расширении сферы применения родных языков в учебно-воспитательном процессе. Возросло число детей, обучающихся на казахском языке, функционируют школы с немецким, таджикским, турецким, узбекским, уйгурским, украинским языками обучения. Кроме указанных языков в отдельных школах республики как родной язык изучаются азербайджанский, белорусский, греческий, дунганский, корейский, курдский, польский, татарский, чеченский языки. Существуют смешанные школы, ведущие обучение на двух и более языках. В г. Павлодаре функционирует школа дружбы народов, где организовано обучение на девяти языках этнических групп. В вузах республики преподавание ведется на казахском, русском, узбекском, уйгурском, английском, немецком языках. Для эффективной реализации Закона о языках необходимо более полное обеспечение населения свободой выбора языка обучения и школами с родным языком обучения; углубленное внедрение государственного языка во все школы республики как предмета обучения, а

322

также в детские дошкольные учреждения; создание необходимых условий для полноценного изучения русского языка; обеспечение школ учителями, владеющими двумя языками, и т.д.

Тенденции развития системы среднего образования.

Дальнейшее развитие системы образования в Казахстане требует

обоснованного учета тех изменений, которые происходят в современном мире. Социотехнологическая революция, которой охвачены все передовые страны мира, приводит к усиленному перераспределению самодетельного населения по сферам экономической деятельности. Как показывают прогностические исследования, в ближайшем историческом будущем лишь 5% населения этих стран будут заняты в сельском хозяйстве и только 10 % работников - в промышленности. Основная масса самодетельного населения будет трудиться в сфере науки и образования, в управлении, в торговле, в сфере услуг, на транспорте. Поэтому профориентационная работа в школах должна быть направлена в основном на эти сферы деятельности.

Другая особенность происходящих в мире глобальных изменений связана с процессом информатизации всех сфер жизни общества и жизнедеятельности человека. Радикально изменяются средства производства, обработки и передачи информации - знаний, что существенно влияет на систему ценностей, мировоззрение человека, на его представление о самом человеке, о смысле его бытия. Этот процесс должен привести к становлению информационного общества, в котором любой индивид в любое время и везде может получить любую информацию, может быть произведена любая информация и в котором существуют доступные информационные технологии, автоматизированные системы и развитые инфраструктуры. В информационном обществе меняется и роль человека в обществе: на смену процессу социализации личности приходит процесс персонализации социума. основополагающим показателем становится способность личности к свободному самоопределению в стремительно развивающемся мире, в условиях открытости, разнообразных международных связей, усиления ответственности каждой личности за судьбы человечества.

Все это потребует обеспечения массового образования и прежде всего всеобщего образования в полной мере. Резкий скачок в обеспечении массового образования может быть достигнут путем реформирования школьного образования, в том числе и путем увеличения срока общего среднего образования (во многих странах продолжительность обучения в общеобразовательной школе доведена до 12-13 лет, 80-90% молодежи этих стран имеют среднее образование). В числе основных факторов развития школьного

образования Ф.Кумбс указывает: модернизацию процесса обучения (совершенствование педагогического процесса с введением новейших технологий обучения, компьютерной техники, обновление содержания образования), подготовку педагогических кадров и управления образованием.

323

В числе иных факторов названы развитие внешкольного образования, обеспечение непрерывности образования и преемственности всех типов образовательных организаций, международное сотрудничество в области образования, коренное улучшение финансирования системы образования [9].

Новому информационному обществу должны соответствовать новые подходы в совершенствовании системы образования. Образование информационного общества невозможно без обращения к личности. Традиционное образование использует личность лишь как средство, необходимо же ее понимать как самоцель, достижению которой должны быть подчинены содержательные и процессуальные компоненты образования. Педагогический процесс при этом ориентируется на развитие и саморазвитие личностных качеств учащегося, компонентом содержания образования становится личностный опыт (опыт выполнения личностных функций различного содержания). Овладение таким опытом выражается не в предметных знаниях, а в форме личностного мировоззрения, ценностных ориентации и опосредуется взаимодействием личностей.

Важным показателем эффективности среднего образования, который направлен на развитие и саморазвитие каждого учащегося, является дифференциация обучения. Дифференциация позволяет учитывать склонности учащихся к определенному циклу изучаемых дисциплин, способности учащихся к тому или иному направлению профессиональной деятельности. В общеобразовательных школах Казахстана проводится заметная работа в данном направлении. В зависимости от склонностей учащихся, условий самой школы дифференциация вводится с восьмого класса, устанавливается изучение дисциплин естественно-математического, технического, гуманитарного циклов, экономического, правового, педагогического, художественного и иных направлений. На старшей ступени обучения некоторых гимназий разрешен переход на индивидуальный план обучения,

составленный при участии самого учащегося, включающий учебные дисциплины по выбору наряду с общеобразовательными.

Предпринимаются и некоторые другие меры, направленные на совершенствование системы и процесса воспитания и обучения подрастающего поколения.

Однако все это в настоящее время не обеспечивает повышения качества образования, отечественная система образования не адаптирована к международным образовательным стандартам, недостаточно учитывается мировой опыт в образовании, что требует проведения соответствующей модернизации системы образования. Речь не идет о полном отказе от всех элементов советского образования, оно имело выдающиеся достижения, которыми можно справедливо гордиться. Не ставится также задача бездумного прямого заимствования опыта других стран. Как указывается в Программном документе ЮНЕСКО, «во всех регионах прямое заимствование иностранных концепций

324
и ценностей и игнорирование региональных и национальных культур и философий влекут за собой негативные последствия для образования» [12]. В то же время не подлежит никакому сомнению необходимость обоснованного учета передового мирового опыта в образовании.

Именно на это и направлена Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года, принятая в 2003 году [8]. Концепция предусматривает реализацию идеи непрерывного образования, включающего в себя следующие уровни: дошкольное воспитание и обучение (доначальное образование), среднее образование, послесреднее профессиональное образование (послесреднее не высшее образование), высшее образование, послевузовское образование. В соответствии с данным документом предполагается осуществить переход на 12-летнее среднее образование, состоящее из трех ступеней: начальное образование (4 года), основное образование (6 лет), среднее образование (2 года). При этом последняя ступень может быть двух видов: профильное обучение, техническое и профессиональное образование.

Послесреднее профессиональное образование рассчитано на подготовку квалифицированных кадров среднего звена. В высшем образовании предусматривается внедрение инновационных технологий, интегрированных с интенсивной научно-

исследовательской деятельностью. Высшее образование будет включать в себя бакалавриат, послевузовское образование - магистратуру и докторантуру.

В Концепции подчеркивается, что «Основной целью образования становится не простая совокупность знаний, умений и навыков, а основанная на них личная, социальная и профессиональная компетентность - умение самостоятельно добывать, анализировать и эффективно использовать информацию, рационально и эффективно жить и работать в быстро меняющемся мире».

Вышеуказанное позволяет выделить важнейшие тенденции дальнейшего развития всей системы образования Республики Казахстан:

- обновление философии образования, ее направленность прежде всего на человека;
- информатизация образования и внедрение новых технологий обучения;
- совершенствование государственных стандартов образования;
- деидеологизация образования;
- все более тесная интеграция науки с образованием;
- повышение требований уровня образованности выпускников учебных заведений;
- увеличение разнообразных типов учебных заведений;
- все большее привлечение государственных и негосударственных источников финансирования образования;
- внедрение более эффективных, демократических способов управления учебными заведениями при расширении их прав и автономности;

325

- изменение структуры системы образования и поэтапное вхождение в мировое образовательное пространство.

Таким образом, действующие государственные нормативные документы о школе закрепляют демократические принципы государственной политики в сфере образования, указывают основные функции системы образования вообще и системы общего среднего образования в частности. В них выделены основные цели и задачи этой системы, намечены перспективы ее дальнейшего развития. Глобальные изменения в мировой системе образования, а также потребности социально-экономического развития страны

выдвигают необходимость совершенствования системы образования в Республике Казахстан как члене мирового сообщества с учетом особенностей интеграции системы образования страны в мировую образовательную систему.

Вопросы для самоконтроля

- 1) Каковы важнейшие достижения советской системы образования?
- 2) Перечислите основные компоненты системы образования в Казахстане с их краткой характеристикой.
- 3) Назовите основные виды учебных заведений, дающих общее среднее, начальное и среднее профессиональное и высшее профессиональное образование
- 4) Что такое государственный стандарт образования и какие требования предъявляются к ним?
- 5) Какие цели перед каждой ступенью образования ставят концепция развития среднего образования?
- 6) Укажите особенности реализации закона Республики Казахстан «О языках в Республике Казахстан».
- 7) Назовите важнейшие тенденции совершенствования системы образования в Казахстане.

Литература

1. Государственная программа «Образование». Алматы, 2000.
2. Государственные стандарты начального образования Республики Казахстан. Алматы, 1998.
3. Государственные стандарты среднего образования Республики Казахстан. Кн. 1,2. Алматы, 1998.
4. Закон Республики Казахстан «Об образовании». Алматы, 2000
5. Закон Республики Казахстан «О языках в Республике Казахстан». Алматы, 1997.
6. Конституция Республики Казахстан. Алматы, 1995.
7. Концепция развития среднего образования Республики Казахстан // Учитель Казахстана, 1997. № 17-18.

8. Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года //Казахстанская правда, 2003. 26 декабря.
9. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире. М., 1970.
10. Национальное согласие—основа стабильности и развития Казахстана. Астана, 1999.
11. Проблемы и тенденции развития школы в современном мире. М., 1988.
12. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ ЮНЕСКО. Париж, 1995.
13. Садыков Т.С. Теоретико-методологические основы модернизации системы образования в Республике Казахстан. Алматы, 1998.
14. Храпченков В.Г. Тенденции и особенности развития всеобщего среднего образования в Казахстане. Алматы, 1996.

Задания для самостоятельной работы

Изучите и законспектируйте важнейшие нормативные документы, регламентирующие деятельность учителей, преподавателей, учреждений образования и органов управления образованием:

- Закон Республики Казахстан «Об образовании»,
- Закон Республики Казахстан «О языках в Республике Казахстан»,
- Государственную программу «Образование»,
- Концепцию развития среднего образования,
- Государственные стандарты начального и среднего общего образования.
- Концепцию развития образования Республики Казахстан до 2015 г.

Темы рефератов

1. Государственная политика Республики Казахстан в сфере образования.
2. Закон «О языках в Республики Казахстан» - важное средство развития языков и культур народов Казахстана.
3. Пути совершенствования системы образования в Казахстане.
4. Тенденции развития системы образования.

3.2. Руководство учебно-воспитательным процессом школы.

Организация методической службы

Цель: ознакомление с теоретическими знаниями и основами методики Управления работой в целостном педагогическом процессе школы.

327

Задачи:

а) Раскрыть сущность понятия «управление и руководство школой».

б) Охарактеризовать функции управления.

в) Дать понятие о повышении квалификации учителей.

План

1. Сущность понятия «управление и руководство школой» и основные его принципы.

2. Функции руководителей школ по организации и руководству учебно-воспитательным процессом.

3. Методическая работа и аттестация педагогических кадров.

Основные понятия: управление, управление школьным делом, целостный педагогический процесс, управление образованием, методическая работа, инновационная направленность, аттестация, профессионально-педагогическая культура, повышение квалификации и профессионального мастерства, педагогическая технология.

Межпредметные связи: философия, социология, психология, физиология, история педагогики, этнопедагогика.

Сущность понятия «управление и руководство школой» и основные его принципы. В педагогической науке руководство школой - актуальная проблема сегодняшнего дня. Об этом ученый-педагог Н.Д. Хмель в своем исследовании пишет: «управление педагогическим процессом есть управление социальной системой» [1,77]. Отсюда современная школа представляет собой сложную, интегрированную систему, включающую в себя деятельность учащихся, обучающихся и воспитывающих их учителей, администрации школы (директора, его заместителей по учебной и воспитательной работе), учебно-воспитательного и обслуживающего персонала, материальную базу, обеспечивающую

определенные условия для решения общих задач, стоящих перед школой. Вместе с тем школа представляет собой коллектив учителей, работающих в ней людей, являющихся объектом управления, включенным в сложную систему государственного управления системой образования. Современную школу следует рассматривать как целостную социально-педагогическую систему, состоящую из взаимосвязанных частей, имеющую внутреннюю организацию и находящуюся в определенных отношениях с социумом. В ней взаимодействуют две подсистемы: управляющая и управляемая.

Все вышесказанное должно получить отражение в непосредственной управленческой деятельности директора школы как главного организатора всей работы по реализации выдвинутых жизнью задач перед любым современным учебно-образовательным учреждением. Ведущей является управляемая подсистема, которая объединяет руководителей школы и учителей. К управляемой системе относятся учащиеся и их организации.

328

Главный смысл управления школой состоит в целенаправленном воздействии педагогов на учащихся и их родителей в целях получения оптимальных результатов в обучении и воспитании.

Необходимость в управлении возникает всякий раз, когда люди объединяются, чтобы совместно сделать то, что порознь они сделать не могут или порознь это сделать нерационально.

«Управление, - отмечает В.Г. Афанасьев, - неперемное, внутренне присущее свойство общества на любой ступени его развития. Это свойство имеет всеобщий характер и вытекает из системной природы общества, из общественного, коллективного труда людей, из необходимости общаться в процессе труда и жизни, обмениваться продуктами своей материальной и духовной работы» [2,38].

Рубеж XX - XXI веков является периодом наиболее интенсивного роста и изменения управленческого знания. Исходной точкой этой эволюции можно считать работы основателя классической школы управления А. Файоля, сформулировавшего в 1916 году общие принципы управления. Именно они стали основой теории научного управления, разрабатываемой в советской методологической школе [3].

«Классическая теория управления» была доминирующей до 30-х годов XX века, пока не сформировалось новое направление в развитии управленческой науки, получившее название «теории управленческих отношений». В отличие от классической теории, которая основными условиями эффективности совместной деятельности считала четкую формальную структуру управления, устанавливающую, кто, что, когда, где и как должен делать, жесткий контроль за исполнением и стимулирование (прежде всего материальное) продуктивной работы, теория человеческих отношений в центр внимания ставила факторы, определяющие поведение человека в организации, прежде всего мотивацию и межличностные отношения. Она была популярной на Западе, прежде всего в США, в 50-х - начале 60-х годов XX века, с ней связаны попытки широкого внедрения в этот период так называемых демократических методов управления, которые, однако, во многих случаях не дали положительных результатов на практике. На смену «теории человеческих отношений» пришли системные теории управления, ситуационные теории, теории организационного развития, которые пытались соединить сильные стороны рационалистического и поведенческого подходов к управлению и преодолеть их ограниченность.

Существует немало исследований, посвященных проблемам управления школой: раскрывается сущность управления школой (Э.Г. Костяшкин, Ю.А. Конаржевский, В.П. Стрезикозин, П.В. Худоминский, Т.И. Шамова, Н.Д. Хмель, Н.Н. Тригубова и др.); осуществляется работа по внедрению системы научной организации управленческого труда (И.П. Раченко, Умирбекова Ж.Б., Г.Т. Хайруллин, Г.А. Уманов и др.), по организации творческой исследовательской и экспериментальной деятельности учителей,

329

по внедрению науки в практику (Ю.К. Бабанский, А.А. Бейсенбаева, Л.И. Гусев, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский, Б.А. Койшибаев, В.В. Краевский, Г.Л. Лукпанов, М.Н. Скаткин, Я.С. Турбовский и др.), по организации повышения квалификации (Я.С. Бенцион, Г.И. Горская, Л.С. Коробкова, Ш.Т. Таубаева, В.П. Топоровский и др.), по созданию психолого-педагогических и информационных основ повышения квалификации (Г.С. Сухобская, А.С. Пискунов и др.), по истории развития системы повышения

квалификации педагогических кадров в Казахстане (Б.А. Альмухамбетов и др.). Собственно инновационные аспекты управления развитием школы разрабатываются в трудах М.М. Поташника, В.С. Лазарева, Л.И. Моисеева, И.И. Цыркуна, Н.Р. Юсуфбековой и других. Однако сущность и методология подготовки руководителей школ к организации и управлению нововведениями в школе не получили необходимого освещения в педагогической науке.

Было бы ошибочным ограничить функции управления исключительно аспектами дидактического плана. Очевидно, что управлению подлежит и воспитательный процесс, реализуемый педагогическими коллективами образовательных школ. Тем более, если учитывать имеющуюся сложность нынешнего этапа воспитательной работы школ, заключающуюся в коренной ломке сложившихся стереотипов воспитания, в исчезновении десятилетиями существовавших детских общественных организаций (пионерия, комсомол), в радикальной смене идеалов и явном разочаровании значительной части учительства в идейном смысле воспитательного процесса. Усложнившиеся условия социально-экономической жизни общества, бедственное состояние образования, крушение старых идеалов вызывают острейшую необходимость активизации современного воспитательного процесса, нахождения его новых форм и методов, а следовательно, и нахождения иных средств управления этим процессом.

В условиях обретения Республикой Казахстан подлинного суверенитета особую значимость приобретают проблемы воспитания достойного гражданина РК, а, следовательно, становится практически значимой проблема педагогического управления этим процессом.

Следуя Г.И. Щукиной, будем считать, что управлять - это значит сознательно регулировать сложные процессы и отношения, протекающие внутри школы, - «психологические, организационные и методические». Однако обобщение передового опыта управления нередко ограничивается накоплением материала и первичным его описанием без должной научно-методической оценки. Часто в материалах отсутствует анализ и не даются рекомендации по использованию основных идей и опыта, не указываются условия, при которых возможно его внедрение. В ряде случаев, наоборот, описываются и распространяются только отдельные приемы, а не

система работы в целом. Нередко накапливается большой материал, не представляющий практической ценности для руководителей школ и органов образования. М.М. Поташник

330

указывает, что «управление — есть целенаправленная деятельность всех субъектов, обеспечивающая становление, стабилизацию, оптимальное функционирование и обязательное развитие школы». Данное определение фиксирует два важных момента: во-первых, всякое управление есть целенаправленная деятельность; во-вторых, оно отличается от других своим назначением.

По мнению К.Я. Вазиной, «управление- это функция системы, которая отвечает за формирование, обеспечивающее достижение конкретной цели».

Педагогическое управление осуществляется в социальных целях и относится к управлению деятельностью людей и их объединению. Вместе с тем оно отличается от общесоциального своими объектами (учащиеся, школы, внешкольные учреждения, отделы народного образования и т.д.), а также характером процесса и их закономерностей.

Педагогическое управление как практическая деятельность - это управление обучением и воспитанием учащихся. Теория педагогического управления - это знания об управлении процессами воспитания и обучения, осуществляемом системой государственных и общественных организаций, коллективами и отдельными людьми.

Понятие «педагогическое управление» шире понятия «управление образованием», ибо оно действует в других государственных и общественных структурах, осуществляющих воспитание и образование (семья, общественные организации, учреждения системы повышения квалификации и т.д.). По существу, педагогическое управление имеет место в любой системе «человек - человек». В этом случае педагогические цели подчинены основному виду управления, например экономическому.

Главным объектом педагогического управления в системе образования является подрастающее поколение. Управление его воспитанием и обучением осуществляется или непосредственно (учителями, воспитателями), или опосредованно - через государственные общественные организации. Объект

педагогического управления (ученик, коллектив) одновременно является и субъектом.

Совокупность действий, совершаемых субъектом управления, называют руководством.

Деятельность по управлению учреждением образования значительно отличается от работы руководителя в других учреждениях или промышленных предприятиях. «Если в мире финансовом или административном, - указывал К.Д. Ушинский, - можно действовать предписаниями и распоряжениями, не справляясь о том, нравятся ли идеи их тем, кто будет их исполнять, то в мире общественного воспитания нет другого средства проводить идею, кроме откровенно высказываемого и откровенно принимаемого убеждения». М.И. Кондаков отмечает, что «управление школьным делом существенно отличается от управления другими сферами производственной и общественной

331

жизни, так как здесь осуществляется не просто расстановка и координация сил, система связей и взаимозависимости, а доминирующее значение приобретают вопросы направленного организационно-педагогического воздействия на все стороны учебно-воспитательного процесса».

В каждом элементе иерархической структуры системообразования, будь то министерство, областной, районный органы управления (департаменты, отделы образования) или школы, присутствуют не только педагогическое, но и другие виды управления, например, административное, хозяйственное, правовое. Все виды управления связаны между собой в рамках системы образования и в конечном счете направлены на решение общих воспитательных и образовательных задач. Как справедливо отмечает О.С. Анисимов: «При классификации управлений образования следует учитывать, что управление - один из важнейших видов человеческой деятельности. Эта деятельность не терпит строгих разграничений и делений».

Если рассмотреть систему образования по вертикали, то можно установить, что удельный вес и соотношение педагогического и других видов управления на разных «этажах» системы различны. Например, на уровне министерства, областного управления образования, района и города управление как комплексный процесс направлено в значительной мере на создание соответствующей

структуры системы, на обеспечение материальных, организационных, кадровых и других условий, необходимых для деятельности подведомственных учреждений и лиц. На уровне директора школы, учителя педагогическое управление проявляется более полно как непосредственная реализация педагогических требований в их практической деятельности. Обслуживание же педагогического управления (материальная база школы, оборудование, учебные пособия, технические средства обучения и т.д.) имеет важное, но подчиненное значение.

Обычно, когда говорят об управлении в системе образования, имеют в виду верхние «этажи» структуры: министерство, облУО, рай(гор)ОО. При этом часто забывают, что непосредственное управление учебно-воспитательным процессом осуществляется именно на уровне администрации школы и, конечно же, учителя.

Существуют различия между теорией управления школой (школоведением) как научной деятельностью и практической деятельностью в объектах, средствах и результатах управления.

Объектом теории управления школой является процесс со всеми составными его элементами. Объектом же практики являются различные структурные звенья школы: коллектив, класс, отдельный субъект.

Средствами практической управленческой деятельности являются методы управления. Средствами же научной деятельности в управлении являются пути, способы, приемы, которые используются при изучении конкретного объекта данной науки: анализ обобщения опыта работы органов

332

образования по управлению школами, построение гипотез, их экспериментальная проверка и т.д.

Результатом практической управленческой деятельности в системе образования или отдельном звене является повышение эффективности, о чем свидетельствуют в конечном счете итоги учебно-воспитательного процесса. Результат же теории управления - новые знания - законы, принципы, правила, концепции, которые позже получают свое воплощение в практической деятельности.

Различные направления практической управленческой деятельности в школе не являются равноценными. Согласно основной социальной задаче школы она осуществляет воспитание и обучение подрастающего поколения, в связи с чем среди всех

направлений управления в ней должно доминировать управление целостным педагогическим процессом.

Таким образом, педагогическое управление как практическая деятельность — это управление воспитанием и обучением, педагогическим коллективом под руководством директора школы, который является председателем педагогического совета (рис. 1.).



Рис. 1. Структура педагогического управления школой

Директор школы несет персональную ответственность за деятельность школы, состояние и качество педагогического процесса. В его обязанности входят:

- правильный подбор и расстановка кадров, руководство педагогическим коллективом школы, создание условий для повышения профес-

333

- сионального, научно-теоретического и психолого-педагогического уровня учителей, стимулирование их педагогического творчества и внедрение передового педагогического опыта обучения и воспитания;

- осуществление контроля за ходом педагогического процесса, качеством знаний и личностным развитием учащихся, содержанием и организацией внеклассной работы;

- организация воспитательной работы по профессиональной ориентации учащихся и оказание им помощи в жизненном самоопределении;

- оказание практической помощи и активизация деятельности органов ученического самоуправления, деловое сотрудничество с

общественными организациями учителей и учащихся по совершенствованию учебно-воспитательной работы в школе;

- определение и конкретизация в соответствии с трудовым законодательством, правилами внутреннего распорядка и уставом школы круга обязанностей работников школы;
- организация работы и оказание помощи органам родительской общественности;
- осуществление деловых контактов с местными общественными организациями, учреждениями и базовыми предприятиями;
- поддержание необходимого санитарно-гигиенического режима в школе, охрана труда и соблюдение техники безопасности в процессе учебных занятий и других видов деятельности учащихся, учителей и обслуживающего персонала школы;
- укрепление и развитие современной учебно-материальной базы школы;
- прием на работу и увольнение с работы обслуживающего персонала школы;
- представление учителей и других работников школы по согласованию с педагогическим советом школы к поощрениям и награждениям.

Таким образом, организация педагогического управления представляет собой определенным образом организованные знания об управлении процессами воспитания, обучения и развития подрастающего поколения, которое осуществляется системой государственных и общественных организаций, коллективами и отдельными людьми, а также общеобразовательной школой.

Задачи этой отрасли заключаются в изучении педагогического управления, разработке его теоретических проблем и практических вопросов, в выработке научных рекомендаций по его совершенствованию. Вместе с тем педагогическое управление не исключает других его видов, оставаясь определяющим во всей работе школы. При этом теория управления образованием базируется на общих закономерностях социального управления, но с обязательным учетом специфики сферы просвещения.

Функции руководителей школ по организации и руководству учебно-воспитательным процессом. Функции руководителей школ

определяются специальными положениями, регламентирующими деятельность директора школы, его заместителей и других должностных лиц по различным вопросам учебно-воспитательной работы, которые утверждаются Министерством образования Республики Казахстан.

Ниже приводятся наиболее существенные функции, возлагаемые на должностных лиц школы по организации целостного педагогического процесса (рис. 2).

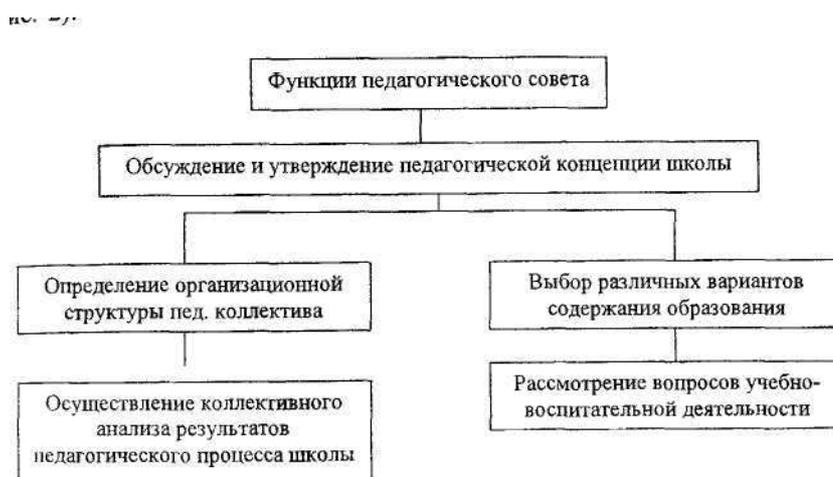


Рис. 2. Функции и обязанности педагогического совета

Как видим, на рисунке отображены функции и обязанности заместителя директора школы по учебно-воспитательной работе, которые включают в себя:

- организацию учебных занятий в школе и воспитательной работы в процессе обучения;
- контроль за выполнением учебных программ, ходом учебных занятий и качеством успеваемости учащихся;
- организацию внеклассной учебной работы по различным предметам (предметных кружков, обществ, олимпиад, конкурсов и т.д.);
- регулирование учебной нагрузки учащихся;
- анализ учебно-воспитательной работы школы и составление статистических и письменных отчетов о результатах деятельности педагогического коллектива;
- реализацию и контроль за выполнением указаний вышестоящих органов образования по вопросам совершенствования педагогического процесса школы ;

- обобщение и внедрение передового педагогического опыта по повышению качества учебно-воспитательной работы;

335

- руководство работой предметных методических комиссий (секций) учителей.

К обязанностям заместителя директора по воспитательной работе в школе, в частности, относятся:

- организация и координация внеклассной воспитательной работы с учащимися;

- проведение методической работы с классными руководителями и воспитателями групп продленного дня по совершенствованию воспитания учащихся;

- поддержание деловых контактов с родителями учащихся, руководителями внешкольных детских организаций;

- научно-методический анализ проводимой внеклассной воспитательной работы в школе, обобщение и внедрение передового педагогического опыта.

В условиях обновления и реформирования школы для выполнения указанных выше должностных обязанностей директор школы и его заместители должны сочетать в себе высокую педагогическую образованность, компетентность и нравственную культуру, проявлять деловитость и ответственность в работе, обладать инициативой и творческим подходом к совершенствованию обучения и воспитания, поддерживать инновационные начинания и передовой опыт учителей и классных руководителей. Все эти функции руководителей школы могут быть успешно выполнены при четкой организации методической работы.

Методическая работа и аттестация педагогических кадров.

Методическая работа - это целостная, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта, конкретном анализе учебно-воспитательного процесса система взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на повышение педагогической квалификации и профессионального мастерства каждого учителя, преподавателя, воспитателя, руководителя учебного заведения, других работников системы образования (включая меры по управлению профессиональным самообразованием, самовоспитанием, самосовершенствованием педагогов), на развитие и повышение теоретического потенциала педагогических коллективов в целом и в конечном счете на

совершенствование учебно-воспитательного процесса, достижение оптимального уровня образования, воспитания и развития конкретных учащихся.

Методическая работа - комплексный творческий процесс, включающий в себя систематическую коллективную, групповую, индивидуальную работу педагогических кадров по повышению их идейного, научно-теоретического, профессионального, методического и культурного уровня. Она выступает как важное средство управления педагогическим процессом, воспитания педагогов в духе высокой методической культуры, требовательности к качеству и результатам своего труда. Одним из ее стратегических направлений является

336

творческое освоение в практике обучения рациональных и эффективных методов, активизирующих познавательную, мыслительную деятельность учащихся, формирующих глубокие и прочные знания, умения и навыки.

Методическая работа неразрывно связана с педагогическим опытом. Выдающиеся деятели народного образования Н.К.Крупская, А.В. Луначарский видели в педагогическом опыте источники развития теории и практики воспитания подрастающих поколений. Будучи выявленным, найденным, он начинает существовать в своем истинном виде как ориентир, способный не только указать направление движения, но и повести за собой. Опыт А.С.Макаренки, С.Т. Шацкого, С.М.Ривеса, В.Н. Сорока-Росинского и многих других выдающихся педагогов, созданный на основе великих гуманистических идей, был и продолжает оставаться образцом единства теории и практики воспитания, олицетворением способности школы жить интересами общества, находить наилучшие пути удовлетворения этих интересов.

Содержание методической работы конкретизируется по следующим направлениям: общекультурная подготовка учителя, профессионально-нравственная культура, воспитательная культура, методологическая культура, исследовательская культура, диагностическая культура, управленческая культура - и может быть предметом изучения в течение длительного времени. Участие учителей в методической, инновационной деятельности способствует в конечном итоге формированию личной

педагогической системы, формированию индивидуального стиля педагогической деятельности.

Ныне педагог-практик готов выступить соавтором ученого, их отношения определяются соответствующими договорами с определением прав и обязанностей сторон. Начали складываться новые связи между педагогами-исследователями и определенной частью общеобразовательных учреждений. Возникла необходимость сокращения дистанции между наукой и практикой (педагогом-исследователем и учителем-практиком), что стимулирует, в свою очередь, процесс создания научных лабораторий при реально функционирующих учебных заведениях. Так, в Казахстане появились школы-лаборатории № 12 г. Актобе, № 34 г. Алматы, №58 г.Тараза, школа-лаборатория при Центре развивающего обучения в г.Усть-Каменогорске и т.д. Таким образом, педагогическое сообщество направляет свое внимание на развитие наукоориентированной практики и практикоориентированной науки.

Опыт педагогов-новаторов вносит вклад главным образом в методику обучения, то есть в ту самую область науки, которая непосредственно отвечает за создание конкретного курса обучения и технологии ее реализации, преобразованием которых и занимается учитель-новатор. Дидактике этот опыт помогает, во-первых, уточнить разновидности изложения, во-вторых, четко осознать после изучения опыта учителя-новатора положение: в процессе обучения существует как прямая, так и обратная связь между содержанием учебного материала и формами учета и контроля знаний учащихся.

337

В современных условиях, когда идет создание новой модели казахстанской школы, необходимо специальное исследование опыта педагогов-новаторов прошлого и настоящего в целях выявления того, какого рода (качества, уровня) новое знание содержится в их опыте, что несет новаторство практиков различным областям педагогики и педагогической науки в целом. Важно уточнить, какой новаторский опыт должен быть в первую очередь под прицелом методологии педагогики, дидактики, теории воспитания, педагогической психологии, частных методик.

При этом важно учитывать: даже если опыт не содержит нового знания (скажем, в области теории обучения), квалифицированный

дидактический анализ опыта укрепляет, поддерживает науку на уровне ее действительных достижений. Ведь в ней действуют, противоборствуют, взаимообуславливают друг друга самые разные концепции, гипотезы, теории, принципы, современные и устаревшие взгляды, научные положения и обыденные представления, действительные знания и их отсутствие, скрытые порой за наукообразием формы выражения. При объяснении и обосновании новых педагогических явлений с наибольшей полнотой и глубиной происходят саморефлексия науки, утверждение подлинного, «работающего» знания и острое, подчас совершенно необходимое очищение науки от устаревших догм и словесной шелухи. В этом смысле новаторский опыт, будучи осмысленный теорией, становится источником развития.

Формы организации методической работы в школе динамичны. Они изменяются, обновляются в зависимости от многих факторов, основными из которых являются государственная политика в сфере образования, законодательные акты и документы, уровень педагогической культуры учителей, их методическая грамотность, выявленная в процессе диагностических измерений личностных и профессионально-деятельностных показателей; морально-психологический климат в коллективе школы, материально-технические возможности организации методической работы, изучение внутришкольного педагогического опыта, инновационная открытость и активность учителей, уровень профессиональной подготовки руководителей школы к осуществлению методической работы; конкретная ситуация в коллективе школы (в отношениях между учителями, учителями и учениками, учителями и руководителями).

Таким образом, содержание методической работы определяется актуальными задачами современной школы. Выполнение этих задач достигается в процессе методического усовершенствования учителей и осуществления их систематического самообразования, главного пути формирования творческого роста квалифицированных педагогов.

Повышению методического уровня учителей способствует их периодическая аттестация — это комплексная оценка уровней квалификации, педагогического профессионализма и продуктивности деятельности работ-

ников образовательных учреждений. Целью аттестации является создание эффективной системы дифференцированной оценки оплаты труда работников образования, стимулирующей их профессиональный рост, непрерывное повышение квалификации и результативности труда. Аттестация учителей проводится на основе экспертной оценки труда: его результативности и качества учебно-воспитательного процесса.

Определены следующие принципы аттестации: добровольность, открытость, системность и целостность экспертных оценок, обеспечивающие объективное, корректное, бережное и доброжелательное отношение к педагогическим работникам.

По итогам аттестации учителю присваивается та или иная категория. При этом учитывается педагогическое обучение на курсах повышения квалификации, результаты анализа преподавательской деятельности и результатов труда учителя.

Вопросы для самоконтроля

- 1) Что означает понятие «управление школой»?
- 2) Дайте характеристику функций управления школы.
- 3) Какова основная цель аттестации педагогических работников?

Задания для самостоятельной работы

- 1) Ознакомьтесь по разным учебникам с понятием «управление школой».
- 2) Проанализируйте современные подходы к проблеме управления школой, определите собственную позицию.
- 3) Обобщите опыт работы инновационной школы по ее управлению.

Литература

1. Хмель Н.Д. Педагогический процесс в общеобразовательной школе. Алма-Ата: Мектеп, 1984.
2. Афанасьев В.Г. Научное управление обществом: Опыт системного анализа. М., 1973.

3. Файоль А. Общее и промышленное управление. М., 1992.
4. Каракулов К.Ж. Школоведение. Алматы: Ғылым, 2005.
5. Альмухамбетов Б.А., Бенцион Я.С. Методическая работа с педагогическими кадрами: подходы, проблемы, поиски, решения. Алматы, 1999.
6. Бабанский Ю.К. Методическая работа в школе. М., 1986.
7. Бейсенбаева А.А., Мендигалиева Г.К. Теоретические основы интеграции и практики в инновационных типах школ. Алматы, 1999.
- 339
8. Конаржевский А. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. М., 1988.
9. Таубаева Ш. Исследовательская культура учителя: методология теория и практика формирования. Алматы, 2000.
10. Хайруллин Г. О понятийном аппарате педагогики // Педагогика. 1991. №5.
11. Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. Алматы, 1998.
12. Худоминский П.В. Методическая работа в школе. М, 1979.

Темы рефератов

1. Содержание и организация руководства учебно-воспитательным процессом школы.
2. Проблемы руководства современной школой.
3. Роль личности руководителя школы.
4. Характеристика важнейших качеств, необходимых директору современной школы.
5. Совершенствование управления школой и руководства учебно-воспитательной работой школы как важнейшей предпосылки повышения качества обучения и воспитания учащихся.

3.3 Педагогическая диагностика учебно-воспитательного процесса школы (класса) как основа управления

Цель: формирование знаний о диагностике педагогического процесса как основа повышения качества управления.

Задачи:

а) Дать определение основных понятий «диагностика педагогического процесса», «педагогическая информация», «характеристика (переменная) педагогического процесса», «показатель педагогического процесса».

б) Раскрыть сущность педагогического процесса как основы управления.

в) Рассмотреть виды педагогической информации и условия ее отбора.

г) Определить основные характеристики педагогического процесса и их показатели.

д) Показать возможности применения комплекса методов педагогического исследования для изучения характеристик педагогического процесса.

План

1. Сущность диагностики педагогического процесса как основы управления.

2. Педагогическая информация.

3 Основные характеристики (переменные) и показатели педагогического процесса.

340

Основные понятия: педагогический процесс, управление педагогическим процессом, педагогическая информация, диагностика педагогического процесса, характеристика (переменная) педагогического процесса, показатели педагогического процесса.

Межпредметные связи: философия, психология, социология, методики преподавания.

Сущность диагностики педагогического процесса как основы управления. Труд педагога требует постоянного совершенствования как психолого-педагогической, так и методической подготовки учителя. Соответствие результата деятельности поставленной цели находится в прямой зависимости от степени владения учителем информацией о состоянии педагогического процесса. Отсюда с необходимостью вытекает требование наличия у учителя знаний и умений диагностировать педагогический процесс школы (класса) в целях получения информации о ходе, поэтапных результатах протекания педагогического процесса и итоговых результатах.

Диагностика состояния и качества протекания трудового процесса играет ведущую роль в любой отрасли знаний. В современной научной литературе существует несколько определений термина «педагогическая диагностика». В большинстве случаев эти определения даются с точки зрения психологии, и поэтому в них особое внимание уделяется содержанию педагогической диагностики как изучению психологических процессов и сформированности личных качеств педагогов и учащихся.

«Диагноз» в переводе с греческого означает распознавание (это общенаучный термин). В психолого-педагогических исследованиях определяются структура, функции, задачи и направления педагогической диагностики (Б.С. Кобзарь, Л.И. Катаева, Е.А. Берулава, Б.П. Макарова, Б.П. Битинас, В.П. Симонов и др.). В частности, Б.П. Битинас определяет основную задачу педагогической диагностики как научного направления, которое выявляет оптимальную совокупность показателей состояния педагогического процесса.

В последние десятилетия педагогическая диагностика рассматривается с позиции учета объекта деятельности и управления учителя. В современной педагогической науке объектом деятельности учителя признан педагогический (учебно-воспитательный) процесс. Следовательно, эффективность работы учителя будет зависеть от того, насколько он знает теорию целостного педагогического процесса как объекта деятельности учителя и владеет умениями диагностировать его состояние. Педагогическую диагностику можно определить как «совокупность знаний и действий, необходимых для характеристики и определения причин состояния педагогического процесса, выявления противоречий между целью и возможностями системы «педагоги - учащиеся» (В.К. Омарова).

341

Педагогическая информация. Сведения об объекте управления - педагогическом процессе школы (класса), семьи всегда очень разнообразны. Следовательно, необходимо отделить педагогически значимую информацию от второстепенной, несущественной. Педагогическая информация - это ограничение разнообразия сведений об объекте управления. Данное ограничение

имеет свои границы, которые определяются следующими условиями:

- информация должна составить основу перспективного планирования на длительный срок (год, полугодие, четверть);
- информация должна дать возможность учителю сформулировать задачи работы с отдельными учащимися, коллективом класса;
- информация должна быть положена в основу отбора содержания работы с учащимися;
- информация должна привести учителя к пониманию того, какие виды деятельности ему следует организовать с учащимися, пониманию, чему эта деятельность должна научить учащихся;
- информация должна служить основой для уточнения того, чему должна научить конкретная деятельность каждого школьника.

При соблюдении этих условий информация дает сведения о состоянии объекта управления и окружающем мире, на основе которых можно разработать оптимальные управленческие решения. Учителю необходимы три вида информации:

1. Исходная информация, которая поможет получить первичные знания об учащихся. Исходная информация формируется за достаточно длительный отрезок времени (1-3 года и более) и отражает те тенденции педагогического процесса, которые действуют достаточно длительное время (статусное положение ученика в классе, качество знаний, умений, навыков учащихся).

2. Тактическая информация, которая позволяет правильно построить те или иные формы работы с учащимися (проведение отдельного мероприятия). Тактическая информация отражает возможности учителя в оптимальном решении отдельных вопросов педагогического процесса на конкретном этапе его протекания (состав пары и группы на уроке, распределение ролей в подготовке школьного спектакля и т.п.).

3. Оперативная (текущая) информация, которая позволяет дополнить первые два вида, не упустить существенного, получить конкретные сведения о состоянии педагогического процесса. Эта информация накапливается за короткий отрезок времени (день, неделя). Зачастую она очень быстро исчерпывается (устранение причин пропуска учеником уроков или полного учебного дня, оказание помощи в случае непонимания материала и т.п.).

Важно понимать: чем более обобщенный характер имеет информация, тем точнее она отражает реальное состояние педагогического процесса. Поэтому основаниями для отбора информации должны быть деятельность во

342

всех ее видах и анализ ее результатов. Таким образом, педагогическая информация - это не любые сведения об изучаемом объекте, а наиболее значимые, существенные, отражающие состояние основных характеристик педагогического процесса.

Основные характеристики (переменные) и показатели педагогического процесса. Источником информации являются материалы анализа основных характеристик (переменных) педагогического процесса и их показателей: успеваемость учащихся, сформированность ученического коллектива, общественная (социальная) активность учащихся, социально-психологический портрет семьи школьников, состояние педагогического коллектива (Н.Д. Хмель).

Каждая из указанных пяти характеристик (переменных) педагогического процесса имеет ряд показателей, основными из которых являются нижеследующие:

1. Показателями характеристики «успеваемость учащихся» служат: общий процент успеваемости учащихся; процент качества успеваемости; среднечетвертной балл; процент качества овладения школьниками учебно-познавательными умениями (по теме, разделу учебной программы); статусное положение ученика в коллективе класса.

Полученная информация по характеристике «успеваемость учащихся» позволит определить уровень овладения ими основами наук.

2. Показателями характеристики «сформированности ученического коллектива» являются: процент совпадения выбранного и фактического актива в классе; процент «изолированных» детей; процент школьников без круга общения; процент педагогически запущенных детей; процент учащихся, имеющих общественные поручения; процент учащихся, выполняющих общественные поручения.

Анализ материалов по данной характеристике позволит получить сведения о межличностных отношениях внутри коллектива класса, статусном положении актива. Практика

показывает, что чем сплоченнее коллектив, тем выше в нем процент совпадения формальных и неформальных лидеров, меньше детей «без круга общения», а значит, и «трудных детей».

3. Показателями характеристики «общественная (социальная) активность учащихся» являются: процент учащихся класса, имеющих общественное поручение по собственной инициативе; процент учащихся, отчитывающихся за выполнение поручений; характер поручений (учебные, внеучебные, классные, школьные, другие); форма отчетности и кто принимает отчет о выполнении общественного поручения (учитель, классный руководитель, класс, актив класса).

При изучении во взаимосвязи показателей данной характеристики и характеристик «успеваемость учащихся» и «сформированность ученического коллектива» выясняется: чем выше общественная активность, тем выше

343

уровень сформированности ученического коллектива и все показатели по характеристике «успеваемость».

4. Показатели характеристики «социально-психологический портрет семьи школьников»: состав семьи (полный, неполный); профессия родителей, их общественное положение, интересы (круг чтения, увлечения, форма проведения досуга и досуга вместе с детьми); процент учащихся из неполных семей; процент родителей, участвующих в общественной жизни класса, школы; процент «трудных» семей; процент родителей, посещающих школу по собственной инициативе.

Всеми этими данными необходимо располагать учителю, так как педагогический процесс школы находится в тесном взаимодействии с педагогическим процессом семьи. Воспитательные цели школы и семьи совпадают, так как семья - элементарная «ячейка» общества, но функции семьи и школы совпадают не всегда, да и не все родители по профессии - педагоги. Поэтому педагогический процесс школы должен оказывать положительное влияние на педагогический процесс семьи. Если по всем названным выше показателям данной характеристики получены положительные результаты, то климат данной семьи следует считать также положительным

5. Показатели характеристики «состояние педагогического коллектива», современное понимание учителем объекта своей

деятельности и управления; уровень теоретической и методической подготовки учителя к управлению педагогическим процессом; владение методикой формирования ученического коллектива; готовность к диагностике педагогического процесса; готовность к работе с семьей учащихся; готовность к работе с одаренными и педагогически запущенными детьми; самообразовательная работа учителя.

Для получения достоверных диагностических данных по всем характеристикам (переменным) педагогического процесса необходимо использовать в комплексе методы научно-педагогического исследования, изучение продуктов деятельности учащихся, анкетирование, анализ и самоанализ уроков и других форм учебной и внеучебной деятельности, наблюдение, беседы, социометрический анализ, заполнение различных диагностических карт, тестов и т.п. Важно, чтобы данные, полученные с помощью методов педагогического исследования, анализировались в сравнительном плане, то есть нужно сопоставлять отдаленные по времени результаты (диагностические «срезы» успеваемости, социометрические исследования в классе дважды в году и т.д.). При выполнении этого условия диагностические данные являются основой для коррекции педагогического процесса на различных этапах его протекания, а также всех видов планирования работы учителя, классного руководителя, администрации школы. Изучив характеристики педагогического процесса, педагогический коллектив, администрация школы отбирает информацию для подготовки необходимых управленческих решений по целенаправленному изменению состояния и функционирования учебно-воспитательного процесса (рис. 1).

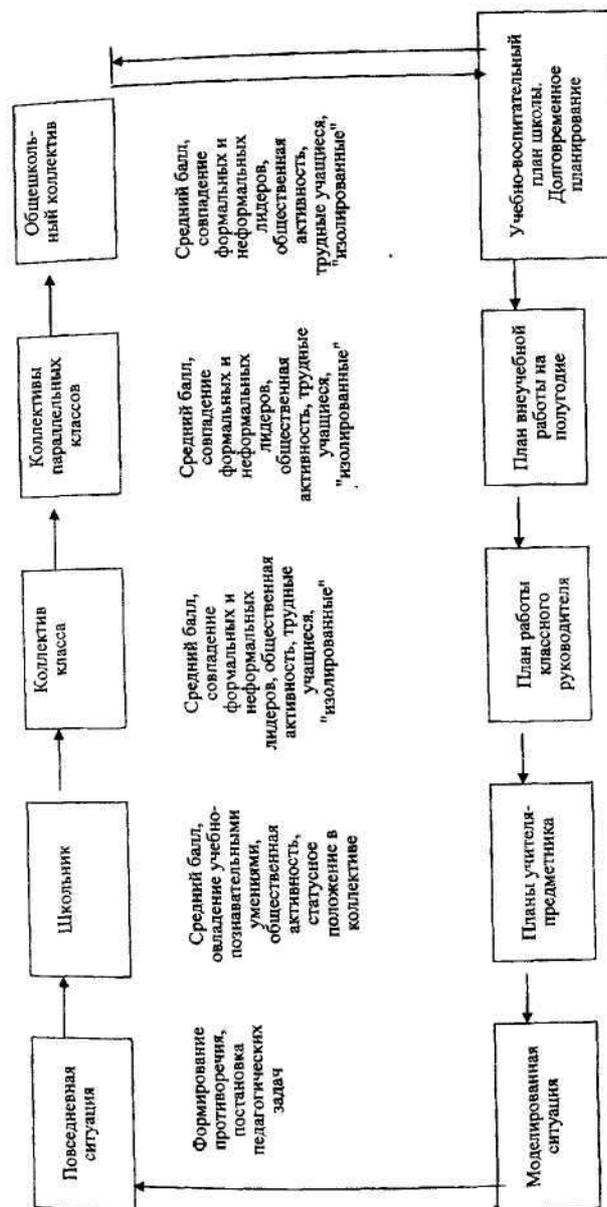


Рис. 1. Последовательность анализа состояния педагогического процесса для разработки управляющего воздействия

345

В результате анализа полученных данных можно давать конкретные рекомендации методическим объединениям, отдельным учителям (по реализации во взаимодействии традиционных и современных способов обучения; особенностям алгоритма внедрения парной, групповой работы на уроке; выявлению уровня памяти, внимания, мышления учащихся; повышению уровня сформированности ученического коллектива и группы).

Таблицы и графики для сбора и анализа каждой переменной педагогического процесса предлагаются в работе Н.Д.Хмель и др.

«Диагностика педагогического процесса как условие развития творчества учителя».

Таким образом, диагностика педагогического процесса рассматривается в теории и практике обучения как основа современного уровня управления педагогическим процессом. Следовательно, одной из ведущих функций современного учителя является диагностика педагогического процесса, для чего необходимо знание основных видов информации (исходная, тактическая, оперативная). Для сбора достаточной информации о ходе, состоянии, результатах педагогического процесса - необходимо знание основных характеристик (переменных) и их показателей. Полноту и доказательство диагностических данных обеспечивает применение комплекса методов педагогического исследования. Диагностические данные позволяют вносить своевременные коррективы в управление педагогическим процессом, качественно планировать работу на перспективу.

Вопросы для самоконтроля

1. Как определяется термин «педагогическая диагностика»?
2. Какова роль педагогической информации в деятельности учителя по управлению педагогическим процессом?
3. Каковы основные условия ограничения сбора информации об объекте управления учителя?
4. Что такое исходная информация?
5. Что такое текущая информация?
6. Что такое оперативная информация?
7. Каковы основные характеристики (переменные) педагогического процесса?
8. Каковы показатели каждой из характеристик педагогического процесса?

Литература

1. Зверева В.И. Диагностика и экспертиза педагогической деятельности учителей. М, 1998.
2. Битинас Б.П., Катаева Л.И. Педагогическая диагностика. Сущность, функции, перспективы // Педагогика. 1993. № 2.

3 Кобзарь Б.С., Макарова Л.М. Обучение студентов диагностике воспитательной работы// Педагогика. 1993. № 1.

4 Кочетов А.Н., Коломинский Я.Л. и др. Педагогическая диагностика в школе. В помощь лектору. Алма-Ата, 1990.

5 Хмель Н.Д. Педагогический процесс в общеобразовательной школе: В помощь лектору. Алма-Ата, 1990.

6. Хмель Н.Д., Тригубова Н.Н., Бозжанова К.Б., Хан Н.Н. и др. Диагностика педагогического процесса как условие развития творчества учителя. Алматы, 1996.

7. Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. Алматы, 1998.

Задания для самостоятельной работы

1. Покажите на схеме взаимосвязь между всеми характеристиками педагогического процесса.

2. На примере конкретного класса покажите возможность использования комплекса методов педагогического исследования для получения информации по каждой из характеристик педагогического процесса.

3. Составьте примерную характеристику класса на основе анализа информации по одной или нескольким характеристикам педагогического процесса.

4. Составьте примерный план работы классного руководителя на основе полученной информации о состоянии педагогического процесса в классе.

Темы рефератов

1. Повышение качества управления педагогическим процессом класса на основе диагностики состояния педагогического процесса класса.

2. Функция исследования хода и результатов педагогического процесса как ведущая в деятельности современного учителя.

3. Изучение основных характеристик педагогического процесса и их переменных.

4. Внедрение результатов педагогического исследования в практику работы учителя.

3.4. Система планирования работы школы

Цель: выявление важнейших требований к составлению планов работы общеобразовательной школы, основного содержания годового плана работы школы, ознакомление с видами внутришкольной документации.

347

Задачи:

- а) Раскрыть значение планирования как основы эффективной управленческой деятельности.
- б) Охарактеризовать основные разделы общешкольного годового плана работы.
- в) Выявить особенности внешнего оформления годового плана.
- г) Раскрыть значение информационного обеспечения управления школой.
- д) Ознакомить с основными видами внутришкольной документации.

План

1. Планирование как одна из управленческих функций.
2. Подготовка аналитической части плана.
3. Содержание общешкольного годового плана работы.
4. Оформление годового плана работы школы.
5. Другие виды школьной документации.

Основные понятия: управление школой, планирование работы школы, виды планов, школьная документация.

Межпредметные связи: психология, теория информации, теория управления.

Планирование как одна из управленческих функций. При самом общем подходе управление представляет собой элемент организованной системы, обеспечивающий сохранение определенной структуры системы, поддержание режима ее деятельности, реализацию цели и программы деятельности. В последние годы широкое распространение получает термин «менеджмент», который в переводе с английского языка также означает «управление». В теории и практике обычно выделяют следующие функции управления: анализ состояния деятельности, планирование, организацию деятельности, стимулирование, контроль и регулирование (корректирование) процесса выполнения решений, подведение итогов деятельности.

Для эффективного управления необходимо обеспечить гармоничное взаимодействие всех указанных функций, недооценка хотя бы одной из них отрицательно сказывается на результатах деятельности всего коллектива. Органическую взаимосвязь всех управленческих функций обеспечивает обоснованное планирование. Планирование (разработка плана деятельности) понимается как определение основных видов деятельности и тех мероприятий, которые направлены на повышение эффективности всей деятельности. Обоснованное планирование предполагает

- всесторонний и целенаправленный учет состояния работы и объективную оценку достигнутых результатов деятельности;
- определение основных целей и задач на предстоящий период деятельности;

348

- выявление эффективных путей и способов, средств, которые могут привести к решению поставленных задач, а также выбор оптимальных путей и средств их решения.

Все это требует наличия объективной информации о состоянии дел в управляемой системе. Под термином «информация» обычно понимается совокупность полезных сведений, фактов, данных, характеризующих состояние управляемой системы, а также используемых для ее развития и совершенствования. Объем и содержание информации определяются целями, основными направлениями и масштабами деятельности системы. По ее направленности можно рассматривать восходящую и нисходящую информацию. Нисходящая информация отражает управленческие действия субъекта управления (нормативные, организационно-распорядительные документы вышестоящих органов, в том числе органов образования и т.д.). Восходящая информация характеризует состояние управляемой системы (отчеты, справки по итогам проверок, текущая внутришкольная информация и т.д.). Для управленческой деятельности одинаково важны и тот, и другой вид информации. Справедливо считается, что «эффективность управления во многом зависит от информационного обеспечения, своевременного и качественного принятия управленческих решений и организации мониторинга всей системы образования» [3].

Управление общеобразовательной школой, как и любая управленческая деятельность, требует обоснованного планирования

всей деятельности. Важнейшим видом плана в школе является общешкольный годовой план работы, представляющий собой ведущий документ всей школьной жизни. Он охватывает все стороны деятельности школы, учитывает их единство, их внутренние и внешние связи и взаимозависимости.

Результативность работы школы во многом определяется продуманностью, обоснованностью и целенаправленностью годового плана.

Общешкольный годовой план работы создается на основе следующих принципов.

а) Научность планирования. План должен быть составлен с учетом социальных и экономических условий деятельности, психолого-педагогических закономерностей педагогического процесса, тенденций и перспектив развития всей системы образования вообще и данной школы в частности. План должен быть педагогически целесообразным.

б) Оптимальность плана означает, что он должен содержать необходимое и достаточное количество и виды деятельности, конкретных мероприятий для Достижения поставленных целей. Данный принцип направлен на обеспечение реальности плана, на выбор оптимальных путей и средств деятельности школьного коллектива, на обеспечение целесообразного соотношения составных частей плана.

в) Конкретность плана. В плане должно быть конкретно указано, каковы предусмотренные мероприятия, задания тем или иным исполнителям, кто

349

ответствен за исполнение, каковы сроки, место и время проведения мероприятий. Должны быть учтены те конкретные условия, которые следует создать для успешного решения определенной задачи. Реализация принципа конкретности обеспечивает необходимую точность плана.

г) Перспективность плана. Требуется предусмотреть не только ближайшие перспективы, цели и задачи, но и перспективы на более дальние периоды деятельности школы. План должен учитывать те учебно-воспитательные задачи, которые будут возникать перед школой и в последующие годы работы.

д) Принцип объективного учета специфических особенностей деятельности школьного коллектива. В плане должны быть учтены

особенности данного педагогического и ученического коллективов, реальной обстановки, а также те условия, в которых функционирует школа. Следует учитывать индивидуальные особенности каждого исполнителя, возрастные и иные особенности того ученического коллектива, на который рассчитано мероприятие.

е) Принцип коллективности предусматривает привлечение учителей, воспитателей, других работников школы к активному участию в обсуждении и составлении плана. Общешкольный план должен стать плодом коллективного творчества с индивидуальной ответственностью каждого члена коллектива.

Можно указать следующий алгоритм подготовки общешкольного годового плана работы:

1. Изучение нормативной документации, а также психолого-педагогической литературы по проблемам планирования и специальной литературы, посвященной новейшим педагогическим технологиям.

2. Всесторонний анализ накопленной информации об учебно-воспитательном процессе школы за предыдущий период, выявление основных недостатков и упущений, определение важнейших достижений в деятельности коллектива школы.

3. Определение основных перспектив развития школы, а также важнейших целей и задач деятельности на будущий год.

4. Установление эффективных путей и средств, призванных обеспечить ликвидацию недостатков в работе и развитие достигнутых положительных результатов. Обоснование выбора оптимальных путей и средств достижения целей.

5. Определение основных, важнейших общешкольных мероприятий, а также обязательных мероприятий, проводимых по классам, группам классов и т.д. Составление рабочего варианта плана.

6. Широкое коллективное обсуждение рабочего варианта плана. Внесение необходимых изменений и дополнений в план с учетом поступивших предложений.

7. Составление и утверждение окончательного варианта общешкольного плана работы.

350

Данный алгоритм не должен быть понят как перечень независимых и изолированных друг от друга шагов. Пункты

алгоритма накладываются друг на друга, пересекаются. Изучение соответствующей литературы, например, сопровождает весь ход составления плана. Подобным же образом происходит и корректирование целей и задач, выбор путей и средств и т.д.

Подготовка аналитической части плана. Анализ информации об учебно-воспитательном процессе школы, об уровне его эффективности (анализ работы школы) является важнейшим этапом создания плана. В.А. Сухомлинский обоснованно считал, что «без глубокого анализа работы школы за истекший год невозможно конкретное планирование на предстоящий год. От того, насколько глубоко и всесторонне будет проанализирована работа за прошлый год, зависит исправление недостатков» [7]. Анализ работы должен обеспечивать выявление причинно-следственных и функциональных связей и зависимостей в предыдущий период деятельности школьного коллектива. Анализ должен выявить, каковы полученные конкретные результаты воспитания и обучения учащихся, насколько целесообразными были пути и средства достижения педагогических целей, каковы наиболее характерные упущения и т.д. Короче говоря, анализ работы школы должен быть осуществлен «в свете четкой целевой установки: мобилизации педагогического коллектива на борьбу за прочные знания учащихся и более высокую успеваемость, за быструю и своевременную ликвидацию обнаруженных недостатков» [2].

Существует немало подходов к проведению анализа работы школы за прошедший учебный год. По одному из них, разработанному Ю.А. Конаржевским, анализ должен содержать необходимую информацию по следующим блокам деятельности школы:

- деятельность администрации по управлению школой;
- состояние методической работы в школе;
- составление качественного преподавания, работа педагогического коллектива по повышению его уровня;
- состояние работы педагогического коллектива с родителями учащихся;
- педагогическая помощь общественным ученическим организациям по улучшению результативности их работы;
- уровень воспитанности учащихся;
- состояние посещаемости учебных занятий школьниками;

- состояние знаний, умений, навыков учащихся;
- деятельность коллектива по осуществлению всеобща.

Очевидно, при анализе работы школы во главу угла следует поставить уровни воспитанности и обученности школьников, а также реализацию положения об обязательном всеобщем среднем образовании. Иные же блоки должны быть рассмотрены с точки зрения того, насколько действенно и оптимально они способствовали получению необходимых высоких результатов по трем основным указанным блокам. Следует помнить, что, например,

351

методическая работа в школе, как и работа с родителями учащихся, не может быть самоцелью, она должна служить средством достижения более высоких результатов педагогического процесса. Эти результаты выражаются в конечном итоге уровнем воспитанности и обученности учащихся.

Обоснованное определение важнейших целей и задач школы на предстоящий период позволяет реализовать такие принципы составления общешкольного годового плана работы, как объективность, перспективность и конкретность. Цели школы на учебный год вытекают из магистральной цели, имеющей для школы стратегическое значение. Задачи должны быть органически связаны с целями, представлять собой последовательные «ступеньки» для достижения цели и вытекать из результатов анализа работы школы. Задачи предусматривают обеспечение неразрывного единства воспитания и обучения, урочной и внеурочной деятельности, а также различных звеньев педагогического процесса и разных структурных подразделений школы. Задачи должны быть ориентированы на обеспечение единства действий всех педагогов школы, а также семьи и других компонентов внешней среды. Задачи школы следует определять таким способом, чтобы их решение стимулировало бы индивидуальную и коллективную творческую деятельность учителей и воспитателей, повышало бы их заинтересованность в результатах своего труда, направляло бы их усилия на успешную реализацию общешкольной цели, обеспечивало бы формирование единого подхода к узловым вопросам воспитания и обучения, способствовало бы активизации школьников в педагогическом процессе, реализовало бы их инициативу.

Содержание общешкольного годового плана работы.

Основная часть общешкольного плана содержит мероприятия, которые намечается проводить в школе. Указанные мероприятия разбивают на несколько разделов. Один из разделов посвящается деятельности коллектива по осуществлению обязательного всеобщего среднего образования. В нем указываются мероприятия по полному учету детей школьного возраста, проживающих на закрепленном за школой участке. Намечаются мероприятия по приему детей на начальную, основную и старшую ступени школы, по обучению больных детей на дому и в лечебно-профилактических учреждениях. Если при школе существуют интернаты, организованы группы продленного дня, то предусматриваются мероприятия по проведению учебно-воспитательной работы в них. Особое внимание уделяется вовлечению в школу детей из малообеспеченных и неблагополучных, а также из неполных семей и детей, находящихся под опекой. Следует предусмотреть мероприятия, направленные на привлечение родительской общественности и ученических коллективов к работе по полному охвату учебой всех детей школьного возраста.

Раздел «Деятельность педагогического коллектива по повышению качества учебно-воспитательной работы» является сердцевиной общешкольного годового плана. В данном разделе планируются мероприятия по

352

совершенствованию урока и других организационных форм обучения. Здесь предусматриваются те мероприятия, которые направлены на повышение качества знаний учащихся, их практических умений и навыков, на ликвидацию наиболее характерных пробелов в знаниях школьников. Планируются мероприятия по полному и качественному выполнению учебных программ, в том числе их практической части. Планируется дальнейшее внедрение технических средств обучения, компьютерной техники в учебный процесс школы. В том же разделе рассматриваются вопросы организации и проведения переводных и выпускных экзаменов. Указываются мероприятия по воспитанию ответственного отношения школьников к учебному труду, по привитию навыков самообразования. Предусматривается внеурочная работа по расширению и углублению знаний учащихся: организация работы факультативов, предметных кружков,

дополнительных занятий, проведение предметных вечеров, лекций и бесед, конкурсов, предметных олимпиад и т.д.

Большое место в этом разделе занимают вопросы воспитания с тем, чтобы в центре внимания оказались бы личность школьника, развитие его личностных качеств, его гуманистического мировоззрения. Рассматриваются мероприятия по нравственному воспитанию, привитию навыков культуры поведения, формированию сознательной дисциплины школьников в каждой возрастной группе учащихся (проведение читательских конференций, лекций, бесед, конкурсов, диспутов, выпуск бюллетеней и т.д.). Предусматриваются мероприятия по правовому воспитанию и предупреждению правонарушений среди школьников, а также по патриотическому воспитанию. В целях повышения эстетической культуры учащихся и развития их творческих способностей планируется создание лекториев, клубов любителей искусств, проведение недели музыки, театра, проведение утренников и вечеров, организация выставок, посещение учреждений искусства, организация работы различных кружков и студий (литературного творчества, вокального, танцевального, прикладного искусства и т.д.), проведение смотров, конкурсов и т.п.

Планируется проведение физкультурно-спортивной работы: создание спортивных секций, организация туристических походов, соревнований, спортивных вечеров и праздников, а также общественно-полезной деятельности по физической культуре (работа по ремонту спортивного оборудования и инвентаря, по благоустройству спортивных площадок и т.д.). Предусматриваются меры по оздоровительной работе, в том числе санитарно-гигиеническое воспитание в общешкольном масштабе и по классам с учетом пола и возраста школьников, меры по профилактике заболеваний учащихся, по пропаганде здорового образа жизни.

В целях трудового воспитания школьников предусматривается работа по самообслуживанию в школе, по общественно-полезному труду, а при наличии условий - и организация посильного производительного труда

353

учащихся. В плане находят отражение общешкольные трудовые праздники и иные мероприятия (выставки, смотры, конкурсы и т.д.), организация работы технических кружков и секций. Здесь же

указываются мероприятия по экономическому воспитанию учащихся, по формированию качества предприимчивости и иных личностных качеств современного человека. Планируется работа по экологическому воспитанию школьников: опытническая работа, создание экологической зоны, экологической тропы, уход за животными и растениями, работа по охране природы, проведение экологических праздников, смотров и т.д.

В данный раздел плана включаются также вопросы, связанные с семейным воспитанием, отражающие работу с родителями учащихся. Предусматривается проведение встреч с родителями, организация консультаций для них, проведение родительских собраний, оказание помощи в работе родительских комитетов, привлечение родителей к воспитательной работе в школе, в классах, работа по изучению и обобщению передового опыта семейного воспитания.

В разделе «Работа с педагогическими кадрами» предусматривается весь спектр работ, направленных на повышение методического уровня учителей и воспитателей. Планируется диагностирование профессиональных умений и навыков членов педагогического коллектива, что позволяет выявить передовой педагогический опыт, а также потребности и запросы педагогов в области методики воспитания и обучения. В план включаются вопросы деятельности школьных, а также кустовых и цикловых методических объединений, методического совета, методического кабинета, вопросы изучения психолого-педагогических проблем учителями школы, проведение педагогических чтений, конференций, семинаров, спецкурсов для учителей и воспитателей. В плане отражаются вопросы организации методической помощи неопытным учителям, самообразования педагогов и стимулирования их педагогического творчества, вопросы обобщения и распространения передового педагогического опыта (проведение открытых уроков, методических выставок, творческих отчетов, организация клубов творческой педагогики, создание школы передового опыта и т.д.). В этом же разделе указываются формы и содержание делового сотрудничества школы с представителями педагогической науки. Планы работы методического совета и методических объединений (кафедр) являются составными частями данного раздела.

В отдельном разделе плана рассматривается работа педагогического совета школы, где конкретно указываются тематика и дата проведения заседаний педагогического совета. При подготовке этого раздела плана особого внимания требует определение тематики заседаний. Тематика заседаний должна вытекать из общего содержания деятельности педагогического коллектива с тем, чтобы обсуждение тех или иных вопросов на педагогическом совете, выработка и реализация коллективных решений способствовали бы

354

достижению общих целей деятельности школы. В тематике заседаний педагогического совета отражаются вопросы совершенствования учебно-воспитательного процесса в школе, организационно-педагогической деятельности коллектива, связи школы с педагогической наукой, внедрения в практику новейших достижений педагогической науки и т.п. На каждом заседании педагогического совета предусматривается заслушивание информации о ходе выполнения решений предыдущих заседаний.

Система внутришкольного контроля составляет особый раздел годового плана работы школы. Здесь указываются мероприятия, направленные на обеспечение контроля за состоянием и результативностью воспитательной работы в школе: решение задач воспитания общественной активности учащихся, их сознательной дисциплины, трудового, нравственного, эстетического, экономического, экологического, правового, патриотического воспитания и физического развития учащихся, повышения уровня их воспитанности; контроль за работой групп продленного дня, кружков и секций, органов ученического самоуправления; контроль за организацией краеведческой работы, самообслуживания школьников и их посильного производительного труда; контроль за воспитательной работой учителей, воспитателей, классных руководителей, за организацией, содержанием и результативностью внеурочной воспитательной работы; контроль за совместной работой с семьей (состояние изучения жизненных условий и семейного воспитания школьников, качество мероприятий, проводимых с родителями, и т.д.).

Предусматривается контроль за состоянием преподавания учебных дисциплин: за научностью преподавания, за выполнением

учебных программ, за обеспечением связей учебного материала с жизнью, с практикой, и также взаимосвязей системы уроков и совокупности учебных дисциплин, за индивидуализацией обучения и соблюдением психолого-педагогических требований к процессу обучения, за развитием познавательных интересов школьников, их самостоятельности в учении и стремления к самообразованию. Планируется контроль за качеством знаний, умений и навыков учащихся, который охватывает вопросы сформированности у школьников научного мировоззрения, усвоения ими программного материала, формирования у учащихся навыков учебного труда.

Планируется контроль за деятельностью учителей и воспитателей по обеспечению обязательного всеобщего среднего образования: состояние учета детей школьного возраста, обеспечение особых условий обучения для тех детей, которые нуждаются в этом, посещаемость учебных занятий и т.д. В этом разделе указывается контроль за состоянием внутришкольной документации, за ее своевременным и правильным оформлением в соответствии с инструктивными требованиями относительно каждого документа.

В той части раздела, которая посвящена контролю за организацией методической работы в школе и повышением квалификации и методического

355

уровня учителей и воспитателей, рассматриваются: работа теоретических семинаров, школ передового опыта, методических объединений, вопросы формирования и распространения передового педагогического опыта, обучение учителей и воспитателей и т.п.

В этом же разделе рассматриваются вопросы контроля за деятельностью отдельных подразделений школы (хозяйственной службы, школьной библиотеки, медицинского обслуживания, организации питания).

Один из разделов годового плана школы посвящен организационно-педагогической работе. Здесь указываются расстановка педагогических кадров, организация и распорядок работы администрации школы и всего педагогического коллектива, распределение функциональных обязанностей между работниками школы. Предусматривается организация деятельности оперативной осведомительной службы. В этом же разделе даются графики

проведения общешкольных вечеров, праздников, торжественных мероприятий, оперативных и иных совещаний (совещаний при директоре или завуче школы, производственных совещаний, собраний и т.д.).

Вопросы укрепления учебно-материальной базы школы составляют отдельный раздел плана (работа по подготовке и проведению текущего или капитального ремонта школьных зданий и помещений, по реконструкции зданий и осуществлению дополнительных построек). Предусматриваются меры, направленные на расширение материально-технической базы трудового обучения, на оснащение учебных кабинетов наглядными пособиями, компьютерной техникой, на пополнение книжного фонда школьной библиотеки, на обновление и пополнение спортивного инвентаря и мебели. Указываются меры по созданию необходимых условий для организации работы групп продленного дня, для обучения и игр детей, для работы школьной столовой, по обеспечению хозяйственной службы соответствующими материалами, инвентарем, спецодеждой. Вопросы оборудования территории школьного двора в соответствии с действующими нормами и требованиями санитарно-гигиенического режима, а также противопожарной безопасности также отражаются в данном разделе.

Таково примерное содержание общешкольного годового плана работы. В зависимости от конкретных условий функционирования школы и от некоторых других факторов содержание плана может отличаться от вышеприведенного, он может состоять из иных основных разделов. Однако он всегда имеет аналитическую часть (анализ информации об итогах деятельности школы за предыдущий период с учетом нормативной и инструктивной информации), важнейшие задачи школы на планируемый период и основную часть, где указываются те мероприятия, проведение которых должно привести к решению выдвинутых задач, к достижению поставленных целей.

356

Оформление годового плана работы школы. Оформление (внешний вид) общешкольного плана может иметь вид описательного текста (текстовый вид плана). В связном тексте описываются все предусмотренные мероприятия, составляющие основную часть плана. Этот план может быть дополнен планом-графиком

(допускается также оформление годового плана только в виде плана-графика). В простейшем виде план-график представляет собой таблицу с тремя графами: наименование мероприятия, ответственное за его организацию и проведение лицо, дата и время проведения мероприятия. В других вариантах плана-графика выделяют графу цели (целевая установка), графу контроля за ходом выполнения данного пункта плана, графу о выполнении пункта (или краткий анализ и оценка проведенного мероприятия).

В календарно-графическом виде планирования за единицу времени обычно принимают неделю (например, 21-27 сентября). В первой графе такого вида оформления плана указывается именно этот временной отрезок. Каждая из следующих граф плана отводится тому или иному отдельному направлению деятельности (к примеру, всеобщ, укрепление материально-технической базы, внутришкольный контроль и т.д.). В клетках отмечают те мероприятия, которые предполагается проводить в указанный отрезок времени по данному направлению деятельности.

Вышеприведенным видам оформления общешкольного годового плана присущ один недостаток - неявное выражение взаимных связей и зависимостей его отдельных элементов, что может вызвать определенные затруднения в осуществлении руководства единым процессом воспитания и обучения во всех его звеньях. Сетевой вид плана свободен от такого недостатка. Сетевое планирование по своей внешней форме представляет собой графическое отражение всех процессов во времени и последовательности их протекания. При этом применяются условные общепринятые обозначения. Стрелка со сплошной линией, например, обозначает действительную работу (трудовой процесс, требующий затраты времени и ресурсов). Стрелка со штрихпунктирной линией - это ожидание, то есть работа с затратой времени, но без затраты труда. Стрелка с пунктирной линией используется для так называемой фиктивной работы, под которой понимается логическая связь, зависимость одного события от другого. Кружочком или квадратиком обозначают фактическое окончание работы (работ), то есть конечный результат, который принято называть событием.

Всякая работа (стрелка) соединяет два события: предшествующее (начальное) и конечное. Поэтому сетевой план внешне представляет собой совокупность пронумерованных (по

последовательности наступления событий) кружочков, соединенных стрелками между собой. Если к какому-либо кружочку подведено несколько стрелок, то это означает, что данное событие является результатом одновременно всех начальных событий, находящихся в эле стрелок. На стрелках отмечают числа, соответствующие количеству

357

времени, затрачиваемому на получение этого результата (события). К сетевому плану целесообразно приложить таблицу исходной информации. В ней указываются номер каждого события, его наименование, а также продолжительность работы. С помощью исходной информации любой работник школы может легко разобраться со взаимозависимостями, отраженными в сетевом плане. Сетевое планирование позволяет выявить те виды работ, которые несут наибольшую педагогическую нагрузку, равно как и те, которые являются формальными и не влияют на решение основных задач воспитания и обучения. Поэтому сетевое планирование работы школы получило высокую оценку исследователей и педагогов-практиков. К примеру, В.А. Сухомлинский писал, что принципы сетевого планирования представляют собой ту научную основу «руководства педагогическим процессом, на которую надо поставить школьную практику».

Другие виды школьной документации. Кроме общешкольного годового плана работы, деятельность всего школьного коллектива, отдельных педагогов регламентируется и другими планами. В их числе можно указать перспективный план работы, призванный обозначить стратегические цели школы и пути их достижения. Перспективный план обычно составляется на пять лет и направлен на решение главных проблемных задач на этот период. В нем учитываются прогнозы демографического порядка, что очень важно для планирования ежегодного контингента школьников; предусматривается естественное обновление состава педагогического коллектива и т.д. В этом плане также имеется аналитическая часть, на базе которой могут быть выдвинуты перспективные задачи по совершенствованию учебно-воспитательного процесса в школе. Наименования разделов перспективного плана могут совпадать с соответствующими наименованиями годового плана. Задачи, поставленные в

перспективном плане, уровень их реализации учитываются при составлении годового плана.

Учитель должен иметь календарный план изучения содержания учебного предмета в разрезе классов, а также поурочные планы на каждый урок. Воспитатели и классные руководители составляют планы воспитательной работы. Составляются планы работы факультативов, кружков и секций. Деятельность общешкольных и классных родительских комитетов, ученических общественных организаций, органов самоуправления ведется в соответствии с их планами работы. Составляется план работы школьной библиотеки.

Принято составлять ежедневные и недельные планы текущей работы руководителей школы. Они могут быть составлены в произвольной форме. Контроль за проведением мероприятий в школе облегчается, если руководители школы имеют план-календарь. Первая графа плана-календаря отводится на перечень проводимых мероприятий. За ней следуют десять граф — по одной графе на каждый учебный месяц учебного года.

В соответствующих клетках

358

указывается число данного месяца, когда намечено проведение определенного мероприятия. Подобный план-календарь позволяет без особых затрат времени провести сравнительный анализ выполняемой работы по ее направлениям, по повторяемости и частоте схожих мероприятий и т.д.

В некоторых школах принято составлять так называемые циклограммы, это недельные графики проведения мероприятий в школе. Использование циклограммы способствует установлению четкого ритма деятельности, облегчает выполнение контрольных функций.

В соответствии с условиями деятельности в тех или иных школах может быть принято составление и других планов работы. Необходимо лишь, чтобы план работы не превращался в нечто неизменное, выполнения которого следует добиваться любой ценой. Изменение определенных условий функционирования школы, возникновение новой ситуации, не предвиденной заранее, могут вызвать вполне оправданное внесение корректив в действующий план работы.

Таким образом, в деятельности школы и отдельных учителей, воспитателей, важную роль играют разнообразные планы работы, основным из них является общешкольный годовой план. Ни один из этих планов не должен быть простым перечнем отдельных разрозненных мероприятий, а должен представлять собой систему педагогически обоснованных мер. Все планы должны быть взаимосвязаны и направлены на решение тех задач, которые ведут к достижению важнейших целей деятельности школы.

Кроме планов, в школе ведется и другая документация, которую условно можно подразделить на три группы: учебно-педагогическую документацию, внутришкольную информацию и финансово-хозяйственную документацию. К учебно-педагогической документации относятся:

- журналы: классные журналы, журналы факультативных занятий, журналы групп продленного дня, журнал учета пропущенных и замещенных уроков;

- книги: алфавитная книга записи учащихся, книга учета бланков и выдачи (отдельно для аттестатов о среднем образовании и для свидетельств об окончании основной ступени), книга учета знаков «Алтын белгі», книга учета похвальных грамот и похвальных листов, книга учета личного состава педагогических работников школы, книга регистрации входящей и исходящей корреспонденции, книга замечаний и предложений инспектирующих лиц;

- личные дела учащихся;

- ведомость выдачи учащимся свидетельств о получении ими определенной специальности (в тех школах, где организовано начальное профессиональное обучение);

- приказы, распоряжения и иная распорядительно-информационная документация, поступившая из вышестоящих органов;

- материалы по аттестации школы, лицензия школы на образовательную деятельность;

359

- копии актов, справок, докладных записок о результатах проверок школы, копии статистических отчетов школы;

- переписка с вышестоящими органами управления образованием и иными организациями.

Особое место занимает внутришкольная информация, которая может быть устной и письменной. По временному промежутку, к которому относится эта информация, различают оперативный (ежедневная, еженедельная, ежемесячная), почетвертной и годовой ее виды.

1) Ежедневная оперативная информация формируется в результате наблюдений, бесед с учителями-предметниками, с классными руководителями, с учащимися и их родителями, а также изучения классных журналов и иных видов внутришкольной документации. Она содержит сведения об успеваемости и посещаемости учащихся, об их дисциплине, о санитарном состоянии школы, учебных кабинетов, учебных мастерских и т.д. Ежедневная информация служит для оперативного принятия управленческих решений.

2) Еженедельная оперативная информация обычно обрабатывается заместителем директора школы по учебно-воспитательной работе. Она учитывает ежедневную информацию за всю неделю, результаты обмена мнениями на оперативных совещаниях, сведения, поступающие от учителей, классных руководителей и т.д. Еженедельная информация содержит сведения об успеваемости и посещаемости отдельных школьников и отдельных классов, которые находятся под особым наблюдением, а также о внеклассных и внешкольных мероприятиях, о состоянии ведения классных журналов, ученических тетрадей и дневников.

3) Ежемесячная оперативная информация обобщает еженедельную информацию за месяц и дополняет ее. Она содержит сведения о ходе выполнения учебных программ, о качестве работы учителей-предметников и классных руководителей, об успеваемости, посещаемости, дисциплине по отдельным классам, об итогах специальных проверочных и контрольных работ о работе ученических общественных организаций и т.д.

4) Почетвертная информация об успеваемости по классам и учебным предметам составляется письменно учителями и классными руководителями. Она анализируется дирекцией школы, обсуждается на педагогическом и методическом советах (предметных объединениях) в целях определения путей исправления выявленных недостатков в работе.

5) Годовая информация формируется на основе информации по четвертям, результатов выпускных и переводных экзаменов и

позволяет выявить динамику в уровнях воспитанности и обученности учащихся. Данная информация служит основой при составлении аналитической части общешкольного годового плана работы.

Ведется также финансово-хозяйственная документация, включающая в себя: технический паспорт школы, тарификационный список учителей,

360

инвентарные списки основных средств, книгу складского учета материалов, ведомость оперативного учета движения малоценных и быстроизнашивающихся предметов, инвентарную книгу библиотечного фонда школы, акты списания материальных ценностей.

Организация четкого и правильного ведения школьной документации является одним из важных условий эффективного внутришкольного управления. Указанные документы должны быть заполнены своевременно и в полном соответствии с действующими инструктивными указаниями по их ведению. Лишь в таком случае можно беспрепятственно получать необходимую точную информацию по всем направлениям деятельности школьного коллектива, что создает возможность объективной оценки состояния дел и принятия обоснованного управленческого решения.

Вопросы для самоконтроля

- 1) Назовите основные принципы построения общешкольного годового плана работы.
- 2) Какова последовательность действий составления общешкольного плана?
- 3) Как готовится аналитическая часть годового плана школы?
- 4) Раскройте основное содержание годового плана работы школы.
- 5) Охарактеризуйте основные виды оформления плана.
- 6) Раскройте роль информации в управленческой деятельности.
- 7) Назовите основные виды внутришкольной документации.

Литература

1. Внутришкольное управление. Вопросы теории и практики. М., 1991.
2. Конаржевский Ю. А. Совершенствование функций внутришкольного управления. Челябинск, 1988.
3. Концепция развития среднего образования Республики Казахстан // Учитель Казахстана. 1997. № 17-18.
4. Основы внутришкольного управления /Под ред. П.В. Худоминского. М., 1987.
5. Портнов М.Л. Азбука школьного управления. М., 1991.
6. Симонов В.П. Директору школы об управлении учебно-воспитательным процессом. М., 1987. 1989
7. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М., 1982.
8. Татьянченко В.С., Пономарев Н.А. Годовой план школьной работы. Курган, 1988.
9. Фролов П.Т. Школа молодого директора. М, 1988.

361

Задания для самостоятельной работы

Представьте себе некую среднюю школу (к примеру, ту, которую Вы сами заканчивали). Условно определите важнейшие цели деятельности коллектива этой школы на один учебный год. Определите основные задачи, решение которых должно обеспечить достижение поставленных целей. Разработайте примерное содержание одного из разделов годового плана работы этой школы. Рассмотрите различные виды внешнего оформления этого раздела годового плана.

Темы рефератов

1. Подготовка годового плана работы школы.
2. Содержание общешкольного годового плана работы школы.
3. Основные виды планирования в школе и их характеристика.
4. Характеристика видов общешкольной документации.

362

ПЕДАГОГИКА

Учебник

Редактор *Т.Е. Каткова*

Подписано в печать 12.08.2005.

Формат 60x84 1/16.

Усл. п.л. 21,16. Уч-изд. л. 21,39

Тираж 500 экз.

Типография ТОО «Print-S»

050032, г. Алматы, ул. Ибрагимова, 1