

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН  
ВОСТОЧНО-КАЗАХСТАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМ. С.АМАНЖОЛОВА

**Губайдуллина Г.Н.**

## **МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ**

Учебное пособие

Усть-Каменогорск, 2012

УДК 37.01(075.8)

ББК 74.00я73

Г 91

Рекомендовано Ученым советом ВКГУ им. С. Аманжолова,  
протокол № 8 от 11 июля 2011г.

Рецензенты:

Артамонова Е.И., доктор педагогических наук, профессор, академик, Президент  
Международной академии наук педагогического образования

Хайруллин Г.Т., доктор педагогических наук, профессор КАЗНПУ им. Абая

Берикханова А.Е., кандидат педагогических наук, доцент КАЗНПУ им. Абая

Г 91 **Г.Н. Губайдуллина**

**Методика преподавания педагогики:** учебное пособие. – Усть-Каменогорск: Издательство ВКГУ им. С. Аманжолова, 2012. – 248с.

ISBN 978-601-7303-73-0

Целью данного издания является изложение теоретических и методических аспектов преподавания педагогики в высших учебных заведениях.

Обоснована методология методики преподавания педагогики, рассмотрены вопросы, связанные с конструированием и совершенствованием содержания педагогики, дидактические требования к подготовке и проведению лекционных, семинарских и лабораторных занятий по педагогике. Характеризуются методы, приемы и средства, формы организации обучения педагогике. Показана технология организации самостоятельной работы студентов. Дана методическая характеристика разделов педагогики и рекомендации по их изучению.

Учебное пособие предназначено для студентов бакалавриата по специальности «Педагогика и психология», а также для студентов педагогических колледжей и слушателей повышения квалификации.

УДК 37.01(075.8)

ББК 74.00я73

ISBN 978-601-7303-73-0

© Усть-Каменогорск:

Издательство ВКГУ, 2012

© Губайдуллина Г.Н., 2012

## Оглавление

<b>Введение</b> .....	3-6
<b>Раздел 1 Методология методики преподавания педагогики</b> .....	7-46
1.1 Педагогика как наука .....	7-20
1.2 Педагогика как учебный предмет.....	20-27
1.3 Методологические основы методики преподавания педагогики.....	28-40
1.4 Объект, предмет и задачи методики преподавания педагогики.....	40-43
Контрольные вопросы и задания.....	44-45
Литература.....	45-46
<b>Раздел 2 Структура и содержание курса педагогики</b> .....	47-71
2.1 Содержание педагогики как отражение науки.....	47-54
2.2 Конструирование содержания педагогики.....	55-63
2.3 Совершенствование содержания педагогики.....	63-69
Контрольные вопросы и задания.....	69-70
Литература.....	70-71
<b>Раздел 3 Технология обучения педагогике</b> .....	72-92
3.1 Обучение как один из subprocesses целостного педагогического процесса.....	72-74
3.2 Закономерности и принципы обучения педагогике.....	74-79
3.3 Особенности учебно-познавательной деятельности студентов.....	79-88
Контрольные вопросы и задания.....	88-91
Литература.....	91-92
<b>Раздел 4 Методы, приемы и средства обучения педагогике</b> .....	93-130
4.1 Методы и приемы обучения педагогике .....	93-113
4.2 Средства обучения педагогике.....	114-118
4.3 Компьютерные технологии обучения педагогике.....	119-127
Контрольные вопросы и задания.....	127-128
Литература.....	129-130
<b>Раздел 5 Организационные формы обучения</b> .....	131-161
5.1 Сущность понятия «организационные формы обучения».....	131-132
5.2 Организация аудиторных занятий по педагогике.....	133-147
5.3 Организация самостоятельной работы по педагогике.....	147-160
Контрольные вопросы и задания.....	160
Литература.....	161
<b>Раздел 6 Диагностика и контроль в процессе обучения педагогике</b> .....	162-180
6.1 Сущность понятий «диагностика» и «контроль».....	162-163

6.2	Контроль как обязательная часть процесса обучения педагогике.....	164-167
6.3	Функции, виды и методы контроля.....	168-179
	Контрольные вопросы и задания.....	179
	Литература.....	180
<b>Раздел 7 Методическая характеристика разделов педагогики.....</b>		<b>181-216</b>
7.1	Методическая характеристика раздела «Общие основы педагогики».....	181-192
7.2	Методическая характеристика раздела «Теория воспитания».....	192-199
7.3	Методическая характеристика раздела «Дидактика».....	199-211
7.4	Методическая характеристика раздела «Вопросы управления образовательными системами».....	212-214
	Контрольные вопросы и задания.....	214-215
	Литература.....	215-216
	Литература для самостоятельной работы.....	217-221
	Приложение А.....	222-234
	Приложение В.....	235-238
	Приложение С.....	239-247

## Введение

«Методика преподавания педагогики» является обязательным курсом блока профилирующих дисциплин, изучаемым студентами бакалавриата по специальности «Педагогика и психология». По окончании вуза присваивается академическая степень бакалавра с правом преподавания педагогики и психологии. Следовательно, данный учебный предмет предполагает теоретическую и методическую подготовку студентов к профессиональной педагогической деятельности.

В настоящее время границы педагогического образования значительно расширились. Педагогика преподается в качестве обязательного или элективного учебного курса в различных учебных заведениях, осуществляющих подготовку специалистов, профессионально работающих в системе «Человек-Человек». Отсюда – возникает необходимость не только в педагогических знаниях, но и методики её преподавания.

Методику преподавания педагогики следует рассматривать в контексте работ в целом посвященных организации и методике преподавания вузовских дисциплин. Такие работы появились давно и связаны с именами И.Г. Автухова, И.Т. Огородникова, И.Т. Ханта (1933г.), А.П. Минакова (1946г.), М.В. Остроградского, А. Блюма (1955г.), С.М. Василевского (1959г.), С.И. Архангельского (1974г., 1980г.), С.И. Зиновьева (1975г.) и др.

Отдельные аспекты преподавания дисциплин в высшей школе, в частности с использованием различных технологий обучения исследованы А.А. Вербицким (1988г.), М.М. Левиной (2001г.), Д.В. Чернилевским (2002г.), С.Д. Смирновым (2003г.), М.Я. Виленским, П.И. Образцовым, А.И Уманом (2004г.), Ю.Г. Фокиным (2008г.) и др. В целом, имеющиеся теоретические и методические разработки представляют собой богатый и ценный материал, который должен быть изучен и использован преподавателями на практике.

Особого внимания заслуживают работы, посвященные методике преподавания педагогики в вузах и средних профессиональных учебных заведениях: Н.В. Савин «Методика преподавания педагогики» (1987г.); Т.А. Стефановская «Система и методика преподавания педагогических дисциплин в вузе» (1992г.); Н.Д. Хмель «Теория и технология реализации целостного педагогического процесса» (2002г.); Л.А. Косолапова «Экспериментально-аналитическое обучение студентов педагогике» (2010г.) и др.

Некоторые актуальные вопросы методики преподавания педагогики поднимаются на страницах отечественных («Вестник Академии педагогических наук Казахстана», «Высшая школа Казахстана», «Достояние нации», «Поиск» и др.) и зарубежных журналов («Педагогическое образование и наука», «Педагогика», «Высшее образование в России», «Вестник Московского университета. Серия: «Педагогическое образование» и др.). На страницах этих журналов также освещаются проблемы методики преподавания вузовских дисциплин и пути их решения, которые в большинстве своем носят эмпирический характер, поскольку они основаны на обобщении педагогического опыта преподавателей.

Несмотря на то, что педагогика как наука и учебный предмет считается базовой для педагогических специальностей и изучается давно, методика преподавания педагогики нуждается в дальнейшей разработке.

Отдавая должное имеющимся работам, нами представлен свой подход к структуре и содержанию методики преподавания педагогики.

Во-первых, методика преподавания педагогики рассматривается нами как самостоятельная отрасль педагогического знания.

Во-вторых, нами сделана попытка обосновать методологию методики преподавания педагогики, поскольку без осмысления методологических основ нельзя понять ни сущности данной научной отрасли знаний, ни ее практического применения, ни специфики процесса познания в ней. Отсюда – изучение педагогики тесно связано с методологическими и теоретическими положениями философии, в частности гносеологии, теории деятельности и личности.

В-третьих, методика преподавания педагогики рассматривается на стыке педагогики и дидактики, поэтому выбор форм, методов, приемов и средств обучения педагогике основывался на общепедагогических и основных дидактических положениях.

В-четвертых, структура и содержание предлагаемого пособия построены так, что помогут студентам овладеть методическими основами преподавания педагогики.

Из вышесказанного следует, основной целью данного учебного пособия является изложение теоретических и методических аспектов преподавания педагогики.

В первом разделе «Методология методики преподавания педагогики» педагогика рассматривается как наука и как учебный предмет, характеризуются основные этапы развития. Обоснована методология методики преподавания педагогики, которая представлена основными положениями диалектической философии, гносеологии, логики и социологии, педагогическими теориями (концепциями) образования и воспитания, развития и обучения; методами исследования методики преподавания как учебного предмета. Показано соотношение и взаимосвязь дидактики и методики, методики и психологии, методики и логики. Рассмотрены современные концепции обучения учебному предмету, которые доказывают научный статус методики преподавания педагогики. Раскрыта сущность методики преподавания педагогики, обоснованы объект, предмет, задачи и категориальный аппарат.

Во втором разделе «Структура и содержание курса педагогики» раскрыта сущность понятий «содержание образования», «содержание педагогики»; рассмотрены компоненты и уровни содержания педагогического образования; теории, концепции и парадигмы формирования содержания педагогики. Проанализированы факторы совершенствования содержания педагогического образования в контексте основных тенденций развития высшего образования Республики Казахстан, связанные с процессами международной интеграции в образовательной сфере, в частности с присоединением к Болонскому процессу.

Дана характеристика нормативным документам, определяющие содержание педагогического образования.

Третий раздел «Технология обучения педагогике» посвящен раскрытию сущности, основных характеристик, функций, закономерностей, принципов и правил обучения педагогике. Большое внимание в этом разделе уделяется развитию мотивации обучающихся в процессе изучения педагогике, описывается процесс усвоения педагогических знаний, рассмотрены условия и приемы формирования у будущих педагогов педагогических знаний, умений и навыков. Особо подчеркивается решающая роль преподавателя педагогике в формировании у студентов познавательных потребностей и интересов.

В четвертом разделе «Методы, приемы и средства обучения педагогике» дана содержательная характеристика методов, приемов и средств обучения педагогике. Подробно рассмотрены активные методы обучения, даны рекомендации по их использованию в практике преподавания педагогике. В разделе значительное место уделено освещению информационных технологий обучения, в частности компьютерных технологий. Показано место кабинета педагогике в системе подготовки будущих педагогов.

Пятый раздел «Организационные формы обучения педагогике» открывают определения, раскрывающие сущность понятия «организационные формы обучения», описываются такие организационные формы обучения педагогике как: лекция, семинар, лабораторное занятие и др.; описаны дидактические требования к подготовке и проведению этих занятий.

Известно, что в условиях кредитной технологии обучения увеличивается объем самостоятельной работы студентов (СРС). Исходя из этого, в разделе большое внимание уделено самостоятельной работе студентов. Раскрыта сущность самостоятельной работы, показана эволюция развития понятия «самостоятельная работа», сделан обзор классификаций СРС по педагогике, даны рекомендации по организации самостоятельной работы студентов.

Шестой раздел «Диагностика и контроль в процессе обучения педагогике» базируется на идее о том, что контроль стимулирует процесс обучения педагогике. Вместе с тем, только диагностика, ее личностно ориентированный характер позволяет объективно и всесторонне оценить уровень обученности личности. В разделе показано соотношение между понятиями «диагностика» и «контроль». Большое место уделено контролю как обязательной части процесса обучения педагогике; рассмотрены функции, виды, методы и формы контроля. Кредитная технология обучения предполагает широкое использование тестового и рейтингового контроля в связи с этим в разделе рассмотрены особенности их организации и проведения при изучении педагогике.

В седьмом разделе «Методическая характеристика разделов педагогике» дана характеристика всех разделов педагогике с учетом современных тенденций развития системы образования и педагогической науки.

Каждый раздел завершается контрольными вопросами и заданиями для самостоятельной работы студентов. Список литературы к каждому разделу могут помочь студентам углубиться в интересующие вопросы и продолжить самостоятельное изучение учебного предмета.

В приложении даны рекомендации по подготовке студентов к лекционным и семинарским занятиям, по выполнению заданий в рамках самостоятельной работы, написанию рефератов и курсовых работ по педагогике, памятки по анализу учебных занятий по педагогике, тестовые задания для самоконтроля.

Содержание пособия соответствует Типовой учебной программе «Методика преподавания педагогики» (2007г.) по специальности «Педагогика и психология».

Учебное пособие предназначено для студентов высших педагогических учебных заведений, а также педагогических колледжей и слушателей повышения квалификации.

# Раздел первый Методология методики преподавания педагогике

Наука есть не что иное,  
как отображение действительности  
Ф. Бэкон

## 1.1 Педагогика как наука

В эпистемологии (теория научного познания) существует большое число определений понятия «наука». Приведем некоторые из них.

*Наука* – это система проверенных и обоснованных знаний, лежащих в основе научной картины мира; отдельные отрасли научного знания [1, с.190].

*Наука* – это деятельность по производству знаний (ученые с их знаниями, способностями, научной квалификацией и опытом; научные учреждения, их оборудование); методы научно-исследовательской работы; научные понятия и категории; система научной информации, а также сумма знаний, выступающих в качестве либо предпосылки, либо средства, либо результата научного производства [2, с.278].

В науке выделяют четыре аспекта:

- собственно-научный (наука как источник получения знания);
- социокультурный (наука как социальный институт);
- дисциплинарный (наука как совокупность научных дисциплин);
- деятельностный (наука как деятельность человека).

Выделяют следующие *признаки* науки:

-*социальная обусловленность*, т.е. потребности и запросы общества обуславливают развитие науки;

-*системность*, наука как система представлена взаимосвязанными элементами: объектом и предметом, собственным категориально-понятийным аппаратом, теориями и гипотезами, методами и фактами;

-*динамичность*, наука непрерывно пополняется эмпирически проверенными и теоретически обоснованными знаниями [2, с.278].

Следовательно, любая *наука* – это не только знания, но и процесс производства знаний; одна из форм практической деятельности человека, предметом которой является соответствующая отрасль знаний. Педагогика как наука характеризуется вышеуказанными аспектами и признаками и, вне всякого сомнения, может быть отнесена к числу самостоятельных наук.

*Педагогика* – это наука, изучающая закономерности, принципы, методы, средства, формы, содержание и технологии организации и осуществления педагогического процесса (его компонентов) как фактора и средства развития личности.

В качестве структурных элементов педагогической науки выступают: *объект, предмет, категориальный аппарат, теория, гипотеза, методы и факты*. Рассмотрим структурные элементы педагогической науки (Рисунок 1).

В общем понимании объект науки представляет область, часть действительности, которую исследует конкретная наука.

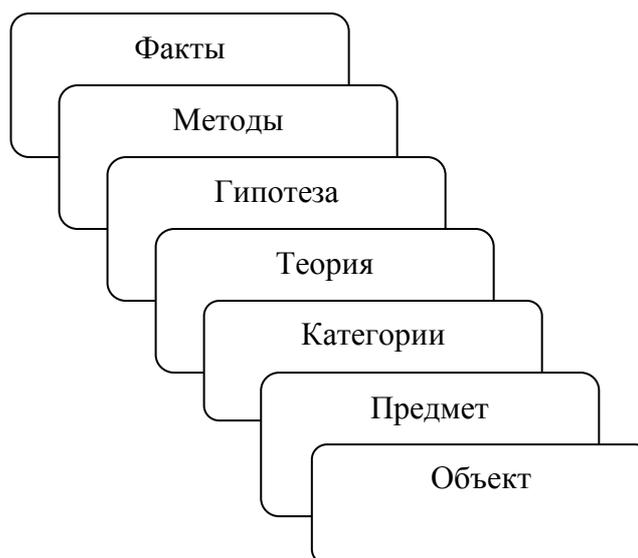


Рисунок 1 - Структурные элементы педагогической науки

*Объектом педагогики* принято считать образование в широком смысле слова, т.е. воспитание, обучение, развитие и формирование человека в ходе целостного педагогического процесса.

Объект науки является многоаспектным феноменом, поэтому выделяют его конкретные стороны, которые и служат предметом науки.

*Предметом педагогики* является целостный педагогический процесс, основанный на взаимодействии людей, в единстве его составляющих процессов – обучения и воспитания [3, с.78].

Предмет любой науки более конкретно раскрывается через его категориально-понятийный аппарат. При этом следует различать значение слов «категория», «понятие» и «термин».

Категория (от греч. *kategoria* – высказывание, определение) – наиболее общее и фундаментальное понятие, отражающее основные, существенные свойства, отношения и закономерности реальности и определяющее характер научно-теоретического мышления.

Понятие – слово или словосочетание, наполненное определенным содержанием.

Термин (от лат. *terminus* – предел, граница) – слово или словосочетание, призванное точно обозначить объект реальности и установить соотношение с другими понятиями в пределах специальной сферы [3, с.88].

В педагогике к числу основных *категорий* относят: образование, воспитание, обучение, педагогический процесс, самообразование, самовоспитание. Остановимся на определениях этих категорий.

*Образование* – процесс и результат овладения обучающимися системой знаний, умений и навыков, формирование на их основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развитие творческих сил и способностей.

*Воспитание* – целенаправленный процесс, ориентированный на создание условий для развития и формирования личности.

*Обучение* – специально организованный, целенаправленный процесс, в ходе которого обучающиеся овладевают системой знаний, умений и навыков, происходит развитие природных способностей, формирование социально и личностно значимых качеств.

*Педагогический процесс* – специально организованное взаимодействие педагогов и обучающихся, в ходе которого решаются задачи обучения, воспитания, развития и образования личности.

Производными от понятий «образование» и «воспитание» являются понятия «самообразование» и «самовоспитание».

*Самообразование* – целенаправленная работа человека, связанная с поиском и усвоением знаний.

*Самовоспитание* – осознанная и целенаправленная работа человека по формированию у себя желаемых черт, качеств и форм поведения.

Любая наука представляет собой теорию, систему фундаментальных знаний.

*Педагогическая теория* – это упорядоченная система знаний о существенных объективных и закономерных свойствах и связях педагогических явлений, выполняющая функции описания, объяснения, прогнозирования и преобразования соответствующих сторон педагогической действительности [4, с.188].

Различают фундаментальные и частные педагогические теории. Так, в качестве фундаментальных теорий принято считать теорию обучения (дидактику), теорию воспитания, теорию управления педагогическими системами (М.М. Поташник и др.). В качестве частных – теорию активизации познавательной деятельности обучающихся (Г.И. Щукина и др.), теорию проблемного обучения (М.И. Махмутов и др.), теорию развивающего обучения (Л.В. Занков, В.В. Давыдов и др.), теорию целостного педагогического процесса (Н.Д. Хмель) и др.

Разработке теории предшествует гипотеза. Гипотеза – это совокупность теоретически обоснованных предположений, истинность которых проверяется на практике.

*Педагогическая гипотеза* – это теоретическое предположение относительно явлений педагогической действительности, которые пока не объяснены при помощи известных научных фактов, законов и методов и соответственно подлежат верификации.

Любая педагогическая гипотеза проверяется с помощью определенных способов и приемов, которые принято называть методами. Метод (от греч. *metohodos* – путь, дорога исследования) – это способ решения педагогической задачи.

*Методы педагогической науки:*

-теоретические (интерпретация, понимание, анализ, синтез, идеализация, моделирование, аналогия, индукция, дедукция, сравнение, обобщение, ранжирование, классификация, монографический метод и т.п.);

-эмпирические (наблюдение, контент-анализ, изучение опыта, эксперимент, опрос и т.п.);

-социометрические (рейтинг, шкалирование, метод полярных профилей, тесты и т.п.).

Любая наука исследует факты, которые являются элементами знания и точно соответствуют действительности, реальной практике. Термин «факт» в его обычном понимании означает нечто свершившееся, происшедшее.

В основе педагогической теории лежат факты, которые рассматриваются в качестве эмпирического материала.

*Педагогический факт* – это тип педагогического отношения. В его основе всегда лежит стремление изменить человека, воздействовать на его внутреннюю позицию, поведение и деятельность, а также руководить формированием его личности [5, с.139].

Педагогическая практика порождает огромное многообразие педагогических фактов. По формам описания среди педагогических фактов выделяются факты качественные и качественно-количественные, простые и сложные, факты-события, факты-ситуации (процессы). По уровню обобщенности педагогические факты подразделяются на факты индивидуальные и массовые, единичные и общие (факты-резюме). В зависимости от повторяемости зафиксированных в них связей факты могут выступать как динамические и статичные.

Факты являются данными научных наблюдений, они необходимы для раскрытия сущности педагогических явлений и установления закономерных связей между ними. Каждый педагогический факт наблюдается и изучается, устанавливается его связь с другими фактами, затем они обобщаются, систематизируются, обосновываются с позиции определенной теории и только потом становятся составной частью научных знаний.

Таким образом, педагогическая наука имеет свои структурные элементы, которые взаимосвязаны между собой и обеспечивают ее целостность.

Педагогика обладает следующими *качественными характеристиками*:

-*инновационность* (новое в педагогике) – это ответ на нужды педагогической практики, в которой обновляется все: цель и задачи педагогической деятельности, ценностные ориентации, новые установки на обучение и воспитание, содержание образования и направления его качественного улучшения, формы и методы педагогических отношений. Все нововведения связаны с основной целью образования и воспитания – формированием целостной творческой личности, что неизбежно делает педагогический труд творчеством высокого уровня;

-*направленность педагогической мысли и практики на личность* – в центре любой педагогической системы находится Я-концепция личности;

-*методологичность* – педагогика всегда основывается на определенную философскую концепцию мира и человека, к примеру: диалектический материализм, прагматизм и др. Объединив их, педагогика выходит на синтезированную философскую концепцию гуманизма и антропоцентризма.

Это позволяет максимально персонализировать и индивидуализировать активность личности, определив сферу ее самопроявления и самореализации;

*-системность* – педагогическая деятельность и педагогическое знание взаимосвязаны между собой. Эта взаимосвязь проявляется в аппарате исследования и обозначенном предмете, методологии и методах исследования, содержании исследовательской деятельности и научной концепции, совокупном результате и технологии его применения.

Педагогика тесно связана с другими науками, при этом различают несколько типов связей между ними. Рассмотрим примеры различных типов связей педагогики с другими науками.

*Заимствование:* педагогика может заимствовать из других наук термины, методы, критерии и др. Однако заимствование интерпретируются по-своему педагогической наукой. Например, термин «социализация», заимствованный из социологии образования, раскрывает то специфическое содержание, которое характерно для педагогической науки: «процесс социально контролируемых и целенаправленно организованных обстоятельств и ситуаций педагогического процесса».

*Взаимовлияние:* этот тип связей, в отличие от предыдущего однонаправленного, носит двусторонний характер. Например, отношения между педагогикой и философией. Не только педагогика широко использует достижения философии, но и философия пользуется научными достижениями в области педагогики — в тех случаях, когда применяет для обобщения выявленные в педагогических исследованиях закономерности.

*Взаимодействие:* такой тип связей характерен для комплексных исследований, при проведении которых каждая наука рассматривает определенный аспект какого-либо педагогического явления (процесса), относительно которого нужно получить новое знание, например, психолого-педагогические, частные методические исследования и т.п. Педагогическая наука в таких исследованиях выступает в роли объединяющего начала: задает цель и направление научного поиска, формулирует обобщающие выводы.

*Взаимопроникновение:* подобные связи между педагогикой и другими науками возникают тогда, когда на основе ведущих идей, положений, выводов одной науки складываются новые концепции и парадигмы, возникают новые отрасли в рамках другой науки. Взаимопроникновение характерно, например, для педагогики и философии. Любое педагогическое исследование опирается на определенную философскую теорию или концепцию. В то же время педагогические идеи органично «вплетены» практически во все философские концепции.

*Комплементарность:* такой тип связей часто возникает между педагогикой и психологией, внутри самой системы психолого-педагогических научных дисциплин. Термин «комплементарность» обычно переводят как «дополнительность», «взаимное соответствие». Комплементарные связи возникают в тех случаях, когда данные одной науки дополняют данные другой, когда из данных нескольких наук, как из мозаики, складывается единая картина реальной действительности.

*Интеграция*: связывание отдельных частей и функций системы в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию. Результатом интегративных связей между философией и педагогикой, например, является философия образования как философско-педагогическая дисциплина, в основе которой лежит философский способ познания педагогической действительности. Другим примером интегративных связей может служить психопедагогика, этнопедагогика, экологическая педагогика и психология и др.

Педагогика как наука выполняет несколько *функций*. На начальной ступени своего развития наука решала ограниченный круг задач, в частности, она пыталась только объяснить явления педагогической действительности. Отсюда – *объяснительная функция* была основной.

Развитие общества, накопление огромного количества эмпирического материала, требующий теоретического обоснования, интегративные тенденции во всех сферах жизни привели к тому, что педагогика многим вопросам не могла дать достаточно четких объяснений. Были предположения, догадки, они заставляли ученых искать ответы на поставленные вопросы. Постепенно знания накапливались, совершенствовались и уточнялись. Педагогика все активнее входила в жизнь людей, способствовала осмыслению жизни. Так, объяснительная функция науки сменилась *преобразующей функцией*.

Для получения объективных, истинных и глубоких знаний появились отдельные отрасли научного знания, в связи с чем они обозначили свой объект и предмет исследования. Педагогика стала полнее и глубже познавать свой предмет. Отсюда ее главной функцией стала *исследовательская*.

Научные теории и концепции внедрялись в педагогический процесс с помощью определенной процедуры, так возникла *технологическая функция*.

В современных условиях развития системы менеджмента качества высшего образования возрастает роль педагогики в экспертной оценке инноваций, следовательно, появилась новая функция науки – *экспертная*.

Любая наука занимает определенные позиции по отношению к практике. Так, педагогическая наука занимает три позиции по отношению к массовой практике.

*Первая позиция* – внедренческо-методическая. Она заключается в полной поддержке и обосновании принятых государством решений и разработке способов и условий по их успешной реализации.

*Вторая позиция* – нейтральная, позиция «чистой науки». Она предполагает, что ученые разрабатывают подходы, концепции, теории и рекомендации, а практика может использовать эти научные достижения. Однако эта задача часто трудно решается, так как объективно существует некоторый барьер отчужденности между наукой и практикой. Например, приходится искать способы заинтересовать педагогов-практиков в использовании научных рекомендаций, которые не всегда вписываются в сложные реальные условия целостного педагогического процесса. Отсюда – наука как бы отрывается от жизни, так как не может дать практике то, что сегодня и сейчас наиболее актуально и востребовано педагогической действительностью.

*Третья позиция* – активно-преобразовательная. Ученые вместе с практиками совместно обнаруживают проблемы, обозначают «болевы точки» теории и практики, разрабатывают концепции, проекты и рекомендации и вместе запускают их в действие, обеспечивая научное и административное сопровождение инноваций.

Итак, мы доказали, что педагогика является наукой, и об этом свидетельствует следующее:

1) чётко выделен, обособлен и зафиксирован собственный предмет исследования;

2) для изучения предмета педагогики используются теоретические, эмпирические и социометрические методы исследования;

3) имеется собственный понятийно-категориальный аппарат;

4) педагогический процесс представлен фактами, между которыми существует устойчивая связь, теоретическое обоснование которых образует систему педагогических знаний.

Любая наука проходит длительный исторический путь. Рассмотрим *основные этапы развития педагогики как науки*.

*Первый этап* связан с обобщением педагогического опыта, накопленного людьми, эмпирическим путем. Опыт нашел свое выражение во многих рукописных источниках: древнеегипетские папирусы о вере, заботе о детях, древнеиндийский религиозно-философский трактат «Бхагавадгиту» и др.

Первые специальные образовательные структуры возникли еще в Древнем мире в 3-м тысячелетии до нашей эры. В них были несложные формы и приемы обучения: пример старших — подражание им; показ — повторение учеником; команда – исполнение; требование – подчинение. Таковы были отношения старших с обучаемыми. Этот опыт в ту пору не имел теоретического обобщения. Когда возникло письмо, то обучение грамоте, чтению и письму происходило с помощью таблиц. Азбуке учили буквослагательным способом. Ученики механически зазубривали текст наизусть, а потом дословно его воспроизводили [6, с.18-28].

*Второй этап* характеризуется систематизацией рекомендаций и правил, отражающие сущность, закономерности и тенденции воспитательного процесса. На этом этапе педагогические знания были частью философских и политических знаний. В этот период были созданы эпические поэмы «Илиада» и «Одисея» Гомера, «Труды и дни» Гесиода, «Изречения спартанцев» Плутарха и др.

Выдающиеся мыслители Древней Греции Пифагор (VI в. до н.э.), Гераклит (520-460 до н.э.), Демокрит (460-370 до н.э.), ученые-софисты (V-IV в. до н.э.), Платон (427-347 до н.э.), Аристотель (384-322 до н.э.) наряду с философскими взглядами выражали и педагогические воззрения по разным вопросам, в том числе — по содержанию образования, приемам обучения. Так, до наших дней дошли теоремы Пифагора, эвристическая беседа, известная также под названием сократической (по имени ее создателя), учение Платона о познании (незнании, самопознании, полном знании) и др. К примеру, Аристотель писал: «Ученикам, чтобы преуспеть, надо догонять тех, кто впереди и не ждать тех,

кто позади» [7, с.18]. Мысль Аристотеля в XXв. нашла свое научное обоснование в теории индивидуализации и дифференциации обучения (И. Унт и др.).

Цивилизации Древнего Востока (5-4 тысяч лет до н.э. — V в. н.э.) — Двуречья, Египта, Индии, Китая — оставили бесценный опыт организованного обучения. Так, в Древней Месопотамии (3 тысячелетие до н.э.) в эдуббах (школах) использовали методы беседа, разъяснение, диалог-спор, а также приемы заучивания, копирования, переписывания, упражнения. В 1-м тысячелетии до н.э. в школьном образовании Древней Индии использовали активные приемы обучения: учитель ставил перед учеником различные цели, побуждал ученика к самостоятельному поиску ответов на вопросы, овладению приемами познания истины. В Древнем Китае была известна школа Конфуция (Кун-Цзы, ок. 551-479 г. до н.э.), в которой использовались такие приемы преподавания как подражание образцам, диалоги, сравнение, классификация предметов и явлений.

Исследователи истории педагогики начало возникновения теории образования и обучения связывают с именем древнеримского оратора и теоретика ораторского искусства Квинтилиана Марка Фабия (ок. 35 - ок. 96 г. н.э.). В конце 1-го в. н.э. Квинтилиан открыл риторскую школу, написал большой труд «Об образовании оратора» («Institution oratoria») в 12 книгах. В трактате было рассуждение о разных вопросах воспитания и образования, поэтому сочинения Квинтилиана служат богатым источником истории педагогики Древнего Рима. К основным методам обучения было отнесено подражание, наставление и упражнение. Квинтилиан практиковал также коллективное чтение и анализ прочитанного текста. По сути, это было практическое руководство по подготовке оратора.

Книги Квинтилиана имели большой успех, пока подготовка ораторов была одной из важных государственных задач средней школы. Но с распадом Римской империи, уже в раннем Средневековье, о них забыли. И только в 1416г. итальянский гуманист Подзььо в одном из монастырей нашел полный текст сочинения. И труды Квинтилиана, забытые более чем на тысячу лет, от середины XV века до конца XVI были переизданы более ста раз.

*Третий этап* — это становление средневековой школы в Европе (с V в. н.э.). Содержание образования представляло собой программу из семи свободных искусств. 1-й, начальный цикл, — тривиум (лат. trivium — трехпутье) включает грамматику, риторику и диалектику. 2-й, повышенный цикл, — квадравиум (лат. quadrivium — буквально: пересечение четырех дорог) включает арифметику, геометрию, астрономию и музыку. Эту классификацию определил римский философ и автор учебников Боэций (480-524 гг. н. э.). Семь свободных искусств традиционно определяли содержание образования в средневековой школе в течение тысячи лет и только в эпоху Возрождения эту программу сменяет классическое образование.

*Четвертый этап* приходится на эпоху Возрождения. Выдающиеся представители педагогической мысли эпохи Возрождения — это педагоги-гуманисты Х.Л. Вивес (1492—1540) — испанский философ, психолог и

педагог, разрабатывавший проблему процесса обучения; И. Штурм (1507-1587) — немецкий педагог, основоположник классической гимназии; Т. Кампанелла (1568-1639) — итальянский философ и политический деятель, уделивший большое внимание вопросам воспитания детей, рекомендовавший использовать наглядность в обучении; М. Монтень (1533-1592) — французский мыслитель, пропагандировавший опыт как средство обучения; Э. Роттердамский (1466-1536) — голландский гуманист, провозгласивший идею о том, что критерием нравственности является отношение к труду.

*Пятый этап* — это формирование педагогики как самостоятельной научной теории, оно связано с именем чешского педагога Яна Амоса Коменского. В своей книге «Великая дидактика» (1628г.) Я.А. Коменский попытался подвести под педагогические знания научный фундамент. Труд Коменского решил задачу систематизации педагогики как науки и был одним из первых учебных руководств [8]. Однако в нем не было еще четкого разграничения научного и учебного предмета. Это объяснялось следующими факторами: во-первых, знания, накопленные наукой, были недостаточно обширными; во-вторых, наука еще не дифференцировала педагогические проблемы с учетом задач, видов и форм образования, возраста обучаемых и др.

*Шестой этап* связан с деятельностью известных педагогов И.Ф. Гербарта (1776-1841), И.Г. Песталоцци (1746-1827), А. Дистерверга (1790-1816), которые внесли значительный вклад в развитие дидактики как составной части педагогической науки. Так, И.Г. Песталоцци — швейцарский педагог, был основоположником методики начального обучения; И.Ф. Герbart — немецкий ученый-философ, психолог и педагог, разработал теоретические основы дидактики; А. Дистервег — учитель немецких учителей, разработчик правил обучения; Э. Белл, Д. Ланкастер (вторая пол. XVIII — первая пол. XIX в.) — организаторы и практики системы взаимного обучения.

*Седьмой этап* — представлен деятельностью известных русских ученых, просветителей, писателей таких как: В.Г. Белинский (1811-1848), А.И. Герцен (1812-1870), Н.Г. Чернышевский (1828-1889), Н.А. Добролюбов (1836-1861), Л.Н. Толстой (1828-1910), Н.И. Пирогов (1810-1881) и др. Их педагогические идеи об умственном, нравственном и физическом воспитании являются ценными и в наше время. Интересны высказывания Н.И. Пирогова, ученого, врача, общественного деятеля о системе образования. Он выступал против сословной школы, предложил новый проект школьной системы, выдвинул такие принципы обучения как осмысленность и наглядность.

*Восьмой этап* — развитие педагогики как науки связывают с деятельностью К.Д. Ушинского (1824-1870). Он одним из первых создал новую педагогическую систему, основанную на знаниях антропологии, физиологии, психологии и других наук; разработал логические основы обучения; обосновал принципы воспитания и обучения; утвердил гуманистическую и демократическую традиции русской педагогической мысли, придал им силу научного обоснования. К.Д. Ушинскому удалось представить педагогику в виде логически стройной научной системы, знание этой системы позволяло педагогу эффективно решать задачи обучения и

воспитания [9]. Его идеи о воспитании и образовании, бесспорно, ценны и сегодня.

Из русских педагогов-дидактов этого периода следует назвать Н.А. Корфа (1837-1904), который разработал программу обучения для начальной школы; В.И. Водовозова (1825-1886), создавшего методику обучения детей; Н.Ф. Бунакова (1837-1904), разработавшего программы, направленные на гармоничное развитие физических, умственных и нравственных качеств учащихся.

*Девятый этап* – развитие педагогики как науки приходится на начало XX века и связано с историческим событием – Великой Октябрьской революцией 1917 года. 1918-1931 гг. были годами коренной перестройки системы образования и обучения. Так, содержание образования, имевшее место в дореволюционной школе, было заменено новым; внедрены комплексные программы обучения; классно-урочная система обучения заменена бригадно-лабораторным методом; отменен индивидуальный учет и оценка знаний, экзамены, как унижающие советского человека. Систематическое обучение школьников под руководством учителя было заменено методом проектов, при котором учащиеся должны были изучать материал в процессе составления проектов и практической их реализации. Труд и подготовка к нему, занятия трудом составляют и основное содержание, и методику обучения. Сама школа стала называться единой трудовой (официально — Единая трудовая школа с 1918 г.), заменив все прежние типы общеобразовательных учебных заведений (гимназии, лицеи, реальные училища, церковноприходские и земские школы и др.). Это был период отказа от традиционной системы обучения, период активного поиска совершенно новой теории обучения и практики образования.

Однако практика и время показали, что поспешный отказ от классической дидактики не привел к ожидаемым результатам, напротив были утеряны лучшие стороны процесса обучения. В связи с этим была принята серия постановлений ЦК ВКП(б) о школе в 1931-1936 гг. Постепенно советская школа восстановила и взяла за основу весь методический аппарат и атрибуты дореволюционной теории и практики обучения, хотя официально этого не признавала. Восстановлены были и урок, и классно-урочная система обучения; вместо учебных «групп», «бригад» вернулось название «класс» (1934-1935 гг.). Снова вводится индивидуальный контроль знаний и школьные отметки, выпускные и переводные экзамены (под названием «испытания»); вновь стали практиковаться домашние учебные задания; стали применяться традиционные методы обучения; «Рабочие книги» уступают свое место в учебной работе стабильным учебникам.

С осуждением педологии как «лженауки» (июль, 1936 г.) были отвергнуты многие методы и методики диагностики и научного исследования педагогики и психологии (тесты, статистические методы) и основным методом исследовательской работы объявляется изучение и обобщение учебно-воспитательной практики и опыта школ.

Естественно, серьезные изменения произошли в содержании образования, главным образом по гуманитарным дисциплинам. Оно было пронизано идеей

строительства социализма-коммунизма, проникнуто атеизмом, характеризовалось господством марксистско-ленинской идеологии как единственно верной и истинно научной. Это идеологическое направление в воспитании начиналось с дошкольного детства, а в школе — с букваря и продолжалось весь период школьного учения.

Большое влияние на развитие педагогики и дидактики в этот период оказали труды П.Ф. Каптерева (1849-1922), С.Т. Шацкого (1878-1934), П.П. Блонского (1884-1941), А.П. Пинкевича (1884-1939), М.М. Пистрака и др. Так, П.Ф. Каптерев писал: «Существуют две педагогики: консервативная и прогрессивная. Первую отстаивает государство, вторую — общество. Консервативная педагогика имеет тенденцию быть «ограничительной и задерживающей», а прогрессивная педагогика является творческой и созидательной» [10, с.177]. В то время это было достаточно смелое и принципиальное высказывание, которое не одобрялось государством.

После Великой Отечественной войны Центральный Комитет (ЦК) Компартии (большевиков) издал целый ряд документов по идеологическим вопросам: об истории философии, о литературе, музыке, киноискусстве, изобразительном искусстве; была развернута борьба с космополитизмом, преклонением перед Западом; установлена жесткая партийная цензура на публикации и публичные выступления по любым вопросам, в том числе — педагогическим и психологическим.

В 1948г. состоялась сессия ВАСХНИЛ-2, осудившая и изгнавшая из науки генетиков и генетику. Была также проведена сессия по учению академика И.П. Павлова («Павловская сессия», 1950г.), которая стала поводом для внедрения его учения о физиологии высшей нервной деятельности в психологию, в педагогику и разработку частных методик преподавания. В стране прошли дискуссии по вопросам языкознания (1950г.) и экономическим вопросам социализма (1952г.), выводы которых также стали обязательными для педагогики.

Начиная с 1952г. стали регулярно проводиться съезды КПСС, решения которых находили свое отражение в содержании образования и методиках обучения, например, были усилены идеи о трудовом обучении и воспитании, комплексном обучении, контрпропаганде. Зарубежный опыт отвергался и критиковался как враждебно направленный против советской педагогики и дидактики. Все это задерживало творческие поиски по теории и практике обучения и формировало у ученого и педагога послушное отношение к выполнению своих функций в заданных рамках партийной и советской дисциплины. В таких условиях трудно было вести поиски коренных преобразований в системе школьного обучения, если не считать бессистемных изменений в школьной практике в хрущевские времена (1953-1964 гг.).

В 1943-1944гг. была создана Академия педагогических наук РСФСР (в 1966г. преобразована в АПН СССР), в союзных республиках также возникли соответствующие институты педагогики и образования. В АПН были открыты НИИ содержания и методов обучения и общей и педагогической психологии. Академия и особенно ее названные институты включились в разработку ряда

исследовательских программ. Большинство из них касалось частных вопросов дидактики и коренных изменений в систему образования не внесло. Большой отряд ученых-педагогов педвузов и университетов также занимался исследованием многих вопросов педагогики и дидактики. Опыт учителей-практиков обобщался через систему Педагогических чтений, начиная от школьных, завершая Всесоюзными. Это были пути, которые в той или иной мере улучшали и продвигали развитие дидактики. Появились крупные исследования, например, в лаборатории академика Л.В. Занкова, где разрабатывались и апробировались теоретические положения системы развивающего обучения. Были также исследования липецких педагогов по совершенствованию уроков. Велись поиски по использованию технических средств в учебном процессе, алгоритмизации и оптимизации обучения, шла апробация программированного и проблемного обучения, — все они значительно продвинули развитие дидактики как отрасли педагогической науки.

К известным дидактам советского времени относят Ш.И. Ганелина (1894-1974), Д. Лордкипанидзе (1905), Б.П. Есипова (1894-1967), М.А. Данилова (1899-1973), М.Н. Скаткина (1900-1991), И.Я. Лернера (1917-1996), Ю.К. Бабанского (1927-1987) и др. Эти педагоги внесли существенный вклад в становление педагогики как науки, в развитие теории обучения и образования. Именно они заложили фундамент для традиционной классической дидактики.

Состояние и уровень сложившейся теории и практики обучения в 1956-1967гг. достоверно характеризуют монографии Б.П. Есипова «Дидактика» (1957г.), «Основы дидактики» (1967г.); И.Н. Казанцева «Дидактика» (пер. с нем. 1959г.). Это монографии разносторонне зафиксировали состояние теории и практики обучения и образования своего времени.

Вместе с тем надо подчеркнуть, что на этом капитальном основании надстраиваются новые направления в теории обучения. Некоторые из них углубляют уже известные теории (например, о наглядном обучении), другие значительно их трансформируют (в частности, формы обучения), создается новое (к примеру, педагогическая технология), возникают теории, отрицающие прежние традиционные (например: догматическое заучивание было заменено сознательным запоминанием). Эти теории не отвергают всей предыдущей дидактики, а раскрывают новые возможности ее дальнейшего развития. И это явление характеризует поступательное движение теории обучения.

Заметный след в теории и практике обучения оставили и зарубежные ученые. Так, крупный американский ученый Джон Дьюи (1859-1952) выдвинул идею развития у обучающихся интеллектуальных способностей и навыков практической деятельности. Из других зарубежных педагогов в области дидактики широко известны имена таких деятелей как Б. Блум (1913г., США), который разработал таксономию педагогических целей в познавательной области; В. Оконь (1914г., Польша) — проблемное обучение, общая дидактика; Д. Брунер (1915г., США) — труды в области процесса обучения; Н. Беннет (1920г., Великобритания) — характеристика стилей преподавания; Ч. Куписевич (1924г., Польша) — проблемное обучение, программированное обучение,

педагогическое управление самообразованием, технология образования, теория дидактики.

*Десятый этап* – с 1990г. до сегодняшних дней. Этот период характеризуется повышенным интересом к проблемам внедрения личностно-ориентированного образования, педагогических технологий обучения, в частности информационно-коммуникационных. Исследованы теоретические основы педагогического менеджмента, мониторинга и педагогических инноваций. Значительный вклад в изучение этих вопросов внесли такие ученые как Ю.А. Конаржевский (1990г.), Т.И. Шамова (1991г.), М.М. Поташник (1992г.), Л.С. Подымова (1995г.), М.В. Кларин (1995г.), Г.К. Селевко (1998г.), В.П. Беспалько (1998г.), Е.В. Бондаревская (2000г.), И.С. Якиманская (2000г.) и др.

Таким образом, в истории развития педагогики было несколько этапов, каждый из которых оказал определенное влияние на формирование педагогики как науки.

Интересным является вопрос о развитии казахстанской педагогики, поскольку с распадом СССР педагогическая наука потеряла статус единой науки, и страны содружества независимых государств стали работать над формированием своей отечественной науки. *В истории развития казахстанской педагогической науки можно условно выделить шесть этапов.*

*Первый этап* связан с устным народным творчеством, где впервые мысли о воспитании прозвучали в эпосах, сказках, пословицах и поговорках и т.п., а также нашли свое отражение в обычаях и традициях казахского народа.

*Второй этап* приходится на становление восточной культуры, которая по праву называется эпохой восточного Ренессанса, поскольку задолго до европейского Возрождения ученые арабо-мусульманского мира глубоко изучили духовное наследие античности и сформировали свое гуманистическое мировоззрение.

Существенное влияние на формирование педагогических взглядов казахского народа оказали труды о воспитании и образовании Абу Насыр аль-Фараби (870-950), Абу Али Хусейн ибн Абдаллах Сина (980-1037), Абу Рейхан Мухаммед аль-Бируни (970-1048), Абу Хамида аль-Газали (1056-1111), Насирэддина Туси (1202-1273) и др. Однако ценные педагогические мысли ученых-энциклопедистов о воспитании и обучении тогда не были приведены в единую и стройную систему.

*Третий этап* – становление казахстанской педагогики связывают с именами известных ученых, поэтов, писателей, просветителей как: Ч. Валиханов (1883-1865), И. Алтынсарин (1841-1889), А. Кунанбаев (1845-1904), Ш. Кудайбердиев (1858-1931) и др. Их идеи о воспитании и образовании внесли существенный вклад в развитие отечественной педагогики. Например, И. Алтынсарин справедливо назван родоначальником казахской школы, он разработал первые казахские учебники «Казахская хрестоматия» (1879г.), «Начальное руководство к обучению казахов русскому языку» (1879г.) и др., под его руководством были открыты первые школы и училища в казахской степи.

*Четвертый этап* известен именами талантливых ученых-педагогов Ж. Аймаутова (1889-1931), А. Байтурсынова (1873-1937), Е. Омарова (1892-1937), К. Кеменгерова (1896-1937), М. Жумабаева (1893-1938), К. Жубанова (1899-1938), Х. Досмухамедова (1883-1938), С. Аманжолова (1903-1958), Т. Тажибаева (1910-1964) и др. К примеру, книги М. Жумабаева «Педагогика» и Ж. Аймаутова «Психология», «Тәрбиеге көмекші» («В помощь воспитателю»), «Комплексті оқыту жолдары» («Комплексные пути обучения») долгое время были основными учебниками для студентов педагогических вузов.

*Пятый этап* – с 1937г. по 1989г. казахстанская педагогическая наука развивалась в системе советской педагогики. В этот период изучались такие проблемы как: формирование ученического коллектива, организация пионерского движения, трудовое воспитание, взаимодействие семьи и школы, программированное и проблемное обучение, активизация познавательной деятельности учащихся и др.

*Шестой этап* – с 1990г по настоящее время отечественная педагогика активно разрабатывает вопросы школьного обучения и воспитания, связанные с информатизацией и профилизацией среднего образования, внедрением педагогических технологий обучения и т.п. Значительный вклад в развитие казахстанской педагогической науки внесла научная школа профессора Н.Д. Хмель (1927-2008гг.).

Таким образом, обращение к историко-педагогической литературе показало, что педагогика как наука прошла длительный путь развития и только потом выделилась в самостоятельный учебный предмет.

Какова эволюция развития и каковы особенности, функции педагогики как учебного предмета? На эти и другие вопросы ответы будут даны в следующем параграфе.

## **1.2 Педагогика как учебный предмет**

Как известно, достижение вершин науки начинается с изучения ее основ. Эти основы заключены в учебном предмете. Наука и учебный предмет тесно связаны друг с другом. В литературе *учебный предмет* определяется как:

-система знаний; система различных видов учебно-познавательной деятельности по усвоению знаний; дидактически систематизированное изложение основ определенной науки [2, с.347];

-модуль в системе образования определенного уровня, включающего целевой, содержательный, логико-методический (технологический), результативно-оценочный компоненты; модуль, формирующейся на основе соответствующей науки под влиянием социальной практики [11, с.17].

Следовательно, учебный предмет – это «фотография» науки. Данное обстоятельство позволяет излагать учебный материал в обратном порядке по отношению к процессу производства научных знаний, т.е. не с начала, а с конца, с готовых выводов. Содержательный анализ понятий «наука» и «учебный предмет» показывает, что они пересекаются в одном пункте – это систематизация знаний.

Учебный предмет содержит основы науки, которые специально отобраны с учетом задач обучения, возраста и подготовки обучаемых. Его основная функция — образовательная. Учебный предмет не обязательно является точной копией структуры науки. При конструировании учебного предмета происходит не просто воспроизведение данных науки, но и углубление, уточнение и систематизация научных понятий и положений. Учебный предмет интегрирует в себе все то, что является продуктивным в науке и служит еще одним способом для проверки научных выводов. Научные понятия, категории после их переработки в учебном предмете могут использоваться в научном обиходе в новом, уточненном и преобразованном виде.

Специфика учебного предмета в вузе ближе к структуре науки, в ней содержатся данные, установленные наукой, раскрываются различные подходы к их познанию, а студентов знакомят с методологией научного исследования с тем, чтобы постепенно приобщать их к научному поиску.

*Педагогика как учебный предмет* включает в себя следующие компоненты:

- 1) систему знаний об образовании, обучении и воспитании;
- 2) систему учебно-познавательной деятельности, направленной на усвоение знаний, умений, навыков и компетенций.

При разработке структуры учебного предмета учитывается несколько факторов. Рассмотрим их:

-сложившаяся система знаний в рамках соответствующей науки может быть переложена в учебный предмет, если знания достаточно систематизированы и имеют методические аспекты преподавания;

-в зависимости от того, в каком типе учебного заведения учебный предмет преподается (колледж, вуз), кому преподается предмет – будущим педагогам, врачам, психологам определяется уровень, тип и цели образовательной программы, которые бывают различными;

-преподаватель может проектировать учебный предмет в зависимости от имеющихся у студентов знаний в данной области. Учебный предмет может преподаваться по-разному с учетом способностей обучающихся, их возрастом и индивидуально-психологическими особенностями;

-учебный предмет может изучаться в форме лекций, семинарских, практических и лабораторных занятий;

-любой учебный предмет подкрепляется фондом дидактических материалов (конкретные задания, наглядные материалы, контрольные вопросы, методические рекомендации);

-в учебном предмете вместе с известными теориями, концепциями может быть выражена методологическая позиция преподавателя, которая свидетельствует о его работе в той или иной научной школе.

Важным является вопрос о *взаимосвязи педагогики как учебного предмета с педагогической наукой и социальной практикой*. Эту взаимосвязь можно проследить на примере целевого и результативно-оценочного компонентов.

Целевой компонент педагогики как учебного предмета формируется и изменяется под влиянием социальных факторов и уточняется с учетом

предмета науки. Например, сравнительно недавно, в начале 2000-х г. целью изучения педагогики было формирование педагогических знаний, умений и навыков для решения типовых задач педагогического процесса. В настоящее время целью педагогики как учебного предмета является формирование педагога-профессионала с инновационным типом мышления, с развитой мировоззренческой культурой, с этическим отношением к миру [12, с.5].

Результативно-оценочный компонент педагогики как учебного предмета также формируется преимущественно под влиянием социальной практики, а именно ее нормативов, требований к качеству подготовки педагога, которые выступают средством для корректировки содержания и технологий преподавания. Вместе с тем, педагогическое образование воспринимается как качественное, только если позволяет выполнять основные функции базовой науки: объяснение, оценку, прогнозирование, проектирование педагогической практики.

В свою очередь, учебный предмет воздействует на педагогическую науку. Так, например, в педагогике как науке раскрывается обновленная трактовка такого понятия как «инновация», на которой заметно влияние практики. Именно педагогическая практика во многом указывает актуальные направления в области исследования педагогики и оказывает большое влияние на формирование научных концепций.

Содержание учебного предмета определяется совокупностью теорий изучаемой науки, а также, что немаловажно, традиционным и инновационным практическим опытом образовательных учреждений, личным опытом преподавателя и студентов в области изучаемой науки, т.е. тем, что привносит в содержание учебного предмета социальная практика.

Обращение к историко-педагогической литературе свидетельствует о том, известные педагоги говорили о необходимости создания специальных кафедр для изучения педагогических дисциплин. Так, К.Д. Ушинский писал: «Если в университетах существуют факультеты медицинские, и даже камеральные, и нет педагогических, то это показывает только, что человек до сих более дорожит здоровьем своего тела и своего кармана, чем своим нравственным здоровьем, и более заботится о богатстве будущих поколений, чем о хорошем их воспитании» [9, с.55].

Педагогика как учебный предмет в педагогических учебных заведениях стала оформляться в условиях строительства советской школы. Важную роль сыграло подписанное В.И. Лениным Постановление Совета народных комиссаров о порядке издания учебников (1921г.).

За период с 1922-1924гг. вышли книги П.П. Блонского «Педагогика» (1922г.), А.Г. Калашникова «Опыт построения индустриально-трудовой школы ближайшего будущего» (1922г.), С.И. Гессена «Основы педагогики» (1923г.), А.П. Пинкевича «Педагогика» (1924г.). Так, книга С.И. Гессена «Основы педагогики» по праву была названа одной из лучших книг прошлого столетия по педагогике. Она была начата еще до революции в Петрограде и в первые послереволюционные годы в Томске, а была закончена и издана автором в эмиграции. В ней осмысливается многовековой опыт мировой педагогики и

лучшие традиции России, дается анализ важнейших направлений педагогической мысли первой четверти века в России, Европе и США, обосновываются перспективные идеи педагогики.

В целом, в изданных книгах подробно излагались педагогические идеи прошлого, особое внимание уделялось трудовой школе и трудовому воспитанию. Вместе с тем структура и содержание книг не способствовали реализации учебных задач, педагогические идеи излагались не с дидактических позиций, а с абстрактных позиций и целиком определялись принадлежностью автора к идеологической партии или научной школе.

Значительный вклад в развитие педагогики как учебного предмета внесли педагогические дискуссии, проходившие в 1927-1930гг. В ходе дискуссий была уточнена сущность воспитания как целенаправленного специального организованного и управляемого процесса, определено содержание педагогики как учебного предмета.

В этот период вышло несколько учебников: «Педагогика: учебник для краткосрочной подготовки педагогических кадров», авторы В.Н. Попов, А.Г. Вальнер, А.У. Зеленко (1931г.); «Педагогика: учебник для педагогических техникумов», составители А. Африканов, П. Груздев (1931г.).

Первая программа по педагогике вышла в свет в 1931г. В программе была сделана попытка разработать систему педагогики как учебного предмета, создать единый курс педагогики как основы профессиональной подготовки будущего учителя. Однако анализ программы и учебников, изданные в эти годы, показывает, что структура и содержание курса педагогики не была однородной, не было методологического основания, имели место ошибки и заблуждения, характерные педагогики конца 20-х и начала 30-х годов.

В 1933г. вышла вторая программа по педагогике и серия учебников для педвузов и педтехникумов: «Педагогика: учебник для высших педагогических учебных заведений», автор М.М. Пистрак (1934, 1935гг.); «Педагогика: учебник для педтехникумов», автор П.Н. Шимбирев (1934г.).

Учебники имели более четкую структуру, в них был сделан тщательный отбор материала для изучения, изложены ключевые положения педагогики и содержание соответствовало программе.

Программа по педагогике включала следующие разделы:

1. Сущность, значение и цели советской педагогики.
2. Система народного образования.
3. Учебные планы и программы.
4. Методы обучения в политехнической школе.
5. Организационные формы образовательной работы в школе.
6. Учебники.
7. Дисциплина.
8. Деткомдвижение.
9. Внешкольная работа.
10. Учитель.
11. Организационно-педагогические вопросы школы.

Анализ программы показывает, что при ее составлении авторы руководствовались Постановлениями ЦК Коммунистической партии. В программе нашло отражение требование партии изучать педагогику с учетом изменений, которые происходят под влиянием нового, социалистического уклада жизни. Так, особое внимание было уделено системе народного образования, обучению в политехнической школе, детскому коммунистическому движению. Иначе говоря, курс педагогики имел четкую политическую ориентацию, опирался на принципы марксизма-ленинизма и соотносился с задачами социалистического строительства.

В середине 30-х годов были разработаны теоретические требования к программе. При разработке программы авторы должны учитывать:

- целевую установку при выборе программного материала по педагогике;
- творчески использовать в программах диалектический материализм;
- ориентироваться на социалистическое воспитание учителей;
- отражать в программах идеи политехнического образования;
- соблюдать принцип систематичности.

В эти же годы были определены требования и к учебникам:

- тщательный отбор содержания;
- изложение ключевых положений педагогики, педагогических фактов;
- связь с историей;
- соответствие программе.

В период с 1939 по 1940гг. были изданы три новых учебника для высших и средних педагогических учебных заведений. Структура учебников для вузов отличалась строгой логичностью, в содержании большое место занимал историко-педагогический материал, объем учебников значительно увеличился.

Структура учебника для педагогических училищ состояла из 15 глав. В 1-5 главах освещались основы коммунистического воспитания: цель, задачи и содержание, воспитание детей до школы, в школе, а также система народного образования, характеризовались качества советского учителя. Основным вопросам дидактики были посвящены 6-9 главы. В 10-15 главах рассматривались в различных аспектах деятельность ученических, пионерских и комсомольских организаций, внеклассная работа, совместная деятельность семьи и школы, педагогические требования к школьному зданию и школьной мебели, а также вопросы управления и руководства школой. В целом, содержание учебника было представлено подробным изложением методологических вопросов педагогики, достаточно полно был представлен раздел дидактики, хотя как раздел он еще и не был обозначен. Также теория воспитания еще не оформилась в самостоятельный раздел, в учебнике рассматривались лишь некоторые вопросы воспитания в советской школе и вопросы школоведения.

Следует отметить, что учебники педагогики, разработанные в период с 1924г. по 1940гг., заложили прочный фундамент для создания строгой системы курса педагогики. Такие учебники появились в послевоенные годы. Вышли три учебника по педагогике: «Педагогика: учебник для учащихся педагогических училищ», составители Б.П. Есипов, Н.К. Гончаров (1948г.); «Педагогика:

учебник для студентов педагогических институтов», составители И.Т. Огородников и П.Н. Шимбирев (1954г.); «Педагогика: учебник для студентов педагогических институтов», автор И.А. Каиров (1956г.). Структура и содержание этих учебников отличались логичностью и последовательностью изучения разделов: «Общие основы педагогики», «Дидактика», «Теория воспитания» и «Школоведение». Такое построение учебников сохраняется и в настоящее время.

На разработку новых учебников по педагогике оказали определенное влияние книги, изданные для высшей школы. Например, «Размышления о преподавании» М.В. Остроградского, А. Блюма (1955г.), «Лекционное преподавание в высшей школе: краткие исторические очерки, его психолого-педагогические основы и общие методики» С.М. Василевского (1959г.) и др.

В начале 70-х годов в педвузах была введена новая система изучения психолого-педагогических дисциплин и педагогической практики. Единый курс педагогики был разделен на три части: введение в педагогику, где рассматривались общие основы педагогики; дидактика и теория воспитания. Такое построение курса имело свои достоинства и недостатки. Так, к числу достоинств относилась возможность раннего ознакомления студентов с некоторыми проблемами педагогики, приближение педагогики ко времени начала учебно-воспитательной практики. Серьезным недостатком была замена единого курса педагогики тремя его частями, что привело к ослаблению педагогической подготовки учителя. Это обстоятельство заставило педагогические вузы вернуться снова к преподаванию единого курса педагогики. Что касается педагогических училищ, то они сохранили единый курс педагогики.

Обзор истории развития педагогики как учебного предмета показывает, что за годы советской власти проведена большая работа по совершенствованию, как структуры, так и содержания. Так, в новых учебниках по педагогике широко рассматривались вопросы соединения общих вопросов педагогической науки с педагогикой школы, наметилась тенденция узкой профилизации курса педагогики применительно к особенностям работы общеобразовательной школы.

Разработка учебников и учебных пособий по педагогике способствовала возникновению широких дискуссий не только по содержанию учебного предмета, но и по многим ключевым вопросам педагогики как науки. Их обсуждение позволило определить слабые звенья педагогики, концентрировать внимание на изучение методологических основ и методов педагогического исследования.

Основное внимание в 1960-1970-е гг. было сосредоточено на разработке теоретических проблем вузовского обучения и воспитания, в частности дидактических основ учебных программ по педагогике, принципов отбора учебного материала в курс педагогики, его распределение по годам обучения. В педагогике высшей школы появились серьезные научные наработки. Это работы С.И. Зиновьева «Учебный процесс в советской высшей школе» (1975г.),

С.И. Архангельского «Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы» (1980г.) и др.

Особое внимание в эти годы было уделено разработке качественных учебников. Подготовку таких учебников в значительной степени стимулировало постановление Совета Министров СССР от 11 августа 1969г. «Об учреждении четырех Государственных премий СССР за создание учебников для высших, средних специальных и средних учебных заведений». В это время были выпущены книги Б.П. Есипова «Основы дидактики» (1967г.), Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана «Общие основы педагогики» (1967г.), В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянова «Общая педагогика» (1974г.), Т.А. Ильиной «Педагогика» (1977г.) и др.

В этот период активно работала Академия педагогических наук РСФСР, где издавались такие журналы как: «Советская педагогика», «Семья и школа», «Народное образование», «Воспитание школьников» и др.

В 80-е годы вышли учебники и учебные пособия по педагогике для студентов педагогических институтов М.Н. Скаткина (1982г.), Т.А. Ильиной (1984г.), Ю.К. Бабанского (1988г.) и др. Структура учебников состояла из четырех разделов: «Общие основы педагогики», «Теория воспитания», «Дидактика» и «Школоведение». Такая структура была обоснованной и логичной для изучения.

90-е годы характеризуются активным изучением методологических основ педагогической науки, результаты которого нашли отражение в новых учебниках и учебных пособиях по педагогике: И.Ф. Харламов «Педагогика» (1990г.), И.П. Подласый «Педагогика» (1996г.), И.П. Пидкасистый «Педагогика» (1996г.), Б.Т. Лихачев «Педагогика: курс лекций» (1996г.), В.И. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Мищенко «Педагогика» (1997г.), Б.З. Вульф, В.Д. Иванов «Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках» (1997г.), Т.А. Стефановская «Педагогика: наука и искусство» (1998г.) и др.

XXI век стал началом создания серии учебников под названием «Учебник нового века». Основной целью данной серии являлось обеспечение студентов педагогических вузов и педагогических колледжей новыми компактными и высокоинформативными учебниками по педагогике. В эту серию вошли издания следующих авторов: Н.В. Бордовская, А.А. Реан «Педагогика» (2001г.), А.В. Хуторской «Современная дидактика» (2001г.), В.А. Ситаров «Дидактика» (2002г.), С.Д. Смирнов «Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности» (2003г.), В.В. Краевский «Общие основы педагогики» (2003г.), В.И. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Мищенко «Педагогика» (2006г.), А.М. Столяренко «Общая педагогика» (2006г.), И.П. Пидкасистый «Педагогика» (2008г.), В.И. Загвязинский «Общая педагогика» (2008г.), В.Г. Виненко «Общие основы педагогики» (2009г.), О.Ю. Ефремов «Педагогика» (2010г.) и др. Учебники были подготовлены в соответствии с государственным стандартом базового педагогического образования и были рекомендованы для студентов высших учебных заведений.

Рассмотрим учебники и учебные пособия по педагогике, изданные в Казахстане. Все их можно условно выделить в две группы: 1-ая группа –

учебники и учебные пособия, изданные в советский период, 2-я группа – учебники и учебные пособия постсоветского периода.

В 1-ую группу вошли издания таких авторов как: Т.Т. Тажибаев «Философские, психологические и педагогические взгляды Абая Кунанбаева» (1957г.), «Развитие просвещения и педагогической мысли в Казахстане во II пол. XIX века» (1958г.); Р.Г. Лемберг «Дидактические очерки» (1960г.); Ә. Сембаев «Қазақ совет мектебінің тарихы» («История казахской советской школы») (1967г.); К.Б. Бержанов, С.М. Мусин «Педагогика тарихы» («История педагогики») (1971г.); Н. Кошекбаев «Оқыту теориясы» («Теория обучения») (1976г.); М.М. Муқанов «Ақыл-ой өрісі» («Умственное развитие») (1980г.); К.Б. Жарыкбаев «Аталар сөзі – ақылдың көзі» («Назидания предков – источник мудрости») (1980г.) и др.

2-ая группа представлена учебными пособиями: «Педагогика» Ж.Б. Коянбаева (1992г.), М. Жумабаева (1993г.); «Қазақ тәлім-тәрбиесі» («Казахское обучение-воспитание») К.Б. Жарыкбаева, С. Калиева (1995г.). Эти книги были предназначены для студентов педагогических вузов и на протяжении многих лет оставались в качестве основных учебных пособий.

В 2000-е г. вышли учебники «Педагогика» под общей редакцией профессора Н.Д. Хмель (2003г.); «Педагогика» Ж.Б. Коянбаева, Р.М. Коянбаева (2004г.) и др. Учебник «Педагогика» под редакцией доктора педагогических наук, профессора П.И. Пидкасистого был переведен на казахский язык отечественными учеными Г.К. Ахметовой и Ш.Т. Таубаевой (2006г.) и рекомендован Министерством образования и науки Республики Казахстан в качестве учебника для студентов высших педагогических вузов и педагогических колледжей.

В целом, учебники и учебные пособия по структуре и содержанию соответствуют государственному стандарту базового педагогического образования. В них большое внимание уделено историческим и методологическим проблемам педагогики и педагогической деятельности школьного учителя, значительное место отведено освещению основных вопросов теории обучения и воспитания. Достоинство этих учебников заключается в том, что в них текстовый учебный материал подкрепляется структурно-логическими схемами, приводятся примеры из педагогической практики, для самостоятельной работы студентов предлагаются педагогические задачи и упражнения, творческие задания и тесты. Все это помогает студенту усвоить знания по педагогике, а также развивать аналитические, конструктивные, организаторские, коммуникативные умения и навыки.

На основании изложенного, можно сделать вывод: педагогика как наука ориентирована на исследователей, а как учебный предмет – на обучающихся. Наука и учебный предмет диалектически взаимосвязаны, хотя они имеют свою собственную цель, обладают своими особенностями, и, наконец, имеют свой специфический результат. Так, открытие новых знаний – это назначение науки, а систематизация знаний и представление их для усвоения – назначение учебного предмета.

### 1.3 Методологические основы методики преподавания педагогики

Учебный предмет «Педагогика» сформировался давно, поэтому достаточно основательно проработаны его методологические и теоретические основы. Методика преподавания педагогики пока не представляет собой единой системы, поскольку процесс формирования системы методики происходит вместе с формированием педагогики как науки и как учебного предмета. Изучение методики преподавания педагогики как учебного предмета зачастую основано на эмпирическом подходе. Имеющийся практический опыт преподавателей педагогики, а также отдельные исследования в области дидактики высшей школы позволили систематизировать теоретические положения, принципы, правила и рекомендации по методике преподавания педагогики.

Методика преподавания педагогики состоит из двух частей (общая и частная). Общая часть методики включает общетеоретические положения педагогики. На этапе, когда методика рассматривалась как прикладная дидактика, особой необходимости в разработке ее методологии не было, поскольку в этом качестве выступала методология дидактики. Но без осмысления методологических основ методики преподавания нельзя понять ни сущности данной научной отрасли знаний, ни ее практического применения. Отсюда – возникает вопрос: что представляет собой методология методики преподавания предмета?

Остановимся кратко на общих положениях методологии науки. В справочной литературе *методология* определяется как учение о научном методе познания; как учение о принципах и способах организации теоретической и практической деятельности; как совокупность методов, применяемых в какой-нибудь науке [13, с.118].

В философии нет единой точки зрения на содержание методологии. Чаще всего ее сводят к логической организации, методам и средствам деятельности в определенной области [2, с.118].

Различают *философский и специально-научный уровни* методологии. Рассмотрим эти уровни относительно методики преподавания педагогики.

Высшим уровнем методологии науки считается философия. Что касается методики преподавания педагогики, то следует отметить, что в советский период философской основой безоговорочно была признана материалистическая диалектика. В настоящее время пересматриваются многие методологические положения методики преподавания педагогики. Однако при всем многообразии подходов философской основой современной методики многие ученые по-прежнему считают диалектику. Они придерживаются следующей позиции: *положения диалектики являются всеобщими, следовательно, могут применяться к явлениям воспитания и обучения и педагогической системе в целом* [4, с.61]. Поэтому целесообразно вспомнить важнейшие положения философской теории, с которой методика преподавания педагогики постоянно связана.

В философии атрибутами науки считаются идеи и принципы, законы и закономерности, понятия и категории. Понятно, что содержательная сторона этих атрибутов в методике преподавания педагогики специфична. Среди основных идей материалистической диалектики выделим принципы детерминизма, всеобщей взаимосвязи явлений и развития.

Применительно к методике преподавания педагогики принцип развития означает, что педагогический процесс в целом, а также его составляющие сопроцессы (обучение и воспитание) — это социальные и многосложные явления. В них все составляющие компоненты взаимосвязаны и взаимодействуют: потребности общества и цель обучения и воспитания, педагог и обучающийся, изучаемый материал и способ передачи и приобретения информации, занятия под руководством преподавателя и самостоятельная работа обучающегося, учебная и воспитательная работа и т.д. Если говорить о развитии в процессе обучения педагогике, то и в самом деле: вчерашний выпускник школы, ставший студентом, к концу учебного года уже имеет устойчивую положительную мотивацию к выбранной профессии, владеет определенной системой знаний для анализа и решения педагогических задач. Другие качественные изменения такие как: потребность работать с детьми, стремление творчески решать педагогические задачи, владение педагогическим мышлением — все это особенно ярко проявляются в период прохождения педагогической практики на 3-4 курсах. Естественно, что принцип развития вносит соответствующие поправки и в деятельность педагога.

В методике преподавания педагогики постоянно проявляет себя закон единства и борьбы противоположностей. В связи с этим стоит вопрос и о противоречиях, под которыми понимают единство взаимоисключающих друг друга противоположностей. Во взаимодействии противоположностей состоит движущая сила противоречий. «Противоречия есть корень всякого движения и жизненности», — писал Г. Гегель [14 с.171].

Действие закона единства и борьбы противоположностей в процессе обучения было доказано советским педагогом М.А. Даниловым в 1969г. Он сформулировал важный вывод: «Движущей силой учебного процесса является противоречие между выдвигаемыми ходом обучения учебными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и умственного развития обучающихся» [15, с.22]. С тех пор в дидактике противоречие характеризуется как главная движущая сила обучения.

Противоречие как движущая сила проявляется не только в дидактике, но и в методике преподавания педагогики. Например, между желанием обучающегося освоить содержание педагогики и уровнем его подготовленности, между целью и результатом деятельности педагога и т.п. Особенность подобных противоречий состоит в их соподчиненности. Есть противоречия главные и подчиненные, основные и производные. Задача педагога в том и заключается, чтобы обнаружить, увидеть эти противоречия, определить их соподчиненность и выявить, какое и в каком звене заключено и кому его решать, — педагогу или конкретному студенту?

Рассмотрим еще закон о переходе количественных изменений в качественные, который также имеет место в методике преподавания педагогики. Например, многократные упражнения в решении однотипных педагогических задач: проведение организованного начала учебного занятия по педагогике в результате многократных действий проходит быстро и четко в соответствии с выработанными умениями и навыками педагога. Кроме того, сформированные у преподавателя аналитические, прогностические, конструктивные умения и навыки являются результатом многочисленных целенаправленных действий, их корректировки и повторений. В ходе многих развивающих действий (количественные изменения) со временем появляется новый результат – компетентность (качественное изменение).

Следующий закон отрицания отрицания проявляет себя и в теории, и на практике. Философский смысл его состоит в следующем. Развитие есть результат борьбы противоположностей. В процессе развития происходит переход количества в качество и, следовательно, как бы исчезает прежнее качество и возникает новое. Это движение идет не по прямой и даже не по кругу, а по спирали, витками: возвращаясь как бы к тем же исходным положениям, то или иное явление располагается выше прежнего. Изменения и связь между ними, как считают философы, подчиняется закону отрицания отрицания. В проявлении этого закона есть две взаимосвязанные особенности в развитии: поступательность и повторяемость. Примеров проявления закона отрицания отрицания в методике преподавания педагогики много, потому что процесс обучения педагогике направлен на развитие обучающихся, а его результат представляет изменение, совершенствование личности будущего педагога, т.е. прежнее состояние отрицается, а новое остается таковым только до некоторого времени и потом опять же отрицается.

Рассматривая философские основы методики преподавания, следует подробно охарактеризовать такие категории как: содержание и форма, а также их взаимосвязь. Дело в том, что педагог с этими категориями имеет дело постоянно, и их значимость на практике неопределима.

Содержание и форма как философские категории отражают взаимосвязь двух сторон реальности, как в природе, так и в обществе. Содержание — это определенным образом упорядоченная совокупность элементов, образующих объект (предмет) или явление [13, с.204]. Форма — это способ существования и выражения этого содержания, его различных модификаций [13, с.318]. Форма выражает внешнюю сторону содержания и его внутреннюю организацию.

Взаимосвязь содержания и формы состоит в следующем. Содержание всегда выражается в какой-либо форме. В свою очередь форма тоже содержательна. Содержание по отношению к форме имеет ведущее значение. Это значит, что в процессе обучения приоритет принадлежит ее содержанию. А уже по содержанию выбирают и организуют форму работы. Одно и то же содержание может выражаться в разных формах, так же, как в одной и той же форме может быть выражено разное содержание. К примеру, учить решать педагогические задачи (содержание) можно на практическом занятии (форма), и на консультации (форма), и в паре с товарищем (тоже форма). Здесь одно и то

же содержание обучения приобретает разные формы. На лекции (форма) можно изучать педагогику (содержание), методику преподавания педагогики (содержание), психологию (содержание) и другие учебные дисциплины (содержание). В данном случае мы видим, как в одной и той же форме выражается разное содержание. Надо сказать, что то или иное содержание лучше проявится в одной форме, а в другой – хуже. К примеру, если по методике преподавания педагогики изучаются виды анализа и самоанализа учебного занятия (содержание), то экскурсия в школу на урок (форма) окажется предпочтительнее, чем чтение соответствующей лекции на занятии (тоже форма). Значит, одна форма оказалась предпочтительнее другой, хотя содержание совершенно одно и то же. Форма, несмотря на подчиненное положение по отношению к содержанию, имеет и известную автономность. Это связано с ее функцией быть внутренней организацией содержания. Автономность выражается в том, что единство внутренней организации той или иной формы сохранится при любом содержании.

Содержание по сравнению с формой более подвижно, а форма консервативна. Это значит, и содержание, и форма постоянно меняются, перестраиваются, обновляются, но не с одинаковой «скоростью». И возникает ситуация, при которой новое содержание может выражаться и в новой, и в старой форме. В то же время и старое содержание может проявиться как в старой, так и в новой форме.

Таким образом, нами рассмотрены *философские законы и философские категории* применительно к методике преподавания педагогики, которые рассматриваются в качестве ее *методологической основы*. В данном контексте справедливо утверждение Сенеки: «Философия есть нечто не побочное, а основное».

Рассмотрим специально-научную методологию, представленную несколькими уровнями: общенаучным, конкретно-научным и технологическим.

*Общенаучная методология* характеризуется универсальными принципами, средствами, формами научного познания, которые применяются к широкому кругу наук. К этому уровню относят, например, системный, структурно-системный, деятельностный, моделирование и другие подходы, на которые опирается методика преподавания педагогики.

Методология методики преподавания педагогики общенаучного уровня раскрывается также через общенаучные методы. Одни из них в методике преподавания прочно обосновались, например, моделирование, формализация, а другие только начинают использоваться, например, эвристика.

К числу общенаучных относят и логические методы. В методике преподавания педагогики используются такие методы: сопоставление и сравнение, анализ и синтез, классификация и систематизация, обобщение и абстрагирование. Затем идет серия конкретно-педагогических методов. Это — опросные, экспериментальные, изучение опыта и др. Названные методы позволяют исследовать процесс обучения педагогике, анализировать особенности проявления законов и закономерностей в конкретных условиях.

Все методы используются в совокупности и во взаимосвязи с общенаучными методами.

Конкретно-научная методология представлена специфическими принципами, средствами, формами познания в рамках конкретной науки. К этому уровню применительно к методике преподавания педагогики относят личностный, объектно-деятельностный, функциональный, компетентностный подходы и др. Например, в качестве методологии методики преподавания могут выступать и отдельные теоретические концепции самой педагогики, располагающиеся на ее «верхних этажах». Так, теория проблемного обучения может быть взята в качестве методологии активизации самостоятельной работы обучающихся.

Таким образом, *конкретно-научный* уровень представлен педагогической методологией. *Педагогическая методология* – это исходные, фундаментальные, общенаучные и педагогические положения (теории, концепции), которые затем переводятся в плоскость конкретного учебного предмета [3, с.18].

*Технологическая методология* состоит из методики и техники исследования, то есть из набора процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его обработку. К этому уровню относят все виды эксперимента, методы социологической и математической статистики и др.

На технологическом уровне методология методики преподавания использует методы гносеологии, логики и социологии. Например, без логики не обойтись, рассматривая такие темы дидактики как процесс обучения, содержание обучения, классификация форм и методов учебной работы, алгоритмизация обучения, технологии обучения и др.

Методы социологии необходимы при рассмотрении вопросов воспитания личности и формирования ученического коллектива (его структуры, стадии развития, социальные коммуникации и др.), детских групп и объединений, семьи и школы, семьи и общественности, педагогического коллектива.

В разделах педагогики, имеющих отношение к умственному воспитанию и развитию детей, к познавательной деятельности обучающихся (проблемное обучение, контроль знаний и др., теоретическое и практическое обучение, чувственное и абстрактное в учебном материале и т.п.), не обойтись без методов гносеологии (теории познания). Таким образом, методы логики, социологии и гносеологии составляют технологический уровень методологии методики преподавания педагогики.

Итак, *методология методики преподавания педагогики* основывается на философском и специально-научном уровнях методологии науки. Следует отметить, что все уровни методологии взаимосвязаны и взаимоподчинены друг другу, следовательно, образуют систему.

Схематически методология методики преподавания педагогики представлена на рисунке 2. Педагогу необходимо знать сущность и назначение методологии методики преподавания педагогики, опираясь на нее, можно грамотно организовать и управлять процессом обучения педагогике.



Рисунок 2 - Методология методики преподавания педагогики

В учебной литературе по методикам преподавания особое внимание уделяется взаимосвязи методики с дидактикой, психологией и логикой. Рассмотрим эту взаимосвязь.

Теория образования и обучения, за которой впоследствии закрепилось название «дидактика», сформировалась значительно позже, чем теория воспитания. Происхождение самого термина «дидактика» (от греч. *didaktikos* — поучающий, относящийся к обучению) связано с Афинской системой воспитания в 5-4 в. до н.э.

Дидактика как термин теории обучения впервые появился в начале XVII века. Немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571-1635) назвал свой курс лекций «дидактикой», «искусством преподавания» (1613г.). Э. Бодин в середине XVII в. опубликовал книгу «Дидактика».

Их современник, чешский педагог Я.А. Коменский (1592-1670) чуть позже «дидактику» представил как систему научных знаний. Свой главный труд он так и назвал «Великая дидактика», содержащая универсальную теорию «...учить всех всему» (1657г.).

Надо сказать, что великий славянский педагог дидактику не ограничил лишь теорией обучения. Он, в частности, включил сюда и методы нравственного воспитания, вопросы дисциплины, организации образования. Иначе говоря, под «дидактикой» Я.А. Коменский подразумевал «педагогику» в широком смысле.

Закономерно возникает вопрос: «А когда появились предметные методики?» Ответ на него мы находим в историко-педагогической литературе. Так, первые рекомендации по использованию приемов обучения содержались уже в работах Аристотеля. Позже их возникновение отнесли к XVIII в. Методики обучения возникли с целью отбора дидактических приемов, использование которых обеспечивает качественное усвоение предметного содержания, заданного специалистами изучаемой научной области (педагогами, психологами и т.д.). Они имели нормативно-рецептурный характер по конкретным вопросам изучения предмета.

В XIX в. были предприняты попытки изменить содержания образования и методы обучения. Однако, несмотря на незначительные изменения в предметном содержании, основной целью методики обучения к началу XX в. по-прежнему оставался поиск дидактических приемов, способствующих усвоению знаний, умений и навыков. По мере увеличения числа этих приемов возникла необходимость в их систематизации и обобщении. Такую задачу взяла на себя дидактика, что способствовало ее формированию как научной области педагогики. Предметные методики стали рассматриваться приложениями дидактики. Исследования в области методики начинают выполняться в контексте дидактических концепций, и их основная тематика по-прежнему затрагивает формы и методы обучения.

Ко второй половине XX в. возник особый интерес к содержанию образования, что привело к появлению собственно методических концепций, в соответствии с которыми начинают исследовать чисто дидактические феномены: обучение педагогике, психологии, математике, физике, химии, биологии и т.п.

К середине века предметные методики из прикладных дидактик начинают трансформироваться в самостоятельные научные области, призванные ответить на вопросы: «Кого учить?» «Зачем учить?» «Чему учить?» «Как учить?».

Реформа образования 70-х гг. касалась, в основном, его содержания. В ходе реформы был сделан следующий вывод: эффективное решение проблемы совершенствования образования возможно лишь в контексте комплексного ее исследования. В эти годы в методики преподавания внедряются системный анализ и деятельностный подход.

В методиках преподавания используются различные формы системного анализа, основанные на разных толкованиях системы. В традиционной трактовке система рассматривается как совокупность объектов, взаимодействие которых обуславливает наличие новых интегративных качеств, не свойственных образующим ее частям, компонентам [16, с.322].

В ряде исследований за основу принимается определение системы как множества элементов, в которых реализовано данное отношение с фиксированными на нем свойствами [17, с.132].

Выделяют две формы системного анализа. Первая форма системного анализа позволяет выявить закономерные связи между компонентами изучаемого явления, вторая – единицу анализа, изучение которой вскрывает закономерности самого явления. В исследованиях по методике применялась первая форма, вторая использовалась при анализе процесса обучения предмету и методов преподавания [18, с.14-15].

Системный анализ позволил по-новому осмыслить многие важные стороны предметных методик, и в частности, определен предмет методики обучения. Так, по мнению А.М. Пышкало, предметом методики обучения следует считать методическую систему, которая рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов: цель, содержание, методы, приемы, средства и формы обучения предмету [19, с.5-6].

Становление предметной методики как самостоятельной научной области повлекло за собой исследование основных элементов методической системы обучения и связей между ними. Например, в контексте понятийной системы методики преподавания педагогики были осмыслены цель, задачи и методы обучения и их детерминированность социальной практикой и т.д.

В 90-е гг. прошлого столетия все большее распространение в методиках преподавания получает деятельностный подход. Деятельностный подход значительно стимулировал методические исследования, что позволило вскрыть ряд закономерностей в формировании понятий, самостоятельности и активности обучения, развитии познавательного интереса и т.д. Таким образом, системный анализ и деятельностный подход выступают в качестве методологической основы методики преподавания педагогики.

Рассматривая методику как науку, нас интересовали вопросы: «Как соотносятся между собой дидактика и методика?», «Какова связь между методикой и педагогикой?».

С одной стороны, дидактика и методика – это педагогические науки, с другой – они имеют разные функции по отношению к обучению. Дидактика – составная часть педагогики, наука об обучении, исследующая законы, закономерности, принципы, цели, содержание, формы, методы, средства обучения. Объект дидактики – это обучение. Как известно, обучение – это целенаправленный и организованный процесс взаимодействия педагога и обучающихся, в ходе которого обучающиеся овладевают знаниями, умениями и навыками, развивают личностные качества.

Дидактика исследует обучение на теоретическом, более общем, чем методика, уровне. Дидактика – это педагогическая теория обучения, дающая научное обоснование его целей, содержания, методов и организационных форм. Она, в конечном счете, призвана давать ответ на вопросы: «Что такое обучение?», «Зачем учить?», «Чему учить?», «Как учить?». На пути к ответам на эти вопросы возникает множество других, например: «Как протекает обучение, какие ему свойственны закономерности?», «Кого учить?», «Где

учить?»), «Когда, почему и зачем нужно менять обучение (его цели, содержание, формы)?». Дидактика также разрабатывает способы прогнозирования последствий введения в практику новых методов, средств, образовательных стандартов, новых учебных материалов, систем контроля и оценки.

Существуют «частные дидактики» методики обучения отдельным учебным предметам, отдельных категорий учащихся (например, дидактика высшей школы), в разных типах учебных заведений и формах образования. То есть у каждой методики обучения свой объект – обучение предмету, обучение определённых категорий учеников и т.д. Представители разных учебных предметов видят один и тот же объект по-разному, в разных системах понятий, свойственных каждой науке, выделяют в нем разные стороны, разные связи и отношения. Обучение может быть объектом изучения и дидакта, и методиста, и психолога. Но каждый из них выделяет для изучения в этом объекте своё, ставит разные цели и результаты наблюдения трактует по-разному. Это значит, что каждый из них работает в своем предмете. Эти специалисты могут, допустим, вместе прийти на учебное занятие по педагогике. Они увидят одно и то же, но каждый будет смотреть на происходящее сквозь призму своей науки. Дидакт обратит внимание на то, какие общедидактические методы применяет педагог, какие общие принципы он реализует. Методист обратит внимание на соответствие способов преподавания и содержания учебного материала целям обучения данному учебному предмету. Психолога могут интересовать особенности усвоения материала обучающимися как проявление общих закономерностей усвоения.

В каких случаях мы имеем дело с дидактикой, а в каких – с методикой? Специальная задача дидактики по отношению к методикам состоит в том, что она обеспечивает принципиальное единство в подходе к обучению, в выборе содержания, путей и средств учебной работы.

Однако было бы неправильно рассматривать методику просто как некое «приложение» к дидактике. Каждая методика имеет собственный предмет, свои частные закономерности управления учебной деятельностью и развитием мышления обучающихся. Научное исследование в области методики направлено на решение задач, возникающих в ходе обучения одному из учебных предметов. Когда исследователь обращается непосредственно к педагогической действительности, он имеет дело с обучением конкретному учебному предмету. Если результаты его исследования имеют общее значение, относятся к обучению вообще, они пополняют научное содержание дидактики. Если же они специфичны для обучения конкретному предмету, значит, это исследование по методике предмета.

Следует отметить двойственность статуса дидактики и методики. Дидактика определяется, с одной стороны, как отрасль педагогики, разрабатывающая теорию образования и обучения, с другой стороны – как общая научная дисциплина о содержании образования, закономерностях процесса обучения и об эффективных методах и организационных формах учебной работы. Эти определения не противоречат друг другу. Каждое определение соотносится с одним из двух аспектов педагогики, отражающих

последовательные стадии ее развития. Первое из приведенных определений дидактики соотносится с тем аспектом педагогики, в котором последняя выступает как единая наука, второе же – с тем ее аспектом, в котором педагогика предстает как совокупность педагогических наук. В кругу педагогических наук дидактика – самостоятельная наука.

Аналогичным образом определяется и положение методики. С одной стороны, методика является частной дидактикой, практическим «приложением» к общей дидактике и каждая методика обучения конкретному учебному предмету или группе предметов – отраслью дидактики. С другой стороны, методика – самостоятельная дисциплина, имеющая свой предмет исследования – обучение определенному предмету и воспитание средствами этого предмета. Методика выделяет в этом объекте то, что специфично для обучения данному учебному предмету, дидактика же рассматривает в нем общие связи, характерные для обучения любому предмету. Таким образом, дидактика и методика соотносятся как родовое и видовое понятия. Первая как прикладная наука, основываясь на дидактических концепциях, определяет общие закономерности обучения, а вторая интерпретирует их применительно к своему учебному предмету.

Дидактика и методика преподавания имеют различия не только на уровне объекта и предмета, но и на уровне деятельности субъектов. Обучение в дидактике характеризуется отношением «деятельность педагога – деятельность обучающегося», а в методиках – «деятельность педагога – содержание учебного предмета – деятельность обучающегося». Поэтому содержанием обучения в дидактике является взаимосвязанная деятельность педагога и обучающегося, а в методиках – взаимодействие преподавания, учения и содержания учебного материала. Отсюда возникают различия в трактовке методов обучения в дидактике и методиках, которые, в свою очередь, обуславливают различие в классификациях методов обучения в данных научных областях. На основании этого можно сделать следующие выводы:

-дидактика и методика преподавания – это различные научные области, относящиеся к педагогическим наукам. Вместе с тем дидактика и методика преподавания связаны между собой отношениями соподчинения, т.е. их связывают отношения «род-вид» и «часть-целое»;

-поскольку в дидактике и методике преподавания много общего, то дидактические закономерности будут проявляться в методиках, однако формы их будут отличаться от дидактических. В свою очередь, закономерности, открытые в методике преподавания, могут получить статус дидактических, особенно это касается тех положений, которые не учитывают конкретное предметное содержание.

Анализ отечественной и зарубежной педагогической и психологической литературы позволяет прийти к выводу, что в настоящее время существуют четыре концепции научного статуса методик обучения предметам.

Впервые о научном статусе методики и о ее отношении к дидактике заговорили в 1970-х годах. Рассмотрим эти концепции:

1-концепция методики обучения как соответствующей прикладной науки (для методики обучения педагогике – педагогика и т.п.);

2-концепция методики обучения как прикладной психологии;

3-концепция методики обучения как области приложения конгломерата знаний, заимствованных из других дисциплин;

4-концепция методики обучения как относительно самостоятельной педагогической научной дисциплины.

Общепризнанной считается последняя из перечисленных концепций, которая была обоснована в исследованиях И.Т. Огородникова, Н.М. Верзилина, С.Г. Шаповаленко, В.Ф. Шалаевой, Д.Д. Галанина, В.В. Всесвятского, Н.В. Савина и др. Ученые сошлись на мнении, что методика является одной из наук педагогического цикла.

В ряде работ методика преподавания педагогики рассматривается как методическая система. По мере приближения к практике дидактические и методические элементы выстраиваются в методической системе, представляющей собой нормативное отображение определенного участка педагогической действительности, например, преподавания педагогики. В этой системе расположены знания разной степени общности, принципов воспитания и обучения до конкретных приемов обучения какому-либо предмету или воспитания. При построении методической системы используются, в числе других, теоретические положения, разработанные дидактикой. При этом дидактика выступает по отношению к методике как один из внешних факторов, воздействующих на обоснование курса обучения в одном ряду с другими науками.

Отношение методики преподавания и психологии очень тесные: методика в случае необходимости пользуется результатами психологических исследований. Например, исследуя проблему упражнений в обучении, нельзя не учитывать положения о том, что в процессе обучения выполняются три условия: 1) обучающийся делает задания одинакового типа; 2) некоторая особенность заданий неизменно повторяется; 3) обучающийся может получить верный ответ и в том случае, когда не осознает эту особенность. Однако следует учитывать при этом, что степень осознания данной особенности снижается. Из данной закономерности вытекает необходимость чередования упражнений разных типов. Однако ответ на вопрос: «Каким должно быть оптимальное число однотипных упражнений?» педагог найдет – в методике преподавания конкретному предмету. При решении своих проблем, особенно в контексте личностно-ориентированного образования, методика преподавания педагогики ориентируется на закономерности памяти, мышления, внимания и индивидуальные особенности возрастной группы. Например, разрешая проблему развития интереса к обучению педагогики, преподаватель может использовать психологические концепции интереса (трактовка, уровни сформированности интереса и т.д.), однако он обязан построить собственную методику преподавания, где главными компонентами являются цель, содержание учебного материала, средства развития интереса и критерии, характеризующие состояние интереса.

Аналогична форма связи методики с логикой. Рассмотрим эту связь на примере формирования понятий. В логике распространены три концепции формирования понятий:

1 концепция: процесс конструирования понятий протекает как поиск необходимых условий, которых достаточно для однозначного определения исследуемого объекта. В контексте данного логического подхода содержание понятия отождествляется с его определением;

2 концепция: единицей содержания понятия становится отдельное необходимое условие;

3 концепция: под содержанием понятия понимают сообщаемую информацию.

Формирование педагогических понятий не вписывается в чистом виде ни в одну из представленных выше логических концепций. Но элементы каждой из них присутствуют в практике преподавания педагогики. Такое положение объясняется тем, что логические концепции сами по себе далеко не исчерпывают всех составляющих процесса формирования понятия. Они не могут объяснить, каковы этапы формирования понятия, какие умственные действия адекватны каждому этапу. Эти вопросы частично исследуются в психологии.

Вместе с тем методика как самостоятельная отрасль педагогической науки, опираясь на основные логические положения формирования понятий, а, также учитывая рекомендации психологов и педагогов, выделила свои требования к формированию понятий:

1) мотивация введения понятия;

2) выявление существенных свойств понятия;

3) усвоение определения понятия, включающее овладение действиями распознавания объектов, принадлежащих понятию, выведение следствий из принадлежности объекта понятию;

4) применение понятия;

5) систематизация понятий, т.е. выявление места данного понятия в системе ранее изученных понятий;

6) логические операции с понятием.

Следовательно, правомерно говорить о методическом мышлении, адекватном современному статусу методической науки.

Учитывая значимость образного мышления в процессе формирования понятия, считаем, что в курсе педагогики оправданы такие определения, которые позволяют воображению легко конструировать образы изучаемых педагогических объектов. С точки зрения указанного требования наиболее удачным является, например, традиционное определение образования как целенаправленного процесса формирования образованной личности, т.е. формирование **ОБРАЗА, ЛИКА** человека.

Таким образом, говоря о взаимосвязи методики преподавания с дидактикой, психологией и логикой, можно констатировать, что оно представляет собой сложное взаимодействие научных областей.

Итак, *методология методики преподавания педагогики* представлена основными положениями диалектики, гносеологии, логики и социологии, педагогическими теориями (концепциями) образования и воспитания, развития и обучения, методами исследования методики преподавания учебного предмета. Преподаватель педагогики должен владеть методологией преподавания педагогики, уметь применять ее в методических исследованиях, адаптировать к различным изменениям, прогнозировать ход развития методики преподавания педагогики.

#### **1.4 Объект, предмет, функции и задачи методики преподавания педагогики**

Уточнение методологических основ методики преподавания педагогики позволило поставить вопросы об ее объекте, предмете и задачах. Анализ учебной литературы показывает, что в учебных пособиях по педагогике и методике преподавания педагогики нет единства понимания по данному вопросу.

Так, в 60-е г. прошлого века широкое распространение получило классическое определение: методика учебного предмета – это педагогическая наука, исследующая закономерности обучения определенному учебному предмету [20, с.807]. Этот подход ориентировал многих исследователей и педагогов-практиков рассматривать методику преподавания педагогики именно в этом контексте.

Позднее *методика преподавания педагогики* была названа:

-предметной дидактикой, исследующей специфику применения общих закономерностей обучения к преподаванию педагогики [5, с.91];

-методической системой, определяющей совокупность методических элементов, которые представляют собой нормативные требования к преподаванию педагогики [19, с.17];

-частной или предметной методикой, изучающей закономерности преподавания и изучения учебной дисциплины во всех типах учебно-воспитательных учреждений [21, с.36].

Как видно из приведенных определений, исследователи в качестве объекта методики выделяют процесс обучения учебной дисциплине, а предмета – закономерности процесса обучения. Возникает вопрос: «Адекватно ли это тем задачам, которые они призваны решить: «Кого учить?» «Зачем учить?» «Чему учить?» «Как учить?». Попробуем разобраться в этом.

Объект методики преподавания на самом деле определяется предметным образованием, воспитанием и обучением. Образование, воспитание и развитие осуществляются главным образом в процессе обучения, поэтому утверждение о том, что объектом методики является процесс обучения предмету, можно считать верным при условии, если номенклатура функций обучения будет расширена. Так, основные функции обучения – *образовательная, воспитывающая и развивающая* должны быть дополнены такими функциями как: *организационная, структурирующая, психологическая, интегрирующе-*

*дифференцирующая, консультационная, контрольно-диагностическая, корректирующая, фасилитационная, рефлексивная и т.д.*

Из всех функций на первом месте находится образовательная функция. Смысл образовательной функции состоит в создании условий для формирования системы педагогических знаний, умений и навыков и их использования на практике.

Развивающая функция реализуется при использовании активных методов обучения, с помощью которых создаются условия для развития мыслительной, сенсорной, эмоционально-волевой, мотивационной и коммуникативной сфер личности обучающихся.

Воспитательная функция заключается в организации и введении обучающихся в разнообразные виды деятельности, в процессе которых формируются интеллектуальные, эмоционально-волевые качества личности обучающихся, профессионально-ценностные взгляды и убеждения, а также мотивы учебно-познавательной деятельности.

Сущность организационной функции обучения состоит в том, что с ее помощью регулируется соотношение между объемом и качеством содержания обучения педагогике и учебной деятельностью обучающихся.

Структурирующая функция обучения заключается в структурировании и систематизации учебного материала по педагогике для каждого отдельного занятия.

Психологическая функция заключается в создании благоприятных условий для работы обучающихся: привычное время, знакомые учебные кабинеты, известные учебные требования и т.д. – все это создает положительный настрой на работу и ощущение комфортности.

Интегрирующе-дифференцирующая функция состоит в организации совместной деятельности обучающихся, в ходе которой создаются условия для индивидуализации деятельности каждого обучающегося с учетом его возможностей и способностей.

Консультационная функция заключается в проведении групповых и индивидуальных консультаций по педагогике, оказание помощи студенту в усвоении учебного материала, предоставление необходимой информации, ответы на вопросы, способы предоставления учебной информации, советы по работе в каникулярное время.

Контрольно-диагностическая функция состоит в учете индивидуальных потребностей и возможностей студентов, обеспечение обратной связи об уровне усвоения учебного материала.

Корректирующая функция предполагает регулирование и корректировку учебной деятельности обучающихся на основе контроля и оценки исполнения деятельности.

Рефлексивная функция направлена на осмысление собственных действий, понимание других (студентов, коллег), содействие им, координирование своих действий с действиями других субъектов в процессе обучения педагогике.

Фасилитационная функция обучения состоит в оказании помощи студентам в усвоении педагогических знаний посредством методической, психологической и технической поддержки.

Таким образом, со временем изменяется и представление о традиционных функциях обучения. Все они взаимосвязаны, и ни одна из них не может быть реализована обособленно от других. Например, образовательная функция предполагает интеграцию знаний, организацию эвристической деятельности учащихся на занятиях, моделирование, рефлекссию и т.д. Следовательно, объектом методики можно считать процесс обучения, который представлен совместной деятельностью преподавателя и студента, в ходе которой реализуется множество взаимосвязанных функций.

В качестве предмета методики преподавания педагогики выступают цель и предметное содержание, методы, приемы, средства, формы и технологии обучения предмету. Важнейшим элементом является цель обучения педагогике, которая определяет все остальные элементы: содержание, методы, приемы, средства, формы и технологии обучения. Взаимосвязь всех элементов можно представить в виде схемы (Рисунок 3).

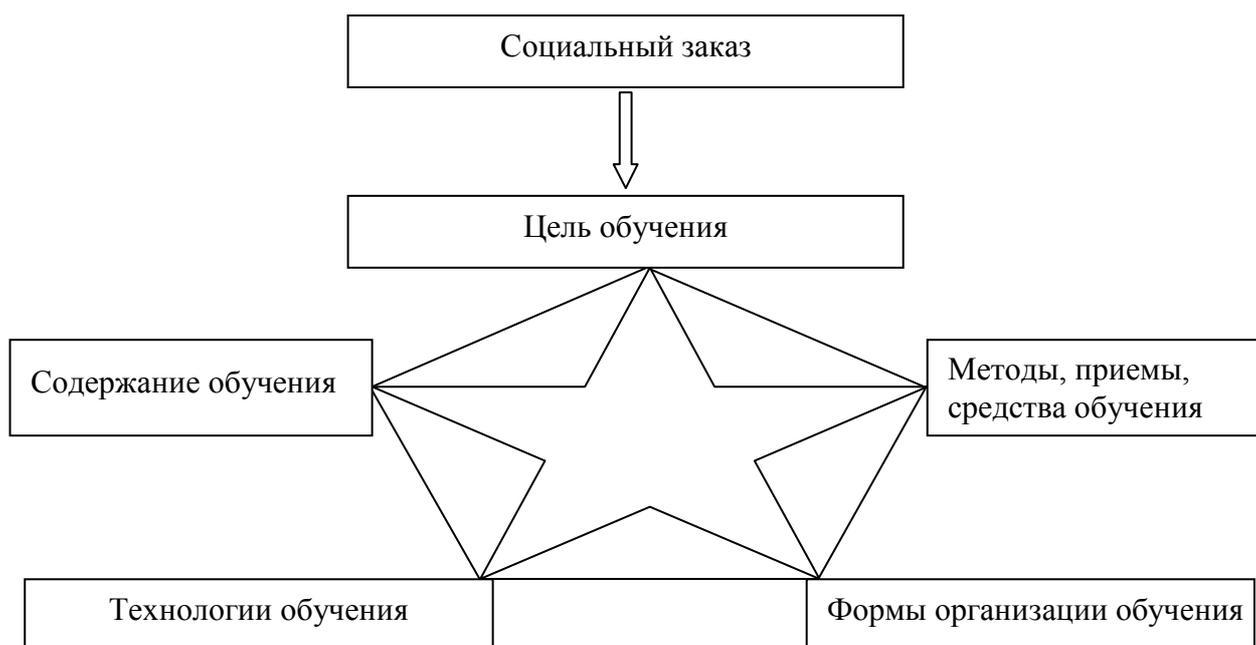


Рисунок 3 – Взаимосвязь элементов методики преподавания педагогики

Таким образом, *методика преподавания педагогики* – это соединение теории и практики. Методика исследует процесс обучения педагогике в единстве таких составляющих как: цель, задачи, содержание, формы, методы и технологии обучения, преподавание и учение. Методика работает над обоснованием принципов и правил, форм и методов обучения педагогике.

Отсюда – *объект методики преподавания педагогики* – это процесс обучения, представленный совместной деятельностью педагога и обучающихся, в ходе которой реализуется множество взаимосвязанных функций процесса обучения.

*Предмет методики преподавания педагогики* – это обоснование закономерностей и принципов преподавания педагогики, а также единство цели, задач, содержания, форм и методов обучения, деятельности преподавателя и обучаемых.

Каждая учебная дисциплина выполняет определенные функции. Методика преподавания педагогики не является исключением, она выполняет следующие функции: *объяснительную, нормативную и преобразующую.*

Объяснительная функция направлена на изучение и выявление особенностей процесса обучения педагогике, обоснование содержания, принципов, методов и форм организации учебного процесса по педагогике.

Ряд положений педагогической теории носит обязательный характер и выполняет нормативную функцию.

По мере накопления опыта объяснительная функция дополняется преобразующей, суть которой заключается в открытии и внедрении новых методов, приемов, средств и форм организации обучения педагогике.

Объект, предмет и функции методики преподавания педагогики обуславливают ряд задач, которые отражают реальные потребности и запросы практики.

*Задачи методики преподавания педагогики:*

-научно обоснованная разработка цели, задач, содержания дисциплины, способов интеграции педагогических дисциплин с целью совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов;

-решение вопроса о закономерностях и дидактических принципах, на основе которых строится процесс обучения педагогике;

-отбор и систематизация форм, методов, приемов обучения педагогике с тем, чтобы вооружить студентов знаниями, умениями и навыками по организации учебно-воспитательной работы;

-изучение, обобщение и систематизация накопленного опыта по преподаванию педагогики;

-моделирование новых (авторских) элементов и внедрение их в процесс преподавания педагогики;

-стимулирование творчества будущих педагогов в профессиональной педагогической деятельности.

Следует отметить, что задачи методики преподавания педагогики характеризуются динамичностью и периодически подвергаются корректировке, поскольку они обусловлены научными открытиями в педагогической науке и потребностями практики.

Таким образом, нами рассмотрены методологические основы методики преподавания педагогики, что является принципиально новым подходом в обучении педагогике, и все это позволяет нам перейти к характеристике структуры и содержания курса педагогики. Об этом пойдет речь в следующем разделе.

## **Контрольные вопросы и задания для самостоятельной работы студентов по разделу 1**

1. Раскройте сущность понятий «наука» и «учебный предмет».
  2. Охарактеризуйте структурные компоненты педагогики как науки.
  3. Опишите историю развития педагогики как науки.
  4. Опишите историю развития педагогики как учебного предмета.
  5. Охарактеризуйте особенности формирования педагогики как учебного предмета в советский период.
  6. Каковы особенности педагогики как учебного предмета в современных условиях?
  7. Что является объектом и предметом методики преподавания педагогики?
  8. Каковы задачи методики преподавания педагогики?
  9. Что называется методической системой обучения? Каковы структурные элементы методической системы?
  10. Согласны ли Вы со следующими утверждениями:
    - 1) «Взаимосвязь дидактики и частных методик – актуальная, хотя и не новая тема. В разное время проявляются различные ее аспекты. Сейчас, можно отметить увлечения педагогическими технологиями, наблюдаются тенденции в сторону технологизации процесса обучения, что может привести к потере внутреннего единства педагогической науки, разделению ее на изолированную теорию обучения и рецептурную методику изложения основ наук» (А.В. Даринский, Г.И. Саранцев и др.).
    - 2) «Дидактика как теоретическое основание методической науки, не участвующая непосредственно в получении рецептов практической деятельности, оказывается ненужной. Попытки изъять дидактику из фундамента учебного процесса подготовки педагогов, заменить ее набором технологий могут привести к закреплению опасной тенденции отказаться от методики вообще» (И.В. Гребенев).
- Обоснуйте свой ответ.

## **Контрольные вопросы и задания для самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя по разделу 1**

1. Докажите взаимосвязь науки и учебного предмета, охарактеризуйте их особенности.
2. Раскройте сущность понятия «методология педагогики».
3. Раскройте сущность понятия «методология методики преподавания педагогики».
4. Какова роль научной методологии в отборе и систематизации материала для методики преподавания педагогики?
5. Почему методологические вопросы имеют большое значение для преподавания педагогики?

6. Объясните схему «Взаимосвязь методов научного познания и его «продуктов»».



7. Изобразите связи методики преподавания педагогики с другими науками в виде схемы. Прокомментируйте схему, проиллюстрировав ее примерами.

8. Объясните, в чем заключается отличие педагогики как науки от педагогики как учебного предмета?

9. Согласны ли вы с тем, что важнейшей целью преподавания педагогики является формирование системы педагогических знаний? Обоснуйте свой ответ.

10. Заполните таблицу «Педагогика как учебный предмет в педагогических учебных заведениях»

№	Тип педагогического учебного заведения	Цель, задачи, содержание и структура педагогики
1.	Колледж	
2.	Институт	
3.	Университет	

### Литература к разделу 1

1. Копнин П.В. Гносеологические и логические основы науки: монография /П.В Копнин. – М.: Мысль, 1974. – 568с.
2. Кохановский В.П. Философия и методология науки: учеб. пособие /В.П Кохановский. – Ростов н/Дону.: «Феникс», 1999. – 576с.
3. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: монография /В.В Краевский. – Самара, 1994. – 360с.
4. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие /В.В Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2006. – 340с.
5. Слостенин В.А. Избранные труды /В.А. Слостенин. – М.: Магистр-пресс, 2000. – 488с.

6. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: учеб. пособие /Под ред. А.И. Пискунова. – М.: Творческий центр, 2007. – 496с.
7. Аристотель. Собрание сочинений: в 4 т. /Аристотель. – М.: Мысль, 1984. – т.2. – 388с.
9. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. /К.Д. Ушинский. - М.: Просвещение, 1968. – т.1. – 557с.
10. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения /П.Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1982. – 704с.
11. Косолапова Л.А. Экспериментально-аналитическое обучение студентов педагогике: автореф. дис... доктора наук /Л.А Косолапова. – Пермь, 2010. – 47с.
- 12.
13. Философский энциклопедический словарь. – М.: Инфра-М, 1997. – 376с.
14. Гегель Г.В.Ф. Философия природы //Энциклопедия философских наук: в 3 т. /Г.В.Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1975. – т.2. – 695с.
15. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе /М.А Данилов. – М.: Просвещение, 1960. – 160с.
16. Афанасьев В.Г. Мир живого: системность, эволюция и управление: монография /В.Г. Афанасьев. – М.: Мысль, 1986. – 430с.
17. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем: монография /А.И Уемов. – М.: Мысль, 1978. – 320с.
18. Саранцев Г.И. Метод обучения как категория методики преподавания /Г.И. Саранцев. //Педагогика, 1998. – N 1. – с.14-18.
19. Пышкало А.М. Методическая система обучения математике: пособие для учителя /А.М. Пышкало. – М.: Просвещение, 1978. – 336с.
20. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. - М.: Наука, 1965. - Т. 2. – 900с.
21. Подласый И.П. Педагогика: учебник /И.П. Подласый. – М.: Просвещение: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1996. – 432с.

## **Раздел 2 Структура и содержание курса педагогики**

Все элементы мироздания  
гармонично связаны между собой  
Цицерон

## 2.1 Содержание педагогики как отражение науки

Смысл понятия «содержание» был раскрыт древнегреческими мыслителями Аристотелем и Платоном. Так, по мнению Аристотеля, содержание – это совокупность частей целого [1, с.137].

Позже данное понятие было дополнено Гегелем: «Не все вещи материальны, но все обладают содержанием» [2, с.29].

Педагогическое значение понятия «содержание образования» было раскрыто П.Ф. Каптеревым и понималось им как систематические знания [3, с.207].

Интересным является подход В.В. Краевского и И.Я. Лернера, которые рассматривают содержание образования как социальный опыт, который представлен взаимосвязанными компонентами:

- 1) знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности;
- 2) опыт осуществления известных способов деятельности, представленные умениями и навыками;
- 3) опыт творческой деятельности, воплощенный в особых интеллектуальных процедурах, выходящих за рамки нормативной деятельности;
- 4) опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, ставшей объектом или средством деятельности [4, с.27].

Рассмотрим каждый компонент.

Первый компонент – знания, которые понимаются как накопленная человечеством объективная информация о мире. Различают несколько видов знаний:

- 1) основные понятия и термины, без которых нельзя понять ни одного текста, ни одного высказывания;
- 2) научные понятия и факты повседневной действительности, без знания которых нельзя понять законы науки, формировать мировоззрение; основные законы науки, раскрывающие связи и отношения между объектами и явлениями действительности;
- 3) теории, содержащие систему научных знаний об определенной совокупности объектов и методах объяснения, предсказания явлений определенной предметной области;
- 4) знания о способах деятельности, методах познания и истории получения знаний;
- 5) оценочные знания, нормы отношения к различным явлениям жизни.

Второй компонент – опыт осуществления известных способов деятельности представлен умениями и навыками выполнять конкретный вид деятельности на репродуктивном уровне в соответствии с заданным алгоритмом.

Следующий компонент – опыт творческой деятельности проявляется при ограниченных знаниях и усвоенных по образцу умений в совокупности с творческими возможностями человека. Творческая деятельность осуществляется человеком на продуктивном уровне.

Четвертый компонент – эмоционально-ценностное отношение к действительности представлен потребностями, обуславливающие эмоции человека на определенные объекты, включенные в его систему ценностей и выражающие его сущность.

Ученые выдвинули идею об уровне характере содержания образования, детерминированного педагогическими целями:

1 Уровень общего теоретического представления: состав (элементы) и структура (связь между элементами) содержания представлены в виде обобщенного системного представления.

2 Уровень учебного предмета: состав (элементы) и структура (связь между элементами) содержания определяется спецификой учебного предмета, которое соотносится общим теоретическим представлением.

3 Уровень учебного материала: состав содержания представлен конкретными, подлежащими усвоению обучаемыми, зафиксированные в учебниках, учебных пособиях знаниями, умениями, навыками и компетенциями, входящие в курс обучения определенному предмету [4, с.27].

Таким образом, содержание образования – это многоуровневая педагогическая модель социального заказа, представляющая в дидактике содержательную сторону обучения.

С развитием науки, техники и увеличением объема информации сущность понятия «содержание образования» была пересмотрена. Так, по утверждению В.С. Леднева, содержание образования – это система знаний и умений, необходимых для персонального выполнения одного из видов деятельности [5, с.107].

Исследователи В.А. Попков, А.В. Коржуев рассматривают содержание образования как фрагмент вузовской педагогической действительности, представленное педагогическими концепциями, идеями и принципиальными подходами к их реализации в образовательном процессе [6, с.53].

Краткий обзор приведенных определений позволяет сделать вывод: во-первых, понятие «содержание образования» – имеет различное смысловое наполнение. Во-вторых, содержание образования является отражением потребности общества, человека в культуре и образовании. Сущностная характеристика такого отражения заключается в целостности картины мира и человека в нем. В этом контексте содержание образования можно трактовать как совокупность ключевых конструктов: «знания», «умения», «навыки», «опыт деятельности» и «эмоционально-ценностное отношение к своей деятельности, к самому себе», позволяющие личности самореализоваться в профессиональной деятельности и личной жизни. В-третьих, имеющиеся подходы к определению содержания образования являются общими и могут быть применены для уточнения содержания педагогики как учебного предмета.

В педагогике существует несколько теорий, парадигм и концепций формирования содержания образования. Опираясь на дихотомический подход, рассмотрим сущность понятий «теория», «парадигма» и «концепция». Дихотомия (греч. *dicha* – две, *tome* – сечение) означает рассечение на две части [7, с.108]. Дихотомический подход – это разделение исходного понятия на два

противоположных, взаимоисключающих друг друга, но вместе равных объему исходного понятия.

Так, в широком смысле теория – это система основных идей, принципов, законов, категорий и понятий, описывающая какое-либо относительно целостное явление или совокупность его элементов, функций [7, с.247]. Следует отметить, что теории, служащие основой для формирования содержания педагогики, инвариантны и базируются на общих положениях дидактики. Например, «Великая дидактика» Я.А. Коменского послужила основой для разработки этих теорий. В конце XVIII в. и начале XIX в. в педагогике сложились теории дидактического материализма (энциклопедизм), дидактического формализма, дидактического утилитаризма; во второй половине XIX в. – теория целостной дидактической системы (К.Д. Ушинский).

Парадигма – это определенные научные идеи, положения и учения, которые уже внедрены, и которыми руководствуются практики в своей профессиональной деятельности [7, с.211]. В понятии «парадигма» акцент делается именно на слове *определенные* (научные идеи, положения и т.п.), т.е. допускается вариативность идей, научных положений.

Концепция – определенный способ понимания, основная точка зрения, руководящая идея, которые еще не внедрены, их предстоит освоить на практике, и на их основе преобразовать парадигму [7, с.124]. В понятии «концепция» главными словами считаются *определенный способ понимания*, который дополняет или развивает действующую парадигму.

В современной педагогической науке можно выделить ряд парадигм и концепций формирования содержания педагогики (Таблица 1).

Краткий обзор основных идей парадигм и концепций, представленный в таблице 1, свидетельствует о том, что в гуманистической парадигме актуализируется роль педагогических знаний и умений, освоение которых позволяет человеку работать в определенной сфере деятельности. При этом подходе большое внимание уделяется развитию качеств личности педагога, способность к творчеству, умение реализовать свободу выбора, развивать природные возможности и т.п.

В деятельностной концепции особо подчеркивается идея о формировании педагога как субъекта различных видов деятельности, включаясь в которые у педагога развиваются творческие способности, профессионально-педагогические ценности, происходит саморазвитие личности.

В личностно-развивающей (компетентностной) концепции значительное место уделено развитию компетенций: ключевых (общенаучных), базовых (социально-личностных) и специальных (профессионально-ориентированных), которые способствуют развитию сущностных сил личности педагога и позволяют ему адекватно существовать в социокультурной и профессиональной среде.

Таблица 1 – Основные идеи парадигмы и концепций формирования содержания педагогики

Гуманистическая	Деятельностная	Личностно-
-----------------	----------------	------------

парадигма	концепция	ориентированная концепция
<p>1. Содержание педагогики – это точно очерченный объем знаний, умений и навыков, являющийся основой для всестороннего развития обучающегося и формирования у него диалектического мировоззрения [8, с.23].</p> <p>2. Содержание педагогики – это системные знания о закономерных взаимосвязях человека с культурой, обществом, государством; о процессах становления личности, развивающихся в мире ценностей, в отношениях к другому и к самому себе, которые в совокупности обеспечивают становление личностной и профессиональной культуры педагога как способа его жизнедеятельности и реализации индивидуальных творческих сил в педагогической деятельности [9, с.234]</p>	<p>Содержание педагогики – это система знаний и умений, позволяющие педагогу стать субъектом четырех видов деятельности: педагогической, инновационной, коллективного самоуправления и саморазвития [10, с.30-31]</p>	<p>Содержание педагогики – совокупность ключевых профессиональных компетенций, обладающие интегративной природой, и объединяющие знаниевую, навыковую и интеллектуальную составляющие, ориентированные на развитие личности педагога [11, с.44]</p>

Таким образом, современное содержание педагогики как учебного предмета формируется на основных идеях приведенных концепций. Отсюда – *содержание педагогики как учебного предмета* – это система педагогических знаний, умений, навыков и компетенций, усвоение которых позволяет будущему педагогу успешно осуществлять практическую деятельность и самореализоваться как профессионалу и личности.

Содержание любого учебного предмета является динамичным явлением. Оно подвергается изменению, в него вносится новая информация, которая отражает состояние современной науки и потребности общества. Так, например, содержание педагогики в настоящее время дополнилось информацией о гуманизации и демократизации, информатизации и профилизации общего среднего образования, педагогическом менеджменте и др.

Содержание педагогики выполняет следующие *функции*:

- информативную, представляет учебную информацию о педагогической науке и педагогической деятельности;

- методологическую, вооружает педагога методологией педагогической науки и педагогической деятельности;

-обучающую, знакомит педагога с системой педагогических знаний, умений и навыков по проектированию, организации и управлению педагогическим процессом;

-развивающую, совершенствует интеллектуальные, эмоционально-волевые, творческие, физические и другие качества личности;

-воспитательную, формирует качества и ценностные установки личности, взгляды и убеждения, выражающие отношение к педагогической деятельности.

Содержание педагогики находит свое воплощение в нормативных документах: Государственном общеобязательном стандарте образования, учебном плане, учебной программе и учебной литературе.

*Государственный общеобязательный стандарт образования* – это нормативный документ, определяющий обязательный уровень требований к профессиональной подготовке бакалавра педагогики и психологии и соответствующие этим требованиям содержание, методы, формы, средства обучения и контроля. Иными словами, стандартизация педагогического образования связана с определением основных требований к уровню педагогической подготовки выпускников, а также выступает в качестве «нормы», «образца».

На основе Государственного общеобязательного стандарта образования разрабатываются типовой учебный план, типовая учебная программа и учебники.

*Типовой учебный план* – это нормативный документ, утвержденный Министерством образования и науки Республики Казахстан, содержащий перечень изучаемых в ней педагогических дисциплин, их распределение по семестрам обучения и трудоемкость изучения на каждой ступени обучения, формы учебных занятий (лекции, семинары, практические занятия, самостоятельная работа и др.), виды промежуточной и итоговой аттестации (рейтинг, экзамен, курсовая, дипломная работа).

В структуре типового учебного плана выделяют *инвариантный и вариативный компоненты*

*Инвариантный компонент* – ядро типового учебного плана, обеспечивающее формирование педагогических знаний и умений, личностных качеств обучающихся в соответствии с общечеловеческими идеалами и культурными традициями. Благодаря инвариантному компоненту создается единое образовательное пространство в сфере педагогического образования.

*Вариативный компонент* – это часть типового учебного плана, учитывающая региональные и местные социокультурные особенности, обеспечивающая индивидуальный характер развития обучающихся в соответствии с их склонностями и интересами [12, с.104].

Иными словами, инвариант – это компонент содержания образования, остающийся неизменным при изменении педагогического процесса и педагогической науки. Вариатив – компонент содержания образования, подвергающийся изменению при внесении корректировок в педагогический процесс и педагогическую науку.

Так, дисциплины, входящие в инвариантный компонент, являются обязательными для изучения всеми студентами специальности «Педагогика и психология». Например, «Методика преподавания педагогики» является дисциплиной инвариантного компонента цикла профилирующих дисциплин.

Дисциплины вариативного компонента определяются исходя из специализации, образовательных интересов студентов и потребностей работодателей. Например, «Экологическая педагогика и психология» является дисциплиной вариативного компонента цикла базовых дисциплин.

Типовой учебный план служит основанием для разработки типовой учебной программы.

*Типовая учебная программа* – это нормативный документ, в котором определяется круг основных знаний, умений, навыков и компетенций, подлежащих усвоению по педагогике студентами, а также даются общие рекомендации методического характера с перечислением методов, приемов и средств обучения, специфических для изучения педагогики.

Различают три способа построения программ по педагогике: *линейный, концентрический, спиралевидный*.

Сущность линейного способа построения программы состоит в том, что отдельные части учебного материала образуют непрерывную последовательность связанных между собой звеньев. Каждая часть изучается только один раз. Новое содержание выстраивается на основе известного материала и в тесной связи с ним. На рисунке 4 показан механизм действия линейного способа построения программы.

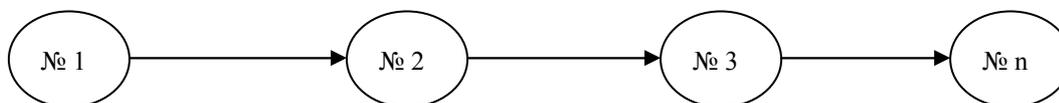
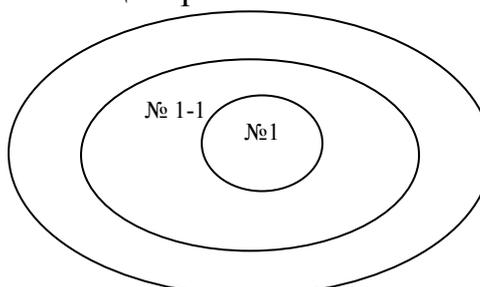


Рисунок 4 – Линейный способ построения программы

Линейный способ имеет свои достоинства и недостатки. Достоинство заключается в экономичности времени, исключается дублирование учебного материала. Недостаток линейного способа состоит в том, что не учитывается важное обстоятельство: сложный учебный материал не всегда с первого раза усваивается студентами.

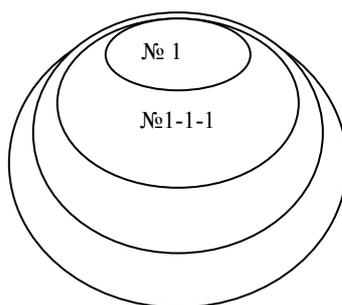
Концентрический способ построения программы позволяет изучать один и тот же материал несколько раз с постепенным усложнением, расширением содержания за счет новых связей и зависимостей. При этом возвращение к исходной проблеме происходит через продолжительное время. На рисунке 5 показан механизм действия концентрического способа построения программы.



## Рисунок 5 – Концентрический способ построения программы

Достоинство данного способа состоит в том, что учебный материал неоднократно повторяется и глубоко изучается. Недостатками концентрического способа построения программы является замедленный темп обучения, в отдельных случаях происходит дублирование учебного материала.

Спиралевидный способ построения программы позволяет структурировать учебный материал последовательно и циклично. На рисунке 6 показан механизм действия спиралевидного способа построения программы.



## Рисунок 6 – Спиралевидный способ построения программы

Достоинство способа заключается в том, что студенты, не выпуская из внимания исходную проблему, постепенно расширяют и углубляют круг связанных с ней знаний. Недостаток способа – вероятность дублирования учебного материала.

Наиболее эффективным способом построения программы по педагогике считается спиралевидный способ, поскольку в нем нет одноразовости и перерывов, которые характерны линейной и концентрической способам.

На основе типовой программы составляются рабочие учебные программы, в которых подробно описывается содержание тем, предлагаемых для изучения, даются рекомендации по использованию возможностей методического, информационного, технического обеспечения процесса обучения педагогике.

Типовые учебные программы служат основанием для разработки учебной литературы в виде учебников и учебных пособий.

*Учебник* – книга, в которой системно излагаются основы знаний в определенной области на современном уровне достижений науки и культуры, отвечающие целям и задачам обучения и воспитания определенных возрастных и социальных групп.

Учебники для высшей школы в отличие от школьных, как правило, излагают не основы, а саму науку. Дифференциация наук, появление новых направлений приводят к относительно быстрому старению вузовских учебников по специальностям, в дополнение к ним выпускаются различного рода учебные издания (учебные пособия, лекции, семинары, избранные главы по той или иной научной теме и др.).

*Учебное пособие* – книга, в которой раскрываются основы определенной науки, которые могут быть интерпретированы автором в зависимости от его научных подходов и позиций. Учебные пособия могут включать в себя задачи, упражнения, справочные данные, краткий словарь с определениями, методические рекомендации для выполнения самостоятельных работ и т.п.

Таким образом, учебники и учебные пособия – это дидактические средства обучения, выступающие источником знаний и организации самостоятельной работы обучающихся.

Учебники и учебные пособия должны соответствовать следующим дидактическим критериям:

- систематизированное и обобщенное изложение педагогического знания;
- конкретность изложения, наличие необходимого и достаточного фактического материала;
- краткость и лаконичность изложения;
- доступность изложения;
- наличие методического аппарата (задания для самостоятельной работы, вопросы для закрепления, рекомендуемая литература и т.п.);
- использование разных видов наглядности (художественной, схематической, графической, символической и т.п.).

В педагогике есть такие темы, содержание которых основательно раскрывается в научной литературе: монографиях, научных статьях и т.п.

*Монография* – это научное издание, содержащее изложение результатов теоретико-методологического или теоретико-экспериментального, или историко-педагогического исследования, посвященное одной научной проблеме или теме. В монографии обосновывается авторская позиция исследователя.

*Научная статья* – это лаконичное изложение цели, задач, методики, результатов и выводов по изученной исследователем проблеме. Содержание статьи отражает позицию автора.

Следует отметить, что научная литература в отличие от учебников и учебных пособий, является предметно-ориентированной, и их основная задача – сообщение научной информации по какой-либо научной или практической проблеме. Студентам необходимо давать рекомендации по чтению и анализу научной литературы, так как их содержание является узкоспециальными и часто, не имея представления о той или научной проблеме, студентам трудно разобраться в сути описываемой проблемы.

## **2.2 Конструирование содержания курса педагогики**

*Конструирование содержания педагогики* – это процедура проектирования содержания учебного предмета, а именно, формулировка цели, определение структуры, содержания курса, планирование деятельности обучающихся в условиях ограничений и предписаний, которые регламентируются нормативными документами: Государственным общеобязательным стандартом

образования специальности (ГОСО), Типовой программой, учебной и методической литературой.

В педагогической практике сформировались два подхода к конструированию содержания педагогики: *знаниево-ориентированный (традиционный) и компетентностный (инновационный)*.

Первый – знаниево-ориентированный подход сложился еще в прошлом веке и был направлен на передачу содержания педагогики как учебного предмета. Этот подход в основном предъявлял требования к формированию педагогических знаний, а что касается умений и навыков будущего педагога, то их формирование связывал только с практикой.

Второй – компетентностный подход сформировался сравнительно недавно в начале 2000-х годов и означает освоение студентами педагогически адаптированной системы знаний и умений, а также ключевых, базовых и специальных компетенций, перечень которых прописан в Государственном образовательном стандарте специальности. В настоящее время ведущим является второй подход.

Как было уже сказано, уровневое конструирование содержания образования было предложено В.В. Краевским и И.Я. Лернером [4]. Относительно высшего педагогического образования целесообразно использовать уровневый и компетентностный подходы, которые позволяют конструировать содержание учебного предмета «Педагогика» в виде нескольких уровней и системы компетенций.

*На первом уровне* конструирования определяются теоретические представления о педагогическом знании на основе выявления их дескриптивного (нормативного) характера. На этой основе разрабатывается теоретическая концепция содержания педагогики, определяется ее состав, функции и структура, отражается современное состояние и логика развития педагогической науки, уточняется логика педагогики как учебного предмета.

*На втором уровне* конструирования моделируются состав, функции и структура каждого учебного модуля дисциплины «Педагогика», разрабатываются типовые учебные программы, научно обоснованные технологии преподавания педагогики. Ученые считают, что при конструировании содержания учебного предмета надо идти не от логики науки, а от прогнозируемого результата, т.е. что именно ожидается получить в конце изучения педагогики, какие знания, умения, навыки и компетенции должны быть освоены студентами, какие качества личности должны быть сформированы. В соответствии с целью педагогической подготовки выпускника вуза должны быть сформированы профессиональные компетенции, позволяющие ему грамотно решать типовые и нестандартные профессиональные, социальные и личностные задачи в любых ситуациях на основе системных знаний.

*Третий уровень* – конструирование инварианта учебного предмета, который представлен фундаментальными педагогическими знаниями, базовыми и специальными компетенциями, способами познавательной деятельности, общепедагогическими умениями и компетенциями. Например,

базовые компетенции отражают специфику педагогической деятельности, и они формируются посредством решения следующих профессиональных задач: 1) видеть обучающегося в предмете, выстраивать его индивидуальный образовательный маршрут; 2) создавать условия для достижения обучающимися цели образования – формирование компетенций обучающихся; 3) устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса; 4) создавать и использовать образовательную среду; 5) проектировать и осуществлять профессиональное самообразование.

На третьем уровне особое внимание уделяется выделению типовых и нестандартных профессиональных задач, которые должны научиться решать студенты, делается акцент на формирование ценностных ориентаций, этических установок и эмоционально-волевой сферы личности будущего педагога. На этом уровне содержание педагогического образования оформляется в виде рабочих программ, учебных пособий, учебно-методических материалов для студентов и преподавателей.

*Четвертый уровень* конструирования содержания педагогического образования связан с моделированием процесса обучения. Так, компетентностный подход, внедренный в образовательную практику, предполагает использование проектных, игровых, диалоговых и компьютерных технологий обучения.

*Пятый уровень* конструирования содержания педагогического образования направлен на реализацию принципа непрерывности педагогического образования и предполагает принципиально новый подход к организации непрерывной педагогической (1-3 курсы) и педагогической практик (4 курс). В ходе практик студенты должны участвовать в различных видах педагогической деятельности (преподавание, воспитательная, методическая, социальная, культурно-просветительская и др.) для того, чтобы постепенно овладеть конструктивными, организаторскими, коммуникативными, аналитическими, рефлексивными умениями и компетенциями.

Таким образом, уровневый и компетентностный подходы позволяют при проектировании содержания учебной дисциплины «Педагогика» учитывать уровень развития науки, характер будущей профессиональной деятельности обучающихся, уровень теоретической разработки вопросов педагогического образования.

Конструирование содержания курса педагогики основывается на следующих *принципах*:

-целенаправленности, соответствие содержания педагогики целям и задачам подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности;

-научности, соответствие содержания курса педагогики достижениям современной педагогической науки;

-фундаментальности, включение методологических положений педагогической науки в содержание курса педагогики;

-целостности, соблюдение единства теоретической и практической стороны изучаемого предмета;

-интеграции, установление как можно большего числа междисциплинарных и внутридисциплинарных связей, обеспечивающие целостное видение педагогического процесса (явления);

-модульности, представление содержания педагогики в виде модулей: инвариантного (обязательного) и вариативного (по выбору) компонентов;

-деятельностно-моделирующем, моделирование фрагментов будущей педагогической деятельности, в ходе которой усваиваются профессиональные нормы;

-индивидуализации, вариативность содержания и способы его усвоения обеспечивают овладение системой знаний и умений в зависимости от уровня базовой подготовленности обучающихся, а также особенностей их профессиональной специализации;

-прескриптивности (нормативности), соответствие содержания педагогики квалификационным требованиям.

Конструирование содержания курса педагогики связано с соответствующими программами. Рассмотрим Государственный общеобязательный стандарт образования (ГОСО РК 6.08.013-2009) специальности бакалавриата 5В010300 «Педагогика и психология» [13].

В структуре образовательно-профессиональной программы обязательными являются три взаимосвязанных блока: общеобразовательные дисциплины (ООД), базовые дисциплины (БД) и профилирующие дисциплины (ПД). Каждый из блоков представлен инвариантными и вариативными компонентами, состоящие из дисциплин обязательного компонента (ОК) и дисциплин по выбору (ДВ). Структура программы базового педагогического образования представлена в таблице 2.

Таблица 2 – Структура программы базового педагогического образования

Общеобразовательные дисциплины	Базовые дисциплины	Профилирующие дисциплины
Обязательный компонент – 25%	Обязательный компонент – от 50% до 70%	Обязательный компонент – от 40% до 60%
Компонент по выбору – от 30% до 40%	Компонент по выбору – от 30% до 40%	Компонент по выбору – от 30% до 50%

Основной целью изучения блока общеобразовательных дисциплин является подготовка интеллектуального, лично и социально развитого специалиста-педагога. Доля дисциплин общеобразовательного блока составляет 25% от общего объема образовательно-профессиональной программы или 30-32 кредита, из них не менее 40% блока отводится на компонент по выбору или 12-13 кредитов.

Цель изучения блока базовых дисциплин – формирование научно-теоретических основ педагогической и психологической науки, будущей профессии, практических навыков саморегуляции и управления собой, другим человеком и группой; вооружение знаниями о психолого-педагогических особенностях личности в онтогенезе; ознакомление с исследованиями в области

этнопсихологии, истории психологии, с психологическими основами личностно-ориентированного образования, этнопедагогике, истории педагогики, педагогики.

Например, дисциплина «Педагогика» входит в обязательный компонент блока БД и представлена 6 кредитами (270 часов) на изучение. Содержание педагогики знакомит студентов с методологическими и аксиологическими основами педагогики, целеполаганием в педагогике, системой образования в Республике Казахстан, с сущностью мировой тенденции глобализации, формирует систему знаний о теории воспитания и обучения (дидактики).

Доля дисциплин базового блока (БД) составляет 50% от общего объема программы или 60-64 кредита, из них 50%-70% отводится на дисциплины обязательного компонента и от 30% до 40% - на дисциплины компонента по выбору.

Целью изучения блока профилирующих дисциплин является формирование умений и навыков организации научно-педагогического экспериментального исследования, психолого-педагогического диагностирования; развитие научно-методологического мировоззрения и направленности личности будущего педагога-психолога; формирование представления о методике преподавания педагогики, психологии, о принципах структурирования педагогики и психологии как учебных дисциплин и о способах организации освоения содержания педагогических и психологических дисциплин.

Например, дисциплина «Методика преподавания педагогики» входит в обязательный компонент блока ПД и представлена 2 кредитами (90 часов) на изучение. Содержание дисциплины направлено на формирование у студентов знаний о теоретических и методических основах преподавания педагогики; конструировании курса педагогики как учебного предмета; методах, средствах и формах обучения педагогике; современных технологиях обучения педагогике; диагностике и контроле в процессе обучения педагогике; методической характеристике основных разделов педагогики.

Объем дисциплин блока профилирующих дисциплин (ПД) составляет 25% от общего объема образовательно-профессиональной программы или 30-32 кредита, из них 40%-60% отводится на дисциплины обязательного компонента и 30%-50% - на дисциплины компонента по выбору.

По блокам БД и ПД перечень дисциплин обязательного компонента закреплен типовым учебным планом Государственного общеобязательного стандарта образования специальности, а перечень элективных дисциплин компонента по выбору определяется вузом с учетом потребностей региона и работодателей, научных школ и традиций вуза, а также образовательных интересов студентов.

Структура государственного стандарта представлена квалификационной характеристикой, которая содержит требования к ключевым и профессиональным компетенциям педагога-психолога.

Так, педагог-психолог должен владеть следующими *ключевыми компетенциями*:

-иметь представление о законах развития педагогического процесса; знать Конституцию Республики Казахстан, Закон Республики Казахстан «Об образовании», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», «О правах ребенка в Республике Казахстан»; основы педагогики и психологии;

-уметь применять теоретические положения педагогики и психологии в практической профессиональной деятельности;

-быть компетентным в повышении эффективности и улучшении качества образования, в постановке и решении психолого-педагогических проблем.

Педагог-психолог должен иметь *профессиональные компетенции* такие как:

-владение системой психолого-педагогических, методических знаний, умений и навыков, которые определяют основы сформированности профессиональной готовности, педагогического общения и личности как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания;

-установление и поддержка необходимых контактов с другими людьми; выявление, осмысление и оценивание возможностей своего развития, проявление собственных дарований;

-готовность к улучшению результатов своей работы, повышению эффективности труда за счет использования собственных индивидуально-личностных особенностей и профессионально-психологического потенциала;

-умение отбирать содержание образования, проектировать и организовывать образовательный процесс в зависимости от профиля обучения;

-владение знаниями о подборе, адаптации и модификации инновационных методов планирования и разработки развивающих и корректирующих программ, организации самостоятельной и самообразовательной работы учащихся предпрофильных и профильных классов на основе современных методик [13, с.4-6].

Итак, нами рассмотрена квалификационная характеристика бакалавра педагогики и психологии. Она служит ориентиром при конструировании содержания курса педагогики.

Другим документом, который служит ориентиром при конструировании содержания педагогики, является Концепция педагогического образования [14].

*Основная идея Концепции:* система учебно-воспитательной деятельности в вузе должна быть ориентирована на создание условий, обеспечивающих активно-творческую позицию личности будущего специалиста-педагога.

Формирование будущего педагога логично проходит через три аспекта – личностный, содержательный и процессуальный. Личностный аспект предполагает развитие личностных качеств, ценностных установок и ориентаций, соответствующих педагогической деятельности. Содержательный аспект направлен на овладение системой педагогических знаний. Процессуальный аспект – обучение способам педагогической деятельности и способам саморегуляции.

В Концепции представлена система положений, на основе которых ведется подготовка специалиста с высшим педагогическим образованием:

- педагог – это личность, чьи качества соответствуют особенностям объекта деятельности;

- педагог должен знать, что объект его деятельности – целостный педагогический процесс, представленный совместной деятельностью обучающихся и педагога, где решаются задачи обучения и воспитания;

- функционирование целостного педагогического процесса может быть эффективным при взаимодействии и сотрудничестве субъектов деятельности (педагогов и учащихся);

- педагог должен владеть готовностью к деятельности, которая представлена педагогической направленностью, системой педагогических знаний и умений.

На основе выделенных положений определены принципы педагогического образования:

- непрерывность;

- знание теории объекта профессиональной деятельности – целостного педагогического процесса;

- единство теории и практики;

- последовательность и преемственность педагогического образования, предполагающие постепенное наращивание теоретических знаний от первого курса к выпускному;

- моделирование, обучение переводу теоретических знаний в практические действия (овладение педагогическими технологиями);

- обучение способам решения стандартных и нестандартных профессиональных задач;

- обучение диагностике исследования педагогического процесса [14, с.4-10].

Концепция ориентирована на подготовку творческого педагога, способного реагировать на потребности общества и современной казахстанской школы, обусловленные переходом на 12-летнее общее образование в 2015г. Концепция представлена комплексом педагогических дисциплин, что дает основание определять педагогику как *развивающуюся систему педагогических наук*. Структура и краткое описание педагогических дисциплин дана в таблице 3.

Как видно из таблицы, педагогическое образование будущего педагога имеет непрерывный характер, начинается с первого курса и завершается на выпускном курсе. Комплекс педагогических дисциплин направлен на формирование основ педагогической готовности к профессиональной деятельности.

Таблица 3 – Комплекс дисциплин педагогического образования

Курс	Наименование дисциплин	Назначение дисциплины
1	Введение в педагогическую профессию	Раскрытие социально-экономической значимости образования в современном мире. Создание положительной мотивации к овладению профессией педагога. Осознание студентами творческого характера будущей

		педагогической деятельности
1	Развитие школы и педагогической мысли в истории человечества	Осознание студентами методологического соотношения исторического и современного, преемственности развития современной школы. Освоение знаний в области истории педагогики, ознакомление с творческой лабораторией ученых, просветителей, педагогов-практиков
2	Педагогика	Формирование у будущих педагогов системы теоретико-методологических знаний о целостном педагогическом процессе и развитие умений по переводу знаний в практические действия в условиях реального ЦПП
3	Сравнительная педагогика	Формирование теоретического мышления, развитие умения анализировать зарубежные образовательные системы и обоснованно использовать прогрессивные идеи в педагогической деятельности
3	Этнопедагогика	Формирование ценностного отношения к педагогическому наследию народной педагогики и развитие практических умений и навыков использования его в ЦПП
3	Педагогика профильного образования	Знакомство студентов с тенденциями модернизации системы образования в РК и концептуальными основами профильного образования. Формирование системы знаний о теоретических основах профильного образования: сущность, принципы, основные формы организации и методы педагогики профильного образования
3, 4	<p>Элективные дисциплины:</p> <p>1. Педагогический менеджмент</p> <p>2. Научная организация педагогического труда</p> <p>3. Педагогическое мастерство</p> <p>4. Педагогические технологии</p>	<p>1. Подготовка будущего педагога к деятельности менеджера в образовательных системах.</p> <p>2. Подготовка будущего педагога к системной организации педагогического труда.</p> <p>3. Формирование основ педагогического мастерства.</p> <p>4. Формирование основ технологической культуры</p>

На основе Государственного общеобязательного стандарта образования и Концепции педагогического образования разрабатывается Типовая учебная программа по педагогике.

Структура Типовой учебной программы по педагогике представлена пояснительной запиской, в которой сформулированы цель и задачи дисциплины, ожидаемые результаты в виде представлений, знаний и умений. Программа содержит перечень основных разделов педагогики, которые подлежат изучению, дана примерная тематика семинарских, практических

занятий, тематика самостоятельной работы студентов и список рекомендуемой литературы [15, с.85-95].

Конструирование содержания учебного предмета педагогики должно быть продолжено в рабочей учебной программе.

Рабочая учебная программа – это нормативный документ, в котором очерчивается круг основных педагогических знаний, умений, навыков и компетенций, подлежащих усвоению обучающимися.

Структура рабочей учебной программы включает в себя 4 раздела:

1-й раздел – цель, задачи курса, место педагогики среди других дисциплин;

2-й раздел – описание требований к уровню начальной подготовки, перечень знаний, умений и компетенций, которыми должны овладеть обучающиеся в соответствии с Государственным стандартом;

3-й раздел – определение видов работ, задания для текущего, рубежного и итогового контроля, подбор самостоятельных заданий, методические рекомендации по их выполнению;

4-й раздел – уточнение списка литературы (обязательной – не менее 2-3 базовых учебника и учебных пособий, дополнительной – не более 10-15 источников, в том числе и Интернет-источники).

Следует обратить внимание на то, что в рабочей программе могут допускаться изменения от Типовой программы в пределах до 10% с учетом фактора времени, условий и места проведения (Изменения обязательно должны быть оговорены и обоснованы в Пояснительной записке программы).

Основные функции рабочей учебной программы:

-целеполагание: главный компонент курса – это цель, которая определяет все остальные компоненты (задачи, содержание, способы и средства обучения);

-оперативное изменение курса: внесение изменений непосредственно в процессе обучения без нарушения целостности;

-информационная: рабочая программа содержит информацию общего характера о курсе;

-организационно-методическая: рабочая программа включает информацию об основных организационных формах учебного процесса и особенностях методики ведения занятий, рекомендации по выполнению различных видов заданий для СРС и СРСП;

-контрольно-оценочная: рабочая программа содержит средства проверки уровня усвоения учебного материала по педагогике и шкалу оценок.

Процедура конструирования рабочей учебной программы состоит из нескольких этапов:

1-й этап – изучение Государственного стандарта специальности, определение пререквизитов и постреквизитов курса педагогики;

2-й этап – изучение Типовой программы по педагогике, выделение в ней основных положений, относящихся к конкретной специальности, отбор учебно-методической литературы по курсу;

3-й этап – разработка рабочей учебной программы с учетом принципов проектирования и методических рекомендаций;

4-й этап – написание конспектов лекций, разработка дидактических и активных раздаточных материалов, контрольно-оценочных заданий для самостоятельной работы студентов с краткими инструкциями по их выполнению и критериями оценивания, задания для текущего, рубежного и итогового контроля, подготовка презентаций.

Таким образом, конструирование содержания педагогики – это трудоемкий и в тоже время творческий процесс. Качество конструирования во многом зависит от уровня сформированности педагогических знаний, аналитических, проектировочных, конструктивных, гностических и прогностических умений и навыков преподавателя педагогики.

### **2.3 Совершенствование содержания курса педагогики**

Совершенствование содержания педагогики связано с основными тенденциями развития современного педагогического образования. Понять сущность основных тенденций развития современного педагогического образования возможно через призму таких феноменов как «образование» и «педагогическое образование». Поэтому рассмотрим эти взаимосвязанные понятия.

Известно, что понятие «образование» является ключевым в педагогике. Общепринятым считается следующее определение: образование – это специально организованная система, состоящая из процессов обучения и воспитания, в ходе которых личность овладевает знаниями, умениями, способами осуществления творческой деятельности и эмоционально-ценностным отношением к миру [16, с.127].

Педагогическое образование трактуется как подсистема целостной системы образования, представленная опытом педагогической деятельности предыдущих поколений, включающая в себя совокупность знаний, умений и навыков, а также ценностные ориентации и установки, позволяющие педагогу эффективно решать задачи обучения и воспитания подрастающего поколения [17, с.404].

Сегодня в Казахстане, как во многих государствах мира, идет становление новой модели образования, ориентированной на результат, являющейся основой социально-экономического развития общества и обеспечения социального единства. В системе высшего образования Республики Казахстан осуществляются мероприятия по модернизации как структуры, так и содержания:

- начат переход на трехступенчатую систему подготовку специалистов (бакалавриат-магистратура-докторантура PhD);
- осуществлен переход на кредитную технологию обучения студентов бакалавриата и магистратуры;
- усилены аспекты фундаментальности и прагматизации, интегративности и дифференциации, унификации и диверсификации;
- взаимодействуют аспекты стандартизации и многовариативности, многоуровневости и непрерывности, технологизации и гуманизации,

специализации и универсализации, централизации и децентрализации, интернационализации и этнизации, политической идеологизации и плюрализации;

- реализуются идеи Болонского процесса, связанные с глобализацией и открытостью образования, а также обеспечением качества образования.

Все мероприятия по модернизации системы высшего образования нашли свое отражение в нормативно-правовых документах: Закон Республики Казахстан «Об образовании» (2007) [18], Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015г. (2003) [19], Концепция информатизации системы образования Республики Казахстан (2001) [20], Государственная программа развития системы образования в Республике Казахстан до 2020г. [21] и др.

В контексте проводимой модернизации рассмотрим *основные тенденции*, характерные для современного педагогического образования, с учетом которых конструируется структура и совершенствуется содержание процесса обучения педагогике. В Толковом словаре тенденция трактуется как направление развития, склонность, стремление [22, с.725].

*Фундаментализация* – это системное обогащение педагогического образования фундаментальными знаниями и способами творческого мышления, выработанными фундаментальными науками (философия, науки о человеке), вооружение студентов всесторонними знаниями о человеке и его взаимодействии с окружающим миром, способами самостоятельного приобретения новых знаний путем погружения в контекст основополагающих педагогических теорий, личностного принятия ее ценностей, методологических положений, принципов, способов познания педагогических явлений и преобразования педагогической действительности. К таким теориям можно отнести: теорию личностно ориентированного образования, контекстного обучения, задачного обучения и др. Все это позволяет педагогу-психологу реализовать творческий потенциал, обеспечивает качественный уровень интеллектуальной и эмоционально-нравственной культуры, создает внутреннюю потребность в самообразовании, способствует адаптации личности в быстро меняющихся социально-культурных условиях.

*Прагматизация* является полярной тенденцией фундаментализации. Прагматизация – это усиление практической составляющей педагогического образования. Она предполагает освоение студентами алгоритма действий будущей профессиональной педагогической деятельности, полезность которых проверяется на реальном опыте. Например, дисциплина «Педагогическая техника» помогает студентам овладеть эффективными коммуникативными действиями – владеть словом, иметь правильную дикцию, правильный стиль и тон общения с обучающимися и др.

В конкретный социально-экономический период развития общества прагматизация в совокупности с фундаментализацией выполняет компенсирующую функцию. Так, например, когда системе образования потребовался новый тип управленцев, а именно менеджеры, образование сразу же отреагировало на этот социальный заказ. В высших учебных заведениях

стали открываться новые специализации «Педагогический менеджмент», «Менеджер образования». Специфика прагматизации заключается в том, что она не может быть заранее запланирована, поскольку она обусловлена только потребностями общества и рыночными отношениями в сфере образовательных услуг.

*Методологизация* – это насыщение содержания педагогического образования современными научными подходами, системой знаний, характеризующиеся такими качественными параметрами как: системность, динамичность, обобщенность и высокий уровень познавательных ориентиров.

*Интеграция* обеспечивает целостное представление о педагогической системе, которая представлена совокупностью компонентов и элементов, которая позволяет понять закономерности и перспективы развития современного педагогического образования. В основе интеграции педагогических дисциплин лежат различные типы связей: межнаучные, междисциплинарные и внутридисциплинарные.

Межнаучные связи существуют в том случае, когда две и более дисциплин, имеют общие проблемы или объект исследования, но рассматривают их в различных аспектах или на основе разных подходов. Например, дисциплины «Социология образования» и «Философия образования» имеют общий объект исследования – это система образования. Однако изучают систему образования с разных позиций, тем самым представляют межнаучный подход к ее рассмотрению.

Междисциплинарные связи возникают в том случае, когда усвоение одной дисциплины базируется на знаниях другой, предшествующей дисциплины. Такие связи характерны для дисциплин, входящих в один блок. Например, дисциплины «Введение в педагогическую профессию», «История педагогики», «Педагогика школы», «Сравнительная педагогика» и «Методика преподавания педагогики» характеризуются междисциплинарными связями. При изучении этих дисциплин необходимо определить системные связи всего блока и внутридисциплинарные связи каждой дисциплины.

Внутридисциплинарные связи имеют место при изучении всех тем конкретной педагогической дисциплины. При этом связи возникают как по вертикали, так и по горизонтали, т.е. как на уровне одного учебного модуля, так и на уровне двух и более учебных модулей. Например, тема «Развитие и формирование личности», входящая в учебный модуль «Общие основы педагогики» характеризуется внутридисциплинарными связями на уровне двух других учебных модулей «Теория воспитания» и «Дидактика». Внутридисциплинарные связи позволяют изучаемую тему видеть в виде системы, во взаимосвязи всех его компонентов и элементов.

В целом, различные типы связи обеспечивают анализ, интерпретацию и интеграцию знаний, как из разных областей наук, так и внутри дисциплины и тем самым, способствуют формированию у студентов целостного представления о педагогической науке.

*Дифференциация* является «обратной» стороной интеграции. Дифференциация предполагает разделение учебных дисциплин с учетом

специфики их предмета. Например, дисциплина «Социальная педагогика» будет изучаться студентами педагогических и непедагогических специальностей, «Дошкольная педагогика» – студентами специальности «Дошкольное образование и воспитание», «Коррекционная педагогика» – студентами специальности «Дефектология».

*Унификация* – это нормирование содержания, объема, сроков, форм, методов, приемов и средств освоения педагогического образования в рамках различных образовательных учреждений (университет, институт, академия, колледж и др.). Например, содержание дисциплины «Методика преподавания педагогики» для специальности 5В010300 «Педагогика и психология» унифицировано в объеме 2-х кредитов, т.е. 90 часов.

*Диверсификация* – это многообразие образовательных учреждений (университет, институт, академия; колледж и др.) и образовательных программ, реализующих педагогическое образование, с учетом потребностей, интересов и запросов обучающихся.

*Стандартизация* – совокупность признанных на государственном уровне норм и требований к уровню подготовленности бакалавра педагогики и психологии.

*Многовариативность* – это создание условий для изучения вариативных педагогических дисциплин и предоставление каждому студенту возможности реализовать свои образовательные потребности и запросы.

*Непрерывность* предусматривает распределение академических периодов обучения педагогике с учетом принципа преемственности содержания педагогического образования по ступеням образования (бакалавриат, магистратура, докторантура PhD); увеличение продолжительности и значимости самообразования посредством которого приобретаются необходимые педагогические знания, умения, навыки и компетенции по мере возникновения потребности в них.

*Технологизация* предполагает разработку алгоритмов и правил изучения содержания педагогического образования, а также технологическое предписание процесса обучения педагогике.

*Гуманизация* является полярной тенденцией технологизации. Она ориентирована на создание условий для «очеловечивания» процесса обучения педагогике, предоставления возможностей для индивидуального развития личностного потенциала студентов с учетом их возможностей.

*Универсализация* – это придание педагогическому образованию, а также процессу его усвоения свойства универсальности и многофункциональности. Иными словами, педагогическое образование необходимо не только педагогу-профессионалу, но и представителям разных профессий, работающих в системе «Человек-Человек».

*Специализация* – это отбор педагогических дисциплин, изучение которых нацелено на подготовку педагога к определенному виду деятельности в рамках педагогической специальности с учетом предмета труда и конкретными функциями. Например, преподаватель педагогики, социальный педагог, педагог-дефектолог и т.д.

*Информатизация* – это пополнение содержания педагогического образования современной информацией, появляющая в связи с развитием науки, а также использование информационных технологий и современных средств телекоммуникаций в процессе обучения педагогике.

*Централизация* – требования к содержанию педагогического образования определяются Министерством образования и науки РК.

*Децентрализация* – это обратный процесс централизации, при котором частные требования к содержанию педагогического образования определяются и уточняются на региональном и вузовском уровнях с учетом потребностей и запросов реальной педагогической практики.

*Интернационализация* ориентирована на внесение в содержание педагогического образования общечеловеческих идей разных народов и национальностей, а также учет международного опыта при организации процесса обучения педагогике.

*Этнизация* направлена на пополнение содержания педагогического образования культурными ценностями разных народов.

*Политическая идеологизация* – отражение в содержании педагогического образования основных идей демократического общества и правового государства.

*Плюрализация* предполагает существование различных концепций и парадигм педагогического образования, различных научных направлений и научных школ.

*Глобализация* образования нацелена на открытость образования, которая заключается в общедоступности и предоставлении равных возможностей для получения, например, педагогического образования для всех категорий граждан без ограничения.

Глобализация рассматривается в контексте реализации основных положений Болонского процесса. Болонский процесс – это широкомасштабная реформа высшего образования в Европе за последние тридцать лет. Конечной целью процесса является создание единого международного образовательного пространства, где будет обеспечено свободное движение студентов и сотрудников высшей школы и объективное признание их квалификаций.

В 2007г. Болонскую хартию подписал Казахстан. В системе высшего образования страны происходят изменения, связанные с реализацией основных идей Болонского процесса.

Краткий обзор основных тенденций развития педагогического образования позволяет сделать следующий вывод: в целом тенденции носят позитивный характер; все они взаимодействуют друг с другом, и их следует рассматривать в конкретном историческом и социально-экономическом контексте общества; тенденции служат ориентирами при разработке структуры и содержания современного педагогического образования.

Совершенствование содержания педагогики зависит не только от тенденций развития системы образования, но и от ряда факторов. Выделяют три основных фактора, влияющие на совершенствование содержания образования:

1) цель, которую общество ставит перед системой образования в качестве социального заказа;

2) потребности общества, обусловленные тенденциями его развития;

3) потребности личности в образовании и самообразовании.

В качестве детерминантов содержания педагогического образования выступают следующие: социально-экономические (тип экономики, тип общественных отношений, уровень развития институтов гражданского общества и др.); социокультурные (тип культуры, преобладающий в обществе, политический режим и его идеологическая направленность, приоритеты государственной образовательной политики, уровень развития педагогических наук, характер взаимодействия педагогической науки и педагогической практики, содержание и направленность международного сотрудничества в сфере образования Казахстана); организационно-педагогические (структура системы образования и принципы ее организации, состояние и перспективы развития практики, модель государственного управления образованием); ценностно-ориентационные (ценностные установки руководителей образования всех уровней, педагогов). Эти факторы и детерминанты в целом влияют на совершенствование содержания образования.

В качестве требований к структурированию педагогического содержания выступают:

-системность – содержание педагогики является частью системной информации об окружающем мире, предназначенная для усвоения;

-целостное восприятие – информация, предназначенная для восприятия, представляется во взаимосвязи всех элементов;

-непрерывность – последовательность изложения информации, обеспечивающая ее целостное и системное восприятие;

-тщательный отбор и структурирование учебного материала с четким выделением в нем основной, базовой части и дополнительной информации;

-обеспечение логической преемственности новой и уже усвоенной информации;

-рациональная дозировка учебного материала для последовательной проработки новой информации;

-возможность выбора индивидуальной траектории продвижения при усвоении содержания педагогики;

-актуализация содержания – учебная информация становится практически значимой для будущей педагогической деятельности;

-технологичность содержания – специально разработанные процедуры, позволяющие эффективно изучить содержание педагогики;

-развитие навыков рефлексии, т.е. формирование ответственности за усвоения содержания педагогики;

-деятельностный подход – учебная информация должна приобретаться в ходе учебно-познавательной деятельности и находить применение в будущей педагогической деятельности.

На основе выделенных факторов, детерминантов и требований к совершенствованию содержания педагогики можно обозначить критерии отбора содержания педагогики.

К критериям отбора содержания педагогики относят:

-целостное отражение в содержании педагогики целей и потребностей общества, уровня развития современной научной, производственно-технической, культурной и общественно-политической информации;

-научная и практическая значимость педагогического содержания;

-соответствие содержания педагогического образования профессиональным требованиям;

-создание целевой установки на непрерывное педагогическое образование, так как динамично развивающийся педагогический процесс как система требует постоянного обновления и пополнения имеющего знания;

-учет международного опыта построения содержания педагогики;

-соответствие содержания педагогики возможностям материально-технической и методической базы образовательного учреждения.

Итак, нами рассмотрены тенденции, факторы, требования и критерии совершенствования содержания педагогики как учебного предмета, которые соответствуют уровню развитию педагогической науки и социальному заказу общества.

## **Контрольные вопросы и задания для самостоятельной работы по разделу 2**

1. Дайте характеристику современным концепциям формирования содержания педагогики.

2. Какие факторы определяют содержание педагогики как учебного предмета?

3. Каковы детерминанты формирования содержания педагогического образования?

4. Каковы основные требования, предъявляемые к содержанию педагогики?

5. Каковы критерии отбора содержания педагогики как учебного предмета?

6. Напишите эссе «Стандартизация содержания педагогики: «за» и «против» (Рекомендации по написанию эссе представлены в приложении данного учебного пособия).

7. Охарактеризуйте нормативные документы, регламентирующие содержание педагогики как учебного предмета.

8. Раскройте сущность понятия «конструирование».

9. Объясните принципы конструирования педагогики как учебного предмета.

10. Раскройте смысл функций конструирования.

11. Какова цель и назначение Концепции педагогического образования ?

12. Какие вопросы и задания вы бы добавили?

## Контрольные вопросы и задания для самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя по разделу 2

1. Охарактеризуйте основные тенденции развития современного педагогического образования.
2. Кратко опишите цель, задачи и содержание педагогических дисциплин, изучаемые студентами бакалавриата.
3. Заполните таблицу «Педагогическое образование за рубежом»

Зарубежная педагогическая система образования	Краткое описание основных положений
Европейская (Польша, Германия, Франция и др.)	
Американская	
Британская	
Российская	

4. Составьте аннотацию на учебник по педагогике (Рекомендации по написанию аннотации представлены в приложении данного учебного пособия).
5. Составьте список необходимого минимума дидактических, эргономических требований к учебникам и учебным пособиям по педагогике.
6. Проанализируйте вопросы и задания, предлагаемые в одном из учебников (учебных пособий) «Педагогика» и ответьте на вопросы:
  - 1) Какие задания способствуют развитию педагогического мышления?
  - 2) Установите, как содержание учебного материала способствует развитию у обучающихся положительной мотивации к изучению педагогики?

### Литература к разделу 2

1. Аристотель. Собрание сочинений: в 4 т. /Аристотель. – М.: Мысль, 1984. – т.2. – 388с.
- Гегель Г.В.Ф. Философия природы //Энциклопедия философских наук: в 3 т. /Г.В.Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1975. - т.2. - 695с.
3. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения /П.Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1982. – 704с.
4. Теоретические основы содержания общего среднего образования: монография /Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 205с.
5. Леднев В.С. Непрерывное образование: структура и содержание: монография /В.С. Леднев. – М.: АПН СССР, 1998. – 224с.
6. Попков В.А., Коржуев А.В. Избранные проблемы педагогических исследований: монография /В.А. Попков, А.В. Коржуев. - М.: Янус-К, 1999. - 104с.
7. Философский энциклопедический словарь. – М.: Инфра-М, 1997. – 376с.
8. Савин Н.В. Методика преподавания педагогики: учеб. пособие для фак. повышения квалификации /Н.В. Савин. – М.: Просвещение, 1987. – 207с.
9. Слостенин В.А. Избранные труды /В.А. Слостенин. – М.: Магистр-пресс, 2000. – 488с.

10. Лазарев В.С. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования /В.С. Лазарев //Педагогика. – 2000. - №3 (6). - с.30-34.
11. Зеер Э.Ф., Павлова А.И., Сыманюк З.З. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие /Э.Ф. Зеер, А.И. Павлова, З.З. Сыманюк. – М.: МПСИ, 2005. – 216с.
12. Полонский В.М. Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике /В.М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512с.
13. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 5В010300 - Педагогика и психология /ГОСО РК 6.08.013-2009. – Астана, 2009. – 42с.
14. Садыков Т.С., Жампеисова К.К., Хмель. Н.Д., Калиева С.И., Хан Н.Н. Концепция педагогического образования Республики Казахстан /Т.С. Садыков и др. //Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Педагогические науки». – 2003. - № 3 (5). – с.3-15.
15. Типовая учебная программа. Высшее профессиональное образование. Бакалавриат. Специальность 050103-Педагогика и психология «Педагогика». – Алматы.: КАЗНПУ им. Абая, 2006. - Ч. 1 – 78-87с.
16. Большой Энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 1456с.
17. Педагогический энциклопедический словарь /Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528с.
18. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27.07.07г. № 319-III ЗРК //Казахстанская правда (№ 127). - 2007. - 15 авг.
19. Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015г. //Казахстанская правда (№138). - 2003. - 25 дек.
20. Концепция информатизации системы образования Республики Казахстан – Астана, 2001г. – 40с.
21. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы //Казахстанская правда (№135). – 2010. - 14 дек.
22. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов /Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русс. язык, 1989. – 924с.

### **Раздел 3 Технология обучения педагогике**

Технология обучения – это не что иное,  
как более высокая стадия развития методики  
М.Я. Виленский

#### **3.1 Обучение как один из сопряженных целостного педагогического процесса**

Как известно, целостный педагогический процесс представлен двумя взаимосвязанными процессами – обучением и воспитанием. *Обучение* – это целенаправленная, заранее запроектированная деятельность, в ходе которой осуществляется образование, воспитание и развитие обучающегося, усваиваются отдельные стороны опыта деятельности и общения.

*Основные характеристики обучения:*

- двусторонность, основанная на взаимодействии субъектов;
- единство содержательной и процессуальной сторон деятельности;
- специфический процесс познания;
- управляемость
- направленность на разностороннее развитие личности.

Эти характеристики носят общий характер и относятся к процессу обучения педагогике.

Структура процесса обучения представлена совместной деятельностью двух главных субъектов – педагога и обучающихся. Деятельность первого – это преподавание, деятельность второго – учение. На рисунке 7 представлена структура процесса обучения.

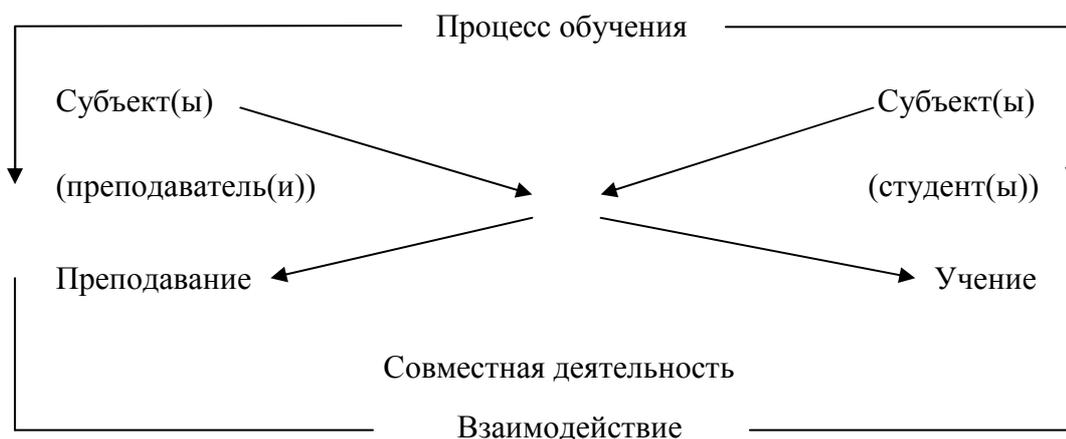


Рисунок 7 – Структура процесса обучения

*Преподавание* – это целенаправленная, специально организованная работа педагога по организации и управлению учебно-познавательной деятельностью обучающихся. Цель преподавания – организация эффективного учения каждого обучающегося.

*Учение* – это целенаправленная, специально организованная познавательная деятельность обучающихся, в ходе которой происходит усвоение системы знаний, умений и навыков, а также развитие качеств личности. Целью учения является познание, сбор и переработка информации об окружающем мире. Результаты учения выражаются в знаниях, умениях, навыках, системе отношений и общем развитии обучающихся.

Процесс обучения представлен взаимосвязанными компонентами: целью, задачами, содержанием, деятельностью субъектов, методами, приемами, средствами и результатом обучения. Системообразующим компонентом является цель, которая обуславливает все остальные компоненты процесса обучения. Все они образуют единство и целостность и способствуют

достижению поставленной цели. Взаимодействие компонентов процесса обучения можно представить в виде схемы (Рисунок 8).

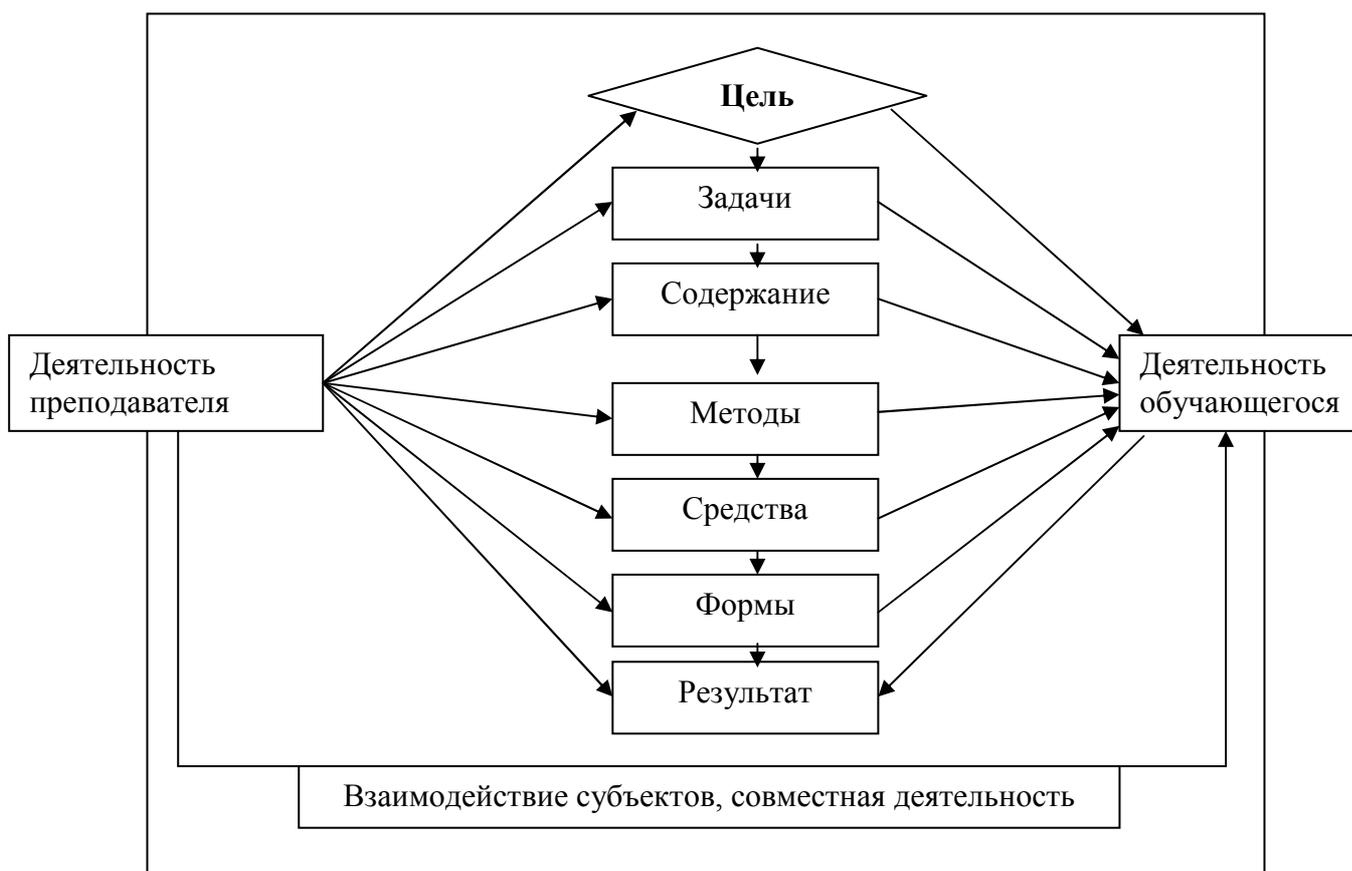


Рисунок 8 - Взаимодействие компонентов процесса обучения

Методологической основой процесса обучения служит гносеология (теория познания). Согласно основным положениям гносеологии, процесс познания – это есть единство образных впечатлений, отвлеченного мышления и практики.

Движущей силой процесса обучения являются *противоречия*, которые могут быть в обобщенном виде поняты как: рассогласование между необходимостью достичь определенной цели обучения и недостаточностью имеющихся средств, способов достижения цели; между нормативными требованиями, педагогическим воздействием педагога и возможностями обучающихся овладеть содержанием обучения в строго определенные сроки и на определенном уровне.

Важно, чтобы субъекты процесса обучения (педагог и обучающиеся) осознавали следующее: совместно разрешая противоречия, они должны быть готовы к решению других, новых противоречий, которые возникают на новой основе, и появляются вновь, пока осуществляется обучение.

Вместе с тем преподаватель педагогики должен помнить, что в основе процесса обучения лежит идея личностного подхода: «...Только личностно значимое учение является продуктивным. Никакое эмоциональное и логически построенное изложение материала не дает желаемого эффекта. Каждый

обучающийся берет от занятий ровно столько материала, сколько проявлено им сознательности при его восприятии» [1, с.79].

В ходе обучения реализуется три *функции*: образовательная, развивающая и воспитательная. Об этих функциях было сказано в 2.2. В целом все функции взаимосвязаны и взаимообусловлены, при этом доминирующей функцией является образовательная функция. Реализация функций на практике связана с решением комплекса задач, содержанием деятельности педагога и обучающихся, сочетанием методов и форм обучения.

Таким образом, процесс обучения педагогики в целом основывается на общих положениях, которые разработаны в дидактике, это должно быть учтено преподавателем при организации процесса обучения педагогики.

### **3.2 Закономерности и принципы обучения педагогики**

Общие нормы организации учебного процесса связаны с закономерностями и принципами обучения. Закономерность выражает объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями целого [2, с.14].

*Закономерности обучения педагогики* отражают связи между компонентами процесса обучения: целью, задачами, содержанием, методами и формами. Различают общие и частные, внутренние и внешние, дидактические и учебно-познавательные, психологические и организационные закономерности. Рассмотрим примеры этих закономерностей.

Цель и содержание обучения педагогики зависит от требований общества к уровню образования личности – это общая закономерность. Результативность обучения педагогики зависит от сознательной деятельности обучающихся – это частная закономерность.

Эффективность процесса обучения педагогики зависит от материально-технических условий образовательного учреждения – внешняя закономерность. Прочность и глубина освоения учебного материала по педагогике зависит от активности и самостоятельности обучающихся – это пример внутренней закономерности.

Результаты обучения педагогики зависят от уровня осознания и принятия обучающимися целей обучения – это дидактическая закономерность. Продуктивность усвоения учебного материала зависит от уровня проблемности обучения – это пример учебно-познавательной закономерности.

Развитие обучающегося обусловлено развитием других людей, с которыми он находится в прямом или косвенном общении и взаимодействии – это социально-психологическая закономерность. Эффективность процесса обучения зависит от грамотной организации и управления со стороны педагога – это организационная закономерность.

Следовательно, преподаватель педагогики должен понимать, что результаты совместной деятельности (его и студентов) зависят от учета различных типов закономерностей.

Закономерности определяют принципы обучения педагогике. Принципы обучения всегда отражают зависимости между закономерностями учебного процесса и целями, которые стоят в обучении.

*Принципы* – это руководящие идеи, нормативные требования к организации и проведению процесса обучения [3, с.147]. В соответствии с современными представлениями все принципы обучения связаны между собой, и они могут быть представлены в виде системы, состоящей из общедидактических и организационно-методических принципов. Следует отметить, что принципы обучения, выделенные в дидактике, имеют непосредственное отношение к принципам обучения педагогике. Рассмотрим их.

*Общедидактические принципы* – основные положения педагогической теории, концепции, определяющие содержание обучения в соответствии с его общими целями и закономерностями [4, с.189].

Это следующие принципы:

-принцип единства образовательной, развивающей и воспитывающей функций предполагает формирование системы педагогических знаний и умений, развитие личностных качеств, индивидуальных свойств и черт характера, воспитание профессионально-значимых ценностей и убеждений;

-принцип научности содержания и методов обучения отражает взаимосвязь между современным научным педагогическим знанием и педагогической практикой. Эта взаимосвязь определяет выбор методов обучения педагогике;

-принцип связи обучения с практикой предусматривает, чтобы процесс обучения педагогике позволил обучающимся применять педагогические знания в реальном педагогическом процессе;

-принцип систематичности и последовательности предполагает преподавание и учение в определенном порядке и режиме. Принцип требует логического построения, как содержания, так и процесса обучения педагогике. Например, изучение педагогики целесообразно начать с раздела «Общие основы педагогики», затем – разделы «Теория воспитания», «Дидактика» и завершить разделом «Школоведение». Такое построение позволяет реализовать принцип систематичности и последовательности;

-принцип наглядности представляет обучающимся те или иные образы изучаемых педагогических объектов и явлений с тем, чтобы глубоко и осознанно переработать учебный материал по педагогике;

-принцип сознательности и активности заключается в том, что обучающиеся самостоятельно формулируют цели учения, планируют и организуют свою работу, самостоятельно находят способы решения учебных задач, осознают значимость приобретаемых знаний. Активность в обучении – это интенсивная умственная и практическая сторона учения, выступающая как предпосылка, условие и результат сознательного усвоения знаний, умений и навыков по педагогике;

-принцип прочности требует, чтобы знания прочно закреплялись в памяти обучающихся, для чего им необходимо проявлять познавательную активность, неоднократно повторять изученное и закреплять на практике;

-содержание педагогики должно быть ориентированно на развитие личности будущего педагога;

-соответствие содержания педагогического образования современным и прогнозируемым тенденциям развития педагогической науки;

-соответствие результатов подготовки педагогов требованиям, которые предъявляются профессионально-педагогической деятельностью.

*Организационно-методические принципы* – положения, определяющие организационные формы и методы процесса обучения педагогике [4, с.190]. Рассмотрим их:

-принцип целостности и единства процесса обучения педагогике раскрывает единство и взаимосвязь деятельности педагога и обучающихся;

-принцип рационального сочетания групповых и индивидуальных форм и способов учебной работы студентов предполагает, что усвоение содержания по педагогике будет эффективным, если включать обучающихся в разнообразные виды работ: коллективную, групповую, индивидуальную. Кроме того, следует привлекать обучающихся к работе педагогических кружков, клубов и др.;

-принцип создания положительного отношения к учению предполагает использование сведений из различных отраслей науки и техники, включение материала о новейших достижениях и открытиях в области педагогики, показ практической значимости педагогических знаний в жизни.

Каждый принцип включает в себя определенные правила. *Правило* – это конкретизация принципа, раскрывающее отдельные аспекты обучения. Они представляют собой конкретные указания педагогу на то, как нужно поступать в типичной педагогической ситуации.

Рассмотрим в качестве примера правила обучения, вытекающие из принципа сознательности и активности обучения, разработанные еще в 1950г. прошлого столетия:

1. Объясняй, читай, рассказывай ясно, четко, доступно, не допуская упрощений.

2. Заинтересуй обучающихся вопросом так, чтобы они, слушая, ассоциировали, чтобы они увязывали новое с прошлым.

3. Научись, ведя занятие, рассказывая, следить за обучающимися, угадывать в их сознании мысли, вопросы, затруднения.

4. Приводи больше примеров из жизни, из практики.

5. Рассказывая, опирайся на пройденное, уже известное и усвоенное, используя представления и знания обучающихся.

6. При опросе заставь обучающего давать ответ обдуманый, логичный и обоснованный.

7. Всегда учи обучающихся находить причины явлений и их следствия [5, с.93-94].

Таким образом, в современной дидактике принципы обучения рассматриваются как общие положения, рекомендации, направляющие

педагогическую деятельность и учебный процесс для достижения педагогических целей с учётом закономерностей учебного процесса. В целом, принципы обучения тесно связаны между собой, они взаимозависимы и дополняют друг друга, так как обучение – это двусторонний процесс, и все его звенья тесно связаны между собой. Педагог должен ориентироваться на систему принципов, тем самым обоснованно подходить к выбору содержания, методов, приемов и средств обучения.

В качестве концептуальной идеи разработки технологии обучения выступает *интеграция педагогических дисциплин*.

Интеграция (от лат. *integratio* — восстановление, восполнение) – объединение в целое, в единство каких-либо элементов, восстановление какого-либо единства [2, с.39].

Интеграция как педагогическая категория является научным понятием, выражающим наиболее общие свойства и связи явлений педагогической действительности, которые, с одной стороны, указывают на определенный класс педагогических явлений и фактов, а с другой стороны – определяют предмет педагогики.

*Интеграция педагогических дисциплин* – это процесс, протекающий в рамках сложившейся системы педагогической подготовки, ведущей к усвоению системы педагогических знаний как единого целого.

Относительно педагогики широкое распространение получила междисциплинарная интеграция. *Междисциплинарная интеграция* – это объединение педагогических знаний и практических действий на всех этапах подготовки будущего педагога.

Выделяют несколько возможных моделей интеграции:

1. Создание курса, объединяющего несколько предметов из одной образовательной области. При этом удельный вес содержания различных предметов одинаков, а их взаимопроникновение выводит содержание на качественно новый уровень.

2. Объединение учебных предметов из одной образовательной области или блока на базе преимущественно одной дисциплины.

3. Возможно сочетание различных, но близких образовательных областей, которые выступают на равных, а также предметов близких образовательных областей, где один из них сохраняет специфику, а другие выступают в качестве вспомогательной основы.

4. Вариативная часть учебного процесса предполагает создание интегрированных курсов, в которых объединяются предметы из удаленных образовательных областей.

5. Возможна интеграция, при которой последующая тема вытекает из предыдущей.

Интеграция может осуществляться:

-на уровне педагогических целей (ориентация на такие интегральные свойства и характеристики личности, как активность, самостоятельность, креативность);

-на уровне содержания (интегрированные программы, интегрированные учебные курсы);

-на уровне технологий (вариативность интеграционных форм и методов педагогического воздействия) [6].

Варианты интеграции педагогических дисциплин могут быть различны. Например, педагогика — история педагогики; педагогика – методика, педагогика (или методика) — основы педагогического мастерства и др. Оптимальный вариант такого сближения мы видим в следующей модели: история вопроса — его теория — методика реализации теории. Такая логика изучения педагогических дисциплин позволяет избежать дублирования, позволяет на деле реализовать принцип связи теории с практикой, актуализировать профессиональные знания в деятельности, не ожидая накопления опыта десятилетиями.

Кроме того, применение на занятиях по педагогике исторического, экологического, краеведческого и т.п. материала способствует усилению интереса обучающихся к учебной деятельности, осознанию практической направленности содержания изучаемого раздела и формированию мышления. Следовательно, одним из способов интенсификации является межпредметная интеграция. Один из примеров возможной межпредметной интеграции педагогики с другими учебными предметами представлен в таблице 4.

Таблица 4 - Интеграция педагогики с другими учебными предметами

Интегрируемый предмет	Область пересечения содержания образования
Философия	Философский аспект понятий «индивид», «субъект», «личность», «развитие», «формирование», «процесс», «противоречие», «деятельность», «общение» и др.
История	Роль исторической личности в становлении системы образования
Психология	Психологический аспект понятий «индивид», «субъект», «личность», «развитие», «формирование», «процесс», «противоречие», «деятельность», «общение» и др. Особенности познавательной деятельности обучающихся: сущность, структура, движущие силы, мотивы, интересы и потребности
Социология	Взаимосвязь системы образования с тенденциями развития общества
Экономика	Экономические предпосылки перехода на 12-летнее образование

Интеграция педагогических дисциплин – одно из направлений активных поисков новых педагогических решений по вопросу об активизации познавательной деятельности обучающихся в связи с необходимостью преодолеть противоречия между предметным построением учебного процесса и потребностью в формировании системных знаний обучающихся. Интеграция является способом интенсификации процесса обучения педагогике и побуждает студентов к активному познанию педагогической действительности, к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, развитию педагогического мышления.

Педагогическую интеграцию следует рассматривать как единство целей, принципов, содержания образования и как создание укрупненных педагогических единиц на основе взаимосвязи учебных дисциплин. В целом,

педагогическая интеграция представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов (субъекты, содержание, средства, методы, процессы), необходимых для создания организованного и целенаправленного процесса обучения педагогике.

### 3.3 Особенности процесса обучения педагогике

В процессе обучения особое место занимает учение. Общеизвестно, что познание человеком окружающей действительности происходит на каждом жизненном шагу, во всех видах деятельности (физическом, умственном, социально-полезном труде, художественном и др.). Познание может носить стихийный и неуправляемый характер. Только в процессе обучения познание представляет собой четко организованную, целенаправленно управляемую деятельность – учебно-познавательную.

Следует отметить, что в психолого-педагогической литературе деятельность обучающихся трактуется неоднозначно: как познавательная деятельность, как мыслительная, как учебная, как умственная, как интеллектуальная, как учение. Рассмотрим некоторые определения, сформулированные в разные периоды развития педагогической науки и образовательной практики:

*-учебно-познавательная деятельность* – это особая деятельность, главная функция которой состоит в гностическом характере («гнозис» - знания), в систематическом овладении знаниями, умениями и навыками [3, с.402];

*-познавательная деятельность* – это единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности [7, с.198];

*-познавательный процесс* – это учебная деятельность, представляющая собой сознательное овладение обучающимися опытом предшествующих поколений [8, с.11]

Особенности учебно-познавательной деятельности студентов содержатся в самом феномене деятельности. *Первая особенность* заключается в социальном статусе учебно-познавательной деятельности студентов. Она ориентирована на усвоение системы профессиональных знаний, умений и навыков и на становление личности, при этом значительная часть знаний и умений усваивается студентами самостоятельно.

*Вторая особенность* связана с тем, что студент всегда является субъектом учебно-познавательной деятельности, и поэтому в центре находится его личность, его отношение к изучению педагогики и самому процессу познания, ко всем участникам деятельности (преподавателям и сокурсникам).

*Третьей особенностью* учебно-познавательной деятельности студентов является характер её организации. Известно, что цель, задачи, содержание и способы учебной деятельности определены и заложены в образовательную программу, поэтому деятельность, в которую включается студент, может быть организована по-разному, с различной степенью активности и самостоятельности студентов. В образовательной практике высшей школы преобладающими являются продуктивный, проблемный, частично-творческий

характер учебно-познавательной деятельности обучающихся. Такой характер деятельности закономерен, потому что изучаемые науки рассматриваются в развитии и динамике, а для усвоения новых знаний необходимы активность и самостоятельность. В этом случае складываются субъект-субъектные отношения между участниками учебно-познавательной деятельности.

Элементы репродуктивности не исключаются из учебно-познавательной деятельности студентов, однако, они оправданы только в том случае, когда изучаемый учебный материал достаточно сложный по содержанию и большой по объему, и его усвоение невозможно или затруднено без алгоритмов. При репродуктивном характере организации учебно-познавательной деятельности чаще всего складываются субъект-объектные отношения между его участниками.

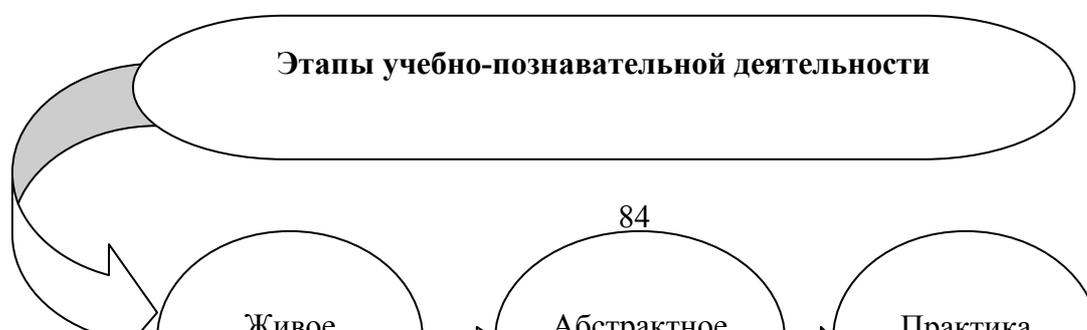
*Четвертая особенность* учебно-познавательной деятельности студентов заключается в ее структуре. В структуру входят те же компоненты, которые характерны любой деятельности: целевой, содержательный, процессуальный и результативный. Вместе с тем, известно, что результат деятельности есть реализация поставленной цели, и он зависит не только от содержания и процессуальных действий обучающегося, но и от мотивационной сферы, характера организации деятельности и определенных педагогических условий.

*Пятая особенность* учебно-познавательной деятельности студентов состоит в ее преобразовательном характере. Студент непосредственно соприкасается с той областью деятельности, в которой ему предстоит работать, а связь с будущей профессиональной сферой происходит с помощью знаний, наблюдений, практических действий с предметами и объектами. Приобретенные знания и практические умения преобразовывают субъекта деятельности, совершенствуют способы мышления, меняют мотивационные установки. Иначе говоря, преобразующий характер учебно-познавательной деятельности состоит в ее положительном воздействии на личность.

Таким образом, учебно-познавательная деятельность студентов характеризуется следующими особенностями: профессионально-значимый и социальный статус деятельности, субъектная позиция студента, продуктивный характер деятельности, единство и взаимосвязь структурных компонентов (цель, содержания, мотивы, условия и результат) и преобразовательный характер.

Для грамотной организации процесса обучения педагогике преподавателю помимо знаний об особенностях учебно-познавательной деятельности, необходимы также знания и о процессе усвоения. Рассмотрим структуру процесса усвоения знаний (Рисунок 9).

В основу процесса усвоения знаний положена классическая схема познания: «от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике».



## Рисунок 9 – Классическая схема познания

Первый этап – *чувственное познание* («живое созерцание») – это включение всех органов чувств в познание нового предмета (объекта, явления). Чувственное познание представлено такими познавательными процессами как: ощущение и восприятие. Ощущение – это процесс, в котором отражаются лишь отдельные свойства раздражителя. Восприятие – процесс отражения в сознании человека предметов или явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. На восприятие оказывают влияния многие факторы: зрительный и слуховой анализаторы, мыслительные способности, частота передачи информации, скорость (темп), индивидуальные особенности обучаемого, а также его мотивы.

Следующий этап учебно-познавательной деятельности – это *аналитико-синтетическая работа мышления* (абстрактное мышление), представленное взаимосвязанными процессами: понимание, осмысление и обобщение.

*Понимание* – процесс установления первичных, обобщенных причинно-следственных связей и отношений между изучаемыми процессами, установление их состава, причин и источников функционирования.

*Осмысление* – процесс анализа и синтеза, сравнения и сопоставления, классификации и систематизации изучаемой информации.

*Обобщение* – процесс выделения и систематизации общих существенных признаков предмета или явления, абстрагирования от конкретного, формирование суждений, умозаключений, переход к самостоятельным выводам и доказательствам.

Завершающий этап учебно-познавательной деятельности – *применение знаний на практике*. Он состоит из взаимосвязанных процессов: закрепление и применение знаний.

*Закрепление* – процесс повторного осмысления и неоднократного воспроизведения изучаемого материала. Прочность, действенность знаний проверяется практикой.

*Применение знаний на практике* – процесс, который выражается в умении применить абстрактные знания в решении конкретных практических задач.

Таким образом, процесс усвоения знаний представлен тремя взаимосвязанными и взаимообусловленными этапами. Первые два – чувственное познание и абстрактное мышление протекают одновременно и обуславливают друг друга. Третий этап – практика выступает как продолжение, и как результат первых двух процессов. В контексте изложенного уместно

процитировать слова известного китайского философа Конфуция: «Что я слышу, я забываю; Что я вижу, я запоминаю; Что я делаю, я понимаю».

Нами рассмотрены общие положения процесса усвоения знаний, остановимся на особенностях усвоения педагогических знаний. Как известно, педагогические знания составляют ядро содержания обучения педагогике. На основе знаний у обучающихся формируются умения и навыки, знания являются основой нравственных убеждений, эстетических взглядов и мировоззрения.

*Усвоение педагогических знаний* – процесс, включающий в себя совокупность взаимосвязанных операций и действий. Опираясь на теорию педагогических систем (В.П. Беспалько), нами выделено несколько уровней усвоения знаний, соотносимые с соответствующими этапами процесса познания [9, с.248].

В таблице 5 представлена характеристика уровней усвоения педагогических знаний. Так, процесс усвоения включает в себя такие уровни усвоения как: понимание (0 уровень), узнавание (I уровень), воспроизведение (II уровень), применение (III уровень), творчество (IV уровень).

Простейшим уровнем усвоения является понимание, затем происходит постепенное усложнение процесса: узнавание, воспроизведение, применение. Высшим уровнем усвоения педагогических знаний является четвертый уровень – творчество.

Выделенные уровни позволяют поставить вопрос о критериях усвоения педагогических знаний. Отсюда – знать изучаемый материал по педагогике — это значит:

- уметь осмысленно и полностью его воспроизводить;
- уметь воспроизводить его в сокращенном виде;
- уметь выделять в материале главные положения;
- уметь разъяснять сущность усвоенных принципов, правил, выводов и других теоретических обобщений;
- уметь доказывать правильность и обоснованность усвоенных теоретических положений;
- уметь иллюстрировать усвоенные теоретические положения примерами и фактами;
- уметь применять полученные знания на практике, т.е. решать педагогические задачи, анализировать педагогические ситуации, составлять схемы, выполнять практические задания;
- уметь устанавливать связь изучаемого материала с ранее пройденным;
- уметь переносить усвоенные знания на объяснение педагогических явлений и фактов;
- уметь выделять мировоззренческие и нравственно-эстетические идеи в изученном материале, выражать к ним свое отношение.

Таким образом, приведенные критерии показывают, что усвоение изучаемого материала по педагогике не имеет ничего общего с его механическим зазубриванием. Наоборот, оно базируется на глубоком и всестороннем осмыслении и понимании усваиваемых знаний и способствует развитию умений и навыков.

Таблица 5 - Характеристика уровней усвоения педагогических знаний (по аналогии с В.П. Беспалько)

Уровень усвоения	Название уровня	Характеристика уровня
0 (нулевой)	Понимание	Отсутствие у обучающегося научных знаний в области педагогики. Вместе с тем у него есть понимание и потребность к восприятию новой информации, что свидетельствует о наличии положительной мотивации к процессу усвоения педагогических знаний
I	Узнавание	На основе знаний как результата понимания педагогических фактов, явлений, их связей, свойств и отношений обучающийся распознает, различает, узнает или опознает их и изучает в ряду других педагогических фактов, явлений. Выполняет действие, опираясь на его описание или инструкцию (репродуктивное действие)
II	Воспроизведение	Обучающийся самостоятельно воспроизводит и применяет педагогические знания в типовых ситуациях на уровне памяти или алгоритма
III	Применение	Обучающийся использует приобретенные педагогические знания и умения в новых нетиповых ситуациях; в этом случае его действие рассматривается как продуктивное
IV	Творчество	Обучающийся, используя приобретенные педагогические знания и умения, в непредвиденных ситуациях создает новые правила и алгоритмы действий; такие продуктивные действия считаются творчеством

Результативность и качество процесса усвоения педагогических знаний зависит от мотивов. *Мотивы* – это своеобразные «двигатели» деятельности и общения, связанные с удовлетворением определенной потребности и интереса.

При этом мотивы бывают разнообразными: социальные, познавательные, моральные, мотивы общения, мотивы самообразования и самосовершенствования и т.п. Они различаются по степени значимости для индивида и составляют уровневую систему, которая меняется в зависимости от возраста, образования и культуры человека, от структуры его потребностей и условий жизни. Жизнь и практика показывают, что если мотив определен, исходя из собственных интересов человека, то именно он сильнее побуждает человека к преодолению трудностей, стимулирует к достижению поставленной цели. Все мотивы можно разделить на две большие группы – внешние и внутренние. На рисунке 10 представлены основные мотивы учебно-познавательной деятельности студентов.

Учебно-познавательная деятельность будет протекать успешно, если студент является субъектом педагогического взаимодействия, умеет самостоятельно организовать свою деятельность. Именно для этого и

необходима ярко выраженная мотивация учения, которая постепенно перерастает в профессиональную педагогическую мотивацию.

Как известно, мотив тесно связан с потребностью и интересом человека. *Интерес* – избирательная направленность потребности, поэтому учение должно быть увлекательным, развивающим. Для этого, опираясь на уже имеющиеся у студентов интересы, не относящиеся к данному учебному предмету, (например, к педагогике), необходимо формировать новые интересы к самому предмету изучения. Только такие интересы можно считать полноценными учебными интересами.



Рисунок 10 – Основные мотивы учебно-познавательной деятельности

Говоря о соотношении потребности и интереса, следует обратить внимание и на то, что связь между потребностью и интересом не обязательно может быть прямой, непосредственной. Эти связи могут быть косвенными, опосредованными, в конечном же счете интерес выражает ту или иную потребность или сущность потребностей. Человека могут заинтересовать не сам предмет потребности, но и средства овладения им (например, интерес к методам познавательной деятельности студентов, со временем развивающийся в интерес к самому учебному предмету). Нам представляется чрезвычайно важным положение, выдвинутое Г.И. Щукиной: «Познавательный интерес как ценнейшее образование личности не может представлять собой особенной и изолированной стороны личности. Его полноценное развитие происходит в общей структуре личности в связи и во взаимном обогащении с другими мотивами» [7, с.28]

Как показывает практика, необходимо формировать познавательные интересы и потребности. Нами выделены *условия формирования познавательных потребностей и интересов студентов к изучению педагогики*. Рассмотрим их.

Важнейшим условием (и средством) формирования познавательной потребности обучающихся при изучении педагогики является содержание педагогического образования, методы обучения, которые развивают творческую познавательную активность обучающихся, их способность самостоятельно трудиться и самостоятельно добывать знания.

Следующее условие – целенаправленное педагогическое воздействие на занятия и вне его, требующее не только активизации мыслительной деятельности обучающихся, но и вооружение студентов приемами и средствами самостоятельного поиска и овладения педагогическими знаниями.

Третье условие предполагает использование имеющегося опыта обучающихся, учет общего уровня их подготовленности и активности в овладении содержанием и методами познавательной деятельности на каждом конкретном этапе обучения педагогике.

Не менее важным условием формирования познавательной потребности при изучении педагогики являются такие методы обучения и формы организации учебных занятий, которые постоянно ставят обучающегося в положение исследователя, в ситуации поиска ответа на определенные педагогические проблемы.

Отдельно следует остановиться на приемах формирования познавательного интереса к изучению педагогики, которые способствуют эффективному усвоению содержания педагогики. Эти приемы мы отнесли к мотивации содержанием (Таблица 6).

Таблица 6 - Мотивация содержанием

Прием	Обоснование
Элементы занимательности	Использование реальных ситуаций, ярких фактов, которые вызывают положительное эмоциональное отношение к восприятию новых педагогических знаний

Анализ жизненных ситуаций	Студентам важно знать причины, по которым им предлагают изучить конкретную тему, решить ту или иную педагогическую задачу. Эти причины должны быть для них лично значимыми, и поэтому важно при изучении определенной темы подбирать такие задачи, которые имеют непосредственную связь с жизнью, и с которыми могут столкнуться обучающиеся, причем это должны быть не просто бытовые, а близкие к профессиональным ситуациям. Важно показать возможность разрешения описанной профессиональной педагогической проблемы путем использования педагогических знаний, умений и навыков, полученных на занятии
Личностная значимость изучаемого материала	Многие студенты стремятся полностью сосредоточить свое внимание только на тех учебных предметах, которые имеют непосредственное отношение к их будущей профессии. На остальные же учебные предметы обучающиеся оставляют меньше времени и прикладывают меньше усилий для их изучения. Поэтому важно при изложении учебного материала по педагогике обращать внимание на возможность применения полученных знаний в профессиональной области

Не все в учебном материале может быть понятно и интересно для студентов. И тогда можно использовать еще один, интересный источник формирования познавательного интереса — сам процесс учебной деятельности обучающихся (Таблица 7).

Таблица 7 - Мотивация процессом

Прием	Обоснование
Создание проблемных ситуаций	Учебный материал по педагогике намного лучше усваивается в том случае, когда для его усвоения была проделана определенная работа, были преодолены какие-то трудности. Поэтому для организации такой работы можно использовать противоречия между имеющимися знаниями и возможностями решения конкретных задач
Ролевой подход	Возможность выступить в роли другого человека позволяет обучающимся проявить свои творческие способности, выйти из жестких рамок, взглянуть на ситуацию с другой стороны и тем самым лучше понять и усвоить материал
Игры, конкурсы, кроссворды, ребусы и т.п.	Для обучающихся трудно долго удерживать внимание на определенном материале или же заниматься однообразной деятельностью, поэтому использование различных игровых моментов или занимательных заданий позволяет снять напряжение и в то же время улучшить усвоение учебного материала

К приемам формирования педагогических знаний, умений и навыков можно отнести следующие:

-постановка вопросов и задач, для решения которых недостаточно обыденного знания;

-движение от вопросов-ответов к формированию собственной позиции и умение ее отстаивать;

-столкновение различных точек зрения и развитие критического мышления;

-дискуссионный характер учебных занятий (лекций, семинаров);

-соединение науки с практикой;

-самостоятельная работа студентов;

-совместное целеполагание на начало занятия: - *Мы узнаем... - Мы научимся...*

-совместное подведение итогов, рефлексия: - *Мы узнали... - Мы научились... - Это помогло нам понять (переосмыслить). - Мы как будущие педагоги...и т.п.*

Одним из стимулов, влияющих на формирование педагогических знаний, умений и навыков, является непосредственное включение студентов в профессиональную деятельность во время педагогической практики, активное формирование у студентов профессионального самосознания и способности к самоконтролю и самоанализу.

В формировании у будущих педагогов познавательных интересов и потребностей к педагогическим знаниям и умениям *решающая роль* принадлежит преподавателю педагогики как главного субъекта педагогического процесса. В этой связи преподаватель должен:

1) проявлять собственное положительное (позитивное) отношение к педагогической профессии;

2) постоянно подчеркивать социальный смысл педагогической профессии;

3) при формировании знаний, имеющие для профессии особое значение, вызывать эмоциональное отношение к изучаемому материалу, приводить примеры из жизни известных людей, организовывать беседы и слушание со студентами;

4) формировать у студентов лично-значимые смыслы и положительное отношение к педагогической деятельности при освоении педагогических знаний, используя прием аргументации при проведении опроса;

5) развитие и поддержание активности студентов (поощрение словесное и/или отметкой инициативы при распределении учебных заданий, ответов на занятия и т.п.).

Учитывая, что процесс обучения представлен совместной деятельностью педагога и студентов и носит двусторонний характер, а также для качественного овладения основами методики преподавания педагогики мы предлагаем студентам правила для ее изучения:

1) осмыслить целевую установку изучения учебного предмета, понять его роль в формировании готовности к педагогической деятельности;

2) усвоить категориальный аппарат (ключевые понятия) методики преподавания педагогики: цель, задачи, методы, приемы и средства обучения, формы организации обучения, познавательная деятельность, педагогическая деятельность и др.;

3) понять структуру учебного предмета, логику и последовательность изучения тем, использовать опорные схемы, таблицы и т.п.;

4) оценивать собственный результат после каждого занятия, усвоить процедуру рефлексии;

5) относиться к изучению педагогики положительно. Позитивные эмоции повышают эффективность деятельности: «Приобретение знаний являются ценностью, которые должны стать Вашим внутренним знанием и должны порадовать Вас».

### **Контрольные вопросы и задания для самостоятельной работы студентов по разделу 3**

1. Продолжите определение: Процесс обучения – это...
2. Назовите основные характеристики процесса обучения.
3. В чем заключается смысл двусторонности процесса обучения?
4. Дайте определение понятиям «процесс обучения» и «познание». Установите общее и различное между ними.
5. Раскройте особенности структуры процесса обучения.
6. Что является методологической основой процесса обучения?
7. Что означает учитывать закономерности процесса обучения педагогике?
8. Охарактеризуйте принципы обучения педагогике.
9. Дайте определение понятию «учебно-познавательная деятельность студентов».
10. Назовите особенности учебно-познавательной деятельности студентов.
11. Раскройте особенности структуры учебно-познавательной деятельности студентов.
12. Раскройте роль и значение мотивации в учебно-познавательной деятельности студентов.
13. Покажите на конкретных примерах пути реализации принципов научности, систематичности и последовательности в обучении педагогике.
14. Чем обуславливается потребность в разработке тех или иных принципов обучения педагогике?
15. В чем вы видите взаимообусловленность и взаимосвязь принципов обучения педагогике?
16. В чем проявляется взаимосвязь между закономерностями и принципами обучения педагогике?
17. Какие вопросы Вы бы еще добавили?

### **Контрольные вопросы и задания для самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя по разделу 3**

Решите тестовые задания и объясните выбранный вариант ответа:

1. Методологической основой современной теории обучения является:

- A) Директивные документы по образованию
- B) Возрастная периодизация обучаемых
- C) Законы развития общества
- D) Законы развития природы
- E) Теория познания.

2. Преподавание – это:

- A) Деятельность педагога по оказанию помощи обучающемуся при затруднении в процессе учения
- B) Организация эффективного учения
- C) Упорядоченная деятельность педагога по реализации цели обучения
- D) Управление процессом перехода от теории к практике
- E) Самостоятельная деятельность педагога.

3. Учение – это:

- A) Процесс, в котором на основе познания, опыта и упражнений возникают новые формы поведения и деятельности или изменяются старые
- B) Упорядоченная деятельность педагога по реализации цели обучения
- C) Управление процессом перехода от теории к практике
- D) Организации эффективного учения
- E) Процесс активного целенаправленного взаимодействия педагога и учащихся, в ходе которого у последних формируются знания, умения, навыки, опыт деятельности и поведения, личностные качества.

4. Этапы процесса усвоения знаний:

- A) Взгляды, убеждения, идеалы
- B) Задачи, методы, приемы
- C) Умения, навыки, цели
- D) Восприятие, осмысление, обобщение, закрепление, применение на практике
- E) Исследование, анализ, диагностика.

5. Основные функции обучения:

- A) Обучающая, формирующая, корректирующая
- B) Образовательная, воспитательная и развивающая
- C) Образовательная, обучающая, развивающая
- D) Развивающая, корректирующая, воспитательная
- E) Обучающая и развивающая.

6. Мотивы учения:

- A) Отрицательное отношение к окружающей действительности
- B) Включенность обучаемого в учебный процесс
- C) Нежелание учиться
- D) Безразличие к учебным занятиям
- E) Внутреннее побуждение ученика к активной учебной деятельности, продуктивному познанию содержания обучения.

7. Деятельность, выраженная единством чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности называется:

- A) Игровой
- B) Практической

- С) Познавательной
- Д) Трудовой
- Е) Самостоятельной.

8. Движущие силы процесса обучения педагогике:

А) Передовой педагогический опыт

В) Объективные и субъективные противоречия, возникающие в процессе познавательной деятельности

С) Внедрение результатов исследований в практику

Д) Педагоги-новаторы

Е) Педагогические исследования.

9. Учение трактуется как изменение поведения, изменение внешних реакций на изменяющиеся стимулы в следующей теории:

А) Когнитивной

В) Бихевиористской

С) Ассоциативной

Д) Прагматизме

Е) Деятельности.

10. Теория, принижавшая роль обучения и подчиняющая интеллектуальное развитие воспитанию чувств:

А) Бихевиоризм

В) Неотомизм

С) Дуализм

Д) Прагматизм

Е) Экзистенциализм.

2. Составьте список терминов, которые относятся к процессу обучения. С помощью словарно-справочной литературы дайте определение каждого термина.

3. Приведите примеры проявления педагогических и психологических закономерностей в повседневной жизни и процессе изучения педагогики.

4. Выпишите из различных источников (учебников, учебных пособий, монографий, научных статей, нормативных документов и т.п.) возможно большее количество определений понятий: обучение, учение, учебная деятельность, познание, познавательная деятельность, учебно-познавательная деятельность.

Определите:

а) в каком аспекте рассматривается тот или иной феномен (как процесс, явление, деятельность);

б) в рамках какой парадигмы (традиционной, гуманистической, технократической и т.п.) дано каждое определение. Обоснуйте свою точку зрения.

5. Заполните таблицу «Основные дидактические концепции обучения»

№	Дидактические концепции	Характеристика
1.	Традиционная	Основоположники: Я.А. Коменский (1592-1670), И.Ф. Гербарт (1776-1841).

		Основные идеи: цель обучения – формирование теоретических знаний и интеллектуальных умений; обучение должно носить воспитывающий характер; структура обучения состоит из четырех ступеней: изложение, понимание, обобщение, применение
2.	Педагогическая	
3.		
4.		

6. Объясните следующее утверждение: «Преимущество дидактических систем – общая закономерность развития теории и практики обучения».

7. Проведите наблюдение и сделайте анализ учебного занятия по педагогике с точки зрения грамотной организации учебно-познавательной деятельности студентов (Памятка анализа учебного занятия приведена в приложении пособия).

8. Разработайте фрагмент учебного занятия по педагогике с использованием репродуктивной и продуктивной видов деятельности студентов.

9. Предложите разнообразные приемы активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся.

10. Во время непрерывной педагогической практики с помощью метода наблюдения определите доминирующий вид учебной деятельности (репродуктивный или продуктивный) обучающихся на занятиях по педагогике.

### Литература к разделу 3

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. /А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат. – 1977. – 304с.
2. Философский словарь /Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 99с.
3. Педагогический энциклопедический словарь /Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. - М.: Большая Российская энциклопедия. - 2003. – 528с.
4. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике /В.М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512с.
5. Аккерман С.И. О принципах и правилах советской дидактики /С.И. Аккерман //Советская педагогика, 1950. - № 8. – с.92-94.
6. Кречетников К.Г. Интеграция дисциплин в учебном процессе [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://aeli.altai.ru/nauka/sbornik>.
7. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: учеб. пособие /Г.И. Щукина. - М.: Просвещение, 1986. - 144с.
8. Слостенин В.А. Избранные труды. /В.А. Слостенин – М.: Магистр-пресс, 2000. – 488с.
9. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем: монография /В.П. Беспалько. – Воронеж.: Изд-во Воронеж. Ун-та, 1977. – 303с.

## **Раздел 4 Методы, приемы и средства обучения педагогике**

Истинно хороший педагог не может быть  
работником ни программ, ни методик,  
он всегда должен оставаться  
свободным и самостоятельным деятелем  
П.Ф. Каптерев

### **4.1 Методы и приемы обучения педагогике**

*Метод* (от греч. слова «*metohodos*» - путь к чему-либо) означает способ достижения цели, определенным образом упорядоченную деятельность [1, с.323].

*Метод обучения* – способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности, которая направлена на решение задач образования, воспитания и развития личности в процессе обучения [2, с.196].

Интересной является точка зрения Р.Г. Лемберг о том, что «...методы обучения, также как и деятельность, имеют двусторонний характер и устанавливают субъект-субъектные отношения в педагогическом процессе» [3, с.16].

Педагогической практикой накоплено большое количество методов обучения. Выделяют несколько классификаций методов обучения педагогике в зависимости от источников восприятия информации и дидактических задач. Наиболее распространенной является классификация методов обучения педагогике, основанная на учете структурных элементов учебно-познавательной деятельности обучающихся:

- словесные, наглядные, практические методы;
- репродуктивные и поисковые методы, индуктивные и дедуктивные методы;
- методы самостоятельной работы;
- методы контроля и самоконтроля.

Предлагаемая классификация методов обучения является относительно целостной, т.к. учитывает основные этапы познавательной деятельности обучающихся такие как: восприятие, осмысление и практическое применение. Кроме того, методы обучения, входящие в данную классификацию, позволяют активизировать учебно-познавательную деятельность студентов и организовать контроль и самоконтроль.

Каждая группа методов может быть поделена на подгруппы. Известно, что учебно-познавательная деятельность представляет собой передачу, восприятие, осмысление, запоминание учебной информации и практическое применение знаний и умений. Отсюда – в первую группу методов обучения необходимо включить методы словесной передачи и слухового восприятия информации (рассказ, лекция, беседа и др.); методы наглядной передачи и зрительного восприятия учебной информации (иллюстрации, демонстрации и др.); методы передачи учебной информации посредством практических действий и тактильного, кинестетического ее восприятия (упражнения, лабораторные опыты, трудовые действия и другие).

Процесс учебного познания обязательно предполагает организацию осмысления учебной информации и логического ее усвоения. Поэтому необходимо выделить вторую группу методов обучения – это методы организации индуктивной и дедуктивной, а также репродуктивной и проблемно-поисковой деятельности студентов.

Восприятие, осмысление и применение знаний может протекать под непосредственным руководством преподавателя, а также в ходе

самостоятельной работы студентов. Отсюда возможно выделение третьей группы методов обучения – это методы самостоятельной работы.

Результативность процесса обучения зависит от того, насколько правильно выбраны методы контроля и самоконтроля, которые входят в четвертую группу. Каждая последующая группа методов проявляется во всех предыдущих, и поэтому надо их использовать в определенных сочетаниях друг с другом с доминированием одного из них в конкретной ситуации.

При изучении педагогики, на наш взгляд, целесообразно использовать классификацию методов обучения, которая представлена в таблице 8.

Таблица 8 – Классификация методов обучения

Группа методов обучения	Подгруппа методов обучения
Словесные	Лекция, беседа, рассказ, объяснение, дискуссия, работа с книгой
Наглядные	Иллюстрация и демонстрация
Практические	Упражнение, решение педагогических задач, дидактические и ролевые игры, тренинги, лабораторная работа
Индуктивные и дедуктивные	Анализ, сравнение, сопоставление, абстрагирование, обобщение, синтез, моделирование, решение педагогических задач, анализ педагогических ситуаций
Репродуктивные	Объяснение, лекция, рассказ, инструктаж, работа с книгой, упражнение
Проблемно-поисковые	Эвристическая беседа, проблемный вопрос, анализ ситуации, сравнение, обобщение, систематизация, моделирование, исследовательская лабораторная работа
Методы самостоятельной работы	Работа с книгой, упражнения, решение педагогических задач, тестов, лабораторная работа, разработка проекта, «кейс-стади»
Методы стимулирования учебно-познавательной деятельности	Учебные дискуссии, иллюстрации и демонстрации, дидактические и деловые игры, тренинги, индивидуальное (групповое) проектирование, лабораторная работа
Методы контроля и самоконтроля в обучении	Устный контроль: индивидуальный, фронтальный опрос. Письменный контроль: письменные контрольные работы, понятийные и графические диктанты, тестирование. Машинный контроль: тестирование, виртуальная лабораторная работа

Опираясь на закономерности и принципы обучения, преподаватель педагогики должен иметь представление о том, как рационально применять те или иные методы обучения, то есть знать их достоинства и недостатки. При выборе методов обучения необходимо руководствоваться следующими критериями:

- 1) соответствие методов целям и задачам обучения;
- 2) соответствие методов принципам обучения;
- 3) соответствие методов содержанию изучаемой темы;

4) соответствие методов учебным возможностям студентов: возрастным физическим, психическим, уровню подготовленности, воспитанности и развития студенческой группы;

5) соответствие методов техническим условиям и отведенному времени для обучения;

6) соответствие методов обучения возможностям самих преподавателей (опыт, теоретическая и практическая подготовленность, индивидуальный стиль деятельности, личностные качества преподавателя и т.п.).

Понятие «метод обучения» тесно связано с понятием «прием обучения». В справочной литературе понятие «прием» часто употребляется в значении «трудовой прием». Трудовой прием – особенность выполнения требуемой (трудовой) операции [1, с.404].

В методике под *приемом обучения* понимается составная деталь метода, выполняющая дидактически необходимую операцию. По отношению к методу приемы носят частный подчиненный характер. Они подчиняются той дидактической задаче, которую преследует метод. Одни и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод у разных преподавателей может включать различные приемы. Например, для активизации внимания и мыслительной деятельности студентов можно использовать такие дидактические приемы как: совместное целеполагание; сообщение плана работы и перечня рассматриваемых вопросов и т.п.

В практике преподавания педагогики положительно зарекомендовал себя такой дидактический прием как использование активных раздаточных материалов (АРМ).

*Активные раздаточные материалы* – это наглядные иллюстративные материалы, раздаваемые в процессе занятия, с целью мотивации обучающегося к успешному усвоению темы.

АРМ может быть представлен в виде структурно-логической схемы взаимосвязи рассматриваемых понятий, схематизации рассматриваемых процессов и установление взаимосвязи между ними, символизации понятий, глоссария, учебных текстов и т.п.

Ключевой проблемой в решении задачи повышения эффективности и качества обучения педагогике является активизация учения студентов. Ее значимость состоит в том, что учение, являясь отражательно-преобразующей деятельностью, направлено не только на восприятие учебного материала, но и на формирование отношения студента к самой познавательной деятельности. Для этого на практике широко используются активные методы обучения.

*Активные методы обучения* – это способы обучения, которые способствуют активизации познавательной деятельности студентов в процессе овладения учебным материалом по педагогике.

Рассмотрим классификацию активных методов обучения:

1-ая группа: методы, направленные на формирование знаний, умений и навыков: проблемная задача, «круглый стол», эвристическая беседа, «мозговой штурм», учебная дискуссия, «кейс-стади», самостоятельная работа и др.

2-ая группа: методы, частично моделирующие фрагменты профессиональной педагогической деятельности и направленные на формирование умений и навыков: проблемный вопрос, ролевая игра, анализ профессиональной ситуации, тренинг и др.

Остановимся на наиболее распространенных активных методах обучения педагогике.

*Метод «Лекция вдвоем»* – это способ обучения, сочетающий в себе элементы репродуктивности, проблемности, интегративности и диалогичности изложения учебного материала.

Элемент репродуктивности заключается в подаче учебного материала, который научно доказан и очевиден, и который не требует дополнительных пояснений. Элемент проблемности состоит в постановке проблемы и ее анализе, выдвижении гипотезы, ее опровержения или доказательства, поиске решения проблемы. Элемент интегративности заключается в представлении различных подходов к одной и той же научной проблеме. Элемент диалогичности состоит в общении преподавателя и студентов.

Данный метод положительно зарекомендовал себя среди коллег-единомышленников, которые на одинаково высоком уровне владеют материалом, абсолютно совместимы друг с другом по стилю деятельности, и при этом сохраняют свои индивидуальные особенности: тембр голоса, тональность, темп речи, жесты, мимика, движения и т.д. Преподаватель может читать лекцию вместе с ассистентом (это может быть коллега, преподающий родственную дисциплину, преподаватель-стажер, хорошо подготовленный студент).

Практика показывает, что студенты высоко оценивают занятия с использованием данного метода. Во-первых, учебный материал подается не в готовом виде, а через постановку проблемных вопросов и задач, правильное решение которых они находят вместе с преподавателями, вступая с ними в диалог.

Во-вторых, преподаватели структурируют учебный материал таким образом, чтобы только представить конкретный теоретический материал, приводят примеры и факты, имеющие непосредственное отношение к теме занятия.

В-третьих, ценны психологические аспекты такой лекции: когда в ход лекционного занятия внезапно включается другой преподаватель, то внимание студентов непроизвольно переключается с одного субъекта на другого, они настраиваются на наблюдение, сравнение, анализ его деятельности. Тем самым, такой психологический механизм как «отвлекаемость» внимания начинает работать на пользу самого студента и занятия в целом.

Представляем вариант подготовки учебного занятия с использованием метода «Лекция вдвоем»:

-выбрать соответствующую тему, в содержании которой есть противоречия, различные позиции и взгляды ученых на научную проблему;

-разработать сценарий чтения лекции: основные вопросы, распределение времени, подбор наглядного или демонстрационного материала;

-учитывать уровень подготовленности учебной группы.

Задача преподавателей состоит в том, чтобы создать дискуссионную ситуацию вокруг интересных проблем изучаемой темы, причем высказывания и утверждения могут носить провокационный характер. Задача студентов заключается в том, чтобы найти оптимальные способы решения проблем.

Метод имеет свои «плюсы» и «минусы».

«Плюсы» метода:

-способствует формированию системного мышления и системности знаний;

-активизация познавательной деятельности студентов;

-повышение мотивационного и эмоционального настроения студентов.

«Минусы» метода:

-требует дополнительного времени для подготовки и специальные условия для проведения.

*Метод дискуссии* – способ обучения, направленный на рассмотрение, обсуждение какого-либо спорного вопроса учебного материала и попытка свести различные позиции обучающихся в общую позицию, которую могли бы принять все. Этот метод основан на анализе проблемной ситуации и часто используется на семинарском занятии. Основанием для возникновения дискуссии могут служить положения и выводы теории, перенос теории на практику, обсуждение современного состояния науки.

Виды дискуссии:

-спонтанная, возникающая в ходе общего обсуждения и решения проблемы;

-учебная, специально создаваемая педагогом и направленная на выработку решения, который основан на убедительных аргументах и достоверной информации;

-поведенческая, направленная на формирование убеждений, собственной позиции обучающегося к различным педагогическим явлениям.

Предлагаем фрагмент семинарского занятия с использованием «метода дискуссии»:

-преподаватель объявляет тему занятия, может вести сам дискуссию или назначает студента-лидера;

-студенты выдвигают идеи о путях решения проблемы со ссылкой на авторитетные источники (теории, концепции, учения);

-преподаватель или лидер-студент записывает все идеи на доске и организует обсуждение каждого варианта, располагая их по степени значимости;

-в конце дискуссии в результате обсуждения принимаются окончательные решения.

«Метод дискуссии» характеризуется сильными и слабыми сторонами.

Сильные стороны:

-совершенствуются навыки диалогического общения;

-развивается критическое мышление;

-углубляются знания по обсуждаемой проблеме.

Слабые стороны:

- не все темы учебного предмета могут быть изучены данным методом;
- студенты могут не владеть методикой ведения дискуссии;
- требуется дополнительное время для подготовки.

*Метод «малых групп»* – способ обучения, при котором общие вопросы учебного материала выделяются в отдельные самостоятельные вопросы и распределяются по группам обучающихся. Студенты самостоятельно или, консультируясь с преподавателем, готовят сообщения.

Использование данного метода способствует выработке умений работать в команде, развивает творческие способности и индивидуальные возможности студентов, активизирует инициативу и самостоятельность.

Этот метод целесообразно использовать на семинарских занятиях. Предлагаем фрагмент учебного занятия с использованием «метода малых групп»:

-студенты объединяются в малые группы по 3-5 человек (по желанию студентов или преподаватель сам формирует группы с учетом уровня подготовленности, а также по признаку «сильные – средние» студенты);

-в каждой группе назначается лидер;

-каждая группа определяется с ролью: группа «Докладчик», группа «Оппонент-критик», группа «Защитник». Группа «Докладчик» излагает перед аудиторией основные положения теории, концепции с иллюстрациями и примерами. Группа «Оппонент-критик» задает вопросы группе «Докладчик», критикует логику, аргументацию и содержание выступления. Группа «Защитник» дополняет, разъясняет новые факты, приводит примеры.

На эффективность работы влияет и тот факт, если группа «Докладчик» заранее знакомит всех со своим докладом, чтобы дискуссия прошла успешно. Каждый член группы должен иметь одно поручение: подготовить иллюстрации, подобрать примеры, проработать дополнительную литературу, подготовить вопросы, написать доклад и т.п.

Метод «малых групп» имеет свои «плюсы» и «минусы»:

«Плюсы»	«Минусы»
-развивает умения работать в команде -развивает самостоятельность, активность, инициативу -развивает творческие способности	-требуется дополнительное время на подготовку -не все студенты могут быть знакомы с методикой работы в группах

*Метод «Опорные конспекты»* – способ обучения, при котором усвоение и закрепление учебного материала происходит в результате неоднократного обращения к источникам информации (учебникам, словарям, справочникам, конспектам лекций и т.п.).

Этот метод можно использовать на семинарских и практических занятиях. Ниже дан фрагмент занятия с использованием данного метода:

-учебная группа делится на 3-4 подгруппы в зависимости от количества рассматриваемых вопросов семинара;

-каждая подгруппа получает задание: используя учебники, конспекты лекций, написать опорный конспект по конкретному вопросу. На выполнение задания дается 20 минут;

-проводится конкурс на «лучшую опору»: умение кратко, схематично и понятно раскрыть вопрос. Экспертом выступает преподаватель;

-проводится конкурс на «лучшего студента, отвечающего по опоре». При этом представители различных групп отвечают по чужой опоре. Экспертами выступают студенты.

Метод имеет свои «плюсы» и условия проведения:

Положительные стороны	Обязательные условия
-закрепление учебного материала в результате многократного повторения -включение студентов в совместную работу -повышение познавательной активности	-студенты должны быть знакомы с методикой такой работы -метод нужно использовать только в случае слабой подготовки студентов к занятию

*Метод «Персоналицированная система обучения»* – способ обучения, при котором обучающиеся самостоятельно и в индивидуальном темпе усваивают учебный материал с помощью учебной литературы, учебных видеофильмов, юнитов, слайд-лекций, аудиозаписей, курсового кейса и т.п.

Метод положительно зарекомендовал себя при проведении лекций, семинаров, а также в работе со студентами заочно-дистанционной и вечерне-дистанционной форм обучения. Сущность метода заключается в том, что содержание учебного курса делится на модули. Каждый модуль подкрепляется тезисами лекций, заданиями для самостоятельной работы, методическими указаниями, с помощью которых студенты самостоятельно прорабатывают учебный материал, просматривают электронные учебные ресурсы (слайд-лекции, юниты и т.п.). По мере усвоения материала студенты сдают контрольную работу (письменную работу, тесты и т.п.), после успешной сдачи переходят к изучению следующего модуля курса.

Метод имеет сильные и слабые стороны:

Сильные стороны	Слабые стороны
-индивидуализация процесса обучения -развитие самостоятельности обучающихся -учет учебных возможностей студентов -охват большого количества обучающихся	-невозможно оценить степень самостоятельности обучающихся при выполнении заданий -требуется дополнительное время для разработки заданий и рекомендаций для выполнения СРС

*Метод «мозговой штурм»* – способ обучения, направленный на организацию мыслительной деятельности обучающихся по поиску нетрадиционных путей решения научных и практических проблем.

Метод включает в себя несколько приемов: постановка проблемы или создание проблемной ситуации; выдвижение разнообразных идей без анализа и уточнения; анализ, теоретическая и эмпирическая проверка идей; оценка и выбор лучших идей.

Структура метода состоит из двух элементов – выдвижение идей и их развитие. Метод целесообразно использовать на семинарских занятиях, а иногда с учетом дидактической цели и на – лекционных занятиях.

Подготовка к использованию метода «мозгового штурма» включает следующие этапы:

- определение цели и задач занятия;
- планирование общего хода занятия, определение бюджета времени для каждого этапа занятия;
- составление 3-4-х вопросов для разминки, подбор интересных ситуаций для снятия психологического напряжения;
- разработка критериев для оценки поступивших идей (актуальность, теоретическое обоснование, практическая значимость и др.).

Перед началом «мозгового штурма» участников следует познакомить с правилами, соблюдение которых является обязательным для всех студентов:

1. Все участники – это равноправные партнеры.
2. Запрет на критические замечания и оценки.
3. Любая идея – реальная, фантастическая приветствуется и принимается.
4. Совместный поиск нестандартных способов решения проблемы.
5. Чем больше идей, тем больше вероятность появления верной и ценной идеи.
6. Самомотивирование: «Я – участник мозгового штурма, возможно именно моя идея позволит решить проблему».

Предлагается один из вариантов организации и проведения занятия с использованием метода «мозговой штурм».

I этап – организационный: подготовка аудитории, расстановка мебели, наличие доски, маркеров, ватманов.

II этап – целеполагание: сообщение темы, цели и формы занятия, формулировка проблемы, ознакомление участников с правилами и условиями коллективной работы (Время 5 минут).

III этап – формирование рабочих групп: численность группы – 3-5 человек, из них один – эксперт, остальные – «генераторы идей». Состав группы формируется с учетом пожеланий обучающихся (Время 10 минут).

IV этап – фронтальная разминка: упражнение в быстром поиске ответов на вопросы, как по теме занятия, так и по другим, ранее изученным темам (Время 10 минут).

V этап – собственно «штурм»: с момента подачи сигнала во всех группах одновременно начинается высказывание идей, эксперт записывает все идеи (Время 10 минут).

VI этап – обобщающий анализ, оценка и отбор лучших идей экспертами с опорой на разработанные критерии (Время – 15-20 минут).

VII этап – заключительный: сообщение экспертов о результатах «мозгового штурма»: общее количество идей, знакомство с лучшими из них; авторы отмеченных идей обосновывают и защищают их. По результатам обсуждения принимается коллективное решение (Время 25-30 минут).

VIII этап – финальный: преподаватель подводит общие итоги, дает общую оценку работе групп, отмечает положительные моменты, дает рекомендации и пожелания для следующих «штурмов» (5-7 минут).

IX этап – рефлексия: анализ причин успеха и неудачи.

Метод «мозговой штурм» имеет сильные и слабые стороны:

Сильные стороны	Слабые стороны
<ul style="list-style-type: none"> <li>-повышение познавательной активности</li> <li>-творческое усвоение обучающимися учебного материала</li> <li>-связь теории с практикой</li> <li>-мобилизация внимания</li> <li>-усиление мыслительной деятельности на этапе решения проблемы</li> <li>-формирование умений работать в команде</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-требуется дополнительное время для подготовки</li> <li>-не все студенты могут быть знакомы с методикой «мозгового штурма»</li> <li>-не все темы могут быть изучены с помощью данного метода</li> </ul>

*Метод «деловая игра»* – способ обучения, с помощью которого учебно-профессиональные задачи решаются в игровой форме в соответствии с установленными правилами; обучающиеся исполняют роли и выполняют профессиональные функции, имитируя фрагменты профессиональной деятельности.

Обязательные элементы деловой игры:

- наличие дидактической цели: направленность на формирование определенной системы умений, уточнение и систематизация знаний, развитие профессионального мышления, формирование профессионально значимых качеств личности;

- наличие учебно-профессиональной игровой задачи: участник игры должен четко знать, какую задачу ему предстоит решить в соответствии с заданной ролью;

- наличие игровой (конфликтной) ситуации: в игре должен быть элемент противоречия, «столкновение» сторон, различные взгляды и убеждения;

- совместный характер игры: все участники игры должны взаимодействовать друг с другом в соответствии с выбранными ролями;

- наличие ориентировочного плана деловой игры: преподаватель должен разработать ход игры, основные реплики и действия участников, хотя элемент импровизации в игре допускается;

- наличие единого результата: достижение обучающего, развивающего и воспитательного эффекта.

Обязательные условия игры:

- добровольный и самостоятельный выбор ролей участниками игры;

- диалоговое общение участников игры для принятия согласованных решений;

- введение в игру импровизации, моделирование возможных ситуаций;

- наличие правил игры (ограничения, «меры наказания» за нарушение правил игры);

- введение в игру элементов состязательности и стимулирования (поощрение, похвала, одобрение и т.п.);

- применение системы оценки результатов игровой деятельности;
- высокая динамичность, непрерывность и занимательность деловой игры.

Представляем вариант проведения семинарского занятия с использованием метода «деловая игра». Занятие включает предварительную подготовку и пять последовательных этапов.

Предварительная подготовка: участники игры повторяют содержание лекции, самостоятельно прорабатывают литературу, готовят ответы на возможные вопросы.

I этап – организационный: обоснование темы и цели игры, формирование мини-групп (4-5 человек), создание группы экспертов (2-3 человека), информирование участников об условиях игры (время 10 минут).

II этап – актуализация знаний участников игры: каждая группа отвечает на заданные ей два вопроса, другие мини-группы дополняют ответы. Ответы и дополнения оцениваются экспертами по трем уровням: деловому, риторическому и этическому – все это создает дух соревнования, вводит игроков в роль, стимулирует каждого игрока вспомнить теоретические знания (время 20-30 минут).

III этап – самостоятельная работа группы: изучение профессиональных ситуаций, инструкций, распределение ролей, составление схем и т.п. (время 20-30 минут).

IV этап – игровой: группы инсценируют подготовленные задания. Другие участники группы дополняют, уточняют или опровергают их действия. Эксперты вводят импровизации, которые должны быть решены в режиме сжатого времени, фиксируют все выступления, оценивают их.

V этап – аналитический: эксперты анализируют процесс игры, поведение и активность участников игры, указывают на ошибки, подводят итоги соревнования.

Одним из вариантов деловой игры является блиц-игра «Проблематизация».

Цель блиц-игры – формирование аналитических, прогностических, проектировочных, конструктивных, организаторских, коммуникативных, рефлексивных умений, навыков и компетенций.

Предлагаем примерный план проведения блиц-игры (БИ):

I этап – введение в БИ: объявление темы, цели, знакомство с правилами игры (5 мин.).

II этап – работа над терминологическим аппаратом (5 минут):

-проблема – это противоречие между знаниями о потребностях людей в данной ситуации и незнание способов их реализации;

-решение проблемы – процесс выработки суждений или выбор конкретного действия из возможных альтернатив.

III этап – индивидуальная /групповая работа обучающихся: вычленив проблемы рассматриваемой ситуации и наметить пути их решения (40 минут).

IV этап – выступление лидеров (10 минут).

V этап – экспертирование БИ (10 минут).

VI – подведение итогов БИ (5 минут).

Правила БИ:

1. Соблюдение регламента (индивидуальная работа - 10 минут; групповая – 30 минут).
2. Группы игроков во время игры не общаются между собой.
3. Исполнение ролей:
  - лидер – организатор деятельности группы;
  - докладчик – систематизирует проблемы, выступает и отстаивает выявленные проблемы;
  - дизайнер – визуализирует основные идеи доклада и помогает выступить докладчику;
  - оппонент – выдвигает контраргументы докладчику;
  - эксперт – объективно ведет подсчеты по содержанию «проблем» и игровой деятельности.

Критерии оценок БИ «Проблематизация»:

1. Умение анализировать и ставить проблемы – 1-10 баллов.
2. Умение прогнозировать и решать проблемы – 1-10 баллов.
3. Представление доклада – 1-5 баллов.
4. Представление визуальной информации – 1-5 баллов.

Максимально – 30 баллов.

Метод «деловая игра» имеет сильные и слабые стороны:

Сильные стороны	Слабые стороны
<ul style="list-style-type: none"> <li>-позволяет моделировать фрагменты будущей профессиональной педагогической деятельности</li> <li>-способствует закреплению теоретических знаний и их применению на практике</li> <li>-повышает интерес к изучению педагогики</li> <li>-развивает творческие способности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-требуется дополнительное время для подготовки</li> <li>-процедура проведения игры часто не укладывается в рамки аудиторного времени</li> </ul>

*Метод «круглый стол»* – способ обучения, позволяющий закрепить полученные ранее знания по педагогике, восполнить недостающую учебную информацию, развивает умения студентов самостоятельно анализировать и решать педагогические проблемы, овладеть культурой ведения дискуссии.

Метод целесообразно использовать на семинарских занятиях по актуальным проблемам педагогической науки и практики. Особенностью метода является интеграция тематической дискуссии и групповой консультации. Дискуссия организуется в форме «круглого стола», т.е. общение «глаза в глаза», расположение участников лицом друг к другу, преподаватель занимает место в общем кругу как равноправный член группы.

Предлагается вариант учебного занятия с использованием метода «круглый стол». Занятие включает 4 этапа:

I этап – подготовительный: обучающиеся самостоятельно изучают литературу, составляют краткие тезисы (за 1-2 недели до занятия).

II этап – организационно-целевой: преподаватель объявляет тему, цель, вопросы, выносимые на обсуждение, знакомит с правилами участия в «круглом столе», определяет группу студентов в качестве основных докладчиков, другую группу – оппонентов, третью – экспертов (время 10-15 минут).

III этап – собственно «круглый стол»: обсуждение вопросов, аргументация сообщений, обоснование предлагаемых решений; задача оппонентов опровергнуть предлагаемые решения; задача экспертов фиксировать выступления и уровень активности каждого участника «круглого стола» (время 30-40 минут).

IV этап – заключительный: преподаватель анализирует, подводит общий итог, дает общую оценку работе группы, обозначает проблемы для последующего обсуждения, организует работу по выработке компромиссных решений и конструктивных выводов (время 20 минут).

Метод характеризуется сильными и слабыми сторонами:

Сильные стороны	Слабые стороны
-активизирует познавательную деятельность студентов -учит студентов видеть проблему и находить противоречие в изучаемой ситуации -дает возможность студенту лично включиться в обсуждение	-требуется дополнительное время для подготовки

Метод «кейс-стади» заимствован отечественной вузовской практикой из опыта работы бизнес-школ США и Канады, где большое внимание уделяется формированию аналитических умений, практических действий по решению проблемных задач, развитию устных и письменных навыков коммуникации обучающихся.

Значимость использования «кейс-стади» в обучении показана в «Пирамиде познания» Дж. Мартина, где в процентном отношении показан объем учебного материала, который усваивают обучающиеся при проведении занятий в различных формах [4]:

лекция –	5%;
чтение –	10%;
аудио-методы –	20%;
демонстрация –	30%;
дискуссионные методы –	50%;
практические действия –	70%;
обучение других –	90%.

Согласно данной пирамиде наиболее эффективными считаются дискуссионные методы, практические действия и «кейс-стади».

Слово «кейс» (англ. – case) применительно к образованию имеет два значения: комплект учебно-методических материалов и описание ситуации. Ситуация – это совокупность событий, объединенных определенной проблемой [5, с.7].

Метод «кейс-стади» – это способ обучения с использованием конкретных ситуаций и с их последующим исследованием. Метод учит анализировать и обобщать информацию, выступать перед аудиторией и доказывать свою точку

зрения, направлен на развитие самостоятельности, активности и инициативности студентов.

По объему различают классические «большие» (более 20 страниц), небольшие (5-15 страниц) и мини-кейсы (1-5 страниц). Наиболее эффективными считаются мини-кейсы, поскольку в них представляется только нужная информация, открыто описывается проблема, которую надо решить, сокращено число вопросов, по которым нужно принять решения.

По содержанию выделяют «иллюстративные» (описательные) кейсы, кейсы «ситуационные задачи», кейсы: «проблема», «решение», «оценка».

«Иллюстративный» кейс представляет собой профессионально изложенный, хорошо подобранный практический пример, наглядно демонстрирующий отдельные положения теории, удачные или ошибочные решения, некоторые проблемы, которые пока не нашли научного решения. Такой кейс невелик по объему, содержит только необходимые сведения, направлен на решение одной проблемы. Например, «иллюстративные» кейсы можно создать по темам «Содержание современного воспитания», «Методы воспитания», «Методы обучения», «Управленческая культура руководителя школы» и др.

Кейс «ситуационная задача» предлагает задачу, которая имеет только один правильный ответ или даются общие рекомендации, например, как проектировать учебное занятие. При решении некоторых «ситуационных задач» требуется обращение к нормативным документам (ГОСО, типовым и рабочим программам, учебной литературе и т.п.).

Кейс-«проблема» представляет собой определение самой проблемы и ее анализ, поскольку в кейсе не указывается прямо на проблему. Анализ проблемы позволяет выявить причины ее возникновения.

Кейс-«решение» предлагает конкретное решение проблемы. Обучающиеся обосновывают и принимают предложенное решение проблемы или предлагают свой вариант решения проблемы и доказывают ее рациональность.

Кейс-«оценка» предполагает анализ и оценку эффективности работы, действия или результата по определенным критериям.

Метод «кейс-стади» можно отнести к компоненту деловой игры и его целесообразно использовать на семинарских занятиях.

Структурными элементами «кейс-стади» являются история, презентация ситуации и дидактическое руководство. Рассмотрим каждый элемент.

История включает в себя действующих лиц, сбор и анализ информации, посещение предприятий, учреждений и т.п., оформление результатов исследования.

Презентация ситуации представляет собой кульминацию работы студентов: описание ситуации и действующих лиц, показ ситуации с использованием дополнительного материала (листы с заданиями, хронология событий и т.п.). В эпилоге предлагается свой вариант решения проблемы. Учебная ценность презентации заключается в том, чтобы создать у студентов чувство «познавательного голода», потребность продолжить исследование ситуации, вести поиск новых путей решения проблемы.

Дидактическое руководство разрабатывает преподаватель: определяет цель, предлагает варианты ситуаций (вымышленные или реальные), составляет вопросы для студентов, разрабатывает «карту памяти»: а) что знает студент; б) что не знает студент; в) что надо решить; г) составляет задания и определяет сроки сдачи.

Рассмотрим фрагмент занятия с использованием метода кейс-«проблема».

I этап – студенты знакомятся с темой занятия, придумывают ситуацию, посещают соответствующие учреждения (предприятия, организации), встречаются со специалистами, которые занимаются изучаемой проблемой, получают информацию «с первых рук», готовят презентацию, составляют вопросы для дискуссии, готовят раздаточный или иллюстративный материал.

II этап – студенты демонстрируют свою презентацию, аргументируют свою точку зрения.

III этап – работа в малых группах: студенты обсуждают предложенную ситуацию, приходят к выработке единого решения.

IV этап – организуется общегрупповое обсуждение под руководством преподавателя. Особенностью обсуждения является то, что преподаватель не анализирует и не оценивает ответы студентов, любая идея воспринимается как возможная и реализуемая на практике.

Метод имеет свои сильные и слабые стороны:

Сильные стороны	Слабые стороны
-способствует развитию самостоятельности и активности студентов в учебное и внеучебное время -развивает творческие способности, аналитические и организаторские умения	-требуется дополнительная, достаточно длительная подготовка, как студентов, так и преподавателя

Представляем фрагмент семинарского занятия по дисциплине «Педагогика школы» с использованием метода кейс-«проблема». Тема занятия: «Казахстанские учебники: качество и эффективность» (на примере школьного учебника «География»).

Студентам сообщается тема семинарского занятия, им предлагается воспользоваться реальной ситуацией или придумать вымышленную ситуацию, которая бы подчеркивала актуальность темы. Студенты объединяются в группы (по желанию или преподаватель сам определяет состав группы). Студенты распределяют между собой задания и обязанности:

-подбор и анализ литературы по исследуемой проблеме;

-встреча со школьными учителями географии, интервью с ними;

-мини-анкетирование студентов и школьников с целью изучения их мнения о состоянии и качестве новых казахстанских учебников по всем школьным предметам, и в частности учебников по географии.

В процессе исследования проблемы студенты ведут видеозапись, обобщают собранный материал. По результатам исследования готовится презентация. Каждая группа студентов составляет вопросы для обсуждения, оформляет выставку книг и учебников. На выполнение заданий студентам дается две недели. Далее представлены слайды кейса, подготовленные

студентами, содержание которых можно рассматривать как ввод в тему семинарского занятия.



*Библиотека им. А. Пушкина (г. Усть-Каменогорск), где абитуриенты готовились к единому национальному тестированию (ЕНТ)*



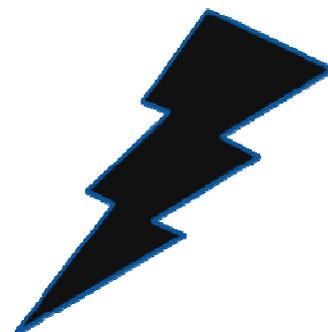
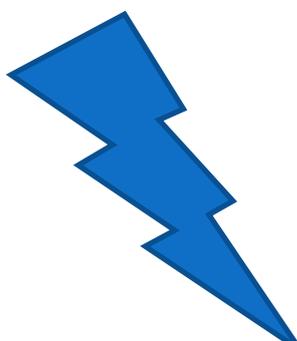
*Четвертый предмет по выбору – География*

*Это мой любимый предмет*

**ЕНТ СДАНО!!!**



*Но что это?! Гром среди ясного неба*



*Мой балл по географии – 23 из 30. Это очень мало!!!*

***И мое решение – подать на апелляцию.***

*Решение комиссии: в ответах допущены ошибки*



*Как же так?!  
Ведь я готовилась по учебникам*

*Члены комиссии: в учебниках географии (7-9 классы) имеются ошибки в содержании.*

Значит, в учебниках по географии имеются ошибки? Как же быть школьнику?! Это очень актуальная проблема. Рассмотрим ее. Отсюда – тема занятия: «Казахстанские учебники: качество и эффективность» (на примере школьного учебника «География»).

Активные методы обучения подкрепляются приемами стимулирования учебной деятельности студентов. Рассмотрим отдельные методические приемы.

1. «Чистый стол». Прием предполагает, что студенты работают на семинарском занятии без учебника или конспекта. Такой прием заставляет студентов более тщательно готовиться, не надеясь подглядеть ответ или материал к следующему вопросу. При реализации этого приема стимулируется самостоятельность, память, мышление студентов, развиваются коммуникативные умения, повышается самооценка, улучшается качество знаний.

2. «Умный вопрос». Студент выступает в роли докладчика, а другие, слушая его, готовят «умные вопросы». Лучшими вопросами считаются причинно-следственные, проблемные.

3. «Эхо». Обсуждение проблемы идет по цепочке: один формулирует проблему, другие развертывают его, углубляют, дополняют, но именно тот тезис, который выдвинул первый выступающий. Выводы по обсуждаемой проблеме делает преподаватель. Этот методический прием концентрирует внимание студентов, развивает мышление и речь.

4. «Эстафета знаний». По изучаемой теме каждой группе студентов даются задания: создать тест, кроссворд, придумать педагогическую задачу, проблемную ситуацию. Лучшие задания коллективно отбираются и выставляются наивысшие баллы той группе, которая их разработала. Прием позволяет повысить самостоятельность студентов, развивает творческое мышление и может быть использован при закреплении учебного материала и тематическом опросе.

5. «Только факты». По определенной теме студенты готовят «карточки фактов». Каждая карточка должна содержать «кусочек» информации или факт, с которым студент хочет поделиться с другими участниками. По одной карточке (форма 3x5) раздаются участникам путем случайного выбора. Каждый студент должен получить отдельный факт или отобранный факт (так, чтобы два или три студента получили одну и ту же информацию для обучения). Студент должен получить несколько минут для того, чтобы прочесть информацию на карточке. У каждого есть десять минут, чтобы «обучить» или передать свои знания другому, индивидуально, по возможности, большому числу участников, а также выслушать, в порядке самообучения, факты от других участников. С помощью данного приема закрепляются знания, повышается активность и интерес студентов к изучению педагогики.

Использование активных методов обучения является одним из дидактических требований, предъявляемых к процессу обучения. Они позволяют студентам фактически, а не формально стать субъектами обучения, потому что усвоение знаний происходит в деятельностной форме.

Итак, рассмотренные методы обучения имеют свои особенности, свои сильные и слабые стороны. В таблице 9 приведены сравнительные характеристики различных методов обучения по степени решения с их помощью формирующих и развивающих задач.

Как видно из таблицы, универсального метода обучения не существует, наиболее полно решает формирующие и развивающие задачи методы самостоятельной работы.

Таблица 9 – Сравнительные характеристики различных методов обучения

Методы обучения	Решаемые задачи				
	Формирует		Развивает		
	знания	умения	мышление	память	речь
словесные	**	-	-	-	*
наглядные	*	*	*	**	-

практические	*	**	**	*	-
работа с книгой	*	*	*	*	*
работа с мультимедиа	*	*	*	*	-
самостоятельная работа («кейс-стади» и т.п.)	**	**	**	*	*
устный и письменный контроль	**	*	*	*	**
дискуссия, «круглый стол», «мозговой штурм» и др.)	**	-	**	*	**

Примечание: (\*\*) решает полностью; (\*) решает частично; (-) решает слабо.

Выбор методов обучения должен производиться в соответствии с дидактическими требованиями к содержанию и структуре процесса обучения. Рассмотрим *критерии выбора методов обучения*:

- комплексный подход к применению активных и классических (традиционных) методов обучения;

- соответствие методов теме, содержанию и троединым целям занятия: обучающей, развивающей, воспитательной;

- содействие полному усвоению учебного материала, развитию познавательной активности и самостоятельности студентов;

- учет объема и сложности содержания учебного материала;

- учет специфики содержания изучаемого материала;

- учет уровня подготовленности учебной группы в целом и отдельных студентов;

- учет бюджета времени, отведенного на изучение темы;

- учет внешних условий и материально-технических возможностей процесса обучения;

- учет собственных возможностей преподавателя, опыта и стиля профессиональной деятельности.

При кредитной технологии обучения большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов. Модульное обучение является одним из эффективных моделей обучения, направленное на самостоятельную работу студентов.

*Модульное обучение* – это самостоятельная работа обучающегося по предложенной ему индивидуальной программе, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей [6, с.24].

В условиях модульного обучения содержание педагогики предлагается в логически законченных, самостоятельных модулях, изучение которых облегчается благодаря специально разработанному методическому обеспечению по его усвоению.

Основные идеи модульного обучения заключаются в следующих принципах:

-модульности (учебный материал по педагогике структурирован в учебные модули: «Общие основы педагогики», «Теория воспитания», «Дидактика», «Управление образовательными системами»);

-гибкости (учебный материал в модуле является относительно самостоятельным, его изучение может варьироваться по срокам);

-осознанной перспективы (обучающийся осознает, что каждый усвоенный модуль дает доступ к изучению другого учебного модуля);

-разносторонности консультирования (обучающийся по мере необходимости получает необходимую консультацию со стороны преподавателя в ходе личной встречи или через электронную почту).

Основной структурной единицей модульного обучения является модуль. *Модуль* – это часть учебного раздела курса. *Учебный модуль* – это относительно самостоятельная единица учебной программы, которая имеет свои определенные дидактические цели, спроектированные на основе общей цели обучения, и ориентированные на конкретное содержание, имеющая методическое оснащение и организационные формы. Усвоение содержания учебного модуля вооружает обучающихся определенными теоретическими знаниями и практическими навыками для выполнения конкретной работы.

Модульное обучение обладает рядом достоинств: характеризуется целостностью, структурностью, завершенностью и экономичностью по времени затрат на организацию учебного процесса.

*Концентрированное обучение* или занятия-«погружения».

Реформы, проводимые в настоящее время в сфере образования, требуют расширения объема даваемых студентам знаний на учебных занятиях без увеличения времени, отводимого на их изучение. К таким занятиям относят концентрированное обучение.

Понятие «концентрированное обучение (преподавание)» достаточно давно и прочно вошло в педагогическую терминологию. Так, например, оно было широко применимым в советской дидактике в 20-30-е годы XX в. при описании метода циклового обучения.

*Концентрированное обучение* – это специально организованный процесс обучения, при котором обучающиеся усваивают большее количество информации за единицу времени за счет большей систематизации, обобщения, структурирования материала и иного временного режима занятий (противоположность – «распределенное» обучение).

Концентрированное обучение позволяет решать ряд взаимосвязанных проблем:

-проблему несоответствия между увеличением объема учебной информации и фактором ограниченного времени обучения;

-проблему интенсификации образовательного процесса;

-проблему активизации познавательных интересов обучающихся.

Итак, основная модель концентрированного обучения – «погружение». Это длительное (от нескольких часов до нескольких дней) специально

организованное занятие по одним или несколькими близкими предметами. Известны три варианта модели «погружения» в учебный предмет: уровневая, тематическая и смешанная.

*Уровневое «погружение».* Весь программный материал изучается с помощью погружения, но на разных уровнях учебной деятельности: понятийном, теоретическом, практическом, смешанном и синтетическом.

*Понятийное «погружение»* нацелено на детальную проработку понятийно-категориального аппарата по всем разделам педагогики.

*Теоретическое «погружение»* предполагает изучение программного материала по педагогике, структурированного по тематическому признаку. Например, деятельность: сущность, структура, виды, способы организации и стимулирования.

*Практическое погружение* ориентировано на закрепление педагогических умений и навыков. Например, во время непрерывной педагогической практики научиться вести наблюдение за деятельностью учителя и учеников и проанализировать учебное занятие, развивать умения проектировать учебное занятие и т.п.

*Смешанное «погружение»* включает в себя элементы первых двух. Его суть состоит в том, что на первом погружении идет освоение основных понятий всего курса (элемент первой модели), на втором и третьем погружениях идет чередование теоретических и практических занятий по всем разделам курса (элемент второй модели). К примеру, все темы модуля «Управление образовательными системами» могут быть изучены с помощью смешанного «погружения».

*Синтетическое «погружение»* посвящено обобщению и систематизации знаний и умений (элементы первой, второй и третьей моделей).

В таблице 10 представлен алгоритм деятельности преподавателя и студента при смешанном «погружении». Как видно из таблицы, при смешанном «погружении» ярко проявляется закономерность о двустороннем характере процесса обучения, т.е. деятельность преподавателя направлена на организацию учебной деятельности обучающихся, и «погружение» охватывает сразу несколько уровней: понятийный, теоретический, практический и синтетический.

Таблица 10 – Алгоритм деятельности участников процесса обучения педагогике при смешанном «погружении»

Алгоритм деятельности педагога	Алгоритм деятельности обучающегося
<p><i>Понятийный уровень</i></p> <p>Структурирование понятийного аппарата курса, проработка определений, подготовка понятийного словаря. Определение места и времени для использования понятий. Роли: ретранслятор предметных знаний,</p>	<p><i>Понятийный уровень</i></p> <p>Восприятие понятийного аппарата курса педагогики. Роль: обучающий</p>

методист, диспетчер, консультант	
<i>Проработка теоретических основ курса</i> Представление модели теоретических основ курса, подготовка демонстрационного материала, разработка сценария. Определение места и времени для применения теоретического материала	<i>Освоение теоретических основ педагогики</i> Усвоение смыслов, законов, закономерностей, принципов, методов и приемов обучения. Виды деятельности: частично-поисковая
<i>Практическая проработка материала</i> Подготовка дидактического материала, подготовка сценария, организация групповой работы (занятие-игра). Определение места и времени для практической работы	<i>Проецирование теоретических знаний в плоскость практической деятельности</i> Применение усвоенных знаний на практике. Виды деятельности: самостоятельная познавательная деятельность
<i>Синтетический уровень – обобщение</i> Подготовка зачетных материалов, подготовка сценария, определение времени и места проведения заключительного (зачетного) занятия	<i>Выполнение самостоятельных заданий</i> Демонстрация умений применять умения в самостоятельной работе. Виды деятельности: самостоятельная познавательная деятельность

Педагогически целесообразно изучать «погружением» учебный материал по модулю «Дидактика». Длительность «погружения» колеблется от одного учебного дня до одной недели и зависит от количества материала, возможностей преподавателя и обучающихся, но не менее 4 часов подряд.

Обязательными компонентами концентрированного обучения являются: активные формы обучения учащихся – групповая работа, взаимообучение, игра; крупноблочная подача учебного материала; зачетная форма контроля знаний.

Итак, на занятиях по педагогике целесообразно использовать различные методы и приемы обучения, поскольку именно их оптимальное сочетание позволит обучающимся успешно усвоить систему педагогических знаний, овладеть умениями и навыками.

## 4.2 Средства обучения педагогике

С методами и приемами тесно связаны средства обучения. *Средства обучения* – это источник получения знаний, формирования умений, а также специально разработанные материальные предметы, оборудование, устройства, предназначенные для осуществления процесса обучения, и направленные на повышение его эффективности.

Средства обучения педагогике классифицируются по различным основаниям: по субъекту деятельности, по составу объектов, по отношению к учебной информации, по возрастанию возможности заменить действия преподавателя и автоматизировать действия обучающихся и т.д.

*По субъекту деятельности* средства обучения разделяются на средства преподавания и средства учения.

*К средствам преподавания педагогики* относят: различные виды наглядности, демонстрационное оборудование, информационные средства обучения, компьютер, электронная доска, средства записи (мел, компьютерные команды, луч света и др.)

Одним из средств обучения является речь преподавателя. От того, как говорит преподаватель, как выделяет главное, как объясняет различные понятия, какие примеры приводит для их объяснения, зависит качество усвоения учебного материала студентами. Содержание педагогики насыщено интересными фактами, познавательной информацией, которую необходимо на занятиях педагогики представить студентам в эмоционально окрашенной форме с использованием пословиц и поговорок, эпитетов и метафор.

К речи преподавателя предъявляются следующие основные требования: грамматическая правильность, точность, образность, краткость и логичность, эмоциональность.

*К средствам учения относят:* учебники, рабочие тетради, ручки, дидактический раздаточный материал, карточки, схемы, опорные конспекты, лабораторное оборудование, персональные компьютеры, информационные средства индивидуального обучения, учебные программы Интернета и др.

*По составу объектов* различают материальные и идеальные средства обучения. К материальным средствам относятся: учебники и учебные пособия, таблицы, модели, макеты, информационные средства, компьютер, учебно-технические средства, лабораторное оборудование, помещение, мебель, расписание занятий и т.п.

В составе материальных средств особое место занимают наглядные средства обучения. Они классифицируются в три группы:

- объемные пособия: модели, коллекции, приборы, аппараты и др.;
- печатные пособия: картины, таблицы, портреты, диаграммы и др.;
- проекционный материал: диски, слайды, кинофильмы, видеофильмы и др.

При объяснении новой темы по педагогике целесообразно использовать коллекции и различные модели, которые можно выделить в три группы:

- натурально-вещественные (реальные предметы, макеты различных объектов, фотографии, картины и др.);
- условные графические изображения (схемы, наглядные изображения в виде проекций, эскизы и др.);
- знаковые (графики, диаграммы, символы и другие интерпретированные знаковые системы и т.д.).

Идеальные средства обучения – это те ранее усвоенные знания и умения, которые используют преподаватель и студенты для объяснения и изучения новой темы. К примеру, мысль является идеальным средством обучения.

Польский дидакт В. Оконь предложил классификацию, в которой средства обучения расположены *по возрастанию возможности заменить действия преподавателя и автоматизировать действия обучающихся*. В соответствии с этим все средства выделены в две группы: простые и сложные.

Простые средства:

- 1) словесные: учебники и другие тексты;

2) простые визуальные средства: реальные предметы, модели, картины и пр.

Сложные средства:

1) механические визуальные приборы: кодоскоп, диапроектор и пр.;

2) аудиальные средства: проигрыватель, магнитофон, радио;

3) аудиовизуальные: звуковой фильм, ТВ, видео;

4) средства, автоматизирующие процесс обучения: мультимедийные кабинеты, компьютеры, информационные системы, телекоммуникационные сети [7, с.47].

Интересным является уровневый подход к классификации средств обучения, предложенный С.А. Смирновым. Так, идеальные и материальные средства обучения педагогике рассматриваются комплексно: на уровне всего процесса обучения, на уровне предмета педагогики и на уровне учебного занятия по педагогике [8]. На рисунке 11 показана классификация средств обучения педагогике.

Средства обучения выполняют несколько функций: компенсаторную, адаптивную, информативную, интегративную и инструментальную.

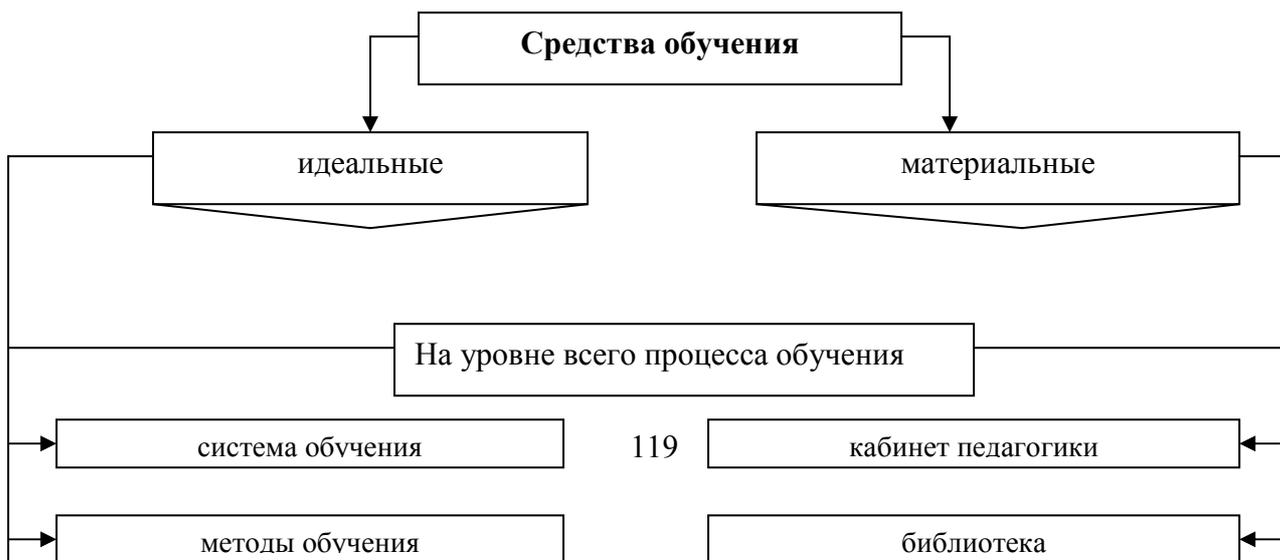
Компенсаторная функция облегчает процесс обучения, способствует достижению цели с наименьшими затратами сил и времени обучающихся.

Адаптивная функция поддерживает благоприятные условия для протекания процесса обучения педагогике, организации демонстраций, самостоятельных работ, обеспечивает адекватность изучаемого содержания возрастным возможностям обучающихся и преемственность знаний.

Информативная функция реализуется в том случае, когда некоторые средства обучения педагогике выступают в качестве непосредственных источников знания, другие способствуют его передаче опосредованно (например, проекционная аппаратура т.п.).

Интегративная функция позволяет рассматривать педагогическое явление и как часть, и как целое и реализуется при комплексном использовании средств обучения, а также при применении средств информационных технологий.

Инструментальная функция ориентирована на обеспечение определенных видов деятельности и достижение поставленной методической цели [9, с.110].



### Рисунок 11 – Классификация средств обучения педагогике

Рассмотрим подробно средства обучения педагогике.

*Средства обучения (педагогические средства)* – это все те материалы, с помощью которых преподаватель осуществляет обучающее воздействие. К средствам обучения педагогике относят предметы материальной и духовной культуры, которые используются при решении педагогических задач.

Наглядные средства обучения способствуют лучшему пониманию учебного материала обучающимися. Можно выделить следующие виды наглядности: предметную, изобразительную и словесную.

*Предметная наглядность* — это демонстрация реальных предметов, педагогических явлений и процессов. Известная поговорка гласит: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать».

*Изобразительная наглядность* — это демонстрация на занятиях изображений предметов, явлений, процессов, а также теоретических знаний о них. Существует три вида изобразительной наглядности: художественная, символическая и текстовая.

Художественная наглядность отражает изображаемый объект или ситуацию во всех деталях. К этому виду наглядности относится демонстрация фотографий, картин, кино- и видеофильмов. В аналогичных ситуациях могут использоваться произведения живописи, рисунки. Фильмы как средства изобразительной наглядности можно разделить на два типа: научно-популярные и художественные.

Символическая (схематическая) наглядность — это изображения, отражающие существенные признаки, характеристики, связи предметов или явлений. К этому виду наглядности относится демонстрация таблиц, схем, диаграмм, графиков. На них отображаются систематизированные знания об определенных теоретических идеях, структуры явлений, зависимости между определенными параметрами.

Символическая наглядность может сочетаться с текстовой.

Под текстовой наглядностью понимается написание на доске или демонстрация с помощью других средств наиболее существенных тезисов лекции, имен ученых, дат, терминов и другой текстовой информации, которая плохо воспринимается на слух. Параллельное слуховое и зрительное предъявление информации способствует ее успешному восприятию. Студенты склонны записывать себе в конспект то, что видят. Опытные преподаватели знают: чем больше преподаватель пишет на доске, тем больше информации остается в студенческих тетрадях.

*Словесная наглядность* — это описание образов в речевой форме. Используется она в тех случаях, когда применение предметной или изобразительной наглядности по тем или иным причинам невозможно. В таких случаях преподаватель наглядно описывает ситуацию, характеризующая определенные педагогические явления и феномены, приводит примеры из художественных произведений и биографий известных людей.

Наглядность повышает эффективность преподавания при определенных условиях:

- 1) демонстрируемая наглядность должна соответствовать содержанию материала;
- 2) наглядность следует вводить на занятии постепенно, в нужный момент и по мере необходимости;
- 3) демонстрация должна быть организована так, чтобы все обучающиеся могли хорошо видеть объект;
- 4) необходимо четко выделять главное, существенное при показе иллюстраций, схем, диаграмм;

5) следует детально продумывать пояснения, даваемые в ходе демонстрации.

Таким образом, качество обучения зависит от взаимосвязи цели, содержания, методов, приемов и средств обучения. При выборе средств обучения необходимо четко знать, какие именно дидактические задачи они решают, и каким могут привести результатам.

Большое значение для эффективного обучения студентов педагогике имеет образовательная среда, которая представлена учебным кабинетом педагогике.

*Учебный кабинет педагогике* – это центр организации учебно-воспитательного процесса, а также центр организации внеучебной работы по педагогике. В связи с этим целью кабинета педагогике является формирование положительного отношения студентов к избранной педагогической специальности, развитие интереса к изучению педагогических дисциплин. Так, портреты педагогов, их высказывания о педагогике, воспитании, стенды, содержащие сведения о развитии педагогической науки, системы образования Республики Казахстан и региона, материалы периодической печати – все это является обязательными элементами оформления кабинета.

Кабинет педагогике может выполнять функции филиала библиотеки. В нем должна быть собрана литература, необходимая для учебных занятий, педагогическая периодика.

Кабинет педагогике – это центр консультационной помощи, где согласно расписанию в рамках занятий самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя студенты встречаются с педагогами, общаются с ними и получают ответы на интересующие их вопросы, рекомендации по выполнению различных видов заданий, консультации при подготовке к олимпиадам и конкурсам по педагогике, экзаменам и прохождению педагогической практики.

В условиях информатизации образования кабинет педагогике должен быть укомплектован необходимыми мультимедийными средствами: компьютер, электронная доска, проектор, компакт-диски, видеомаягнитофон и др. Наличие этих средств позволяет регулярно пополнять видеотеку записями открытых уроков, классных часов, внеучебных мероприятий и т.п. Все это позволит реализовать принцип связи теории и практики и рационально использовать время студентов при подготовке заданий самостоятельной работы.

Таким образом, кабинет педагогике предназначен для проведения учебных и внеучебных занятий, в ходе которых совершенствуется профессиональная подготовка будущих педагогов-психологов.

### **4.3 Информационные технологии в процессе обучения педагогике**

Проблема использования технологий обучения в практике преподавания педагогике является актуальной. Рассмотрим общие положения технологии обучения.

В словарях в общем смысле под *технологией* понимается способ реализации людьми конкретного сложного процесса путем разделения его на систему последовательных взаимосвязанных процедур и операций, которые

выполняются более или менее однозначно и имеют целью достижение гарантированного результата [10, с.205].

Процедура в этом случае понимается как комплекс действий, посредством которых осуществляется тот или иной главный процесс (или его отдельный этап), выражающий суть конкретной технологии, а операция — это непосредственное практическое решение задачи в рамках этой процедуры, т.е. однородная логически неделимая часть конкретного процесса.

Обращение к исторической литературе показывает, что слово *texne* возникло в V в. до н.э. и ассоциировалось с техникой создания афинянами корабля особой конструкции – триремы для противостояния морскому нашествию огромного, до шестисот судов, флота персов во главе с Ксерксом Первым. Трирема – морской корабль с расположением весел в три яруса в шахматном порядке по обоим бортам, с одним большим прямым парусом, мощным носом и кормой и двумя килями. Судно обладало невиданными прочностью и маневренностью, позволившими применять таран и одержать победу над флотом персов вдвое меньшей численностью кораблей.

В строительстве афинянами целого отряда судов единого образца реализованы принцип и система технологии в современном понимании.

Предыстория технологии обучения начинается в первой половине XX в. с появлением технического устройства для проверки знаний. Это послужило толчком для разработок технических средств обучения (ТСО) в образовании. Некоторое время технология обучения понималась как использование техники в обучении, при этом использование техники носило лишь вспомогательный характер подачи информации. С 50-х годов XX в. техника и технизация сменилась новым направлением технологией и технологизацией.

В практике обучения педагогике широко используется информационная технология. По мнению Д.Ш. Матроса, любая методика или технология обучения является информационной технологией [11, с.32]. Такой вывод он делает исходя из того, что обучение всегда является передачей информации от преподавателя к обучающимся. Более того, главным для педагога является поиск путей переработки и передачи информации, которая была бы наилучшим образом усвоена студентами. Соглашаясь с этим, необходимо указать, что введение термина «информационные технологии обучения» в современную педагогику все же связывается с широким использованием в образовании компьютерной и другой информационной техники (средства связи, телекоммуникационные локальные и распределенные сети и т.п.). Отсюда следует вывод, что основным критерием, по которому сегодня можно отнести ту или иную технологию обучения к информационным, является совокупность используемых преподавателем дидактических средств.

В педагогической и научно-методической литературе, посвященной проблемам информатизации образования, до сих пор не выработано однозначного толкования понятия «информационная технология обучения» (*computerized teaching technology*). В различных источниках наряду с этим понятием можно встретить такие однопорядковые синонимические выражения как «новые информационные технологии» (НИТ), «технологии компьютерного

обучения», «компьютерные педагогические технологии» и т.д. Прилагательное «новые» применяются в педагогических источниках достаточно часто. В данном контексте речь идет о нововведении, который кардинально изменяет содержание различных видов деятельности, в том числе и педагогической.

Оснащение учебного процесса новыми аппаратными и программными средствами постепенно привели к вытеснению термина «компьютерные технологии» понятием «информационные технологии», которые характеризуются средой, где они осуществляются, и компонентами, которые она содержит: техническая среда (вид используемой техники для решения основных задач); программная среда (набор программных средств); предметная среда (содержание конкретной предметной области науки); технологическая (методическая) среда (инструкции, порядок пользования, оценка эффективности и др.).

Содержательный анализ определений этого понятия, наиболее часто встречающихся сегодня в педагогической литературе, позволил выделить два подхода к их трактовке. В рамках первого из них предлагается рассматривать информационную технологию обучения как дидактический процесс, организованный с использованием совокупности принципиально новых средств и методов обучения, представляющих собой целенаправленное создание, передачу, хранение и отображение информационных продуктов (данных, знаний, идей) с наименьшими затратами и в соответствии с закономерностями познавательной деятельности обучающихся. Второй подход предусматривает создание определенной технической среды обучения, в которой ключевое место занимают используемые информационные средства. Таким образом, в первом случае говорится о технологии как процессе обучения, а во втором – об использовании в учебном процессе специфических программно-технических средств.

Итак, под *информационной технологией обучения* следует понимать дидактический процесс с применением комплекса компьютерных и других средств обработки информации, позволяющий на системной основе организовывать оптимальное взаимодействие между преподавателем и обучающимися с целью достижения гарантированного педагогического результата.

При обучении педагогике широко используются программные средства учебного назначения (ПСУН) (электронные учебники, электронные курсы лекций, слайд-лекции, юниты, мультимедийные презентации и т.п.).

ПСУН должны соответствовать определенным критериям.

Психологический критерий определяет, как повлияет данная программа на мотивацию учения, на отношение к педагогике как учебному предмету, повысит или снизит интерес к нему, не возникнет ли у обучающихся трудностей из-за непонятно сформулированных или нетрадиционных требований, предъявляемых машиной.

Педагогический критерий выясняет, насколько программа отвечает общей направленности курса педагогике и способствует выработке у обучающихся правильных представлений о педагогической деятельности.

Методический критерий определяет, как способствует программа усвоению учебного материала, оправдан ли выбор предлагаемых студенту заданий, правильно ли методически подается материал.

Организационный критерий выясняет, насколько рационально спланированы занятия с применением компьютера и новых информационных технологий, достаточно ли обучающимся предоставляется времени для выполнения самостоятельных работ.

Разработка ПСУН – дело трудоемкое, требующее специальных умений, навыков и времени. Эффективность проведения учебных занятий зависит и от качества разработки виртуальных иллюстративных материалов. Наиболее распространенным средством является мультимедийная презентация, подготовленная с помощью программы Power Point.

Презентация – это логически обоснованная последовательность слайдов, на которых могут быть текстовые материалы и визуальные материалы (рисунки, фотографии, диаграммы, видеоролики и т.п.). Цель презентаций – помочь студентам осмыслить изучаемую тему и прочно сохранить в памяти ее основные идеи.

При подготовке презентаций по педагогике можно придерживаться общих рекомендаций:

- учебный материал, отбираемый для презентации, должен быть четко структурирован и упорядочен;

- должен быть отобран такой учебный материал, который в наибольшей степени нуждается в иллюстрации;

- по теме, в целом по учебному материалу, по которым будут разработаны презентации, надо сформулировать цель и задачи, выделить главное и второстепенное;

- общая схема разработки презентации представляет собой цепочку логичных последовательных и параллельных связей представляемого учебного материала (межнаучных, межпредметных, внутрипредметных);

- общая схема развертывания презентации представляет собой подробный план-конспект, включающий определения главных понятий, утверждения, идеи, выводы; заголовки и содержание слайдов, фрагменты текстов, рисунки, схемы, таблицы, фотоснимки, обозначения (стрелки, графические фигуры и другие символы);

- необходимо определить тип презентации: неделимая (с музыкой или без), покадровая (без музыки). Неделимая используется до или после лекции или ее фрагмента, а покадровая – в ходе выступления лектора, параллельно с лекцией;

- шрифт и изображения должны быть достаточно крупными, разборчивыми, контрастными и плакатными – все это обеспечить качество презентации;

- текст и изображение должны дополнять друг друга;

- к слайдам с основными идеями и определениями целесообразно периодически возвращаться с тем, чтобы закрепить материал лекции;

-перегружать слайды иллюстрациями, мелким текстом, бегущими и крутящимися надписями нецелесообразно, поскольку это ведет к потере интереса и отвлекает внимание от смысла презентации;

-можно использовать материалы видеосъемок и анимации [12, с.56-66].

Таким образом, мультимедийные презентации направлены на то, чтобы обучающиеся смогли понять сущность рассматриваемых педагогических явлений и прочно усвоить знания.

*Персональный компьютер (ПК)* — универсальное обучающее средство, которое может быть с успехом использовано на различных этапах учебного занятия по педагогике. При этом он вписывается в рамки традиционного обучения с широким использованием всего арсенала средств обучения. ПК может способствовать активному включению обучающихся в учебный процесс, поддерживать интерес, способствовать пониманию и запоминанию учебного материала.

Основная функция компьютера в обучении – это обучающая. Задачи применения компьютера в обучении:

- 1) обеспечение обратной связи в процессе обучения;
- 2) обеспечение индивидуализации учебного процесса;
- 3) повышение наглядности учебного процесса;
- 4) поиск информации из различных источников;
- 5) моделирование изучаемых педагогических процессов или явлений;
- 6) организация коллективной и групповой работы обучающихся.

По целям и задачам обучающие компьютерные программы делятся на иллюстрирующие, консультирующие, программы-тренажеры, программы обучающего контроля и операционные среды. Одни из них предназначены для закрепления знаний и умений, другие ориентированы на усвоение новых понятий. Есть обучающие программы, которые позволяют студентам стать непосредственными участниками открытий, исследователями и практиками.

Большими возможностями обладают программы, которые реализуют принципы проблемного обучения. В процессе обучения педагогике полезны использовать программы, моделирующие и анализирующие конкретные педагогические ситуации, так как они способствуют формированию умения принимать решения в различных обстоятельствах, отрабатывают умение совместно действовать, подчинять свои интересы общим целям.

Нередко в одной программе соединяются несколько режимов (обучение, тренировка, контроль). Работая в режиме обучения, программа выводит на экран дисплея учебную информацию, задает вопрос на её понимание. Если ответ неверен, машина или подсказывает, как найти правильный ответ, или дает ответ и задает новый вопрос.

В режиме тренажера выводятся только тексты вопросов, при ошибочном ответе идет комментарий; результаты ответов не запоминаются, время их обдумывания не ограничивается.

В режиме контроля варианты заданий подбираются компьютером, время обдумывания ограничивается, результаты ответов фиксируются, при ошибке дается правильный ответ и комментарий. По окончании выводится список тем,

по которым была допущена ошибка и которые стоит повторить, затем ставится отметка.

Способы использования компьютера в качестве средства обучения различны: это и работа всей группой, и индивидуальная работа. Перечисленные способы обусловлены не только наличием или нехваткой достаточного количества аппаратных средств, но и дидактическими целями. Так, если в аудитории имеется только компьютер преподавателя или, если преподаватель ставит перед собой задачу организации коллективной работы по поиску решения задач, постановки проблемы и т. д., он организует работу группы на основе преподавательского компьютера. Такой подход в ряде случаев оказывается даже более продуктивным, чем индивидуальная работа студентов с компьютером.

В процессе обучения педагогике выбор способа использования компьютера находится в прямой зависимости от дидактической задачи. Компьютеры в обучении следует использовать только тогда, когда они обеспечивают получение знаний, которые невозможно или достаточно сложно получить при бескомпьютерных технологиях. Но очень важно обучение строить таким образом, чтобы студент понимал, что задачу решает он, а не машина, что только он несет ответственность за последствия принятого решения.

*Компьютерные телекоммуникации* — интенсивно развивающийся вид информационных технологий, использующий глобальные компьютерные сети. Простейший вид телекоммуникаций — электронная почта - уже сейчас, с минимальными затратами, может быть использован в процессе обучения педагогике. Учебное значение электронной почты состоит в том, что она повышает интерес обучающихся к учебному курсу, в котором используется; расширяет коммуникативную практику обучающихся, помогает в совершенствовании письменной речи; делает возможным использование новых методических приемов, основанных на сопоставлении собственных данных обучающихся и тех, которые получены по электронной почте.

Использование электронной почты в обучении педагогике обычно протекает в форме учебных телекоммуникационных проектов. *Учебный телекоммуникационный проект* посвящается определенной теме по педагогике, включает разнообразные виды деятельности обучающихся по подготовке и передаче, а также получению и анализу учебной информации с помощью средств компьютерных телекоммуникаций, и охватывает по времени от нескольких дней до нескольких месяцев.

Рассмотрим пример «электронного расписания» месячных учебных проектов:

<b>«Электронное расписание» месячных учебных проектов</b>
01-05 ноября 2011г. – регистрация.
05-10 ноября 2011г. – изучение теории: «12-летнее образование: сущность, структура, содержание, ожидаемый результат».
11-18 ноября 2011г. – изучение особенностей организации и внедрения предпрофильного и профильного обучения (на примере школ города).
19-30 ноября 2011г. – обмен мнениями по теме проекта

Имеется опыт следующего использования электронной почты:

-для обмена опытом педагогов, проводящих различные учебные курсы;

-для обмена между обучающимися коллективными сообщениями следующих типов:

-письма общего характера (письмо-представление, рассказ о своих достижениях и др.);

-писем-отчетов о пройденных практиках, проведенных исследованиях и выполненных проектах;

-датаграфических и фенологических наблюдений за деятельностью участников педагогического процесса в период непрерывной педагогической практики;

-для проведения компьютерных телекоммуникационных педагогических викторин, «педагогических марафонов».

При обучении педагогике могут найти применение другие виды компьютерных телекоммуникаций:

-списки рассылки (list-серверы);

-электронные доски объявлений (BBS);

-телеконференции;

-Gopher - и WWW-серверы.

*Internet* обладает большими потенциальными возможностями в обучении педагогике. Рассмотрим основные идеи использования телекоммуникационных средств в образовательном контексте, основанные на классификации большого количества файлов, полученных в результате работы в *Internet*. Данный материал может помочь спланировать эффективное использование телекоммуникаций в обучении педагогике, полностью интегрированное с изучаемым учебным курсом.

*Персональный обмен сообщениями* – это наиболее популярный тип телекоммуникаций состоит в электронном общении обучающихся с преподавателем и другими студентами. Многие из телекоммуникационных проектов используют электронную почту как единую среду общения.

Можно выделить следующие основные разновидности телекоммуникационных проектов.

*Свободная переписка* – это наиболее часто используемая структура телекоммуникационной деятельности, аналогичная переписке по обычной почте. Поскольку переписка между обучающимися требует большего внимания, чем многие преподаватели могут ей уделить, можно развернуть свободный обмен электронной почтой между группами. Свободная переписка является прекрасным источником при изучении педагогических явлений в период прохождения педагогической практики и т.д.

*Глобальный класс* – разновидность структуры переписки двух или более групп, которые могут совместно изучать одну и ту же тему.

*Электронные «встречи»* – это синхронное общение в реальном времени с помощью электронной почты, телеконференции. При этом общение между

обучающимися и их «гостем» происходит путем поочередной печати на клавиатуре с использованием возможности «переговоров», допускаемой многими системами электронной почты.

*Электронное обучение* – это разновидность телекоммуникации, которые выступают «электронными преподавателями» для обучающихся, желающих познакомиться со специальными темами в интерактивном режиме. Так, например, в учебных целях может быть организовано общение обучающихся с руководителями образовательных учреждений, учителями и экспертами в сфере образования. Другая разновидность такого рода проекта – в качестве «электронных педагогов» выступают студенты старших курсов по отношению к студентам младших курсов.

*Ролевые игры* – вид телекоммуникационной деятельности, основанный на игре, где участники общаются друг с другом, играя определенную роль.

*Информационный обмен* позволяет организовать тематический обмен информацией, которые могут рассматриваться как телекоммуникационные проекты. Студенты собирают информацию по определенным проблемам и обмениваются ею. Например, интересными являются следующие проблемы: инклюзивное образование в Республике Казахстан; проблемы и перспективы 12-летнего образования; детское и молодежное движения в Казахстане и за рубежом и т.п.

В проектах этого типа могут участвовать несколько академических групп студентов. Это весьма плодотворное приложение телекоммуникационных средств, поскольку студенты оказываются одновременно создателями и потребителями информации, которой они обмениваются. Проекты такого типа обычно начинаются с приглашения к участию, которое рассылается преподавателем педагогики.

*Электронные публикации* – другой вид сбора и обмена информацией связан с электронной подготовкой и публикацией общего труда, такого как газета, альманах или вестник. Так, можно предложить совместный проект на тему: «Какой должна быть современная педагогика?». Тема несколько раз обходит академические группы студентов, которые добавляют к ней возникшие новые идеи, мысли, прочитав ранее созданное другими группами.

*Создание базы данных* – это проекты, связанные с обменом информацией, организацией базы данных, которую участники проекта и другие студенты могут использовать для обучения. Например, проект на тему: «Как Вы понимаете утверждение: «Цель воспитания исторически и социально обусловлена?». Цель данного проекта – привести обучающихся к пониманию объективных причин изменения цели воспитания. В ходе проекта студенты собирают и создают базу данных, содержащую информацию о цели воспитания, об исторических и социальных предпосылках, способствующие изменению цели воспитания.

*Телекоммуникационные экскурсии* проводятся в Internet, они построены на обмене наблюдениями и впечатлениями от экскурсий в музеи, исторические места и т.д. В соответствии с тематикой экскурсии целесообразно составить вопросы студентам, совершившим эту экскурсию,

*Совместный анализ данных* (в том числе обзоры) – этот информационный обмен особенно плодотворен, когда данные собираются в различных местах, а затем подвергаются сопоставлению и/или числовому анализу. Простейшие типы таких проектов привлекают обучающихся к электронной подготовке обзоров, сбору данных, анализу результатов, отчетов о том, что было обнаружено. Проекты по совместному сбору данных могут быть сделаны по таким темам как: эффективность педагогических технологий обучения педагогике; качество содержания и структуры казахстанских учебников по педагогике; телекоммуникационные олимпиады по педагогике (студенты различных групп проводят соревнования, а затем сопоставляют результаты соревнований, для того чтобы определить победителей каждого виртуального состязания).

*Поиск информации* – достаточно распространенная разновидность телекоммуникации. В on-line проектах этого типа студенты должны использовать различные источники информации (электронные или бумажные) для решения задач. Им дается также ключ к решению. Известна педагогическая игра, в которой каждый из участников осуществляет поиск однотипной информации по определенной схеме (фамилия, имя, дата и место рождения известного ученого (педагога, просветителя), его основные труды и их краткое содержание и т.д.). Координаторы игры перемешивают эти данные, а все студенты, используя справочную информацию (энциклопедии, справочники, учебные пособия и т.д.) находят авторов и ставят им в соответствие информацию. Побеждает тот студент, который установит наиболее точное соответствие.

*Электронное сочинение* – это проекты, в которых студенты различных академических групп регулярно посылают сочинения в телеконференции. Другие студенты могут следить за работой такой электронной секции. К проекту привлекаются ученые, преподаватели смежных с педагогикой кафедр, которые дают свои критические конструктивные замечки, делятся секретами мастерства.

*Одновременное выполнение заданий* (в том числе конкурсы) в этом типе проектов обучающимся, находящимся в разных местах, предлагают одинаковые задания для их выполнения. Затем происходит электронный обмен решениями.

*Дистанционное обучение (ДО)* — совокупность технологий, обеспечивающих доставку обучающимся основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучающихся и преподавателей в процессе обучения, предоставление обучающимся возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала, а также в процессе обучения.

При ДО формирование теоретических знаний и практических навыков у обучающегося достигается в процессе систематического изучения учебных материалов, прослушивания и повторения за диктором упражнений на аудио и видеоносителях. Теоретические знания усваиваются без дополнительных усилий, органично вплетаясь в тренировочные упражнения.

Таким образом, при изучении педагогики целесообразно использовать возможности информационных технологий.

#### **Контрольные вопросы и задания для самостоятельной работы студентов по разделу 4**

1. Раскройте сущность понятий «метод обучения», «прием обучения», «средство обучения». Докажите их взаимосвязь.
2. Раскройте сущность понятия «активные методы обучения».
3. Дайте характеристику словесным, наглядным и практическим методам обучения педагогике.
4. Что общего и чем отличаются традиционные и активные методы обучения?
5. В чем «плюсы» и «минусы» метода «кейс-стади»?
6. Информационный тип лекции хорошо известен как исторически сложившийся способ передачи готовых знаний студентам через монологическую форму общения. Не случайно отношение к лекции в разное время было различным: от полного отрицания до признания ее основной и ведущей формой обучения в вузе. Например, Л.Н. Толстой считал лекцию не более чем «забавным обрядом». Выскажите свою точку зрения.
7. Раскройте смысл дидактического приема: «Создать у студентов иллюзию «открытия» уже известного в науке».
8. На примере любой темы по педагогике представьте информацию в визуальной форме (не менее 5-7 визуальных материалов).
9. Предложите 2-3 темы по педагогике, которые могут быть изучены с использованием метода «лекция-вдвоем».
10. Разработайте план-конспект семинарского занятия по педагогике с использованием активных методов обучения (тема по выбору).
11. Существует мнение: «Лекция с заранее запланированными ошибками» антипедагогична, потому что студенты могут усвоить ошибочную информацию». Выскажите свое мнение.
12. Подготовьте фрагмент семинарского занятия по педагогике с использованием методов рассказа, иллюстрации и проблемного изложения.
13. Напишите эссе на тему: «Чем следует руководствоваться при выборе методов обучения: научно обоснованным подходом или наработанным опытом и интуицией?».
14. Оцените эффективность известных вам методов обучения по следующим критериям:

№	Методы обучения	«+!» – метод лучше других способствует решению задачи	«+» – метод пригоден для достижения цели	«-» – метод не пригоден для достижения цели

1.	Формирование мировоззрения, расширение кругозора: -беседа -рассказ -решение педагогических задач			
2.	Формирование теоретических знаний: -объяснение -лекция -демонстрация -упражнение			
3.	Формирование педагогических умений: -дискуссия -лабораторная работа -решение педагогических задач -тренинг -«кейс-стади»			
5.	Формирование умений добывать, систематизировать и применять знания: -иллюстрация -анализ педагогических ситуаций -работа с учебником -ролевая игра			
6.	Формирование навыков самообразования: -работа с учебником -работа с интернет-источниками -лекция			

15. Не отменяет ли технологизация обучения индивидуальность педагога? Обоснуйте свой ответ.

#### **Контрольные вопросы и задания для самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя по разделу 4**

1. Каким критериям должна соответствовать информационная технология обучения?

2. Напишите эссе на тему: «Дистанционное обучение: миф или реальность?».

3. Создайте мультимедийные презентации к следующим темам:

1) Дидактика как основа методики преподавания педагогики.

2) Принципы и закономерности обучения педагогике.

3) Формы организации обучения педагогике.

5. Разработайте контрольные вариативные задания по модулю «Дидактика», учитывающие различный уровень знаний студентов.
6. По каким основаниям классифицируются средства обучения?
7. Какие дидактические функции выполняют традиционные средства обучения?
8. Докажите, что эффективность обучения во многом определяется наличием современных средств обучения.
9. Объясните, почему компьютер называют многофункциональной обучающей машиной? Приведите примеры.
10. Может ли в качестве средства обучения выступать содержание педагогики?

#### **Литература к разделу 4**

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов /Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русс. язык, 1989. – 924с.
2. Слостенин В.А. Избранные труды /В.А. Слостенин. – М.: Магистр-пресс, 2000. – 488с.
3. Лемберг Р.Г. Дидактические очерки /Р.Г. Лемберг. – Алма-Ата.: Казучпедгиз, 1960. – 194с.
4. <http://www.mifp.ru/pedagogika/io/vvod.htm>
5. Гладких И.В. Методические рекомендации по разработке учебных кейсов /И.В. Гладких. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет. Высшая школа менеджмента, 2008. – с.11-18.
6. Юцявичене П. Теоретические основы модульного обучения: монография /П. Юцявичене. - Вильнюс, 1990. – 345с.
7. Оконь В. Введение в общую дидактику: монография /В. Оконь. - М.: Высш. Школа, 1990. – 382с.
8. Педагогика: педагогические теории, системы, технология: учеб. пособие /Под ред. С.А Смирнова. – М.: 1999. – 304с.
10. Педагогический энциклопедический словарь /Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. - М.: Большая Российская энциклопедия. - 2003. – 528с.
11. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга: учеб. пособие /Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова. – М.: Пед. Об-во России, 1999. – 302с.
12. Гликман И.З. Виртуальный иллюстративный фонд для вузовского курса лекций //Инновации в образовании. – 2010. - №2. – с.56-66.

#### **Раздел 5 Организационные формы обучения педагогике**

Поиск истины важнее,  
чем обладание истиной  
А. Эйнштейн

##### **5.1 Формы обучения педагогике: сущность, функции, классификация**

*Форма обучения* – внешнее выражение согласованной деятельности преподавателя и обучающегося, осуществляемая в определенном порядке и режиме [1, с.137].

*Форма обучения педагогике* – это специальная конструкция процесса обучения, которая обусловлена содержанием, методами, приемами, средствами, видами деятельности обучающихся и педагога.

Форма обучения выполняет несколько *функций*. Основной функцией считается обучающее-образовательная. Она позволяет создать условия для усвоения педагогических знаний и умений, формирования мировоззрения и развитие способностей обучающихся.

Воспитательная функция реализуется через введение обучающихся в разнообразные виды учебной и внеучебной деятельности, в ходе которых обучающиеся выступают в роли субъектов, и у них формируются интеллектуальные, эмоционально-волевые, действенно-практические качества.

Организационная функция состоит в том, что с ее помощью достигается соответствие между объемом, содержанием образования и возрастными особенностями обучающихся.

Психологическая функция форм обучения предполагает формирование определенного деятельностного биоритма – привычки обучающихся к работе в одно и то же время.

Развивающая функция реализуется, когда при изучении темы используются активные методы обучения в сочетании с многообразием организационных форм обучения, которые создают условия для активизации умственной деятельности обучающихся и позволяет им включать в работу весь комплекс психических процессов.

Интегрирующее-дифференцирующая функция состоит в том, что процесс обучения протекает в коллективной форме, где обучающиеся совместно изучают учебный материал, вместе с тем имеется возможность индивидуализировать деятельность обучающихся.

Систематизирующая и структурирующая функции заключается в том, что они требуют разбивки всего учебного материала на логические части и темы, а также его структурирование и систематизация.

Комплексирующая и координирующая функции реализуются в том, случае, когда в рамках одной какой-либо формы могут быть использованы составные части других форм. Так, широкое распространение получила смешанная форма обучения семинар-практикум, где студенты сначала изучают теоретический материал, затем отрабатывают практические умения.

Стимулирующая функция проявляется в том, что форма организации учебных занятий соответствует особенностям возраста обучающихся, специфике развития их психики и организма.

Формы обучения могут быть классифицированы *по количеству обучающихся*. Различают фронтальную, групповую, индивидуальную формы обучения.

Фронтальная форма предусматривает работу преподавателя одновременно со всей учебной группой. Групповая форма – разделение обучающихся на

группы для выполнения определенных заданий. Индивидуальная форма – углубленная индивидуализация обучения, когда каждому обучающемуся дается самостоятельное задание.

*По месту обучения* различают урок, лекцию, семинар, лабораторное занятие, самостоятельную работу, экскурсию и т.п.

*По длительности времени обучения* различают классический урок (45 минут), спаренное занятие (90 минут), лекция (50 минут).

*Аудиторные формы* занятий по педагогике представлены лекциями, семинарами, лабораторными занятиями, *внеаудиторные* – самостоятельной работой студентов (СРС) и самостоятельной работой под руководством преподавателя (СРСП).

Учебный процесс в колледже организуется в *классно-урочной форме*. Особенности этой формы заключается в следующем:

-учащиеся приблизительно одного возраста и уровня подготовки составляют класс, который сохраняет в основном постоянный состав на весь период обучения;

-класс работает по единому годовому плану и программе согласно постоянному расписанию;

-основной единицей является урок;

-урок посвящен одному учебному предмету, учащиеся класса работают над одним и тем же материалом;

-работой учащихся на уроке руководит преподаватель, он оценивает результаты учебной деятельности обучающихся по своему предмету.

Классно-урочная форма обладает рядом достоинств: четкая организационная структура, обеспечивающая упорядоченность всего учебно-воспитательного процесса; возможность взаимодействия обучающихся между собой в процессе совместной деятельности; постоянное эмоциональное воздействие личности педагога на обучающихся; экономичность обучения, поскольку преподаватель работает одновременно с достаточно большой группой учащихся.

Эта форма имеет недостатки: она ориентирована в основном на «среднего» обучающегося, создает непосильные трудности для слабого и задерживает развитие способностей у более сильных; создает для преподавателя трудности в учете индивидуальных особенностей обучающихся.

## **5.2 Организация обучения, виды учебных занятий и самостоятельной работы студентов по педагогике**

Организация учебного процесса в образовательном учреждении (вузе, колледже и т.п.), как известно, регламентируется рабочим учебным планом специальности, расписанием учебных занятий, которые разрабатываются на основе Государственных общеобязательных стандартов образования и Типовых правил организации деятельности высших учебных заведений [2].

В вузах Казахстана функционирует кредитная технология обучения. *Кредитная технология обучения* – это технология, направленная на повышение уровня самообразования и творческого освоения знаний на основе индивидуализации, выборности образовательной траектории в рамках регламентации учебного процесса и учета объема знаний в виде кредитов [3, с.10].

В соответствии с основными положениями кредитной технологии обучения трудоемкость учебной работы студентов измеряется в кредитах. Кредит (Credit, Credit-hour) – унифицированная единица измерения объема учебной работы обучающегося/преподавателя. Один кредит равен 1 академическому часу аудиторной работы обучающегося в неделю на протяжении академического периода. Каждый академический час лекционных, практических (семинарских) и студийных занятий обязательно сопровождается 2 контактными часами (100 минут) самостоятельной работы студента (СРС).

Один год обучения включает два академических периода. Академический период (Term) – период теоретического обучения, включает в себя 30 недель, которые, в свою очередь, разделены по 15 недель каждый. Учебные занятия или академический час в течение академического периода организуются на основе еженедельного расписания. **Академический час – равен 1 контактному часу (50 минутам) лекционных, практических (семинарских) занятий, или 1,5 контактными часам (75 минутам) студийных занятий или 2 контактными часам (100 минутам) лабораторных занятий и занятий физического воспитания, или 5 контактными часам (250 минутам) любых видов практики.** Занятия делятся на аудиторные и внеаудиторные (самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя (СРСП)) и самостоятельная работа студентов (СРС).

Основными формами аудиторных занятий по педагогике являются лекции, семинары и лабораторные занятия. Рассмотрим эти формы занятий.

*Лекция* (от лат. «lection» - чтение) – основная классическая форма учебного занятия по педагогике. Дидактическая цель лекции – формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала.

Основными дидактическими функциями лекции являются: информационная, ориентирующая, разъясняющая, систематизирующая, развивающая и эмоционально-стимулирующая.

Информационная функция является главной функцией лекции. Лекция содержит информацию о последних достижениях педагогической науки, раскрывает особенности каждой конкретной темы, знакомит с отдельными спорными проблемами, уже решенные в науке или решаемые в настоящее время.

Ориентирующая функция лекции направлена на то, чтобы помочь студентам разобраться в огромном количестве научных и учебных источников, рекомендованные на лекции, с тем, чтобы последовательно изучить их и усвоить учебный материал.

Разъясняющая функция ориентирована на адекватное понимание

студентами научного содержания понятий, их связи друг с другом. Вместе с тем разъясняющая функция позволяет трудные для понимания темы представить в ясной и доступной форме.

Систематизирующая функция представляет новые знания, сообщаемые в ходе лекции, в обобщенном виде.

Развивающая функция заключается в том, что она стимулирует мыслительную деятельность студентов, активизирует процесс познания, развивает внимание и волю.

Эмоционально-стимулирующая функция связана с тем, чтобы сформировать интерес студентов к изучаемой теме, увлечь их идеями, воодушевить на серьезное и глубокое занятие педагогикой. Положительные эмоции, вызванные лекцией, стимулируют студентов на приобретение новых знаний, мотивируют учение.

Общий структурный каркас лекции выглядит традиционно – это формулировка темы, сообщение плана и списка рекомендуемой литературы для самостоятельной работы студентов, затем изложение учебного материала по плану. Данная структура удобная и привычная для студентов и преподавателей. Однако при такой структуре часто лекция превращается в «театр одного актера», где активность преподавателя превышает активность студентов, основная задача последних только слушать и записывать содержание лекции.

Лекция, являясь основной формой организации учебного процесса в вузе, имеет дидактические недостатки:

- 1) монологичность;
- 2) невозможно осуществлять оперативный контроль за уровнем усвоения учебного материала;
- 3) ограниченные возможности по реализации индивидуального подхода.

Для преодоления этих недостатков преподаватели-практики ведут поиски новых типов лекций (Таблица 11).

Разработка и чтение лекций требует от преподавателя глубоких предметных знаний и творческих усилий по подготовке занятий, эмоционального, интеллектуального и даже физического напряжения, высокого уровня педагогического мастерства. Хорошо, если преподавателю присуща интеллектуальная и эмоциональная мобильность, способность работать в диалогической модели обучения, постоянно поощрять деловое общение студентов на занятиях и стимулировать их активность.

Таблица 11 – Типы лекций

Тип лекции	Цель	Назначение	Механизмы
Установочная	Ознакомление с основными положениями по изучению учебного материала, акцентирование внимания на наиболее сложных темах и вопросах	Проводится предварительно до начала проведения лабораторно-практических занятий	Методы обучения: словесные, наглядные

	курса (раздела, темы)		
Вводная	Первое целостное представление об учебном предмете, ориентирование студентов в системе работы по данному курсу	Знакомство студентов с назначением и задачами курса, его ролью и местом в системе других учебных дисциплин. Краткий обзор курса, этапы развития науки и практики, перспективы развития. Педагог дает методические рекомендации по выполнению СРС, список литературы, уточняет сроки и формы отчетности	Методы обучения: словесные, наглядные
Лекция-информация (традиционная)	Изложение и объяснение студентам научной информации	Содержание передается преподавателем в готовом виде, задача студентов осмыслить, запомнить	Методы обучения: словесные, наглядные
Проблемная	Развитие познавательной активности студентов, творческой самостоятельности посредством постановки проблемного вопроса, задачи и/или создания проблемной ситуации	Преподаватель последовательно и целенаправленно выдвигает перед обучаемыми познавательные задачи, решая которые, обучаемые активно усваивают знания	Методы: проблемно-поисковые, дискуссия, постановка познавательных задач
Обобщающая	Перевод студентов с одного, более низкого уровня познания на другой, более высокий, определение глубины и характера усвоения учебного материала	Преподаватель отбирает главное в содержании разделов, обозначает логические связи между понятиями, закономерностями и принципами	Методы: дедукция-индукция, сравнение, обобщение, моделирование
Обзорная	Систематизация научных знаний, структурирование теоретических положений, исключение детализации и дублирования материала	Проводится по завершению изучения раздела, курса, является обязательной перед экзаменами и зачетами	Методы: словесные, наглядные

#### Продолжение таблицы 11

Лекция-визуализация	Вербально-визуальная подача учебного материала средствами технического обеспечения или аудиовидеотехники	Развернутое или краткое комментирование преподавателем просматриваемых визуальных материалов (слайдов, рисунков, моделей и т.п.)	Методы: словесные, наглядные-иллюстративные и демонстрационные
---------------------	--	--	--

Бинарная (интегрированная)	Системное, разноаспектное представление учебного материала с учетом междисциплинарных (межнаучных) связей	Проводится преподавателями родственных дисциплин	Активные методы: «мозговой штурм», «лекция вдвоем» и т.п., ТСО и аудиовидео
Лекция с заранее запланированными ошибками	В содержание материала заранее вводятся ошибки (фактологические, методические, поведенческие), задача студентов по ходу лекции отмечать в конспекте замеченные ошибки и назвать их в конце лекции	Проводится по завершении темы или раздела, когда у студентов уже сформированы основные понятия и представления. Проводится диагностика трудностей усвоения материала на последующих занятиях.	Методы: словесные, наглядные, ТСО и аудиовидео средства
Лекция-пресс-конференция	По определенной теме курса студенты формулируют вопросы и передают преподавателю. Лектор группирует вопросы по их смысловому содержанию и читает лекцию. Изложение материала строится не как ответ на каждый заданный вопрос, а в виде связанного раскрытия темы. В завершении лекции преподаватель оценивает вопросы как отражение качества усвоения знаний студентами.	Проводится в начале изучения темы или раздела, в середине и в конце. В первом случае выявляется круг интересов и потребностей обучающихся, степень их готовности к работе, отношение к предмету. Во втором случае – внимание студентов привлекается к узловым моментам содержания учебного предмета, уточняются и систематизируются знания студентов. В третьем случае – подводятся итоги лекционной работы, определяются перспективы применения усвоенного содержания в последующих разделах.	Методы обучения: словесные, наглядные, проблемные и активные методы

В целом, лекционные занятия ставят своей целью приобщение студентов сначала к теоретическому видению будущей профессиональной деятельности, а затем к практическому применению знаний на практике. Рассмотрим методические аспекты подготовки и проведения лекции.

Тематика лекционных занятий по педагогике определяется в соответствии с рабочей учебной программой и тематическим планом занятий. Очень важно, чтобы четко прослеживалась связь между изучаемой темой и темой предыдущей лекции, а также с содержанием всего курса. Такой подход позволяет сформировать у студентов системное и целостное представление о

педагогике.

Структура лекции определяется ее целью, которая, в свою очередь, определяет тип лекции: вводная, обзорная или итоговая. Традиционно в структуре лекции принято выделять *введение, основную часть и заключение*. Соотношение этих составляющих может быть следующим: введение – 10% от общего объема лекции, основная часть – 80% и заключение – 10%.

*Введение* включает в себя тему, формулировку цели и вопросы, которые предполагаются рассмотреть на лекции, и список литературы.

Эффективность лекции, как показывает практика, зависит от проведенного совместного целеполагания, когда студенты на основе своего личного жизненного опыта смогут ответить на вопросы: «Для чего мне нужна эта лекция?», «Пригодится ли мне это в будущем?». Известно, хорошо запоминается только то, что является лично значимым для человека.

Другим вариантом заинтересовать студентов темой лекции может служить использование такого методического приема как: короткий рассказ о реальном случае, выводящий на проблематику лекции, и имеющий непосредственное отношение к теме лекции. Например, при изучении темы «Факторы развития и формирования личности» можно рассказать притчу и подготовить студентов к ответу на вопрос: «От чего зависит результативность деятельности?».

«Один мудрец отправился путешествовать. По дороге ему встретились рабочие, везущие тележки с тяжелыми камнями. Мудрец задал вопрос: «Куда везете тележки, и для чего нужны эти камни?» Первый человек, тяжело вздохнул и ответил: «Я везу эту проклятую тележку туда» и махнул рукой неопределенно вперед. Другой человек, отер пот со лба и на вопрос мудреца сказал: «Я везу эту тележку на ту высокую гору, на которой через некоторое время будет построен великолепный храм». Рабочие пошли своей дорогой. Мудрец продолжил свое путешествие и по дороге размышлял: «Вот два человека, выполняющие одинаково тяжелую, неинтересную работу. Для первого человека работа – это тяжелая повинность, способ заработать себе на пропитание, ему безразлично, для чего он везет камни. Для второго – работа, пусть даже тяжелая, является возможностью внести свой вклад в общее благое дело. При этом он не знает, доведется ли ему при жизни увидеть выстроенный храм. Главное он знает для чего, с какой целью выполняет свою работу».

Таким образом, ввод в тему является важным звеном в структуре лекции, от его четко организованного, эмоционального и даже интригующего начала зависит ход всей лекции.

*Основная часть* лекции должна быть посвящена освещению 3-4-х важнейших вопросов темы, ряд частных вопросов можно рекомендовать для самостоятельного изучения, предварительно указав студентам, с помощью каких источников их можно изучить. В основной части важно отразить все ключевые положения изучаемой проблемы, дать четкую формулировку научным понятиям, выделять существенные признаки рассматриваемого педагогического явления (процесса), классифицировать их, показать студентам механизм распознавания этих признаков.

При изложении основной части лекции важно использовать различные

методы и методические приемы для поддержания мотивации студентов и активизации их познавательной деятельности: рассказ, притча, цитата из литературного произведения, приведение примеров, постановка проблемных вопросов, использование наглядного материала, показ презентаций и т.п.

Таким образом, в основной части лекции сообщается значительная часть научной и учебной информации, которая может быть хорошо усвоена студентами, если материал четко и последовательно структурирован, сделан акцент на главном, сделаны выводы по каждому вопросу лекции.

*Заключение* является составной и обязательной частью лекционного занятия. На этом этапе делается обобщение, резюмируются основные идеи, формулируются выводы по теме.

Таким образом, трехчастная структура лекции представляет собой единое целое образование. Следовательно, качество лекции обусловлено тщательной подготовкой к ней. Отсюда – следует рассмотреть *этапы подготовки к чтению лекции*, которые условно названы нами *шагами*.

*Шаг 1* Определение темы и цели лекции.

Тема лекционного занятия определяется рабочей учебной программой. При определении цели следует учитывать специфику специальности, место данной темы в общей системе курса. Формулировка цели обусловлена типом лекции и категорией студентов (курс, специальность, возраст). Известно, что в процессе обучения реализуются образовательная, развивающая и воспитательная функции, следовательно, с учетом темы и этих функций формулируются цели лекции.

*Шаг 2* Определение временных ресурсов.

Время, отводимое на изучение каждой темы, определяется тематическим учебным планом и рабочей учебной программой. Учебный материал лекции необходимо хронометрировать, чтобы весь объем учебной информации вместить в рамки занятия. Вместе с тем, необходимо подобрать дополнительный материал, который будет использован в случае, если останется время.

*Шаг 3* Отбор теоретического и фактического материала для содержания лекционного курса.

В вузовской практике используются разные критерии отбора лекционного материала. При отборе учебного материала по педагогике можно придерживаться следующих критериев:

- научность информации;
- систематизация и методическая переработка современного научного материала;
- аргументированность теоретических положений;
- ссылка на тексты документов, первоисточников;
- максимальная адаптация учебной информации к конкретной аудитории (специальность, курс, возраст);
- учет уровня подготовленности студентов.

*Шаг 4* Написание конспекта (подробного плана) лекции.

Существуют две категории преподавателей, которые по-разному готовят

содержание лекции. Первая группа преподавателей записывает конспект лекции максимально подробно, не опуская детали и примеры. С полным текстом лекции преподаватели часто ее читают. Вторая группа преподавателей ограничиваются только подробным планом. Подробный план – это иерархически построенный «скелет» лекции, с указанием основных вопросов, фактического материала, закономерностей, понятий. План дополняется схемами, диаграммами, графиками.

*Шаг 5* Подготовка виртуального иллюстративного материала к лекции (презентации, схемы, таблицы и т.п.).

Таким образом, преподаватель, приступающий к чтению лекций по педагогике, может придерживаться рекомендованных этапов.

Нами разработаны *основные требования* к чтению лекции. Рассмотрим их:

- выделение главных положений, формулировка выводов, разъяснение вводимых терминов и названий, предоставление студентам возможности слушать, осмысливать и кратко записывать информацию;

- использование дидактических материалов (блок-схемы, чертежи, таблицы, графики, иллюстрации) и технических средств обучения;

- активизация познавательной деятельности студентов с помощью различных методов, приемов и средств обучения.

После лекционных занятий наиболее распространенной формой занятий считаются семинары.

*Семинар* (от лат. *seminarium* – рассадник) – это форма организации учебно-познавательной деятельности студентов, направленная на закрепление и проверку усвоения знаний.

Семинарские занятия – вид устной передачи знаний, приобщающий студентов к творческой деятельности, развивающий и формирующий профессиональное мышление. На семинарах предусматриваются доклады студентов по наиболее проблемным вопросам педагогики и обсуждение их аудиторией с последующим анализом, необходимыми дополнениями и резюме со стороны преподавателя. Отсюда – студенты должны научиться выступать в роли докладчиков и оппонентов, владеть умениями и навыками постановки и решения учебных проблем и задач, доказательства и опровержения, отстаивания своей точки зрения.

Семинарские занятия организуются с учетом того, что определяющим видом является самостоятельная работа студентов. Успешная работа студентов на семинарском занятии зависит от правильной постановки проблемы, качества подготовки докладов и от готовности каждого студента к восприятию доклада и участию в обсуждении.

Для любого типа семинара характерны следующие особенности:

- самостоятельный поиск студентами способа решения учебной проблемы во время подготовки;

- возможность относительно самостоятельно изучить вопрос;

- индивидуальная работа по изучению вопросов и проблем;

- направляющая и корректирующая помощь педагога.

Различают следующие *типы семинара*:

-семинар, имеющий основной целью углубленное изучение определенного тематического курса;

-семинар, предназначенный для основательной проработки определенных тем и вопросов курса;

-семинар исследовательского типа по отдельным проблемам науки.

Эти семинары могут проходить в различной форме:

-вопросно-ответная форма, при которой на вопросы преподавателя отвечают желающие, а затем преподаватель комментирует ответ;

-семинар-дискуссия предполагает обсуждение актуальной проблемы, учит студентов высказывать свою точку зрения, аргументировать свои позиции;

-развернутая беседа на основе заранее составленного плана;

-проблемный семинар, в ходе которого студенты должны самостоятельно сформулировать педагогические проблемы, связанные с содержанием изучаемой темы;

-тематический семинар направлен на то, чтобы студенты научились выделять существенные стороны темы, установить связь с практикой, общественной, трудовой и личной жизнью;

-интегрированный семинар, на котором обсуждается тема, рассматриваемая в смежных науках. Например, при изучении темы «Развитие и формирование личности» могут быть заслушаны мнения психологов, физиологов, социологов и др.;

-«панельная дискуссия» предполагает заседание экспертной группы из 4-6 человек с заранее назначенным председателем; на заседании вначале обсуждается намеченная педагогическая проблема, а затем студенты излагают группе свои позиции;

-семинар-панорама, в ходе которого делается обзор по актуальным проблемам педагогики, по которым существуют различные мнения ученых, педагогов-практиков;

-семинар-«круглый стол», на котором обсуждаются определенные проблемы педагогической науки и практики с приглашением ученых, специалистов-практиков и др.;

-семинар-исследование нацелен на то, что студенты в подгруппе (2-3 человека) «доисследуют», обсуждают заранее подготовленные преподавателем проблемные вопросы, используя различные источники (книги, журналы, интернет-источники). Затем идут доклады подгрупп, на заключительном этапе семинара вырабатывается общее решение группы. Семинары-исследования готовят студентов к НИРС и написанию курсовой и дипломной работ по педагогике.

Рассмотрим *этапы подготовки* к семинарским занятиям.

*Шаг 1* Определение темы и цели семинарского занятия.

Выбор темы семинара определяется рабочей учебной программой, она может повторять тему лекции или может рассматриваться тема, которая не изучалась на лекции. Учитывая, что на семинарском занятии должно быть реализовано триединство функций, следует сформулировать три цели: образовательную, развивающую и воспитательную. При формулировке цели

занятия следует учитывать специфику специальности, возрастной состав учебной группы, уровень ее подготовки.

*Шаг 2* Отбор и постановка вопросов для обсуждения.

Ход семинара зависит от количества и типа вопросов, которые будут рассмотрены на занятии. Целесообразно рассмотреть на семинарском занятии от 4 до 6 вопросов, поскольку рассмотреть большое количество вопросов на одночасовом занятии (50 минут) не представляется возможным. Эффективность семинарского занятия зависит от типа рассматриваемых вопросов: простые или сложные, репродуктивные или продуктивные.

Например, известно, что вопросы репродуктивного характера предполагают активизацию только мнемических способностей студентов. Приведем примеры вопросов репродуктивного характера: «Какова структура процесса обучения?», «Каковы методы и приемы активизации познавательной деятельности школьников?», «Раскройте сущность процесса воспитания», «Какова структура и уровни внутришкольного управления?» и т.п.

Вопросы продуктивного типа направлены на активизацию мыслительных способностей студентов. Такие задания учат студентов сравнивать, сопоставлять, анализировать, обобщать, критически оценивать, делать выводы. Например, вопросы продуктивного типа: «Чем отличается воспитание от самовоспитания?», «Выделите достоинства и недостатки информационной технологии обучения», «Каковы механизмы реализации образовательной, развивающей и воспитательной функций?».

*Шаг 3* Подбор литературы.

Определив перечень вопросов, предлагаемых студентам для обсуждения, важно подобрать необходимое количество литературы. Ошибочно придерживаться правила: «Чем больше, тем лучше». Практика показывает, что большой список литературы вызывает у исполнительных студентов страх не успеть все прочитать и отбивает желание читать вообще у ленивых студентов. Правильным считается подход, при котором соотношение между аудиторной и внеаудиторной проработкой литературы должно быть 50% на 50%.

*Шаг 4* Написание конспекта или плана семинарского занятия.

Конспект или план содержит вопросы, список литературы, формы организации работы студентов при обсуждении вопросов (индивидуальная, групповая, фронтальная, совместная), формы проверки подготовленности студентов к занятию (мини-тестирование, фронтальный опрос, конспект и т.п.).

Таковы общие рекомендации к подготовке семинарского занятия.

Рассмотрим *основные требования* к семинару:

- обоснованность и актуальность выбора темы, рассматриваемой на семинаре;
- обеспечение современного уровня теории;
- обеспечение завершенности рассмотрения темы и логики построения семинара;
- проблемно-поисковый характер деятельности студентов;
- обеспечение выбора оптимального пути решения рассматриваемых проблем;

- обеспечение полноты обсуждения вопросов каждой темы;
- эффективность использования учебного времени;
- использование программных средств учебного назначения и других интерактивных форм обучения;
- обеспечение студентов планами семинаров и литературой для подготовки к семинарам;
- обобщение итогов семинара;
- наличие рекомендаций по подготовке к следующему семинару;
- проведение предварительных консультаций со студентами.

Существенное влияние на эффективность семинарского занятия оказывает расположение участников, задающее тот или иной способ их общения. Целесообразно использовать круговое расположение всех участников семинара, так чтобы студенты и преподаватель были обращены друг другу лицом, и информация была обращена на всех. И еще один важный момент: при круговом расположении студент перестает быть объектом, переходит в позицию субъекта учебной деятельности.

Немаловажное значение имеет и то, как студенты выступают на семинаре. В этой связи разработаны правила публичного выступления.

*Правила публичного выступления:*

1. Осмыслить целевую установку публичного выступления – это значит развивать навыки самоменеджмента (самопрезентации).
2. Определиться с позицией выступления (в какой роли планирую выступление: оппонент, рецензент, эксперт, комментатор и т.п.).
3. Актуализировать проблему выступления (почему это интересно мне, как выступать, чтобы это было интересно другим?).
4. Кратко и логично представить новую информацию: четко изложить теоретические положения, приводить убедительные доказательства, логически переходить от одной части к другой, резюмировать выводы.
5. Выбрать оптимальные способы общения с аудиторией, умело сочетать вербальные и невербальные способы общения.
6. Выбрать разнообразные способы подачи информации (наглядные, технические средства).
7. Выступление должно быть эмоциональным: выразить свое отношение к излагаемой информации, умеренно жестикулировать, использовать мимику, интонировать важные моменты выступления.
8. Рефлексия собственного выступления.

*Критериями подготовленности студентов к семинарскому занятию по педагогике являются:*

- знание темы и содержание рекомендованной основной и дополнительной литературы;
- точное и правильное конспектирование первоисточников в соответствии с планом семинара и предлагаемыми вопросами для обсуждения;
- подготовка по каждому вопросу плана и выбор проблемы для развернутого индивидуального выступления или обобщения материалов, над которыми работала творческая группа;

-психологическая готовность каждого участника семинара к выступлению и участию в общей дискуссии.

Подготовка к семинарским занятиям строится на самостоятельной работе студентов с учебниками, учебными пособиями, материалами хрестоматий и первоисточниками. При этом выделяются различные формы записей результатов анализа изучаемых статей, рукописей и других материалов, используемых для выполнения поставленных учебных задач. Рассмотрим их.

*Составление плана* предполагает выделение студентом структуры и общей логики работы (статьи, трактата, первоисточника и т.д.), что способствует более углубленному пониманию текста, систематизации и обработке изучаемого материала. План статьи или какой-либо работы представляет собой своеобразный перечень основных мыслей, идей, их оглавление. Для составления плана следует разделить текст на части, каждая из которых должна охватывать определенную проблему или вопрос, поднимаемый автором. Затем необходимо озаглавить каждый пункт плана и пронумеровать заголовки. Эта система работы с текстом представляет собой *простой план*. Если каждый пункт плана разбивается на частные вопросы и подзаголовки, то результатом является *сложный план*. При составлении плана особенно важно выделять основные мысли или идеи автора, располагать их в логическом порядке и подбирать соответствующие заголовки к выделенным частям. Планы приобретают особую значимость при подготовке устных выступлений на основе анализа текстов и материалов.

*Тезисы* представляют собой кратко сформулированные основные положения статьи, книги и т.п. Если план перечисляет вопросы, не раскрывая их, то тезисы, кратко передавая содержание материала, расшифровывают основные идеи и мысли автора. Составление тезисов требует определенных умений, среди которых наиболее важным является способность к обобщению и систематизации идей и мыслей, сформулированных в работе.

При составлении тезисов необходимо освоить прочитанный материал, осознать основные положения и логику их изложения, разбить материал на части и в краткой форме расшифровать каждый структурный раздел. Возможна нумерация тезисов.

Тезисы подразделяются на *текстуальные (цитатные)* и *свободные*. При составлении свободных тезисов особенно важно придерживаться стиля и терминологии автора для более точной передачи сути текста. При цитировании необходимо обязательно указать авторство цитаты, название работы, издательство, год издания и страницу, откуда взята цитата. Характер тезисов зависит также от особенностей выполняемой работы:

- тезисы как обобщение и вывод из изученного и проанализированного материала;
- тезисы как основные положения и их обоснование, используемые при подготовке устного доклада или сообщения.

*Выписки* являются дополнением к тезисам. Поскольку тезисы не содержат ни объяснений, ни доказательств, то выписки позволяют дополнить тезисы фактами и аргументами. Выписки делают, как правило, на отдельных

карточках. Текст выписки берется в кавычки, полностью указывается источник. При составлении выписок и ведении записей рекомендуется использовать красную строку, выделение цветом, римские и арабские цифры, буквы алфавита и т.д.

*Конспект* - один из основных видов работы с первоисточниками, представляет собой краткий очерк, обзор, изложение материала и включает основные мысли и идеи работы, изложенные в порядке их взаимосвязи. Конспектирование текстов проводится после их тщательного анализа и полного изучения (прочтения). Конспектирование способствует развитию логического мышления студентов, позволяет научиться точному и краткому выражению мыслей.

Конспект педагогического произведения должен отвечать ряду требований:

-*краткости*, т.к. сам термин «конспект» означает краткое изложение какого-то выступления, произведения и т.д. (размер конспекта составляет 7-10% от размера первоисточника);

-*ясности*, которой необходимо добиваться при сокращении изучаемого произведения в процессе конспектирования. Для этого необходимо некоторые положения автора формулировать своими словами;

-*полноты и точности*, которые не должны противоречить требованиям краткости и ясности. Полнота конспекта достигается за счет фиксации основных положений произведения, воспроизводящих авторскую логику изложения. Для достижения большей точности основные положения работы необходимо записывать в формулировках, терминологии и стилистике автора, делая ссылки на страницу, откуда была взята цитата.

При конспектировании немаловажно делать определенные записи и пояснения, отражающие собственное отношение к тем или иным идеям и мыслям, высказанным в тексте; возможна формулировка возникающих по мере конспектирования вопросов и замечаний.

Оформлять записи рекомендуется по такой форме: лист тетради делят на две части: слева  $1/3$  листа, где записывается план конспектируемого произведения; справа  $2/3$  листа, где записываются тезисные ответы к этим пунктам плана. Такая форма записи дает возможность впоследствии делать дополнения, исправления, замечания, уточнения.

Различают два вида конспекта. *Простой* конспект представляет собой сплошную запись без оценки и анализа текста. Составление *сложного* конспекта требует аналитических умений работы с первоисточниками, так как необходимо расчленить текст на отдельные смысловые части, критически проанализировать и обобщить представленный материал.

Возможно составление конспекта сразу по нескольким источникам. Подобный вид работы называется *сводным* (тематическим) конспектом. Этот вид конспекта необходим для подготовки к проблемным семинарам, когда рекомендуется проанализировать несколько источников по одному вопросу. При составлении тематического конспекта следует первоначально ознакомиться с планом семинарского занятия, выделить логику и

последовательность в изучении нескольких источников, составить план каждого из них и приступить непосредственно к конспектированию, следуя единому плану.

Опыт вузовской практики показывает, что различные формы практической деятельности студентов существенно повышают прочность усвоения и закрепления изучаемых знаний и умений. Этой цели служат лабораторные занятия.

*Лабораторное занятие* – это форма организации обучения, ориентированная на проведение мини-исследования по учебной дисциплине; это самостоятельная работа студентов, в ходе которой они выполняют эксперименты, измерения, подтверждающие изучаемые теоретические положения; это работа, связанная с развитием аналитических, гностических и исследовательских умений студентов. Лабораторные занятия предусмотрены при изучении педагогики, их организация и проведение сопровождается соответствующими инструкциями и памятками.

Лабораторное занятие выполняет следующие задачи:

- закрепления, т.е. углубление знаний теоретического курса путем проведения эксперимента;
- формирование первичных навыков организации, планирования и проведения научных исследований;
- развитие интереса к научно-исследовательской работе.

При проведении лабораторного занятия следует учитывать ряд методических указаний.

Во-первых, лабораторное занятие проводится после теоретических занятий по педагогике, где студентов знакомят с процедурой проведения и правилами оформления хода и результатов исследования.

Во-вторых, содержание и объем выполняемых заданий на лабораторном занятии зависит от сложности учебного материала, его практической значимости для будущей педагогической деятельности, из того, какое место занимает конкретная тема в общей системе лабораторных занятий.

В-третьих, определить виды заданий (фронтальные, групповые, индивидуальные), типы заданий (репродуктивный, частично-поисковый), обеспечить студентов методическими рекомендациями по проведению и оформлению результатов.

В-четвертых, руководить работой студентов, организовать обсуждение результатов и оценить выполненные задания.

*Основные требования* к лабораторным занятиям:

- соответствие темы лабораторного занятия рабочей учебной программе;
- отражение в предлагаемых заданиях современного уровня развития науки, экспериментальных технологий;
- обеспечение студентов методическими пособиями для подготовки и проведения лабораторной работы;
- наличие обобщений, результатов работы, сделанных студентами, и подведение итогов преподавателем;
- использование поискового метода при выполнении заданий;

- обеспечение высокого научного уровня выполнения студентом, поставленных перед ним задач;
- использование ТСО, компьютерных технологий при обработке результатов исследования;
- рациональное использование учебного времени;
- высокая эффективность проведения «защиты» результатов каждой работы студентом и отчета по ней;
- обеспечение всех требований техники безопасности.

Лабораторные занятия по педагогике часто проходят как наблюдения. В соответствии с рабочей учебной программой после изучения раздела «Дидактика» лабораторные занятия проводятся в условиях педагогического процесса общеобразовательной школы и в других образовательных учреждениях. Это дает возможность студентам включиться в реальный педагогический процесс, тем самым они знакомятся с работой учителей, отрабатывают аналитические, прогностические, исследовательские умения и навыки.

Например, по теме «Организация процесса обучения» студентам предлагается посетить урок, провести наблюдение за деятельностью учителя и сделать «фотографию» урока по следующей схеме:

Параметры	Содержание
Дата посещения	
Предмет	
Класс	
Учитель (ФИО)	
Тема урока	
Тип урока	
Структура урока	
Деятельность учителя	
Деятельность учащихся на уроке	
«Плюсы» и «минусы» урока	

Таким образом, аудиторные занятия по педагогике могут проходить в разных формах и в целом могут быть организованы строго по определенным правилам. Вместе с тем преподаватель педагогики имеет возможность творчески организовать учебные занятия с тем, чтобы эффективно решать задачи обучения и воспитания будущего педагога-психолога. В контексте сказанного уместно вспомнить реальную историю о том, что каждый человек имеет свое собственное представление о мире, о вещах, которые его окружают и, соответственно, изображает мир таким, каким готов его воспринимать.

«Как-то один богатый человек хотел купить несколько картин Пикассо и был так обескуражен стилем художника, что спросил его, почему тот не рисует вещи такими, какие они есть на самом деле. Пикассо выглядел озадаченным. «Я не вполне понимаю, что вы имеете в виду», - ответил он.

Мужчина достал фотографию своей жены: «Вот, как здесь. Именно так выглядит моя жена на самом деле».

Тут уже Пикассо, казалось, был обескуражен: «Она такая, как фотография? Маленькая? И плоская?».

Преподаватель должен знать, что результативность обучения педагогики зависит от опыта самостоятельной деятельности. Проблема развития у студентов умений самостоятельно работать, добывать и пополнять свои знания в учебной и научной деятельности, самостоятельно принимать решения, находить выход из проблемной ситуации стала центральной проблемой в деятельности педагога вуза, ее актуальность и значимость возрастает в условиях кредитной технологии обучения. Об этом пойдет речь в следующем параграфе.

### 5.3 Самостоятельная работа студентов по педагогике

В педагогической литературе *самостоятельная учебная работа* рассматривается как организационная форма обучения; планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия [4, с.123].

Самостоятельная учебная работа имеет большое воспитательное значение: она формирует самостоятельность как черту характера, играющую существенную роль в становлении личности будущего педагога. Еще К.Д. Ушинский призывал профессоров и преподавателей вузов: «...руководить самостоятельными работами студентов, указывая им источники, объясняя непонятное, просматривая сделанное» [5, с.117].

Обзор педагогической литературы позволил нам проследить эволюцию понятия «самостоятельная работа» (Таблица 12).

Анализ таблицы позволяет сделать вывод: в зависимости от дидактических целей самостоятельная работа понимается как форма организации обучения, как метод обучения, как прием учения.

Самостоятельная учебная работа базируется на следующих принципах:

-индивидуализация – возможность усвоения студентом содержания учебного предмета в индивидуальном темпе и режиме;

-актуализация – своевременность и полезность информации для обеспечения результативности обучения студентов;

-методическое обеспечение – применение информационно-дидактического инструментария для организации учебной деятельности обучающихся;

-рефлексивность – возможность самооценки обучающимся результатов учебной деятельности и при необходимости внесение корректировки в нее.

Таблица 12 – Эволюция понятия «самостоятельная работа»

Направления, представители	Краткая характеристика воззрений	Сущность понятия
1. Педагогические воззрения древнегреческих мыслителей (Сократ, Платон, Аристотель)	Обосновали значимость добровольного, активного самостоятельного овладения знаниями обучающимися. Развитие мышления происходит только в	Самостоятельность – цель обучения и средство развития мышления

	процессе самостоятельной деятельности	
2. Дидактико-методическое направление (Я.А. Коменский, Ж. Руссо, И. Песталоцци, А. Дистерверг)	Активность и самостоятельность обучающихся становятся ведущими принципами дидактики. Разрабатываются организационно-практические вопросы вовлечения обучающихся в самостоятельную деятельность, которая реализуется на уроке	Самостоятельная работа – метод обучения
3.1 Психолого-дидактическое направление (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Н.Ф. Бунаков и др.)	Деятельность рассматривается как процесс усвоения знаний, как акт самодетельности и саморазвития. Описывают приемы самостоятельной работы. Учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.	Самостоятельная деятельность выступает в качестве предмета исследования. Самостоятельная работа как средство развития творческих сил и способностей обучающихся. Самостоятельная работа – это самостоятельные действия обучающихся при усвоении учебного материала под руководством учителя.
3.2 В.П. Вахтерев, С.Т. Шацкий, П.Ф. Каптерев, А.П. Пинкевич, Л.С. Выготский	Обоснован воспитательный и развивающий потенциал различных видов самостоятельной работы с учетом потребностей. Самостоятельная работа как средство развития творческих способностей обучающихся. Обоснованы коллективные формы самостоятельной работы. Сформулированы дидактические принципы: связь теории с практикой, учет возрастных особенностей, развитие активности и самостоятельности. Конкретизирована познавательная структура самостоятельной деятельности. Показаны навыки самостоятельной работы обучающихся с учебником и книгой.	Самостоятельная учебная деятельность – источник саморазвития личности, средство гармонии личности с окружающей природой и социальной средой. Самостоятельная деятельность организуется с учетом возраста, познавательных возможностей, подкрепленная указаниями и по ее выполнению.

3.3 Е. Паркхерст (при поддержке Джона и Эвелины Дьюи)	Предложила систему индивидуализированного обучения с использованием дальтонистского лабораторного плана (Dalton Plan), в процессе которого обучающиеся ежедневно самостоятельно прорабатывают учебный материал; контроль осуществляется при помощи учетных карточек. Преподаватель выступает в качестве консультанта. В 20-е годы XX в. в СССР использовалась модифицированная форма Дальтон-плана – «бригадно-лабораторная система».	Самостоятельная работа – умение самостоятельно планировать работу, вести ее учет, рационально распределять время.
4. Смещение акцента исследования на разработку практического применения самостоятельной работы на занятии (Е.Я. Голант, Н.Т. Огородников, М.Н. Скаткин, П.И. Пидкасистый и др.)	Выступали за широкое применение самостоятельной работы на занятиях. Самостоятельная работа рассматривалась в ее дидактико-методическом аспекте, в частности методика ее организации.	Самостоятельная работа – метод обучения; форма организации деятельности обучающихся; прием учения.

Самостоятельная работа студентов выполняет несколько функций:

-закрепление педагогических знаний и умений, изученных в рамках аудиторной работы;

-расширение и углубление знаний по отдельным разделам и темам;

-развитие педагогических умений и навыков;

-развитие навыков саморазвития.

Признаки, характеризующие самостоятельную работу:

-наличие цели самостоятельной работы;

-наличие конкретного задания;

-четкое определение формы предоставления результата самостоятельной работы;

-определение формы проверки результата самостоятельной работы;

-обязательность выполнения работы каждым студентом, получившим задание.

Различают самостоятельную работу студента под руководством преподавателя (СРСП) и самостоятельную работу студента (СРС).

*Самостоятельная работа обучающегося под руководством преподавателя (СРСП)* – это внеаудиторная работа студента под руководством преподавателя, указанная в расписании.

*Самостоятельная работа студента (СРС)* — работа по определенному перечню тем, отведенных на самостоятельное изучение, обеспеченных учебно-методической литературой и рекомендациями, контролируемых в виде тестов, контрольных работ, коллоквиумов, рефератов, сочинений, отчетов и т.п.

В условиях кредитной технологии обучения назначение самостоятельной работы существенно меняется: самостоятельная работа студентов составляет 70% от общей трудоемкости курса. Из них 25% времени отводится на самостоятельную работу студентов под руководством преподавателя, которая направлена на дополнительное изучение или закрепление материала по дисциплине. СРСП отражается в индивидуальном учебном плане, расписании и входит в недельную нагрузку студента.

Главные задачи преподавателя при организации самостоятельной работы:

- создать такие условия, которые заставляют студента регулярно работать, постоянно пополнять свои знания, прививать навыки самообразования;
- научить студента, основываясь на рекомендациях преподавателя, самостоятельно изучать программу курса;
- научить студента работать с другими участниками образовательного процесса;
- осуществлять постоянный мониторинг и корректировку учебных достижений каждого обучающегося.

СРСП предполагает проведение индивидуальных и групповых консультаций для студентов, проведение семинарских, практических занятий в интерактивных формах, контроль выполнения домашних заданий, обработку, проверку контрольных работ, проведение рубежного контроля. Занятия в рамках СРСП позволяют детализировать сложные, проблемные вопросы, недостаточно освещенные на лекционных занятиях, расширить и углубить знания, отработать умения и навыки.

Занятия в рамках СРСП важны также для студентов, желающих получить дополнительные консультации, имеющие низкий текущий рейтинг, а также испытывающие трудности при выполнении полученных заданий по педагогике. В таблице 13 представлен обзор классификаций самостоятельной работы.

Как видно из таблицы, самостоятельная работа может проводиться как в аудиторное, так и внеаудиторное время, а также быть в различных видах (коллоквиум, защита реферата, работа с книгой и т.п.).

Для повышения эффективности самостоятельной работы студентов необходимо четко разграничить текущую (ежедневную) самостоятельную работу и «отдаленную», для выполнения которой требуется продолжительное время.

Таблица 13 - Обзор классификаций самостоятельной работы (СР)

Основание	Виды самостоятельной работы
1. С точки зрения организационных форм	Фронтальная, групповая, индивидуальная
В зависимости от места и	1) СР во время аудиторных занятий (лекции, семинары,

времени проведения СР, характера руководства ею со стороны преподавателя и способа контроля результатов.  В.И. Загвязинский	практические занятия); 2) СР в форме плановых консультаций, творческих контактов, коллоквиумов; 3) внеаудиторная СР при выполнении домашних заданий  1) Аудиторная СР на лекции, семинаре и практическом занятии (умение слушать, записывать лекцию, критически оценивать выступления на семинаре, строить свое выступление, доклад и т.п.); 2) Внеаудиторная СР: конспектирование, работа с книгой, подготовка к семинару, выполнение реферата, написание курсовой работы)
В зависимости от того, какую форму занятий предваряет СР	СР: перед лекциями, в качестве подготовки к семинару, индивидуальному собеседованию, коллоквиуму, конференции
По способу выполнения	Устная, письменная, практическая, комбинированная
По виду деятельности студентов	Учебная, научная, общественная
По характеру учебной деятельности студентов	1) Работа с книгой; 2) Работа со справочной литературой; 3) Решение задач; 4) Учебные упражнения; 5) Сочинения, эссе; 6) Наблюдение, лабораторная работа; 7) Работы, связанные с использованием иллюстраций, схем, карт, графиков и раздаточными материалами

Текущая самостоятельная работа студентов предполагает подготовку к каждому лекционному и семинарскому занятию (ознакомление с темой и основными вопросами предстоящей лекции, семинара, обзор учебной литературы, составление глоссария, структурно-логических схем и др.).

«Отдаленная» самостоятельная работа студента заключается в выполнении заданий в соответствии с графиком, представленного в силлабусе. Задания должны быть разнообразными, вызывать у студентов интерес к изучаемой дисциплине, способствовать формированию педагогических знаний и умений. Сочетание теоретических и практических заданий способствует прочности усвоения учебного материала и усилению практической направленности изучаемого курса (групповые и/или специальные проекты, презентации, защита рефератов, обзоры научных статей, газетных публикаций и др.).

Успешное выполнение студентами самостоятельной работы зависит от соблюдения требований:

- отбор и разработка заданий для СРС должны обеспечивать достижение целей, изложенных в квалификационной характеристике, т.е. студенты должны еще «на старте» знать, какие знания, умения, навыки и компетенции будут сформированы при выполнении самостоятельных заданий;

- содержание заданий должно строго соответствовать конкретным дидактическим целям обучения;

- задания теоретического и практического характера должны иметь равное соотношение;

-задания должны быть как обязательные, так и вариативные, чтобы обеспечивать максимально успешное выполнение самостоятельных работ каждым студентом с учетом его уровня подготовки;

-выдача и проверка заданий для самостоятельной работы должна проводиться строго по графику;

-задания для СРС должны сопровождаться инструкциями по их выполнению (рекомендации по написанию и защите рефератов, подготовке групповых проектов, выполнению контрольных работ, решению задач и др.);

-подбор учебной литературы должен быть сделан с учетом новинок и возможностей библиотечного фонда, читального зала университета, Интернет-ресурсов;

-своевременная проверка, анализ допущенных ошибок в работе и рекомендации по их устранению.

При изучении педагогики положительно зарекомендовали себя различные виды самостоятельной работы студентов: подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным работам, коллоквиуму, экзамену, написанию рефератов, контрольных и курсовых работ, а на заключительном этапе – выполнение дипломного проекта.

Внедрение кредитной технологии обучения в высшей школе актуализировал вопрос о пересмотре характера учебно-познавательной деятельности студентов, в которой значительное место занимает индивидуализация учебного процесса.

В педагогической литературе индивидуализация учебно-познавательной деятельности рассматривается как организация учебного процесса в условиях коллективной учебной деятельности в рамках общих целей, задач и содержания образования с учетом индивидуальных особенностей обучающихся [6, с.189]. Отсюда – различают индивидуальную и групповую самостоятельную работу.

*Индивидуальная самостоятельная работа* – это выполнение каждым студентом индивидуального задания. Например, написание реферата, конспекта, эссе, составление аннотированного списка литературы по определенной теме и др.

*Групповая самостоятельная работа* – это выполнение одной и той же работы в малых группах, состоящие из нескольких человек. Практика показывает, что это наиболее эффективный вид работы, так как она усиливает мотивацию студентов к познавательной деятельности благодаря совместному взаимодействию и общению.

Рассмотрим наиболее распространенные формы и виды самостоятельной работы по педагогике.

На вводном занятии преподаватель рекомендует студентам изучить содержание заданий: их описание, алгоритм выполнения, литературу и разъясняет методы работы с учебниками и первоисточниками. Отсюда – одним из видов самостоятельной работы является самостоятельное чтение учебной литературы. Для качественного выполнения этой работы важно, чтобы студенты хорошо владели общеучебными умениями и навыками: осмысленное чтение, выделение главного, составление простого и сложного плана и т.п.

Практика показывает, что некоторые студенты испытывают значительные затруднения при чтении учебной литературы. В этой связи задачей преподавателя является разработка таких заданий, которые способствовали бы выработке у студентов соответствующих умений чтения. Это могут быть такие задания:

- составление подробного структурированного плана раздела;
- свободный пересказ раздела текста, поиск ответа на заранее поставленные к тексту вопросы;
- объяснение сущности основных понятий;
- составление краткого конспекта текста;
- составление опорного графического конспекта с текстовыми пояснениями;
- составление резюме прочитанного текста.

Например, студенты, приступая к составлению опорного графического конспекта с текстовыми пояснениями, должны понять смысл самого задания. А именно: опорный графический конспект с текстовыми пояснениями – вид работы по созданию краткой информационной карты, систематизирующий большой объем учебного материала.

Цель опорного графического конспекта – закрепить учебный материал и облегчить его запоминание, а также подготовиться к ответу. Задача опорного графического конспекта – выделить ключевые объекты изучения, указать признаки и их взаимосвязь.

При составлении опорного графического конспекта используются базовые понятия, термины и их определения, знаки (символы) и рубрикация, т.е. различные цветовые оттенки. В целом опорный конспект может представлять собой систему взаимосвязанных геометрических фигур или рисунков.

Как известно, процесс обучения есть двусторонний процесс, следовательно, необходимо точно определить действия преподавателя и студента при выполнении данного задания.

Действия преподавателя:

- определить тему опорного графического конспекта;
- указать источник конспектирования;
- показать алгоритм выбора главных и второстепенных элементов;
- консультировать обучающихся при затруднениях.

Действия студента:

- внимательно изучить материал темы;
- выбрать главное и второстепенное;
- установить логическую связь между элементами темы;
- представить характеристику элементов в краткой форме;
- выбрать знаки и цветовые оттенки для акцентирования главной информации.

Важно, чтобы студенты знали критерии оценивания данного задания:

- соответствие содержания теме;
- структурированность информации;
- логичность и последовательность изложения информации;
- соответствие оформления требованиям;

- аккуратность и грамотность изложения;
- своевременность сдачи работы.

Из опыта работы преподавателей известно, что однотипные задания, например, конспектирование, пересказ текста и т.п. приводят к потере интереса и желания студентов качественно выполнять эти задания. В этой связи преподаватель педагогики должен продумать серию нестандартных заданий реконструктивного и творческого характера. Реконструктивные задания направлены на перестройку решений, написание эссе, реферата, проведение наблюдений и описание результатов, подбор иллюстративного материала и т.п. Творческие задания предполагают самостоятельный выбор методов и средств решения учебных, педагогических и научно-исследовательских задач, подготовка проектов, презентаций и т.п.

В практике преподавания педагогики положительно зарекомендовали себя специально разработанные дидактические материалы (карточки) с заданиями. Например, карточка с заданием преобразовать текст учебника в таблицу или план; карточка с заданием преобразовать рисунки, схемы в словесные ответы; карточка с заданием для самонаблюдения, наблюдения, демонстрационных наглядных пособий. Эти задания даются для самостоятельной работы студентов с целью восприятия и осмысления новых знаний без предварительного объяснения их преподавателем. Такие карточки особенно полезны для студентов первого курса, которые имеют слабую довузовскую подготовку.

Развитию педагогического мышления студентов способствуют задания с вопросами разного типа:

1) *вопрос на понимание* направлен на выяснение того, как студенты понимают сущность того или иного педагогического феномена или явления, о которых говорилось на лекции или семинаре;

2) *вопрос на отношение* ориентирован на выяснение того, как относятся студенты к тем или иным фактам, взглядам ученых;

3) *вопрос-тест* нацелен на проверку знаний студентов по изучаемой теме. Вопросы могут быть сформулированы так:

а) утвердительное предложение, с которым можно согласиться или нет. Например, «Педагогика как наука зародилась в недрах философии. Да? Нет?».

б) прямой вопрос, на который нужно ответить. Например, «Что изучает дидактика как составная часть педагогики?».

в) два предложения, из которых нужно выбрать одно. Например, 1. «Методы, приемы, средства обучения – это способы организации деятельности обучающихся». 2. «Методы, приемы, средства обучения – это технология обучения».

4) *вопрос-ловушка* содержит в себе определенную провокацию, например, ссылку на несуществующего ученого, на ложное определение, ошибку в датах и т.п. Например, «В своей книге «Великая дидактика» И.В. Ратке писал: «Главным принципом обучения является наглядность». Найдите ошибки.

Процедура организации самостоятельной работы студента под руководством преподавателя (СРСП) имеет свои специфические особенности. Рассмотрим это на примере консультации.

*Консультация* от латинского «consultare» означает совещаться, советовать. Этот вид внеаудиторной работы направлен на выявления уровня усвоения знаний, уточнения и корректировки знаний студентов.

По типу консультации могут быть вводными, где уточняются основные критерии оценки знаний, определяются индивидуальные задания, рекомендуется литература для самостоятельной работы; заключительными, где обобщается материал раздела или темы; обзорными и тематическими; индивидуальными или дифференцированными по группам.

Проведение консультации включает в себя 4 этапа. Первый этап предполагает актуализацию учебной информации студентами, полученной во время лекционных занятий по учебной дисциплине. Второй этап - на основе рекомендаций преподавателя студенты самостоятельно изучают учебную, учебно-методическую литературу, выполняют домашние задания, контрольные и курсовые работы, фиксируют свои затруднения при выполнении работы. Третий этап заключается в анализе и систематизации студентами своих затруднений, выявлении причин затруднений при усвоении учебного материала, выполнении учебных заданий, упорядочение и ранжирование вопросов для преподавателя. Четвертый этап - обращение студентов к преподавателю за соответствующими разъяснениями, советами, консультациями.

Одной из разновидностей СРС по педагогике являются *контрольные работы*, которые способствуют повышению качества усвоения знаний, обеспечивают эффективный контроль знаний. Контрольные работы по педагогике проводятся во время рубежного контроля, который осуществляется после изучения одного или нескольких модулей.

Контрольные работы могут иметь разные формы проведения: обычные и программированные контрольные, тесты, семестровые задания, рефераты, индивидуальные и домашние задания и т.д.

Основное назначение контрольных работ:

- самостоятельная проработка студентами разделов педагогики для лучшего усвоения учебного материала;
- углубленное изучение трудных теоретических и практических разделов педагогики;
- применение усвоенного теоретического материала на практике (решение педагогических задач, практические упражнения, анализ педагогических ситуаций, проведение наблюдений и др.);
- определение степени усвоения студентом содержания конкретного раздела педагогики и оценка знаний студентов.

Другим видом СРС является *коллоквиум*. Слово «коллоквиум» происходит от латинского «collocvium» и переводится как разговор, беседа.

Главная задача коллоквиума – это диагностика усвоения знаний студентами. К коллоквиуму студенты самостоятельно прорабатывают материал

раздела по заранее подготовленным вопросам. При подготовке к коллоквиуму студенты пользуются учебниками и конспектами лекций.

*Подготовка к экзаменам* представляет собой важный вид самостоятельной учебной деятельности студентов, потому что позволяет систематизировать полученные знания и умения. В ходе подготовки к экзамену студентам рекомендуется придерживаться следующих советов:

- составить план, четко определить, какие именно разделы будут проработаны в первую очередь;

- сначала изучить и повторить самый трудный материал раздела;

- делать перерывы по завершению изучения какой-либо части учебного материала;

- изучать и повторить материал по вопросам, выделять главное, кратко записать все ответы.

При изучении педагогики предусмотрено *написание рефератов*. Реферат – это самостоятельное краткое изложение в письменном виде или в форме публичного доклада содержания научного труда (трудов), литературы по педагогической теме. Студентам предлагается тематика, список литературы и методические рекомендации по написанию, оформлению и защите рефератов. (В приложении пособия даны рекомендации по написанию и оформлению рефератов).

Качество усвоения знаний и умений по педагогике закрепляется на педагогической практике. Она является органическим продолжением и формой организации учебно-воспитательного процесса.

В Государственном стандарте образования специальности 5В010300 «Педагогика и психология» предусмотрено несколько видов практик: *непрерывная педагогическая* (1-3 курсы) и *педагогическая* (4 курс). Рассмотрим задачи и содержание всех видов практик.

Задачи непрерывной педагогической практики:

- закрепление, углубление и обобщение психолого-педагогических и методических знаний и их применение на практике;

- формирование у будущих педагогов профессионально значимых качеств;

- воспитание у студентов интереса к педагогической профессии.

Содержание непрерывной педагогической практики включает следующие виды работ:

- знакомство с основными направлениями работы учебно-воспитательного учреждения (школа, колледж, вуз);

- знакомство с материально-технической базой и санитарно-гигиеническими условиями учебно-воспитательного учреждения (школа, колледж, вуз);

- изучение опыта организации учебного кабинета, его учебно-методических комплексов, дидактических и наглядных материалов;

- изучение деятельности педагогов-психологов;

- изучение возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся;

- наблюдение за деятельностью обучающихся на уроке и вне его;

- изучение документации образовательного учреждения (планы работы,

личные дела обучающихся, журналы, «продукты» деятельности обучающихся: тетради, дневники, рефераты, макеты и т.п.);

-оказание помощи классным руководителям (кураторам) в подготовке и проведении воспитательных и досуговых мероприятий.

Задачи, содержание практики, обязанности студентов, методические указания по проведению отдельных видов работ, требования по написанию отчетной документации, образцы их оформления предоставляются руководителем и методистами по практике на установочной конференции.

По завершению непрерывной педагогической практики студенты оформляют отчетную документацию: педагогический дневник, индивидуальный план работы с отметкой о выполнении, психолого-педагогический анализ учебного занятия (воспитательного мероприятия, тренинга), психолого-педагогическая характеристика ученика, фотографии, видеозаписи и т.п.

Результаты непрерывной педагогической практики обсуждаются и анализируются на итоговой конференции, где студенты предоставляют отчеты-презентации о проделанной работе. Руководитель и методисты подводят итоги, объявляют оценки.

Логическим продолжением непрерывной педагогической практики является педагогическая практика, продолжительность которой предусмотрена рабочим учебным планом специальности (4/6 недель).

Задачи педагогической практики:

-систематизация психолого-педагогических и методических знаний и умений;

-применение психолого-педагогических и методических знаний и умений на практике;

-развитие рефлексивных умений.

Содержание педагогической практики можно условно поделить на два этапа: «пассивная» и активная недели.

Содержание «пассивной недели»: изучение режима работы образовательного учреждения, знакомство с педагогическим коллективом; посещение занятий; изучение плана работы педагога-психолога; составление индивидуального плана студента на период педагогической практики.

Содержание активной недели включает следующие виды работ: подготовка и проведение учебных занятий по педагогике, подготовка и участие в тематических мероприятиях, помощь в оформлении кабинета и подборе дидактических материалов по педагогике и психологии, работа с трудными и социально запущенными учащимися, а также с их родителями, проведение экспериментальной работы.

Педагогическая практика часто выступает в качестве экспериментальной площадки, где студенты имеют возможность проверить гипотезу дипломной работы.

По окончанию педагогической практики студенты оформляют отчетную документацию: педагогический дневник, психолого-педагогический анализ открытого учебного занятия (воспитательного мероприятия или тренинга),

разработка проведенного тематического мероприятия, психолого-педагогическая характеристика класса (учебной группы).

На заключительной конференции студенты выступают с презентациями по результатам педагогической практики. Особое внимание уделяется рефлексии, т.е. умениям студентов анализировать свою деятельность, свое поведение, выявлять трудности, с которыми они столкнулись, искать пути их преодоления, выдвигать предложения по улучшению организации и проведения педагогической практики.

Таким образом, оба вида практики являются своеобразной стартовой площадкой для подготовки педагогов-психологов к будущей профессиональной педагогической деятельности.

Одной из распространенных форм внеучебной работы по педагогике являются педагогические кружки.

*Педагогические кружки* – это специально организованная форма внеучебной работы, в ходе которой обучающиеся могут удовлетворять свои познавательные запросы, развивать свой творческий потенциал, участвовать в олимпиадах, конкурсах, выставках и т.п.

Кружки выполняют две функции: образовательную и воспитательную. Первая функция заключается в том, что обучающиеся углубленно изучают сверхпрограммный материал по педагогике, вторая – воспитывает уважение к профессии педагога, формирует потребность работать с детьми.

Выделяют несколько видов кружков: проблемно-тематический (углубленная разработка отдельных актуальных вопросов: организация профильного обучения, использование активных методов обучения на уроках и т.п.), историко-тематический (изучение жизни и творчества выдающихся педагогов прошлого), проблемно-аналитический (изучение и анализ актуальных проблем теории и практики, обобщение опыта лучших педагогов, инновационных учреждений образования).

Можно выделить ряд требований к организации деятельности кружков:

1. Участие в работе кружка осуществляется на добровольной основе.
2. Состав участников кружка может быть разновозрастным, т.е. это могут быть студенты 1-4 курсов.
3. Содержание рассматриваемых вопросов должно носить актуальный, практически значимый характер.
4. Сочетание теории и практической деятельности: все рассматриваемые вопросы должны обосновываться теорией, а участники кружка включаться в разнообразные виды деятельности: от выполнения разовых поручений до разработки проектов.
5. Работа, проводимая в кружке, должна носить элементы творчества, с тем, чтобы поддерживать и стимулировать интерес обучающихся к исследовательской работе.
6. Результаты и достижения участников кружка должны периодически освещаться на страницах печати и образовательном портале.
7. Рефлексия: важно, чтобы участники кружка научились анализировать и оценивать свою деятельность, прогнозировать свои

достижения.

По педагогике предусмотрена организация научно-исследовательской работы студентов (НИРС).

*Исследовательская работа студентов* – это самостоятельная познавательная деятельность, направленная на получение новых знаний. Итогом НИРС является написание курсовых и дипломных работ. Рассмотрим эти виды работ.

*Курсовая работа по педагогике* – это самостоятельная научно-исследовательская работа студента. Этот вид работы определен рабочим учебным планом и выполняется студентами после изучения педагогики. Целью курсовой работы является развитие исследовательских умений и навыков будущих педагогов.

Курсовая работа может быть двух типов:

1-тип – реферативная форма научной работы. При этом задача студентов найти нерешенные проблемы по изучаемой теме, спорные вопросы и подходы к отдельным проблемам. Реферативная часть представлена изложением основных положений изученной литературы.

2-тип – эмпирическая научно-исследовательская работа. Задача студентов изучить конкретную научную проблему по педагогике, проверить ее на практике, описать ход экспериментальной работы и ее результаты.

Тематика курсовых работ определяется запросами кафедры педагогики и психологии, а также реальной практикой. Защита курсовой работы (до 10 минут) является обязательной и проводится перед комиссией кафедры.

*Дипломная работа* является заключительным видом самостоятельной научно-исследовательской работы студентов.

Дипломная работа – это работа, имеющая комплексный теоретико-экспериментальный характер. Это вид работы запланирован рабочим учебным планом. Тема дипломной работы может быть продолжением исследований, проводимых в процессе написания курсовой работы, и направлена на решение одной научной проблемы, имеющая практическую значимость.

Структура дипломной работы представлена введением, теоретической и экспериментальной частями, заключением, списком литературы и приложением. Дипломная работа выполняется под научным руководством опытных преподавателей, которые проводят консультации, обеспечивают студентов методическими рекомендациями по подбору, анализу научной литературы, выбору диагностических методик и оформлению работы.

Таким образом, самостоятельная работа студентов неразрывно связана с учебным процессом, ее грамотная организация должна обеспечивать качество усвоения студентами педагогических знаний и умений.

**Контрольные вопросы и задания для самостоятельной работы студентов по разделу 5**

1. Раскройте сущность понятия «форма обучения».
2. Какие функции выполняет форма обучения?
3. Охарактеризуйте типы лекций по педагогике.

4. Назовите основные требования к лекциям.
5. Назовите основные требования к семинарским занятиям.
6. Назовите основные требования к практическим и лабораторным занятиям.
7. Дайте характеристику типам семинара.
8. Какова роль самостоятельной работы студентов при изучении педагогики?
9. В чем заключается отличие между самостоятельной работой и индивидуальной работой студента?
10. Дайте характеристику вспомогательным формам организации обучения.

### **Контрольные вопросы и задания для самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя по разделу 5**

1. Сделайте анализ и сравните: какое количество времени Вам необходимо на аудиторную и внеаудиторную работу? Составьте подробный хронометраж реального количества времени, которое уходит на самоподготовку.
2. Проведите наблюдение и сделайте анализ учебного занятия по педагогике с точки зрения грамотной организации учебно-познавательной деятельности студентов (Памятка анализа учебного занятия приведена в приложении пособия).
3. Разработайте фрагмент учебного занятия по педагогике с использованием элементов репродуктивной и продуктивной видов деятельности студентов.
4. На примере любой темы по педагогике представьте информацию в визуальной форме (не менее 5-7 визуальных материалов).
5. Разработайте план занятия с использованием одной из форм организации обучения (лекции, семинара, занятия с групповой работой, экскурсии, практикума, конференции, кружка, коллоквиума). В плане занятия укажите:
  - тему и цели занятия;
  - виды деятельности обучающихся на отдельных этапах занятия;
  - ожидаемые результаты;
  - формы контроля и оценки.

### **Литература к разделу 5**

1. Виненко В.Г. Общие основы педагогики: учеб. пособие /В.Г. Виненко. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2009. – 300с.
2. Типовые правила деятельности организаций образования, реализующих образовательные программы высшего профессионального образования /Постановление Правительства РК от 02.03.05. Приказ № 195.
3. Основы кредитной системы обучения в Казахстане. – Алматы.: Қазақ университеті, 2004. – 198с.
4. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие /Под ред. М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 512с.

5. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. /К.Д. Ушинский. - М.: Просвещение, 1968. – Т.1. – 557с.

6. Педагогический энциклопедический словарь /Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. - М.: Большая Российская энциклопедия. - 2003. – 528с.

## **Раздел 6 Диагностика и контроль в процессе обучения педагогике**

Как можно больше уважения к человеку  
и как можно больше требовательности к нему  
А.С. Макаренко

### **6.1 Сущностная характеристика понятий «диагностика», «диагностика обученности» и «контроль»**

*Диагностика* (от греч. «диа» - прозрачный и «гносис» - знание) – общий способ получения опережающей информации об изучаемом объекте или процессе [1, с.167].

В последние годы в практике высшей школы большое внимание уделяется диагностике как системе специфической деятельности, нацеленная на измерение результатов обучения, воспитания и образования.

*Диагностика обученности* – это своевременное выявление, оценивание и анализ результатов обучения. Результатами обученности выступают знания, умения и навыки, полученные обучающимися за определенный период. Обученность понимается как достигнутый на момент диагностирования уровень реализации намеченной цели [2, с.5].

*Контроль* – это выявление, измерение и оценивание знаний, умений обучающихся, который констатирует результаты учебной деятельности [3, с.401].

В педагогической литературе выделяют три основных подхода к пониманию сущности диагностики и контроля. Первый подход – информационно-констатирующий рассматривает контроль как способ получения информации о результатах обучения, а сущность контрольных процедур понимается как проверка знаний. Второй подход – диагностико-обучающий рассматривает контроль как способ анализа учебного процесса с целью оказания соответствующей помощи обучающимся. Третий подход – рефлексивный ориентирован на гуманизацию процесса контроля.

Контроль, оценка знаний и умений обучающихся всегда были необходимыми составными частями процесса обучения. Диагностика должна носить личностно ориентированный характер, т.е. учебные достижения конкретного обучающегося должны сравниваться и анализироваться с его же достижениями за определенный период, а не с учебными достижениями других обучающихся. Известно, что каждый человек характеризуется своими только ему присущими индивидуально-психологическими особенностями, обладает определенным типом мышления, имеет свои особенности памяти и внимания, и соответственно, уровень его обученности будет отличаться от обученности других участников процесса обучения. Важно помнить, что диагностика и контроль должны иметь обучающую, развивающую направленность, соединяться с самоконтролем, быть полезным, прежде всего самому обучающемуся.

Диагностика и контроль базируются на принципах объективности, систематичности и наглядности.

*Принцип объективности* заключается в научно обоснованном содержании заданий, вопросов, тестов, которые охватывают основные разделы учебной программы, обеспечивают проверку теоретических знаний и практических умений обучающихся.

*Принцип систематичности* состоит в необходимости проведения диагностического контролирования на всех этапах процесса обучения – от начального восприятия знаний и до их практического применения.

Систематичность требует комплексного подхода к проведению диагностирования, при котором различные формы, методы и средства контролирования, проверки, оценивания используются в тесной взаимосвязи и единстве, подчиняются одной цели.

*Принцип наглядности* заключается в проведении проверки знаний, умений и навыков обучающихся по одним и тем же критериям. Принцип наглядности требует объявления результатов проверки, их обсуждение и анализ.

*Основные функции диагностики обученности:*

-анализирующая – анализ значимых характеристик и состояния обученности обучающихся;

-контрольно-оценивающая – осуществление контроля и оценка состояния обученности обучающихся;

-объясняющая – объяснение уровня обученности обучающихся, отклонения от какого-либо норматива, причин данного уровня и факторов, влияющих на него;

-информационная – предоставления обучающимся информации об уровне их обученности;

-прогностическая – предвидение и обоснование перспектив и возможностей дальнейшего повышения уровня обученности обучающихся;

-предписывающая – обоснование и определение путей повышения уровня обученности обучающихся;

-обратной связи – оценка эффективности диагностики и ее коррекции на основе получения и анализа информации о результатах диагностики обученности;

-развивающая – результаты диагностики обученности обучающихся способствуют возникновению у них стремления к самообразованию и самосовершенствованию.

Таким образом, понятие диагностика шире, чем понятие контроль. Диагностика включает в себя контроль, проверку, учет, оценивание, накопление данных, их анализ, рефлекссию, корректировку и прогнозирование дальнейшего развития хода обучения. Диагностика выполняет функцию обратной связи, она важна как для обучающихся, так и для педагога, поскольку позволяет увидеть сильные и слабые стороны обучения, наметить план коррекционной работы. В контексте сказанного уместно вспомнить высказывание А.С. Макаренко: «Как можно больше уважения к человеку и как можно больше требовательности к нему».

## **6.2 Контроль как обязательная часть процесса обучения педагогике**

Важным и ответственным этапом обучения педагогике является этап оценки и контроля результатов обучения, его коррекции. Использование отдельных оптимальных (с точки зрения решаемых педагогических задач) методов и форм контроля обучения не позволяет в полной мере сделать процесс обучения управляемым и целенаправленным, если не налажена система контроля за его ходом, своевременная проверка и оценка знаний, навыков и умений обучающихся, отсутствует обратная связь.

В современной педагогической теории подходы к определению таких понятий как «оценка», «контроль», «проверка», «отметка» не являются строго установившимися. Нередко они смешиваются, взаимозаменяются, употребляются то в одинаковом значении, то в различных.

Рассмотрим каждое из названных понятий. Общим, родовым среди них выступает «контроль», означающий выявление, измерение и оценивание знаний, умений и навыков обучающихся. Таким образом, речь идет о совокупности организационных и методических приемов получения и анализа количественно-качественных показателей, характеризующие результативность учебного процесса. Выявление и измерение называют «проверкой». Поэтому проверка – составной элемент контроля, основной дидактической функцией которого является обеспечение обратной связи между преподавателем и обучающимися, получение педагогом объективной информации о степени усвоения студентом учебного материала, своевременное выявление недостатков и пробелов, требующие корректировки. Проверка имеет целью определение не только уровня и качества обученности, но и объема учебного труда обучающего. Кроме проверки контроль содержит в себе «оценивание» (как процесс) и «оценку» (как результат) проверки. Оценки фиксируются в виде отметок (условных обозначений, численных аналогов оценки).

*Цель контроля* – проверка реального состояния знаний студентов и его сравнение с существующим эталоном, установление соответствия сформированных знаний поставленной учебной цели, выявление, измерение и оценка знаний, умений, навыков, усвоенных в ходе обучения.

*Задачи контроля:*

- проверка хода и результатов обучения;
- формирование знаний, умений и навыков;
- развитие мотивационной сферы, развитие памяти, внимания, речи, мышления;
- воспитание воли, ответственности, дисциплинированности, самокритичности;
- прогнозирование успеваемости.

Раскроем основные функции и принципы контроля, а также требования, предъявляемые к нему современной дидактикой.

Система контроля и оценки выполняет следующие *основные функции*:

-обучающая, она реализуется, когда в ходе контроля успеваемости рассматриваются, углубляются и совершенствуются педагогические знания, умения и навыки, повышается уровень образованности, культура умственного труда, стимулируется самостоятельность обучающегося;

-развивающая, она проявляется в том, что под воздействием контроля совершенствуются такие психические процессы и свойства личности как внимание, память, мышление, стимулируется познавательная активность. Эта функция может быть реализована лишь в том случае, если контрольные задания (вопросы), предлагаемые обучающемуся, требуют от него объяснений, доказательств, обоснований, а не одного пересказа прочитанного;

-воспитательная, оценка, сопровождающая контроль успеваемости, отражает общественное мнение о результатах деятельности обучающегося. Она оказывает на него большое моральное воздействие, способствуя воспитанию ответственности, осознанию своего учебного долга, развивает волю, дисциплинированность и принципиальность;

-управляющая, контролирование успеваемости представляет собой непрерывно осуществляемую обратную связь, показывающую обучающемуся и преподавателю уровень успехов и ориентирующую их на меры улучшения успеваемости в дальнейшем;

-контрольно-оценочная, позволяет следить за ходом и результатами учебной деятельности обучающегося. В этой функции система контроля складывается из контролирования со стороны преподавателя, взаимного контроля обучающихся и их самоконтроля. Значение самоконтроля доказано психологами: совершенствование результатов деятельности человека не наступает даже при бесконечно большом числе повторений, если он не видит своих недочетов, ошибок, не способен критически оценивать результаты своей деятельности;

-организующая, систематически проводимый контроль организует работу обучающегося, ориентирует в требованиях вуза, способствует выработке рационального режима самостоятельной работы.

Перечисленные функции могут быть реализованы, т.е. дать педагогический эффект, только при соблюдении ряда *принципов организации контроля и оценки*. Ведущими являются принципы систематичности, всесторонности, объективности, индивидуального характера контроля, дифференцированного подхода и воспитывающий характер контроля.

*Принцип систематичности* контроля упорядочивает процесс обучения педагогике, дает возможность получить достаточное количество качественных или количественных данных, по которым можно объективно судить об учебных достижениях обучающихся.

*Принцип всесторонности* контроля заключается в том, что контроль должен охватывать процесс усвоения всех разделов учебной программы по педагогике, обеспечивать проверку знаний и умений.

*Принцип объективности* контроля исключает преднамеренные, субъективные и ошибочные оценочные суждения педагога об уровне усвоения педагогических знаний и умений обучающимися.

*Принцип индивидуального характера* контроля требует осуществление контроля за работой каждого обучающегося отдельно, не допуская подмены результатов учения отдельного обучающегося итогами работы всей группы.

*Принцип дифференцированного подхода* учитывает особенности педагогики как учебного предмета, а также индивидуальные характеристики обучающихся, с учетом которых преподаватель выбирает методы и формы адекватные целям контроля.

*Принцип воспитывающего характера* контроля проявляется в том, что активизирует сознательное отношение обучающихся к изучению педагогики,

стимулирует рост познавательных потребностей и интересов, формирует положительную мотивацию к овладению профессией педагога.

Оценка успеваемости студента проводится на основе критериев к оптимальному усвоению им знаний, умений и навыков. Наиболее существенными *критериями усвоения* являются: объем, системность, осмысленность, прочность и действенность. Рассмотрим эти критерии:

-объем знаний – это сумма фактов, понятий, правил, законов, которые усваиваются студентом по тому или иному разделу, модулю, теме или отдельно взятому занятию;

-системность знаний – понимание логики изучаемой дисциплины, ее идей и закономерностей, умение располагать изучаемый материал в определенной последовательности, правильно соотносить одни факты, понятия и правила с другими;

-осмысленность знаний подразумевает правильность и убедительность суждений, умение отвечать на видоизмененные вопросы, применять теоретические знания для объяснения и решения практических задач;

-прочность знаний – твердое удержание в памяти изученного материала и уверенное использование приобретенных знаний в различных ситуациях;

-действенность знаний – умение пользоваться приобретенными знаниями в разнообразной познавательной и практической деятельности, сочетать теорию с практикой.

Основой для оценивания успеваемости обучающихся являются итоги (результаты) контроля. При этом учитываются как качественные, так и количественные показатели их работы. Количественные показатели фиксируются преимущественно в баллах и процентах, а качественные – в оценочных суждениях типа «хорошо», «удовлетворительно» и т.п. Каждому оценочному суждению приписывают определенный, заранее согласованный (установленный) балл, показатель (например, оценочному суждению «отлично» – балл 5). Очень важно при этом понимать, что оценка – это не число, получаемое в результате измерений и вычислений, а приписанное оценочное суждение.

Расхождение в оценочных суждениях объясняется, прежде всего, тем, что одни преподаватели при оценке знаний обучающихся делают упор на хорошее понимание и воспроизведение последними фактического материала, другие – умение применять полученные знания в типовых ситуациях, третьи – знание методологических основ науки, четвертые – умение критически мыслить и применять знания в нестандартных ситуациях, пятые – построение студентами своего ответа, план и форму изложения материала.

Многообразие факторов приводит к субъективности и налагает на преподавателя особую ответственность при выставлении соответствующей оценки. В целях обеспечения единства требований и объективности подхода разработаны критерии оценки ответов студентов с учетом специфики различных дисциплин. Опираясь на основные положения кредитной технологии обучения, можно сформулировать следующие критерии оценки знаний.

Для отличной оценки (цифровой эквивалент баллов – 3,67-4,0; процентное содержание – 90-100; буквенное выражение – А, А-) – наличие глубоких, исчерпывающих знаний по педагогике в объеме освоенной программы; знание основной (обязательной) литературы; правильные и уверенные действия, свидетельствующие о наличии твердых знаний и навыков; полное, четкое, грамотное и логически стройное изложение материала; свободное применение теоретических знаний при анализе практических вопросов.

Для хорошей оценки – (цифровой эквивалент баллов – 2,67-3,33; процентное содержание – 75-89; буквенное выражение – В+, В-) те же требования, но в ответе студента по некоторым перечисленным показателям имеются недостатки принципиального характера, что вызвало замечания или поправки преподавателя.

Для удовлетворительной оценки (цифровой эквивалент баллов – 1,0-2,33; процентное содержание – 50-74; буквенное выражение – D, C+) – те же требования; но в ответе имели место ошибки, что вызвало необходимость помощи в виде поправок и наводящих вопросов преподавателя.

Для неудовлетворительной оценки (цифровой эквивалент баллов – 0; процентное содержание – 0-49; буквенное выражение – F) – наличие ошибок при изложении ответа на основные вопросы программы, свидетельствующих о неправильном понимании предмета; при решении педагогических задач показано незнание способов их решения, материал изложен беспорядочно и неуверенно.

При наличии критериев оценок в определенной мере обеспечиваются объективность и единство требований.

Таким образом, контроль считается необходимым компонентом процесса обучения педагогике. Во-первых, он обеспечивает внешнюю обратную связь (контроль педагога), и, во-вторых, внутреннюю связь (самоконтроль обучающегося). Контроль направлен на получение информации, анализируя которую, педагог вносит необходимые коррективы в процесс обучения педагогике. Изменения могут касаться содержания, форм и методов обучения, учебной деятельности обучающихся и др. Самоконтроль позволяет обучающемуся увидеть свои «плюсы» и «минусы», выявить имеющиеся пробелы в знаниях и активизировать работу по их восполнению.

### **6.3 Виды, методы и формы контроля педагогике**

На различных этапах обучения педагогике используются разнообразные виды контроля: предварительный, текущий, тематический (рубежный) и итоговый.

*Предварительный контроль* направлен на выявление знаний, умений и навыков обучающихся, с тем, чтобы знать их исходный уровень подготовленности и на основе полученных результатов планировать собственную работу, а также учебную деятельность обучающихся.

*Текущий контроль* – это систематическая проверка знаний студентов по педагогике в течение академического периода (семестра) на лекционных, семинарских, лабораторных занятиях, а также на занятиях СРСП. Он заключается в систематическом наблюдении за работой в целом и каждого обучающегося в отдельности, проверке знаний, умений и навыков, сочетаемой с изучением нового материала, его закреплением (практическим применением). В процессе текущего контроля проверяются также знания, умения и навыки студентов, тесно связанные с изучением нового.

Цель текущего контроля – определить качество, глубину, объем усвоения знаний каждого модуля, темы; выявить имеющиеся недостатки, причины, мешающие эффективно работать, определить меры по их устранению. Кроме того, он стимулирует интерес будущих педагогов к специальности, активность в познании, привычку систематической самостоятельной работы над учебным материалом.

*Тематический контроль* (рубежный) осуществляется периодически по мере прохождения нового модуля (раздела) педагогики и имеет своей целью систематизацию знаний обучающихся по педагогике, а также проверку усвоения части учебного материала, без которого невозможно приступить к изучению последующей части.

*Итоговый контроль* – это итог изучения пройденного учебного предмета, на котором выявляется уровень и качество усвоенных знаний и умений по педагогике. Он проводится в конце семестра, а также по окончании обучения в образовательном заведении.

Виды контроля тесно связаны с формами контроля. Различают *формы контроля: индивидуальный, групповой и фронтальный*. Данные формы связаны с числом проверяемых и характером вопросов. Они должны быть рассмотрены в сочетании с методами обучения.

*Методы контроля* – это способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной и других видов деятельности обучающихся и педагогической работы преподавателя.

В современной дидактике в различных сочетаниях используются методы устного (индивидуального, группового, фронтального), письменного (индивидуального, фронтального), практического (лабораторного), электронного контроля и самоконтроля обучающихся.

*Цель устного индивидуального контроля* – выявление преподавателем знаний, умений и навыков отдельных обучающихся. Студенту предлагается ответить на общий вопрос, который в последующем разбивается на ряд более конкретных, уточняющих. Преимущество индивидуального контроля заключается в том, что он позволяет проверить глубину знаний и прочность их усвоения.

*Цель устного фронтального контроля* – повторение и закрепление небольшого по объему учебного материала. Преимущество данного контроля состоит в том, что он активизирует работу всех обучающихся, позволяет спросить многих студентов, экономит время.

*Цель письменного контроля* – индивидуальная проверка знаний, умений и навыков. Преимущество этого контроля заключается в том, что он дает возможность одновременно выявить уровень усвоения знаний, умений и навыков обучающихся, экономичен во времени.

*Цель практического контроля* – выявить уровень сформированности умений и навыков. Преимущество данного контроля состоит в оценке сформированных умений и навыков.

*Цель электронного контроля* – проверка теоретических знаний по изученному модулю или по курсу педагогики. Преимущество заключается в исключении фактора субъективности со стороны преподавателя при оценке уровня сформированности знаний обучающихся.

*Цель самоконтроля* – научить обучающихся самостоятельно находить ошибки, анализировать причины допущенных ошибок.

Наряду с методами контроля в педагогических источниках выделяются виды контроля, которые могут быть классифицированы по:

- масштабу целей обучения – стратегический, тактический, оперативный;
- по этапам обучения – текущий (промежуточный), итоговый, предварительный, рубежный (тематический);
- по временной направленности – ретроспективный, предупредительный, опережающий;
- по частоте контроля – разовый, периодический, систематический;
- по ширине контролируемой области – локальный, выборочный, сплошной;
- по организационным формам обучения – индивидуальный, групповой, фронтальный;
- по формам социальной опосредованности – внешний или социальный, смешанный или взаимоконтроль, внутренний или самоконтроль;
- по видам учебных занятий – на лекциях, семинарах, практических и лабораторных работах, на зачетах, коллоквиумах и экзаменах;
- по способам осуществления контроля – письменный, устный, стандартизированный, машинный и др.

При изучении педагогики могут быть использованы различные *методы контроля*:

-устный опрос – контроль, проводимый после изучения учебного материала по одному или нескольким темам учебного модуля в виде ответов на вопросы;

-письменный опрос – контроль, предполагающий работу с поставленными вопросами, решением задач, анализом ситуаций, выполнением практических заданий, написанием эссе, составлением аналитических обзоров, написанием глоссария и терминологического диктанта по отдельным темам учебного модуля;

-комбинированный опрос – контроль, предусматривающий одновременное использование устной и письменной форм оценки знаний по одной или нескольким темам учебного модуля;

-защита и презентация домашних заданий – контроль знаний по индивидуальным или групповым заданиям с целью проверки правильности их выполнения, умения обобщать пройденный материал и публично его представлять, проследить логическую связь между темами курса;

-дискуссия, тренинг, «круглый стол», «кейс-стади» и т.п. – контроль группового задания с его последующим обсуждением, позволяющие продемонстрировать навыки самостоятельного мышления и умения принимать решения;

-тесты – письменная форма контроля по отдельным темам учебного модуля в виде поставленных вопросов.

*Тестирование* рассматривается как средство повышения качества контроля и оценки эффективности учебного процесса. Остановимся на этом феномене более подробно.

Тесты помогают получить более объективные оценки уровня знаний, умений, навыков, проверить соответствие требований к подготовке выпускников заданным стандартам, выявить пробелы в их подготовке.

Тест следует понимать как систему заданий определённого содержания, расположенных в порядке возрастающей трудности, создаваемой с целью объективной оценки и измерения уровня подготовленности обучающихся [2, с.22].

Отметим, что задания теста представляют собой не вопросы и не задачи, а утверждения, которые в зависимости от ответов испытуемых квалифицируются как истинные или ложные. Исходя из технологичности процедуры тестирования, ответы кодируются кодом: «1» - истинно и «0» - ложно, и в таком виде могут поступать в современные системы обработки информации.

Тестовое задание должно отвечать целому ряду требований. Оно должно иметь четкую форму, отличаться чисто предметным содержанием, быть логически правильным, технологичным, иметь известный уровень трудности и коррелировать с выбранным критерием. Из перечисленных требований следует, что тестовые задания должны обязательно проверяться эмпирически.

Качество тестов традиционно оценивается двумя основными критериями.

Первый – надежность теста, которая определяется воспроизводимостью полученных результатов на том же контингенте испытуемых, использованием параллельных тестов или других методов контроля.

Второй критерий – валидность теста, определяемая обычно как его способность измерять именно то, что он призван измерять по замыслу автора. При проверке теста на валидность он подвергается экспертной оценке. Чтобы исключить угадывание, из общего суммарного балла вычитают корреляционные по угадыванию, т.е. количество баллов, которые могут быть получены обучающимися.

В настоящее время в дидактике выделяют четыре основные формы тестовых заданий.

1. Задания закрытой формы, в которых обучающиеся выбирает правильный ответ из нескольких правдоподобных, предложенных на выбор. Эти правдоподобные версии называются «дистракторами». Чем логичнее

«дистрактор», тем чаще на него «попадает» студент, давая неправильный ответ. Плохие «дистракторы», которые обучающиеся не выбирают в силу их абсурдности, целесообразно убрать из тестового задания. Например, объектом деятельности учителя является:

- A) ученик
- B) преподавание
- C) целостный педагогический процесс
- D) коллеги
- E) воспитание.

2. Задание открытой формы, когда ответы дают сами испытуемые, дописывая ключевое слово в утверждении и превращая его в истинное или ложное высказывание. Такое тестовое утверждение содержит в одном предложении и вопрос, и ответ. Оно должно состоять из небольшого количества слов (чем меньше, тем лучше), а ключевое слово, которое вписывает обучающийся, должно завершать фразу. При формулировании задания важно минимумом слов добиваться максимальной смысловой ясности и однозначности содержания задания. Например, «Специально организованный, целенаправленный, управляемый процесс взаимодействия педагога и обучающихся, в ходе которого последние усваивают систему знаний, умений и навыков, называется.....(обучением).

3. Задания на соответствие, в которых с элементами одного множества требуется сопоставить элементы другого множества, причем число элементов во втором множестве должно на 20%-30% превышать число элементов первого множества. Это создает обучающим широкое поле для поиска правильного ответа. Например, в какой из представленных групп находятся категории дидактики:

Группа 1	Группа 2
обучение	учение
знания	обучение
воспитание	образование
образование	знания, умения и навыки
цель обучения	метод обучения

4. Задания на установление правильной последовательности. Обучающийся указывает с помощью нумерации действий требуемую заданием последовательность. Такие задания эффективны в тех областях учебной и профессиональной деятельности, которые хорошо алгоритмируются. Например, показать последовательность этапов организации и проведения урока с помощью нумерации: 1 этап – диагностирование; 2 этап – целеполагание; 3 этап – планирование; 4 этап – объяснение нового материала; 5 этап – закрепление, контроль проверки усвоения знаний и умений по новой теме; 6 этап – оценивание, инструктаж по выполнению домашнего задания.

Преимущества тестов:

-во-первых, они позволяют повысить объективность контроля, исключить влияние на оценку побочных факторов, таких как личность преподавателя и самого обучающегося, их взаимоотношения и т.п.;

-во-вторых, оценка, получаемая с помощью теста, более дифференцирована. В отличие от традиционных методов контроля, где используется 4-балльная шкала, результаты тестирования благодаря особой организации могут быть представлены в более структурированном виде, содержащем множество градаций оценки, а благодаря стандартизированной форме оценки тесты позволяют соотнести уровень достижений обучающихся по предмету в целом и по отдельным существенным его элементам с аналогичными показателями в группе или любой другой выборке испытуемых;

-в-третьих, тестирование можно одновременно проводить как в группе, так и на курсе или на факультете. При этом обработка результатов тестирования с использованием специальных «ключей» для теста производится намного быстрее, чем, например, проверка письменной контрольной работы;

-в-четвертых, показатели тестов ориентированы на измерение усвоения ключевых понятий, элементов учебной программы, а не конкретной совокупности знаний, как это имеет место при традиционной проверке;

-в-пятых, тесты обычно компактны и, как правило, легко поддаются автоматизации.

Тестирование как метод контроля имеет и свои ограничения. Легче всего с помощью теста проверить степень овладения учебным материалом. Проверка глубинного понимания предмета, владение мышлением, свойственным изучаемой дисциплине, в этом случае весьма затруднительна, хотя в принципе возможна. Отсутствие непосредственного контакта с обучающимся, с одной стороны, делает контроль более объективным, но с другой, - повышает вероятность влияния на результат других, случайных факторов. Таким образом, можно сделать вывод, что наилучший эффект дает сочетание тестов с традиционными методами контроля.

Одним из методов эффективного контроля является *гlossарный диктант*, цель которого оперативная проверка фактологических знаний по предмету. Это фронтальная письменная работа, рассчитанная на 5-10 минут.

Гlossарный диктант можно проводить на всех этапах учебного занятия для своевременного обнаружения и предупреждения ошибок. Оперативная обратная связь позволяет целенаправленно и в сжатые сроки осуществлять коррекционную работу. Так, целесообразно разработать ряд гlossарных диктантов по темам: «Цель, задачи, объект и предмет педагогики», «Развитие и формирование личности», «Процесс обучения», «Организационные формы обучения», «Методы, приемы, средства обучения» и др.

Еще один положительно зарекомендовавший себя метод контроля – это *решение педагогических задач*.

Педагогическая задача – это основная единица педагогического процесса. В ходе осуществления педагогического процесса педагог решает многообразные педагогические задачи.

Например, педагогические задачи, требующие воспроизведения данных:

1) задачи по узнаванию: бурный рост и развитие организма, половое созревание происходит в возрасте:

а) подростковом

- в) младшем школьном
- с) дошкольном
- д) юношеском
- е) старшем школьном

2) задачи по воспроизведению отдельных фактов, дат, понятий: дайте определение понятию «педагогическая диагностика».

Педагогические задачи, требующие простых мыслительных операций с данными:

1) задачи по перечислению и описанию фактов (исчисление, перечень и т.п.): какие факторы влияют на развитие и формирование личности?

2) задачи по сопоставлению и различению (сравнению и разделению): в чем принципиальное отличие теории развивающего обучения Л.В. Занкова и В.В. Давыдова?

Решение педагогических задач как одного из методов контроля оправдано, потому что позволяет проверить уровень развития умений и навыков обучающихся.

Одной из интересных методов считается *«педагогический марафон»*, который можно провести на этапе рубежного контроля. Рассмотрим фрагмент использования «педагогического марафона».

«Педагогический марафон» может проводиться по завершению изучения модуля «Общие основы педагогики» среди студентов одной или двух групп педагогических специальностей. Продолжительность проведения педагогического марафона зависит от количества предлагаемых заданий (от 5 до 10 заданий). Задания должны быть как теоретического, так и практического характера, что позволяет оценить не только качество усвоения педагогических знаний, но и определить уровень сформированности умений и навыков. Ориентировочное время – 50 минут.

Цели «педагогического марафона»:

- 1) обобщение и систематизация знаний по модулю «Общие основы педагогики»;
- 2) развитие педагогического мышления студентов;
- 3) формирование устойчивого интереса к изучению педагогических дисциплин.

Оборудование: мультимедийные презентации, бумага А 4 (10 листов), маркеры, скотч, воздушные шары, магнитофон.

Критерии оценивания теоретических заданий:

- полнота раскрытия содержания понятий;
- аргументированность ответа;
- умение применять теорию на практике.

Шкала оценивания:

- 3 балла – ответ соответствует всем критериям;
- 2 балла – ответ соответствует в целом;
- 1 балл – в ответе имеются отдельные неточности.

Критерии оценивания практических умений (применение знаний на практике):

-обоснование действий с опорой на теорию;  
-установление причинно-следственных связей изучаемого педагогического явления;

-доказательство с опорой на аналогичные примеры.

Шкала оценивания:

3 балла – действие соответствует всем критериям;

2 балла – действие соответствует критериям в целом;

1 балл – в действиях имеются отдельные неточности.

Штрафные санкции: нарушение правил марафона – 1 балл.

Задание 1. Понятийный диктант.

Дать определения понятиям: педагогика, андрагогика, антропология, человек, личность, индивид, индивидуальность, субъект, воспитание, обучение, образование, развитие, формирование, факторы развития личности, движущие силы развития личности, деятельность, общение, наследственность, задатки, способности, социальная среда, географическая среда, методы научного исследования, беседа, анкетирование, наблюдение, эксперимент, изучение документации, тестирование, математические методы (итого – 30 понятий).

Задание 2. Дайте психолого-педагогическую характеристику детей среднего школьного и старшего школьного возраста.

Задание 3.

Решение педагогической задачи 1:

Знаменитый древнегреческий оратор Демосфен имел шепелявый выговор. Над ним смеялись, не слушали его речей. К.С. Станиславский в детстве отличался исключительной неловкостью, был неуклюж и косноязычен; он даже и не помышлял быть актером. Исаак Ньютон в детстве был слабоуспевающим учеником. Проанализируйте альтернативные суждения об этих явлениях.

а) У названных лиц никаких особых способностей не было. Счастливые случайности, стечение благоприятных обстоятельств жизни помогли им прославиться.

б) Очевидно, у них были задатки к определенным видам деятельности, но они не могли проявиться в детстве в силу отсутствия социальных условий, воспитания.

в) У названных людей не было каких-то определенных задатков к деятельности, с которой была связана их жизнь. Их успех – это исключительно результат труда и самовоспитания.

г) Бессмысленно говорить о каких-то показателях способностей людей к определенному виду деятельности.

Решение педагогической задачи 2:

К. Гельвеций утверждал: «Ум и таланты у людей всегда суть продукты их стремления и их особого положения. Наука о воспитании сводится, может быть, к тому, чтобы поставить людей в положение, которое заставило бы их приобрести желательные таланты и добродетели».

Не отрицает ли К. Гельвеций роль природного фактора в становлении личности?

Решение педагогической задачи 3:

А.Н. Радищев писал: «Человек есть хамелеон, принимающий на себя цвет предметов, его окружающих: живущий с мусульманами – мусульманин, с куклами – кукла общества, в коем мы обращаемся. Общежитие вселяет в нас род своих мыслей и побуждает нас то называть добрым, что оно добрым почитает. Мы усваиваем помалу страсти, в обществе господствующие; иначе мы склонны к восприятию того, что нас прельщает...»

а) В чем состоит философский смысл аналогии человека с хамелеоном у Радищева?

б) В какой мере данное суждение А.Н. Радищева отражает научный подход к концепции развития личности?

Решение педагогической задачи 4:

«Родители, - писал Л. Фейербах, - допускают громадную ошибку, когда, опираясь на собственный разум, хотят вмешаться в естественное развитие своих детей, когда априорно хотят построить их жизнь».

а) Проанализируйте данное высказывание с научных позиций развития человека.

б) Правомерно ли утверждать, что развитие человека детерминировано генетической программой?

в) Можно ли надеяться, что анатомо-физиологическое и психосоциальное становление личности может осуществляться без воли и вмешательства воспитателя?

Задание 4. Установите стрелками правильное соответствие между концепциями и их содержанием.

Биологизаторская концепция

Человек – продукт наследственности, среды и воспитания. Деятельность и общение способствуют развитию ребенка.

Гуманистическая концепция

Человек рождается с различными задатками, которые характерны для родителей и которые развиваются под влиянием среды и воспитания.

Социологизаторская концепция

Человек рождается как «Чистый лист бумаги». Жизнь, окружение, воспитание накладывают на него свой отпечаток.

Задание 5. Раскройте педагогический смысл притчи «Продавец обезьян»:

«На корабле плыл продавец обезьян. На досуге он научил их подражать морякам, когда те распускали паруса.

Но поднялась буря, моряки бросились убирать снасти. Обезьяны же, зная лишь, как распускать их, шли следом и натягивали снасти. Корабль погиб, ибо учитель предвидел лишь ясную погоду».

«Педагогический марафон» завершается работой пресс-центра: оценка работы студентов, поощрение победителей.

Домашнее задание: разработать процедуру использования метода «групповое проектирование» по педагогике, используя методические рекомендации:

1. Определение темы и цели.
2. Обсуждение студентами задач проектирования.
3. Планирование работы: определение источников информации, способов сбора и анализа информации, формы отчета, критериев оценки результатов, распределение ролей (информатор, исследователь, докладчик, эксперт и т.д.). Студенты вырабатывают план действий.
4. Исследование: сбор информации, решение поставленных задач.
5. Рекомендуемые методы: интервью, опрос, наблюдение, мини-эксперимент, моделирование, работа со справочной литературой и т.п.
6. Обобщение результатов: анализ информации, структурирование, формулирование выводов.
7. Представление результатов: письменный отчет (стендовый доклад, устный доклад, презентация) (по выбору студентов).
8. Оценка результатов: преподаватель совместно со студентами обсуждают работы, оценивает их по критериям.
9. Оказание систематической помощи и консультирование.
10. Время на подготовку проекта – 2 недели.

Таким образом, «педагогический марафон» выступает как метод контроля и одновременно способствует развитию педагогического мышления и творческих способностей студентов.

В практике казахстанских вузов более десяти лет функционируют *модульно-рейтинговая технология обучения*. Рассмотрим основы модульно-рейтинговой технологии обучения и ее эффективность при изучении педагогики.

Слово «*rating*» в переводе с английского языка означает «оценка». Рейтинг – это число, выражающее в балльной системе исчисления оценку знаний, навыков и умений обучающегося по степени выполнения каждого отдельного вида задания, из которых складывается успеваемость на протяжении всего курса.

Кроме того, рейтинг – показатель успешности студентов. Рейтинговая оценка знаний является многобалльной: чем больше баллов, тем выше рейтинг. Это ранговая шкала, определяющая место студента в сравнении с другими. Данная система позволяет регулярно контролировать деятельность студентов, оценивать качество выполнения различных видов работ, в целом способствует активизации познавательной деятельности студентов и побуждает их к повседневной работе над учебным материалом.

Именно установление рейтинга студента способствует мобилизации его самостоятельности и активности при выполнении учебной программы и, в конечном счете, улучшению его профессиональной подготовки. Каждый вид учебной работы имеет свою «стоимость», «цену» (весовой коэффициент). Поэтому назначение рейтинга в качестве оценки зависит от весового

коэффициента вида занятия и от уровня сложности заданий, выполняемых обучающимися.

К основным преимуществам модульно-рейтингового контроля следует отнести:

-во-первых, объем и содержание изучаемого учебного материала представлен в виде тематического логически завершенного модуля, состоящего из 5-и и более тем;

-во-вторых, возможность управления познавательной деятельностью обучающихся с использованием целостной системы рейтинговых баллов. В данном случае речь идет не только о начислении их студенту за выполнение конкретных учебных заданий, но и о поощрительных баллах, которые могут быть добавлены ему за активность на занятиях, своевременность выполнения учебных заданий и творческий подход к их решению, участие в научной работе, выступление с докладами на конференциях, участие в конкурсах научных работ и т.п.;

-в-третьих, использование преподавателем шкалы с унифицированными рейтинговыми градациями позволяет осуществлять мониторинг успешности обучения студентов по учебному предмету и вычислять индивидуальный рейтинг каждого из них за определенный период обучения (месяц, семестр, учебный год);

-в-четвертых, широкое информирование всех участников учебного процесса о его результатах, которое вызывает живой интерес большинства обучающихся, прежде всего из-за возможности сопоставления результатов своего обучения с результатами однокурсников. При этом повышается мотивация обучения, состязательность, активизируются амбиции субъекта обучения, что способствует формированию такого важного для обучающегося качества как умение рационально, с учетом своих сил, распоряжаться имеющимся ресурсом времени;

-в-пятых, использование метода тестирования в условиях рейтинговой системы оценки и контроля знаний, навыков и умений обучающихся позволяет резко снизить при начислении рейтинговых баллов влияние таких субъективных факторов как личность преподавателя и самого обучающегося, их взаимоотношения и т.п.;

-в-шестых, наличие серьезной математической поддержки всей рейтинговой системы дает возможность полностью автоматизировать процесс начисления соответствующих баллов и представления конечных результатов контроля на образовательном портале вуза.

Эффективность применения модульно-рейтинговой технологии обучения зависит от выбора соответствующих методов и формы контроля, разработки процедуры его осуществления, обоснования способов индивидуальной коррекции учебной деятельности студентов. Рассмотрим процедуру рубежного контроля при модульно-рейтинговой технологии обучения педагогике.

В соответствии с правилами кредитной технологии обучения рубежный контроль знаний студентов проводится преподавателем согласно

утвержденного графика в рабочем учебном плане на 7(8)-ой (P1) и 15-ой (P2) неделях в течение одного академического периода (семестра).

Как высчитывается рейтинг студентов? Максимальный показатель по текущему и рубежному контролю составляет 100% от итогового показателя учебных достижений. В течение семестра проводятся 2-х рубежных контроля. Студент, выполнив все задания первого рубежного контроля за 7 недель, может набрать максимально 100%, выполнив задания второго рубежного контроля за 8 недель – еще 100%. Рубежный контроль (РК) проставляется в виде суммы показателей успеваемости в процентах, набранных за прошедший период от начала семестра. Например, по педагогике студент набрал за первые 7 недель 97%, а в последующие 8 недель набрал 100%, тогда за 15 недель проставляется – 98,5%. Данная успеваемость сложилась, исходя из следующей суммы:  $(97\%+100\%) = 197:2 = 98,5\%$ , что соответствует оценки «отлично». Таким образом, рейтинг успеваемости студента (98,5%) считается высоким.

Результаты рубежного контроля вносятся в электронную аттестационную ведомость соответственно на 7(8)-ой и 15-ой неделях, дальнейшие исправления не допускаются, потому что автоматизированная информационная система (АИС) не дает допуска в образовательный портал без соответствующего разрешения.

Итоговый контроль проводится в конце изучения педагогики. Цель итогового контроля – выявить и оценить знания, умения и навыки обучающихся по дисциплине в целом. Он может быть организован в ходе экзаменов (компьютерное или бланочное тестирование, письменный или устный экзамен, комплексный экзамен, сочетающий в себе тестирование и итоговое контрольное собеседование и т.п.).

К итоговому контролю могут быть отнесены также курсовые работы и результаты всех видов практик.

Итоговая (экзаменационная) оценка по дисциплине определяется как сумма максимальных показателей успеваемости по рубежным контролям и итоговой аттестации. Например, успеваемость студента за 2 рубежных контроля составляет 98,5%, а итоговая аттестация - 85%, то сумма оценки по экзамену составляет 90,4%, в буквенном выражении – это А-, в баллах – 3,67, по традиционной системе – «отлично».

Итоговая оценка в процентном соотношении определяется по формуле:

$$И = (P1 + P2): 2 \times 0,4 + Э \times 0,6,$$

где: P1 – процентное содержание оценки первого рейтинга, P2 – процентное содержание оценки второго рейтинга, Э – процентное содержание экзаменационной оценки.

Результаты итогового контроля заносятся в электронную экзаменационную ведомость.

В практике преподавания педагогики все перечисленные виды, методы контроля и формы их проведения применяются как в «чистом», так и

«смешанном» виде, в зависимости от цели контроля и методического мастерства преподавателя.

### **Контрольные вопросы и задания для самостоятельной работы студентов по разделу 6**

1. Раскройте сущность понятий «диагностика обученности», «контроль».
2. Раскройте сущность понятия «обучаемость».
3. Охарактеризуйте принципы диагностики и контроля.
4. Назовите функции контроля.
5. Перечислите критерии усвоения педагогических знаний.
6. Охарактеризуйте формы контроля.
7. В чем преимущества и недостатки фронтального письменного контроля?
8. Что такое тестовый контроль?
9. В чем «плюсы» и «минусы» тестового контроля.
10. Раскройте сущность модульно-рейтинговой технологии обучения.

### **Контрольные вопросы и задания для самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя по разделу 6**

1. Опишите процедуру использования модульно-рейтинговой технологии обучения педагогике.
2. Составьте (10) тестовых заданий по педагогике, используя открытые и закрытые вопросы.
3. Разработайте фрагмент итогового занятия по педагогике с использованием различных методов контроля. Обоснуйте их выбор.
4. Предложите формы и методы для текущего контроля по теме «Процесс обучения: сущность, закономерности, принципы».
5. Заполните таблицу «Формы и методы контроля по педагогике»

Формы контроля	
Методы контроля	

### **Литература к разделу 6**

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов /Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русск. язык, 1989. – 924с.
2. Аванесов В.С. Методические указания по основам научной организации педагогического контроля в вузе /В.С. Аванесов. – М.: НИИВШ, 1988. – 72с.

3. Подласый И.П. Педагогика: учеб. пособие /И.П. Подласый – М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. - 432с.

## **Раздел 7 Методическая характеристика разделов педагогики**

Одна из грубейших ошибок считать, что педагогика является наукой о ребенке, а не о человеке  
Я. Корчак

## 7.1 Методическая характеристика раздела «Общие основы педагогики»

Структура раздела «Общие основы педагогики» сложилась не сразу. Обращение к типовым программам, учебникам, учебным пособиям по педагогике, изданные в 20-30-е гг. XX в., показало, что изучение общих основ педагогики проходило в рамках курса «Введение в педагогику». Такой подход привел к тому, что два других раздела «Дидактика» и «Теория воспитания» стали изучаться как отдельные курсы, не связанные с общими основами, и тем самым была нарушена целостность педагогической подготовки учителя. Данный серьезный недостаток был ликвидирован в 50-е годы в учебниках «Педагогика» для студентов педагогических институтов», авторами которых были П.Н. Шимбирев (1954г.) и И.А. Каиров (1956г.). С этого времени структура курса «Педагогика» включала в себя четыре взаимосвязанных раздела: «Общие основы педагогики», «Теория воспитания», «Дидактика» и «Школоведение» («Управление образовательными системами»).

Раздел «Общие основы педагогики» начинается с темы *«Педагогика как наука и как искусство»*. Это первая тема курса, и она имеет особое значение в общей системе изучения педагогики, потому что именно на первом занятии у студентов закладываются основы профессионально-педагогической направленности, суть которой заключается в интересе к профессии учителя и изучению педагогики. Также можно без преувеличения сказать, что первая тема является основополагающей, так как она закладывает фундамент для формирования системы научных педагогических знаний.

*Цель: формирование системы знаний о педагогической науке, развитие интереса к изучению педагогики как науки и искусства.*

В рамках этой темы педагогика рассматривается в двух аспектах: педагогика как наука и искусство. Такой подход позволяет показать студентам, как наука и искусство взаимосвязаны и обогащают друг друга, что позволяет избежать «сухой» подачи учебного материала, излишней алгоритмизации в изучении педагогики и способствует творческому овладению предметом. Предлагается следующий вариант рассмотрения темы:

1) педагогика – наука: ее объект, предмет, функции, категориальный аппарат, структура, связь с другими науками;

2) педагогика – искусство: ретроспектива взглядов педагогов прошлого, педагогическое мастерство как основа педагогического искусства, педагогическое общение – условие реализации педагогического искусства.

При изучении данной темы целесообразно использовать такие типы лекций как: вводная лекция, лекция-визуализация и др. Семинарское занятие рекомендуется провести в вопросно-ответной форме, как семинар-дискуссию, или как тематический семинар. Выбор типа семинара зависит от факторов, о которых шла речь в 5.2.

По теме предусмотрена самостоятельная работа студента (СРС). В качестве индивидуального задания можно рекомендовать студентам прочитать

педагогические произведения П.Ф. Каптерева «Педагогика – наука или искусство», К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания» с целью в дальнейшем принять участие в конференции «Закладка, выпавшая из книги...», которую можно провести в студенческой группе из 20-25 человек.

*Тема 2 «Целостный педагогический процесс: сущность, структура, противоречия, основные характеристики, функции, закономерности и принципы».*

*Цель – формирование знаний по теории целостного педагогического процесса.*

Данная тема является достаточно сложной для усвоения, поэтому необходимо подробно разъяснять и объяснять отдельные положения. В начале лекции целесообразно рассмотреть сущность основных понятий: педагогический процесс, противоречия, функции, структурные компоненты, закономерности и принципы. Детальная проработка данных понятий, имеющие философскую основу, позволяет перейти к рассмотрению их педагогической сущности.

Особое место при изучении этой темы отводится раскрытию основных положений теории целостного педагогического процесса (ЦПП). При этом необходимо особо акцентуализировать идею о том, что целостный педагогический процесс является объектом деятельности преподавателя. Отсюда – педагог должен основательно знать не только предмет, который он преподаёт, но и теорию, с тем, чтобы грамотно организовать и управлять процессами обучения и воспитания личности.

Большое воспитательное значение на лекции может иметь рассказ о жизни и деятельности известного в Казахстане и за рубежом ученого, автора теории ЦПП и многочисленных публикаций по проблемам подготовки будущих педагогов профессора Н.Д. Хмель (1927-2007гг).

По данной теме целесообразно выбрать традиционный тип лекции – лекция-информация, с использованием визуальных средств обучения (мультимедийные презентации, слайды т.п.).

Семинарское занятие можно организовать и провести в форме «круглого стола», где предполагается обсудить теоретические вопросы, заслушать доклады и сообщения студентов, дать им возможность свободно высказаться по содержанию подготовленных докладов. В целях рациональной организации учебной деятельности студентов выступления и сообщения по теме рекомендуется представить в «свернутой форме»: в виде стендовых докладов, подкрепленные схемами, рисунками и т.п. Такое оформление сообщений позволяет студентам оптимально использовать академическое время и развивает умение «сворачивать» и структурировать информацию.

Задача преподавателя помочь студентам понять сущность педагогического процесса. Отсюда – для СРС можно рекомендовать задание написать эссе, в котором студенты могут раскрыть свою индивидуальную позицию, свободно излагать свои мысли и доказывать их. Практика показывает, что студенты охотно выполняют такое индивидуальное задание. Вполне вероятно, что мнения и убеждения студентов, представленные в эссе, могут быть

ошибочными, однако оценка за это не снижается. Задача преподавателя заключается в том, чтобы студенты поняли ошибочность своих суждений и самостоятельно корректировали их.

*Тема 3 «Развитие, воспитание, социализация и формирование личности».* Это тема трудная для понимания, потому что является междисциплинарной и рассматривается на стыке нескольких дисциплин: философии, социологии, психологии, физиологии, медицины и др. Такой междисциплинарный подход оправдан, поскольку рассмотреть эволюцию развития личности можно сразу в нескольких плоскостях: биологическом, физическом, психическом и социальном. Все это позволит студентам понять основную идею темы: личность – это целостное образование и изучать ее надо в единстве всех ее составляющих.

*Цель – формирование системы междисциплинарных знаний о развитии, социализации и становлении личности.*

Лекция начинается с работы над понятийным аппаратом: человек, индивид, индивидуальность, объект, субъект, личность; развитие, социализация, персонализация, воспитание, самовоспитание; фактор, наследственность, среда; деятельность, общение; концепция, парадигма. При введении новых понятий целесообразно использовать метод сравнения определений из различных источников (учебники, словари, энциклопедии и т.п.), что способствует развитию аналитических умений студентов.

Данная тема имеет глубокие исторические корни, поэтому на лекции следует остановиться на историческом аспекте. Так, в истории развития педагогической мысли прогрессивные идеи о формировании человека как личности всегда увязывались с проблемами воспитания. Мысли о единстве развития и воспитания личности были высказаны педагогами Я.А. Коменским, Д. Локком, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Рациональные идеи воспитания содержатся в педагогических системах французских материалистов XVIII века К.А. Гельвеция и Д. Дидро, социалистов-утопистов Р. Оуэна, К.А. Сен-Симона и Ф.М.Ш. Фурье. Однако, этим педагогам, вследствие идеалистических или метафизических взглядов на природу и общество, не удалось раскрыть объективные законы воспитания личности.

Основная часть лекции посвящается показу роли и значения каждого фактора (наследственность, среда и воспитание) на развитие и формирование личности. Влияние каждого фактора на формирование личности можно показать на примерах жизни и деятельности известных философов (Демосфен, Платон, Аристотель, Конфуций и др.), писателей (А.С. Пушкин, Ф.М. Достоевский и др.), композиторов (А. Моцарт, И. Бах и др.), ученых (М.В. Ломоносов, Д.И. Менделеев и др.), а также использовать образы героев литературы и кинофильмов.

Развитие и формирование человека как личности происходит через деятельностное включение его во все сферы человеческой жизни. Отсюда – особое место в содержании лекции занимает вопрос о деятельности, о ее взаимосвязанных видах и комплексном влиянии на развитие личности. Студенты должны понять, что труд – первое основное условие всей

человеческой жизни. Представители диалектического материализма доказали, что решающее значение в формировании человеческой личности имеют отношения людей в процессе трудовой деятельности. Труд, профессиональная деятельность и возникающие на их основе общественные отношения – это факторы развития человека, механизмы его физического и духовного роста. Следовательно, индивидуальное развитие человека, формирование его личности зависит от определенных общественных условий и отношений, возникающих в деятельности.

Студентам надо показать, что механизмы развития личности необходимо искать в самой природе и сущности человека. Человек – биосоциальное существо, живущее и действующее в определенной системе производственных, национальных, правовых, общественных и других отношений. При изучении темы целесообразно использовать принцип системно-структурного анализа. В этом контексте особое значение имеет высказывание В.Н. Сагатовского: «Человек – это часть, элемент других систем (природы, общества), это особая целостность, в которой, напротив, природа и общество выступают как ее части (разумеется, не в целом, а определенными своими сторонами) и которая развивается на основе собственных противоречий» [1, с.22].

Заслуживает внимание позиция Л.И. Божович: «Ошибочно рассматривать личность как совокупность отдельных свойств и качеств. Нужно рассматривать каждое отдельное качество в аспекте личности в целом» [2, с.63].

Принцип системно-структурного анализа позволяет рассмотреть личность как целостное образование (Рисунок 12).

На рисунке видно, что структура личности, ее «Я» представлено биологической, физической, психологической и социальной основами. Биологическая основа – это фундамент для становления человека. Физиологическое и физическое развитие человека выражает собой уровень физического здоровья человека, развития его «сомы», то есть тела (мышечно-мускульное развитие, физическая выносливость и др.). Следовательно, биологическое «Я» детерминирует физиологическое и физическое «Я». Психическая основа – это процессы, способствующие развитию эмоций, чувств, воли, интеллекта, потребностей, отражает развитость психики человека и ее мотивационно-поведенческого блока. Психологическое «Я» через потребности, мотивы, установки детерминирует деятельность и влияет на ее успешность. Биологическая основа под влиянием социальных факторов, наполняется социальными качествами. Человек приобретает свою социальную сущность, интериоризируя, превращая во внутренний план ту систему общественных отношений, в рамках которой проходит его социализация, его созревание как члена общества. Социальное «Я» представляет собой интериоризированные общественные отношения, которые выступают как система ответов на социальные ожидания, т.е. как система социальных ролей (учащийся, работник, семьянин, гражданин и т.п.). Таким образом, взаимосвязь четырех элементов «Я» составляет структуру личности.

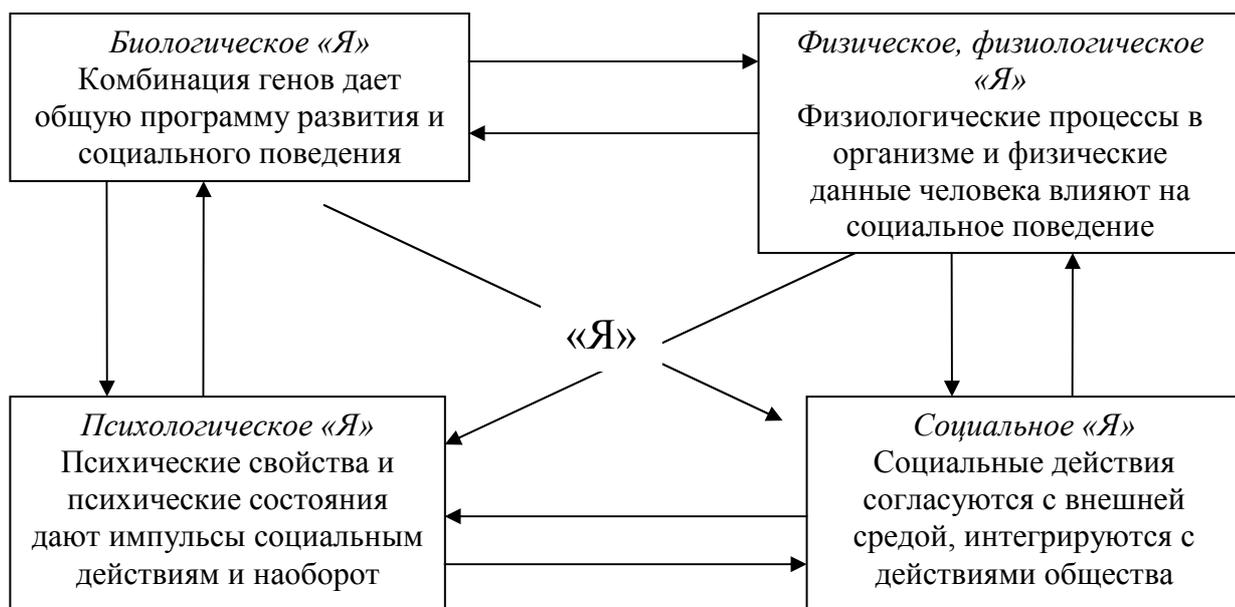


Рисунок 12 – Структура личности

Личность правомерно рассматривать через призму процесса развития. Системообразующим фактором процесса развития личности выступает противоречие. Противоречие отражает внутренний источник всякого развития, поскольку представляет собой взаимодействие противоположных сторон какого-либо объекта (системы).

Проблема развития личности, связанная с разрешением бесконечно огромного количества противоречий, была предметом исследования философии, психологии, социологии, политологии и педагогики. Обобщая большой объем материала о роли противоречий в развитии личности, можно сделать вывод:

-личность развивается через разрешение внутренних и внешних противоречий, которые возникают на всех этапах ее становления; противоречия возникают между: новыми потребностями, запросами и уровнем овладения способами по их удовлетворению, новой ситуацией и прежним опытом, возможностями личности и требованиями социальной действительности, потребностью личности в самореализации и самоутверждении в референтной социальной общности и имеющимися условиями для реализации названных процессов, активно-деятельностной сущностью человека и жизненными условиями и т.п.

В философии, социологии, психологии и педагогике сложилось несколько парадигм развития личности: парадигма социального развития (П. Бурдье, Ж. Капель, Ж. Фурастье и др.), биопсихологическая парадигма (А. Медичи, К. Роджерс, А. Фабр, А. Маслоу и др.) и диалектическая парадигма (К. Маркс, Ф. Энгельс, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.). Названные парадигмы достаточно будет представить на лекции обзорно, поскольку содержание каждой парадигмы целесообразно детально рассмотреть на семинарском занятии.

В рамках данной темы следует сделать краткий обзор различных подходов к возрастной периодизации, дать характеристику возрастным и индивидуальным особенностям личности. Подробно и детально этот вопрос может быть рассмотрен на семинарском занятии.

При изучении этой темы можно рекомендовать такие типы лекций как: проблемная лекция, лекция-визуализация, бинарная (интегрированная) лекция.

Семинарское занятие можно организовать в форме «дискуссионной площадки» с элементами деловой игры, это даст возможность студентам совместно и творчески обсудить вопросы, найти пути решения проблем, используя конкретные рекомендации психолога, врача, учителя-практика, социального педагога, родителей и др.

СРС может включать работу с первоисточниками и заполнение таблицы «Динамика развития идеи природосообразности и культуросообразности в трудах педагогов прошлого и настоящего»; составить схему «Взаимосвязь факторов развития личности».

*Тема 4 «Методология и методика педагогического исследования».* Это тема является важной для формирования основ исследовательской культуры студентов.

*Цель – формирование системы знаний о методологии и методике педагогического исследования.*

Новые понятия темы вводятся по мере объяснения учебного материала: методология, подход, методологический подход, теоретический подход, концептуальный подход. Содержание данных понятий должно быть тщательно проработано, потому что их семантика пока не имеет однозначного толкования.

Понятие методология органично связано с понятием подход. Обращение к научной и справочной литературе показало, что существует большое количество определений данного понятия:

-подход – принципиальная методологическая ориентация исследования; точка зрения, с которой рассматривается объект изучения [3, с.147];

-подход – это совокупность приемов, способов воздействия на кого-(что)-нибудь, в изучении чего-нибудь, в ведении дела [4, с.54];

-подход – специфическая основа теории, концепции, парадигмы, содержащая основную идею, указывающая на способ построения социальной системы или направление научно-исследовательской деятельности [5, с.144];

-подход – это научно-обоснованный способ педагогической деятельности, направленный на формирование искомого качества с целью повышения эффективности педагогического процесса [6, с.10].

Студенты должны понять, что понятие подход – многозначное по смыслу, и его многозначность обусловлена различными позициями ученых и предметом исследования.

Уточнив сущность понятия подход, можно дать определение понятию методологический подход. Методологический подход – это система основных философских, социологических, психологических и педагогических положений, которые в совокупности определяют направление научно-педагогического исследования.

Относительно педагогических исследований принято говорить об онтологическом, гносеологическом, аксиологическом, антропологическом, историко-философском, социально-философском, структурном, функциональном, системном, структурно-системном, синергетическом, интегративном, междисциплинарном и других подходах.

В педагогическом исследовании, кроме методологических подходов, особое место занимают и теоретические подходы.

Теоретический подход трактуется как:

-основанное на теории, относящееся к вопросам теории, положение [3, с.79];

-система научных принципов, идей, обобщающих практический опыт и отражающих закономерности природы, общества и мышления [4, с.170];

-совокупность обобщенных положений, образующих раздел какой-нибудь науки [7, с.57];

-система знаний высокой степени обобщенности, ориентированных на объяснение тех или иных сторон действительности и составляющих основу практических действий [8, с.64].

Исследователи часто отождествляют понятия теоретический подход и концептуальный подход, считая их, синонимичными. В ходе глубокого анализа выявлено их существенное отличие. Так, концептуальный подход – это:

-система взглядов; то или иное понимание явлений, процессов [3, с.294];

-основная мысль, точка зрения на предмет или явление, руководящая идея для их системного освещения; ведущий замысел, конструктивный принцип в различных видах деятельности [7, с.103].

Основное отличие понятий «теоретический подход» и «концептуальный подход» следует искать на разных философских основаниях: один как «базис», другой как «надстройку».

Теоретический подход является базисом, опорной частью исследования, смысл которого заключается в следующем: это система научных принципов, идей, обобщающих практический опыт и отражающих закономерности общества. Сущностная характеристика теоретического подхода заключается в устойчивой интеграции знаний и практики, не допускающая альтернативной точки зрения на изучаемый объект, (предмет, процесс). Иными словами, теоретический подход – это исходный пункт и предпосылка создания нового теоретического положения.

Концептуальный подход – понятие другого порядка, это надстройка базиса. Его смысловое значение заключается в словах: «основная идея», «основная точка зрения», «ведущий замысел» – все это допускает альтернативный подход в рассмотрении того или иного явления или процесса, допускает внесение изменений в исследуемый предмет (процесс) в зависимости от ситуации, позиций или убеждений того или иного автора или авторов. Концептуальный подход возникает в результате современных запросов науки, практики и потребностей общества. Следовательно, теоретический и концептуальный подходы, имея разные смысловые значения, вместе с тем

генетически взаимосвязаны и взаимообусловлены, и могут выступать в качестве ориентиров в исследовании.

В педагогических исследованиях целесообразно использовать совокупность теоретических подходов, которые, дополняя друг друга, служат ориентиром в организации самого процесса исследования и при изучении его предмета. Возможность использовать совокупность методологических подходов к педагогическим явлениям обосновывается следующей идеей: «Различные природные и социальные объекты, решение теоретических и практических проблем требуют комплексного подхода, так как диктуется самой жизнью, высокой степенью интеграции общественных процессов, где, как никогда ранее, «все связано со всем», когда решение одной проблемы зависит от решения множества других, когда и сами проблемы приобретают системный комплексный характер» [7, с.318].

К теоретическим подходам относятся деятельностный, личностный, субъект-субъектный, полисубъектный, культурологический, этнопедагогический, контекстный, гуманистический, феноменологический, моделирующий, сущностный, профессиографический, квалификационный, компетентностный, технологический и др. Все они носят универсальный характер, взаимосвязаны между собой и в совокупности позволяют эффективно решать задачи исследования.

Изучение темы можно продолжить, используя комментарии к блок-схеме «Процесс исследования педагогических проблем» (Рисунок 13).

Подробное и детальное рассмотрение научного аппарата (проблема, объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, база и методы исследования, теоретическая и практическая значимость), а также знакомство с процессом и логикой исследования позволит студентам увидеть целостную картину научного исследования.

Важно, чтобы студенты научились отличать методологию от научной теории, а методологические знания от теоретических, определять объект и предмет исследования, формулировать гипотезу, отбирать адекватные целям и задачам исследования методы, оценивать эффективность педагогических проектов и программ.

По данной теме целесообразно выбрать традиционный тип лекции – лекция-информация с использованием активных раздаточных материалов в виде опорных схем и таблиц.

Семинарское занятие по данной теме можно провести в «смешанном» формате: сначала рассмотреть теоретические вопросы, а потом проанализировать научный аппарат исследования на примере курсовых и дипломных работ, авторефератов диссертаций (по выбору студента).



### Рисунок 13 - Процесс исследования педагогических проблем

Для СРС рекомендуется изучить конкретные проблемы реального педагогического процесса образовательного учреждения.

В этом плане целесообразно воспользоваться возможностями непрерывной педагогической практики. Например, изучить материально-техническую базу школы; провести беседу с представителями администрации школы по актуальным проблемам обучения и воспитания; посетить и сделать анализ 1-2 уроков у разных учителей-предметников; провести наблюдение за деятельностью учителя на уроке по проблеме активизации учебной работы учащихся; провести анкетирование среди школьников на актуальные темы: «Взаимоотношения с родителями, учителями и сверстниками», «Причины слабой успеваемости учащихся» и т.п. Полученные данные рекомендуется

зафиксировать в педагогических дневниках и использовать их при подготовке к семинарскому занятию и при написании курсовой работы по педагогике.

*Тема 5 «Аксиологические основы педагогики»* является сравнительно новой в курсе педагогики. Появление этой темы объясняется тем, что педагогическая наука стала опираться на гуманистически ориентированную философию образования, в которой ценностная ориентация является системообразующей.

*Цель – формирование системы знаний об аксиологических основах педагогической науки и педагогической деятельности.*

Студенты знакомятся с новыми понятиями: ценность, ценностные ориентации; аксиология, аксиологический подход. Важно, чтобы студенты поняли следующее: кроме материальных и духовных ценностей самостоятельно существуют педагогические ценности, которые представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие связующим звеном между общественным мировоззрением в сфере образования и деятельностью педагога. По уровню своего существования и по предметному содержанию педагогические ценности могут быть классифицированы в следующие группы: социально-педагогические, педагогические, личностно-педагогические; инструментальные ценности, ценности-отношения, ценности-качества.

При изучении данной темы оправдан такой тип лекции как лекция-информация, поскольку учебный материал насыщен философскими понятиями, новыми подходами к пониманию педагогических явлений и процессов, что затрудняет усвоение данной темы. Учитывая сложность темы и ее несколько абстрактный характер, на лекции целесообразно использовать активные раздаточные материалы в виде глоссария.

Семинарское занятие можно провести в форме «педагогической гостиной» с приглашением учителей-практиков, имеющие большой опыт работы, индивидуальный стиль деятельности и выработавшие свою «шкалу» педагогических ценностей.

Самостоятельная работа студентов по данной теме может быть увязана с заданиями непрерывной педагогической практики, например, изучить опыт педагогической деятельности учителей-новаторов, учителей-победителей конкурсов «Лучший учитель года», «Самый классный классный» и т.п.

*Тема 6 «Целеполагание в педагогике»* является важной в системе других тем, поскольку долгие годы в педагогике господствовала цель образования, выраженная словосочетанием «всестороннее гармоничное развитие личности». В настоящее время формирование личности с заданными обществом, заранее планируемыми качествами больше не рассматривается как цель образования. Сегодня целью образования является создание оптимальных условий для развития природных задатков, становления и личностного развития обучающегося. Изменение цели образования закономерно ведет к пересмотру целей обучения и воспитания подрастающего поколения. Отсюда – *целью является ознакомление студентов с сущностью целеполагания, которое считается важнейшей функцией педагогической деятельности.*

В самом общем понимании целеполагание – это закрепление целей как официального выражения образовательной политики государства, придание им законодательного статуса или статуса нормативных документов.

Процедура целеполагания включает в себя следующие этапы:

- изучение, анализ и обобщение информации;
- вычленение значимой информации;
- формулирование цели;
- принятие решения о достижении цели.

При изучении этой темы студенты должны понять, что целеполагание – достаточно трудоемкая функция в педагогической деятельности, вместе с тем и основная. Эта тема может быть раскрыта с помощью такого типа лекции как лекция-информация с использованием мультимедийных презентаций или активных раздаточных материалов.

Семинарское занятие рекомендуется провести в форме беседы на основе развернутого плана. На СРС можно дать задание на практическую формулировку целей конкретного учебного занятия или воспитательного мероприятия.

*Тема 7 «Глобализация и система образования в Республике Казахстан».* Существуют проблемы научно-технического и социально-экономического характера, которые невозможно решить в рамках отдельно взятого государства, следовательно, необходимо признать тот факт, что между процессами, явлениями и видами деятельности существуют глобальные взаимосвязи. Отсюда – одной из основных характеристик современного мира является глобализация.

*Цель – ознакомление студентов с феноменом глобализации, раскрытие его особенностей в системе образования Республики Казахстан.*

Процессы глобализации проникают и в область образования. Всеобщая, глобальная проблема, заключающаяся в отставании темпов развития компетентности современного человека от темпов изменений общественной жизни, вызванных деятельностью самого человека, требует поиска новых, общих и общепризнанных подходов к организации сферы образования. Например, Болонский процесс является подтверждением развития глобальных процессов в образовании и попыткой скоординировать действия организаторов сферы образования в соответствии с всеобщими закономерностями ее развития.

Глобализация образования – это объективный процесс распространения действия всеобщих законов на сферу образовательных услуг [9, с.73].

Изучение данной темы продиктовано объективной потребностью рассматривать развитие отечественной системы образования в контексте современных международных тенденций. К числу актуальных, глобальных проблем относят следующие: непрерывное, дистанционное, личностно-ориентированное образование, образование взрослых и др.

Рассматривая данную тему, целесообразно использовать «лекцию вдвоем», так как тема носит междисциплинарный характер и может быть освещена с различных аспектов – политических, идеологических, экономических,

социально-психологических, педагогических, этнических, национальных, религиозных и т.п.

Семинар можно организовать в форме «круглого стола», что позволит студентам увидеть многоаспектность проблемы глобализации, осознать всеобщие закономерности функционирования и развития сферы образования и тем самым понять масштабность проблемы.

Самостоятельная работа студентов может быть направлена на работу с WEB-страницами Internet с целью создания списка источников по изучаемой теме. В качестве индивидуального задания можно рекомендовать студентам написать эссе на тему: «Какая педагогика нужна современному учителю?», групповое задание – решение тестов.

Таким образом, изучая раздел «Общие основы педагогики», студенты должны понять, что рассмотренные темы закладывают основы педагогической готовности к профессионально-педагогической деятельности.

## **7.2 Методическая характеристика раздела «Теория воспитания»**

Практика показывает, что общие вопросы теории воспитания являются сложными для усвоения студентами. Поэтому очень важно четко определить круг вопросов, которые будут последовательно изучаться студентами. Содержание данного раздела периодически дополняется новыми темами, связанные с тенденциями развития демократического общества и политикой государства.

*Тема 1 «Теоретические основы воспитания»* предполагает рассмотрение следующих вопросов: воспитание как общественно-историческое, педагогическое и социальное явление; сущность воспитания, особенности воспитания в современных условиях; основные закономерности и принципы процесса воспитания; структурные компоненты воспитания (цель, задачи, содержание, методы, приемы, средства, формы, результат воспитания); специфика отрасли «экология детства». Особое место занимает вопрос о воспитывающей среде, о «воспитывающем пространстве» и педагогизации среды. Студенты должны понять, что эти проблемы являются актуальными в современных условиях развития общества.

*Отсюда – целью является формирование системы знаний о теоретических основах воспитания.*

В рамках данной темы целесообразно рассмотреть современные подходы к воспитанию: системный, деятельностный, личностно-ориентированный, философско-антропологический, синергетический, этнокультурный как современные методологические ориентиры в организации процесса воспитания.

Одним из спорных вопросов является вопрос о принципах вообще и принципах воспитания, в частности. Сегодня остаются до конца нерешенными следующие вопросы: «Что понимается под словом «принцип»?», «Сколько существует принципов?», «Какие типы и виды принципов встречаются?» «Какова структура и содержание принципов?» и др.

Студентам надо объяснить, что специфика, количество, типы и виды принципов зависят от научного подхода (системный, деятельностный и т.п.), области применения (система высшего образования, сфера научной или практической деятельности), способа получения принципа (контент-анализ, изучение и обобщение опыта и т.п.). Все принципы связаны между собой. Из принципа выводятся правила. Правила выступают в качестве предписаний по реализации принципов на практике.

При изучении данной темы целесообразно использовать такие типы лекций как: лекция-информация, лекция-визуализация и др.

Семинарское занятие можно провести в форме пресс-конференции, дискуссии, развернутой беседы на основе плана и т.п.

Для СРС рекомендуется дать задание письменно ответить на вопросы:

1) В чем проявляется диалектичность процесса воспитания? Что является движущими силами процесса воспитания?

2) Составить схему «Взаимосвязь принципов воспитания». Показать на примерах, каковы последствия их соблюдения (несоблюдения) при организации воспитания;

3) В чем педагогическое назначение «экологии детства»?

*Тема 2 «Цель, задачи, содержание воспитания».* Эта тема считается центральной в разделе «Теория воспитания». Студенты должны понять идею о том, что эффективность воспитания зависит от четкой целевой установки, определенных задач и содержания – все это позволит им в последующем правильно освоить методические основы воспитания.

*Цель – формирование системы знаний о теоретических основах процесса воспитания.*

На начало лекции необходимо рассмотреть философский смысл понятий: цель, идеал, задачи, содержание; подход, концепция, парадигма, а затем по мере появления этих понятий в ходе лекции, следует раскрыть их педагогическое значение. Такая работа над понятийным аппаратом позволяет студентам лучше понимать и однозначно толковать межнаучные понятия.

Студенты должны понять следующее: системообразующим компонентом воспитания является цель. Цель воспитания рассматривается как идеальный образ будущего (человека, группы, коллектива, общества в целом, человечества, цивилизации). Принято выделять два уровня целей воспитания: социальную (общественную) и личностную (самовоспитание, самореализация).

Целью воспитания является создание условий для разностороннего развития личности. Разностороннее развитие предполагает включение человека в многообразные виды деятельности: интеллектуально-познавательную, трудовую, общественно-полезную, художественную, физкультурно-спортивную, игровую и т.п.

В рамках данной темы важно показать логическую связь воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, которые при правильной их постановке, закономерно ведут к самореализации и самоутверждению человека во всех сферах общественной, профессиональной и личной жизни.

Студентам необходимо объяснить, что понятие цели воспитания диалектично и носит конкретно исторический характер. Вместе с тем цель воспитания носит и индивидуальный характер. В контексте сказанного можно предложить студентам проанализировать высказывание К.Д. Ушинского: «Если вам говорят, что целью воспитания будет сделать человека счастливым, то вы вправе спросить, что такое разумеет воспитатель под именем счастье; 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 и даже несчастьем» [10, с.107].

Постановка цели требует ее конкретизации, т.е. определение стратегических и тактических задач воспитания. Стратегические задачи определяются всем ходом воспитания, их исполнение носит продолжительный и отсроченный во времени характер, а тактические задачи нацелены на решение ближайших дел, например, планирование, организация и проведение классного собрания и т.п.

Цель и задачи определяют содержание воспитания. Современное содержание воспитания сложилось не сразу. Оно прошло длительный период развития и становления, начиная с трудов древнегреческих философов (Аристотель, Сократ, Платон), дополняясь гуманистическими идеями эпохи Возрождения (Ф. Рабле, М. Монтень), материалистическими взглядами представителей диалектического материализма (К. Маркс, Ф. Энгельс), идеями коммунистического воспитания (В.И. Ленин), в период перестройки приоритетной стала идея демократизации воспитания. Студенты должны понять, что содержание воспитания формируется не стихийно и не самопроизвольно, а целиком и полностью зависит от цели и задач воспитания, детерминированные характером и содержанием конкретного этапа развития общества.

Содержание воспитания представлено следующими направлениями: физическим, интеллектуально-познавательным, трудовым, нравственным, эстетическим, гражданско-правовым, экологическим, экономическим. Каждое направление имеет свои конкретные задачи и механизмы реализации.

Иными словами, цель воспитания – одна, задач воспитания – множество; цель и задачи воспитания определяют содержание воспитания, и эту логическую связь можно представить в виде следующей схемы:



комментирования – это вопрос о современных концепциях и парадигмах воспитания. С целью активизации познавательного интереса студентов можно задать следующий вопрос: «Чем вызвана и обоснована необходимость новых подходов к воспитанию?», а потом познакомить с основными идеями современных концепций воспитания:

-системное построение процесса воспитания (В.А. Караковский Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова); системно-ролевая теория формирования личности ребенка (Н.М. Таланчук); воспитание как педагогический компонент социализации ребенка (М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, О.С. Гребенюк); воспитание в коллективно-творческой деятельности (И.П. Иванов); формирование образа жизни, достойной человека (Н.Е. Щуркова); воспитание ребенка как человека культуры (Е.В. Бондаревская); гуманистическое воспитание школьников (В.Т. Кабуш); воспитывающее понимание (Л.М. Лузина); педагогическая поддержка ребенка и процесса его развития (О.С. Газман); воспитание индивидуальности (Е.Н. Степанова); самовоспитание школьников (Г.К. Селевко); воспитание на основе потребностей человека (В.П. Созонов) и др.

Важно донести до студентов мысль о том, что концепции и парадигмы воспитания, разработанные представителями научных направлений, основываются на различных подходах, и это является важным фактом в условиях демократизации и плюрализации процесса воспитания.

При изучении данной темы целесообразно использовать такие типы лекций как: информационно-проблемная лекция, лекция-визуализация и др. Семинарское занятие можно проводить в форме дискуссии, развернутой беседы на основе плана.

Для СРС можно дать групповое задание:

1-группа студентов делает подборку педагогических цитат о цели воспитания, которые потом совместно обсуждаются на семинарском занятии.

2-группа студентов изучает историко-педагогическую литературу и на основе результатов сравнительного анализа готовят мультимедийную презентацию на тему: «Развитие идеи разносторонности и гармоничности развития личности».

3-группа студентов проводит запись видеointервью с учителями, классными руководителями по вопросу: «Как определяется содержание воспитания в каждом конкретном классе, и насколько педагог свободен в выборе содержания воспитания?».

*Тема 3 «Система методов воспитания».* Данная тема имеет как теоретический, так и практический аспекты, т.е. знание теории позволит будущему педагогу грамотно применять методы воспитания на практике.

*Цель – формирование основ педагогического мышления, т.е. студенты должны устанавливать взаимосвязь между компонентами воспитания и усвоить: методы воспитания, их выбор детерминирован целью, задачами и содержанием воспитания, а также между методами и принципами воспитания существует диалектическая связь.*

При изучении темы студенты знакомятся с философским и педагогическим аспектами понятий как: метод, прием, средство, система. Сущностная характеристика метода воспитания заключается в его главной особенности – взаимодействии педагога и воспитанника.

В рамках этой темы рассматриваются вопросы: исторический экскурс по проблеме; классификация методов воспитания, их содержательная

характеристика; воспитательные приемы и средства; критерии выбора методов, приемов и средств воспитания.

При изучении данной темы можно выбрать бинарный (интегрированный) тип лекции, где в качестве одного из лекторов может выступать приглашенный учитель или классный руководитель, задача которого состоит дополнить содержание лекционного материала и проиллюстрировать его примерами из личного опыта работы.

Семинарское занятие по этой теме может проходить в форме семинара-дискуссии, развернутой беседы на основе плана, проблемного семинара. Занятие может быть дополнено элементами тренинга, где отрабатываются элементы педагогической техники.

Задание для СРС может быть дифференцировано с учетом образовательных интересов студентов:

- 1) составить схему «Взаимосвязь методов, приемов и средств воспитания»;
- 2) составить кроссворд «Методы, приемы и средства воспитания»;
- 3) подготовить аннотированный список литературы (не менее 5-7 источников) по теме «Методы воспитания».

*Тема 4 «Организационные формы воспитания».* Эта тема логически связана с предыдущей темой и носит практикоориентированный характер.

*Цель – формирование системы знаний об организационных формах воспитания, их взаимосвязи с содержанием, методами, приемами и средствами воспитания.*

Тема предполагает рассмотрение следующих вопросов: сущность понятий форма воспитательной работы, воспитательное мероприятие, воспитательное дело; многообразие форм воспитательного процесса; критерии выбора организационных форм воспитания. Следует отметить, что данная тема не вызывает трудностей в понимании, поэтому отдельные вопросы такие как: алгоритм планирования и проведения воспитательной работы, классный час как основная форма воспитательного процесса, картотека форм воспитательной работы и другие целесообразно студентам рассмотреть самостоятельно и затем совместно обсудить их на семинарском занятии.

Преподаватель может использовать такой тип лекции как лекция-информация с элементами визуализации. Семинарское занятие можно провести в форме тематического семинара с использованием видеозаписей открытых воспитательных мероприятий школьных учителей и студентов-практикантов.

Для организации СРС необходимо воспользоваться возможностями непрерывной педагогической практики. Студентам предлагается групповое задание: посетить, проанализировать и представить для обсуждения на занятии одно воспитательное мероприятие («Устный журнал», викторина «Что? Где? Когда?», конкурс, тематический классный час, спортивный турнир «Веселые старты» и др.).

*Тема 5 «Воспитывающая среда и ее развитие».* Данная тема носит многоаспектный характер, поэтому должна быть рассмотрена с нескольких позиций: социологической, экономической, психологической и педагогической.

*Цель – осознание студентами идеи: семья, ученический коллектив, детско-юношеские движения, объединения и организации представляют социокультурную среду и являются факторами развития личности.*

В начале лекции следует организовать работу над понятийным аппаратом темы: воспитывающая среда, воспитательное пространство; социальная среда, социальное пространство; социальная адаптация и персонализация; педагогизация среды.

Затем компактно рассматриваются такие вопросы: семья как фактор развития и воспитания личности, специфика современной семьи, воспитательный потенциал семьи; ученический коллектив как фактор воспитания личности, признаки коллектива, его становление и развитие, воспитание толерантности личности в ученическом коллективе; детско-юношеские движения, объединения и организации как фактор развития в детско-юношеском возрасте, их статус и функции, организационно-методические основы и содержание деятельности детско-юношеских объединений и организаций. Такая подача учебного материала определяет перечень узловых вопросов, рассматриваемых на лекции, содержание которых будет дополняться на семинарском занятии.

При изучении данной темы можно использовать такие типы лекций: лекция-информация, обобщающая лекция с использованием активных раздаточных материалов (структурно-логические схемы, глоссарий и т.п.).

Семинарское занятие может быть проведено в форме дискуссии с элементами ролевой игры на темы «Типы родительского авторитета», «Стили взаимоотношений родителей и детей» и т.п.

В качестве задания для СРС студентам можно предложить:

1) подготовить сообщение об особенностях воспитательного пространства ученического коллектива в закрепленном классе в период непрерывной педагогической практики;

2) разработать план родительского собрания на тему «Рекомендации по созданию воспитывающей среды в семье»;

3) составить план индивидуальной беседы с родителями слабоуспевающего ученика;

4) провести тестирование «Умеете ли вы владеть собой?» с учениками закрепленного класса и представить обработанные результаты.

*Тема 6 «Воспитательная работа классного руководителя».* Эта тема является практикоориентированной и находит свое применение в период прохождения студентами непрерывной педагогической практики.

*Цель – формирование системы знаний о цели, задачах, назначении, функциях, структуре и содержании деятельности классного руководителя.*

Учитывая, что в Казахстане функционируют различные типы общеобразовательных школ (лицеи, гимназии, частные авторские школы и др.) логично рассмотреть и специфику деятельности кураторов.

При изучении этой темы целесообразно использовать лекцию-информацию, лекцию-визуализацию и др.

Семинарское занятие целесообразно провести в «смешанном формате», т.е. совместить рассмотрение теоретических вопросов с практикумом, потому что большинство рассматриваемых вопросов связано с практическим аспектом деятельности классного руководителя, а для этого требуется отработка умений и навыков по планированию воспитательной работы, организации различных видов деятельности школьников.

СРС может включать такие виды заданий:

- 1) составить структурную модель системы воспитательной работы студентов;
- 2) составить перспективно-календарный план воспитательной работы класса (класс – по выбору студента);
- 3) разработать конспект проведения одного воспитательного мероприятия, используя методику коллективной творческой деятельности школьников.

*Тема 7 «Педагогический мониторинг»* считается относительно новой темой в теории воспитания.

*Цель – формирование системы знаний о сущности мониторинга, его принципах и функциях; знакомство с системой методов диагностики учащихся и критериями оценки уровня воспитанности и обученности ученика (класса); определение места педагогического мониторинга в логике педагогического процесса.*

При изучении данной темы студенты должны понять, что сущность педагогического мониторинга связана с педагогической диагностикой, которая понимается как познавательно-преобразующая деятельность по распознаванию и учету индивидуальных и групповых особенностей, состояний и свойств участников педагогического процесса и его компонентов, направленную на обеспечение результативности данного процесса и достижение педагогических целей.

Педагогическая диагностика проводится регулярно по определенной программе на всех этапах педагогического процесса и предполагает получение и использование достоверной информации об участниках, условиях, содержании и результативности этого процесса.

Изучение темы начинается с рассмотрения новых понятий: педагогический мониторинг, педагогическая диагностика, педагогическое прогнозирование, методика педагогического мониторинга, методика педагогической диагностики, обученность и воспитанность обучающихся как показатели результативности педагогического процесса.

В рамках лекционного занятия дается информация о педагогическом мониторинге и педагогической диагностике, о целях, основных задачах, функциях, объектах и методах. На лекционном занятии не представляется возможным подробно рассмотреть каждый метод и этапы методики педагогического мониторинга, поэтому эти вопросы целесообразно изучить в рамках семинара-практикума.

При изучении данной темы можно использовать такой тип лекции как: лекция-информация с использованием активных раздаточных материалов.

Сочетание таких форм как семинар и практикум в рамках одного занятия оправдано при рассмотрении вопроса о методике педагогического мониторинга. Специфика такого занятия состоит в изучении сущности, структуры и содержания конкретной методики; знакомство с практическими наработками школьных учителей; использование результатов мониторинга при написании курсовой работы.

Для СРС дается индивидуальное или групповое задание: используя конкретную методику провести диагностирование школьников закрепленного класса во время непрерывной педагогической практики. Варианты заданий:

1) провести опосредованное наблюдение за учебной деятельностью и поведением учащихся класса, обработать данные наблюдения, сформулировать выводы;

2) организовать и провести диагностическую беседу с учащимися класса, проанализировать результаты беседы, сформулировать выводы;

3) изучить личные дела учащихся класса, классный журнал, «продукты» деятельности учащихся (рефераты, сочинения, рисунки и т.п.), систематизировать полученные данные, сформулировать выводы;

4) провести опосредованное наблюдение за педагогической деятельностью классного руководителя и изучить эффективность педагогических воздействий на развитие личности школьников, обработать полученные результаты и сформулировать выводы.

Таким образом, нами рассмотрены основные темы раздела «Теория воспитания». Наши предложения по организации и проведению занятий носят рекомендательный характер, и каждый преподаватель педагогики имеет возможность творчески подойти к освещению тем по разделу «Теория воспитания».

### **7.3 Методическая характеристика раздела «Дидактика»**

Дидактика – важнейший раздел курса педагогики. Структура дидактики сложилась в 50-е годы прошлого века и связана с именами М.А. Данилова и Б.П. Есипова и их трудом «Дидактика».

Современная структура раздела представлена следующим образом:

1. Дидактика как педагогическая теория обучения.
2. Процесс обучения как целостная система.
3. Закономерности и принципы обучения.
4. Содержание общего образования.
5. Методы и средства обучения.
6. Формы организации учебного процесса в школе.
7. Урок – основная форма организации обучения в современной школе.
8. Проверка и оценка результатов обучения.
9. Технологии обучения.
10. Инновационные процессы в образовании.

Следует отметить, что ряд вопросов имеет практическую значимость. Например, такие вопросы как: активизация познавательной деятельности

учащихся, индивидуализация и дифференциация обучения, работа с одаренными учениками и т.п. можно рассмотреть как составное содержание обозначенных выше основных тем.

*Тема 1 «Дидактика как педагогическая теория обучения»* является основополагающей в разделе, следовательно, необходимо основательно проработать ее содержание.

*Цель – дать студентам общее представление о дидактике, ее объекте, предмете, задачах, функциях, понятийном аппарате, познакомить с историей развития дидактики.* В рамках данной темы следует остановиться на теориях обучения, на основных дидактических концепциях и моделях обучения и на этапах становления современной дидактической системы. Студенты должны понять основную идею изучаемой темы: дидактика – это теория обучения, это высокий уровень объяснения и раскрытия основного дидактического отношения «преподавание-учение».

На основе общей теории обучения разрабатываются дидактические теории, которые аккумулируют практический опыт обучения и раскрывают закономерности, принципы и способы его организации вплоть до описания образовательных технологий и характера взаимодействия педагога и обучающихся.

Дидактическая концепция раскрывает специфику дидактического отношения «преподавание-учение» на уровне определенного подхода, научной идеи, принципа. Это концептуальный подход к организации обучения и конструированию дидактической системы. Известно, что главное дидактическое отношение «преподавание-учение» исследуется с позиций различных методологических основ, поэтому существует многообразие дидактических концепций.

Данная тема считается вводной в общей системе раздела, поэтому оправдано использование таких типов лекций как лекция-информация, вводная лекция, лекция-визуализация.

Семинарское занятие на тему «Основные дидактические концепции обучения» целесообразно провести в форме семинар-панорамы. Рассмотрим один из вариантов проведения такого занятия.

Цель занятия:

1) познакомить с дидактическими концепциями: сущностью, основными положениями, целью, задачами, содержанием, механизмами реализации и критериями эффективности;

2) развитие гностических, аналитических, коммуникативных, рефлексивных умений и навыков студентов;

3) формирование познавательных интересов к изучению дидактики.

Оборудование: мультимедийные презентации, выставка книг, активные раздаточные материалы (АРМ): лист «Критерии эффективности»; памятка рефлексии, «рожицы».

Ход занятия:

1. Организационный момент.

2. Объявление темы, совместное целеполагание, представление вопросов.

3. Инструктирование студентов: о структуре и ходе занятия, регламенте, «стоимости» выступления студентов (в баллах), об индивидуальной работе – заполнение листа «Критерии эффективности». В конце занятия проводится рефлексия, дается общая оценка занятия.

4. Выступление студентов с сообщениями на тему «Дидактические концепции обучения» и их последующее обсуждение:

4.1 Работа с понятийной цепочкой: система, педагогическая система, дидактическая система, концепция, дидактическая концепция обучения.

4.2 Классификация дидактических концепций обучения.

4.3 Характеристика основных положений ассоциативно-рефлекторной (традиционной) дидактической концепции обучения.

4.4 Характеристика основных положений педоцентристской дидактической концепции обучения.

4.5 Характеристика деятельностной дидактической концепции: развивающая концепция (Л.В. Занков); укрупнение дидактических единиц усвоения (П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев); интенсификация обучения на основе принципа наглядности (В.Ф. Шаталов); групповое и коллективное обучение (В.К. Дьяченко, Н.П. Гузик и др.); индивидуализация и дифференциация обучения (И. Унт); проблемное обучение (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.); поэтапное формирование умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.); программированное обучение (Б.Ф. Скиннер и др.); модульное обучение (П. Юцявичене, К.Я. Вязина, М.А. Чошанов и др.); компьютерное обучение.

4.6 Характеристика зарубежных дидактических концепций: бихевиористическая и прагматическая.

5. Индивидуальная работа студентов с активными раздаточными материалами: заполнение листа «Критерии эффективности»:

*Лист «Критерии эффективности дидактических концепций обучения»*

(Ф.И.студента, группа)

	Дидактические концепции обучения	Сильные стороны	Слабые стороны
.	Ассоциативно-рефлекторная (традиционная, объяснительно-иллюстративная)		
.	Педоцентристская		
.1	Деятельностная: Интенсификация обучения на основе принципа наглядности (В.Ф. Шаталов и др.)		
.2	Индивидуализация и дифференциация обучения (И.Унт и др.)		
.3	Проблемное обучение (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.)		
.4	Компьютерное обучение		

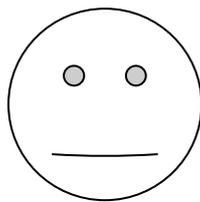
.5	Групповое и коллективное обучение (В.К. Дьяченко, Н.П. Гузик и др.)		
.6	Индивидуализация и дифференциация обучения (И.Унт)		
.7	Модульное обучение (П. Юцявичене, К.Я. Вязина, М.А. Чошанов и др.)		
	Бихевиористическая и прагматическая		

5.1 В конце занятия, используя слайд-опору «Панорама дидактических концепций обучения», организуется совместное подведение итогов.

5.2 Рефлексия учебной деятельности по памятке:

1.	Для меня было необходимым и интересным сообщение по вопросу	
2.	По этому вопросу я получил (а) конкретную информацию	
3.	Мне было трудно, потому что	
4.	Оценка психологической атмосферы занятия	<b>5 4 3 2 1</b> (подчеркнуть)

5.3 Самооценка эмоционального состояния студентом определяется с помощью «рожиц»: «удовлетворенное», «нейтральное», «неудовлетворенное».



Для СРС можно студентам дать следующие задания:

1) Создать презентацию «Понятийная цепочка» (система, педагогическая система, дидактическая система, концепция, дидактическая концепция обучения). Ответить на вопрос: «Какое из понятий по смыслу шире: «дидактическая система» или «педагогическая система»? Обоснуйте свой ответ.

2) Создать презентацию «Хронологическая таблица дидактических концепций обучения». Ответить на вопрос: «В отдельных учебниках по педагогике встречается классификация, в которой указана личностно-ориентированная концепция. Имеет ли право на самостоятельное существование эта концепция или ее надо рассматривать в контексте деятельностной концепции»? Обоснуйте свой ответ.

3) Создать презентацию «Ассоциативно-рефлекторная (традиционная, объяснительно-иллюстративная) дидактическая концепция обучения (авторы концепции, фотоснимки, дата зарождения, основные положения: понятия, цель, принципы, механизмы реализации, критерии эффективности). Ответить на вопрос: «Можно ли в процессе обучения не учитывать положения ассоциативно-рефлекторной концепции?». Обоснуйте свой ответ.

4) Разработать структурно-логическую схему или презентацию «Педоцентристская дидактическая концепция обучения (авторы концепции, фотоснимки, дата зарождения, основные положения: понятия, цель, принципы,

механизмы реализации, критерии эффективности). Ответить на вопрос: «Устарела ли педоцентристская дидактическая концепция обучения?» Обоснуйте свой ответ.

5) Создать презентацию «Характеристика деятельностной дидактической концепции» (авторы концепции, фотоснимки, дата зарождения, основные положения: понятия, цель, принципы, механизмы реализации, критерии эффективности). Ответить на вопросы: «Какова роль ученика в дидактической концепции В.Ф. Шаталова?», «Возможно ли в «чистом» виде, полностью реализовать идею индивидуализации обучения на уроке, если учитывать, что урок длится всего 45 минут?», «Все ли темы по учебной дисциплине можно рассматривать, используя проблемное обучение?», «При каких условиях целесообразно использовать проблемное обучение?», «Есть ли отрицательные стороны компьютерного обучения?». Обоснуйте свой ответ.

6) Подготовить стендовый доклад или презентацию «Характеристика зарубежных дидактических концепций: бихевиористическая и прагматическая (авторы, фотоснимки, дата зарождения, основные положения: понятия, цель, принципы, механизмы реализации)». Ответить на вопрос: «Не устарели ли бихевиористическая и прагматическая концепции обучения в условиях современной школы?». Обоснуйте свой ответ.

*Тема 2 «Процесс обучения как целостная система»* является ключевой в системе дидактики, поэтому от характера изложения содержания темы, создание положительной мотивации при организации учебной деятельности студентов на занятии зависит глубина и основательность понимания студентами того, что обучение есть целостная система.

*Цель – формирование системы знаний о процессе обучения как о динамической системе.*

Погружение в тему начинается с работы над понятиями: процесс, противоречие, познание; процесс обучения, преподавание, учение, противоречия процесса обучения, которые рассматриваются в двух ракурсах: философском и педагогическом.

Основные вопросы, выносимые на рассмотрение: сущность обучения, его признаки; методологическая основа обучения и структура процесса усвоения; характеристика процесса обучения как целостной системы, функции обучения и их взаимосвязь; психологические основы обучения (бихевиоризм, гештальтпсихология, когнитивизм, деятельностная); сущностная характеристика преподавания; учение как познавательная деятельность школьника в целостном процессе обучения; формирование самостоятельности учащихся в процессе обучения; деятельность учителя и ученика в различных моделях обучения (объяснительно-иллюстративное, проблемное, модульное, дистанционное обучение и т.п.).

Актуальность данной темы, ее теоретическая и практическая значимость в профессионально-педагогической подготовке будущего педагога обуславливает выбор различных типов лекций: лекция-информация, проблемная лекция, лекция-визуализация, бинарная (интегрированная) лекция. Выбор того или иного типа лекции зависит от уровня подготовленности

учебной группы, материально-технических условий (наличие аудиовизуальных средств обучения) и от индивидуального стиля деятельности преподавателя.

Форма проведения семинарского занятия зависит от целевой установки, поэтому оно может быть проведено как семинар-дискуссия, как семинар-беседа на основе плана, как проблемный, тематический, интегрированный семинары, семинар-«круглый стол» и др.

Для СРС можно рекомендовать такие групповые задания, которые включают в себя изучение теоретических вопросов и решение практических задач. Такой подход позволит преодолеть абстрактность восприятия учебного материала и связать его практикой. Например, студенты готовят видеозаписи, видеоролики с фрагментами посещенных уроков во время непрерывной педагогической практики на темы: «Структура познавательной деятельности учащихся на уроке», «Совместная деятельность учителя и учеников», «Организация проблемного обучения», «Использование технических средств обучения как способ активизации познавательной деятельности и самостоятельности учащихся» и т.п.

*Тема 3 «Закономерности и принципы обучения»* поможет студентам увидеть взаимосвязь между теорией и практикой.

*Цель – формирование системы знаний о сущности и механизмах реализации закономерностей и принципов обучения.*

Изучение темы ориентирует студентов на следующую идею: эффективно решить все задачи обучения возможно, если знать об устойчивой связи между компонентами обучения и руководствоваться общими нормами организации учебного процесса, которые в дидактике принято называть закономерностями и принципами обучения. Следует отметить, что в дидактике сформулировано значительное количество законов и закономерностей обучения. Однако они не приведены в строгую систему, поскольку они зачастую выражают внешние, а не внутренние, не устойчивые, а вариативные связи, отражают структуру процесса обучения, а не его функционирование и развитие.

В рамках данной темы следует рассмотреть понятия: закон, закономерность, закономерность обучения; принцип, дидактические принципы, правила обучения. Необходимо основательно проработать вопросы: история проблемы определения дидактических закономерностей; подходы к определению дидактических закономерностей; классификация закономерностей обучения; история проблемы определения дидактических принципов; система дидактических принципов; дидактические правила; взаимообусловленность дидактических закономерностей, принципов и правил.

При изучении этой темы студенты должны понять, что дидактические закономерности обуславливают дидактические принципы и правила. Дидактические закономерности показывают устойчивые связи между явлениями и факторами обучения, служат теоретической основой для разработки и совершенствования технологии деятельности педагога и учащихся. Дидактические принципы – это положения, которые определяют содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с общими целями и закономерностями. Реализация дидактических

принципов связана с дидактическими правилами, под которыми следует понимать конкретные указания учителю в том, как нужно поступать в типичной ситуации.

Учитывая, что данная тема является достаточно трудной для понимания, следует выбрать именно такой тип лекции, который бы позволил максимально полно использовать возможности объяснения и комментарии преподавателя. Такими возможностями обладает лекция-информация, лекция-обобщение с применением технических средств обучения (мультипроектор, электронная доска и т.п.).

Семинарское занятие целесообразно провести в форме семинара-дискуссии, проблемного семинара, «круглого стола» с использованием активных раздаточных материалов.

СРС может включать два вида заданий: теоретические и практические. Первые задания направлены на изучение теории вопроса, вторые – на применение теории в практической деятельности. Студенты просматривают видеозапись урока и анализируют его с точки зрения учета (не учета) закономерностей и соблюдения (несоблюдения) дидактических принципов. Свои ответы студенты готовят в виде активного раздаточного материала (планшет).

*Тема 4 «Содержание общего образования»* считается важной в разделе дидактики.

*Цель – формирование системы знаний о сущности содержания образования, факторах его формирования, нормативных документах, определяющих содержание образования.*

В итоге изучения этой темы студенты должны понять, что ответ на вопрос, чему учить подрастающее поколение, какие знания отобрать для изучения, какими критериями при этом руководствоваться является принципиальным при организации процесса обучения в определенном типе учебного заведения.

Производными от этого основного вопроса являются следующие вопросы, которые необходимо рассмотреть на занятии:

-сущность понятий: образование, система образования, модель образования;

-содержание образования, подходы к определению содержания образования, его исторический характер (теории материального и формального образования); научные основы конструирования содержания образования (знаниево-ориентированные, личностно-ориентированные, личностно-развивающие концепции образования);

-источники, факторы и принципы формирования содержания общего образования; система критериев отбора содержания образования;

-нормативные документы, определяющие содержание образования: государственный общеобязательный стандарт образования, учебный план, учебная программа и учебная литература.

Данная тема представляет собой освещение теоретических основ содержания образования, поэтому для ее изучения можно рекомендовать такие типы лекций как: лекция-информация, лекция-визуализация.

На семинарском занятии целесообразно рассмотреть теоретические вопросы, которые в рамках лекции были обозначены лишь в общем виде и представлены обзорно. Это описание подходов к содержанию образования, содержательная характеристика знаниево-ориентированной, личностно-ориентированной, личностно-развивающей концепций образования; способы построения учебных программ (линейная, концентрическая, спиралевидная); типы и структура учебников и учебных пособий. Для студентов необходимо детально разъяснять эти вопросы с привлечением наглядно-иллюстративного материала: учебных планов, программ, учебников, которые по специально разработанной памятке самостоятельно анализируются студентами. Сравнительно-сопоставительный анализ поможет студентам понять основные изменения в содержании образования, увидеть структурно-логическую связь между изучаемыми темами.

Решение в рамках одного занятия двух задач: углубление теории и практическая работа студентов по изучению и анализу нормативных документов является методически правильным подходом, потому что теоретический материал перестает быть абстрактным, и, находя свое реальное воплощение в анализе документов, приобретает практическую значимость.

Для СРС можно рекомендовать студентам принять участие в информационном обмене на тему: «Качество современных школьных учебников», используя возможности электронной почты.

*Тема 5 «Методы, приемы и средства обучения»* носит теоретический и практический характер.

*Цель – осознание студентами следующей идеи: ответ на традиционный дидактический вопрос – как учить – выводит их на категорию методов, приемов и средств обучения.*

В начале лекции проводится работа над понятийным аппаратом: метод, прием, средство (философский и педагогический аспекты).

При изучении данной темы на лекционном занятии необходимо показать студентам, что тема носит прикладной характер. Для этого изложение материала целесообразно вести по следующим вопросам: сущность понятий метод, прием и средство обучения; подходы к классификации методов и средств обучения; содержательная характеристика методов и средств обучения; взаимосвязь содержания, методов и средств обучения; критерии выбора методов и средств обучения.

На семинарском занятии важно показать студентам, как можно реализовать новые идеи дидактики, возрастной психологии, возрастной физиологии и информационных систем в выборе методов обучения.

Для изучения темы можно рекомендовать такие типы лекций как: лекция-информация, лекция-визуализация, проблемная лекция, лекция с заранее запланированными ошибками.

Границы семинарского занятия могут быть «размыты», т.е. обсуждение теории может сопровождаться демонстрацией видеозаписи фрагментов учебных занятий. Задача студентов проанализировать реальные образцы опыта

школьных учителей и доказать целесообразность (или нецелесообразность) использования различных методов и средств обучения на занятии.

Самостоятельная работа направлена на формирование конструктивных и проектировочных умений студентов. Для этого им можно дать следующие задания:

1) совместный анализ данных (в том числе обзоры) по изучаемой проблеме (не менее 5-7 источников);

2) разработать фрагменты различных этапов учебного занятия с использованием разнообразных методов и средств обучения.

*Тема 6 «Формы организации учебного процесса в школе»* логически связана с предыдущей темой.

*Цель – формирование системы знаний о формах организации обучения.*

Тема предполагает изучение следующих вопросов: сущность понятий форма, форма организация обучения; классификация форм обучения и их развитие в дидактике (индивидуальное обучение, индивидуально-групповая форма обучения, классно-урочная система обучения, модифицированные формы – Белл-Ланкастерская, Батовская, Маннгеймская системы обучения, Дальтон-план, План Трампа и др.).

В итоге изучения этой темы студенты должны понять, что возникновение тех или организационных форм обучения связано с потребностями общества и государства, развитием науки и техники.

Тему можно представить студентам, используя лекцию-информацию с использованием иллюстративного материала.

Семинарское занятие может быть организовано и проведено в форме традиционного семинара: развернутая беседа на основе плана и организация выставки произведений классиков педагогики, внесшие вклад в развитии теории об организационных форм обучения.

Задание на СРС может быть связано с изучением научно-педагогической литературы, составлением компактной опоры по узловым вопросам темы.

*Тема 7 «Урок – основная форма организации обучения в современной школе»*, как и две предыдущие, носит прикладной характер, поэтому студенты должны знать теоретические основы организации урока и уметь их применять на практике.

*Цель – формирование системы знаний об основной форме организации обучения, развитие проектировочных, конструктивных, организаторских, прогностических, рефлексивных умений и навыков.*

Погружение в тему начинается с введения нового понятия – урок. Затем компактно и последовательно рассматриваются вопросы: сущность и назначение урока; цели урока; типология и структура урока; организация учебной деятельности учащихся на уроке; самостоятельная работа учащихся на уроке; вспомогательные формы организации обучения.

Для изучения темы можно рекомендовать такие типы лекций как: лекция-информация, лекция-визуализация, проблемная лекция.

Практика показывает, что ограниченный бюджет лекционного времени, отведенный на изучение этой темы, позволяет рассмотреть некоторые вопросы

лишь обзорно. Поэтому такие вопросы как: самостоятельная работа учащихся на уроке; другие формы организации обучения (экскурсия, домашняя работа, консультации, дополнительные занятия, предметные кружки, научные общества школьников, олимпиады, конкурсы и др.); подготовка учителя к уроку и другие рекомендуется детально проработать на семинарском занятии.

Семинарское занятие, имеющее своей целью углубление и дополнение теоретических знаний по теме, вместе с тем должно быть дополнено элементами практической работы. Так, вопрос подготовка учителя к уроку не может быть рассмотрен только теоретически, он нуждается в отработке аналитических, проектировочных и рефлексивных умений и навыков.

Для СРС можно дать индивидуальные или групповые задания:

- 1) разработать систему заданий по определенной теме для самостоятельной работы учащихся на уроке (дома);
- 2) просмотреть видеозапись уроков и охарактеризовать формы организации работы учащихся на уроке;
- 3) составить план проведения экскурсии (консультации), обосновать организацию работы учащихся.

*Тема 8 «Проверка и оценка результатов обучения»* логически завершает систему тем, посвященных процессу обучения.

*Цель – формирование у студентов системы знаний о теоретических основах и процедуре организации проверки и оценки знаний, а также развитие коррекционно-регулирующих умений: осуществление контроля за качеством выполнения заданий учащихся и их корректировка; осуществление мониторинга качества подготовки обучающихся.*

В рамках данной темы следует рассмотреть вопросы: место и функции проверки знаний в учебном процессе; факторы, влияющие на объективность проверки и оценки знаний; процесс проверки и оценки результатов обучения, их цели и задачи; формы и методы проверки и оценки результатов обучения; современные подходы к оценочной системе обучения.

В итоге изучения темы студенты должны понять, что эффективность процесса обучения определяется на его заключительном этапе, когда организуется проверка и оценка знаний учащихся. Отсюда – задача педагога грамотно осуществлять проверку и оценку знаний учащихся.

Данная тема представляет собой освещение теоретических основ процесса проверки и оценки знаний, поэтому для ее изучения можно рекомендовать такие типы лекций как: лекция-информация, лекция-визуализация, проблемная лекция.

Семинарское занятие может быть дополнено элементами практикума, потому что цели и задачи проверки и оценки знаний обуславливают выбор адекватных заданий: контрольная работа, выполнение упражнений, решение задач и т.п. Отсюда – педагог должен владеть методикой составления различных видов заданий и овладеть этой методикой можно на практикуме.

Задания для СРС должны быть носить практическую направленность:

- 1) разработать разные варианты заданий для проверки одного и того же материала;

2) подготовить вопросы для устного опроса (тема выбирается студентом самостоятельно);

3) разработать перечень требований к созданию «Портфолио достижений» по педагогике.

*Тема 9 «Технологии обучения»* считается относительно новой в общей системе дидактики. В качестве элективного курса она изучается как самостоятельная дисциплина на педагогических специальностях.

*Цель – обзор технологий обучения: сущность, концептуальные положения, классификация, основные технологические звенья.*

При изучении этой темы можно использовать такие типы лекций как: лекция-информация, лекция-визуализация.

Семинарское занятие можно провести в форме тематического семинара, на котором обсуждаются следующие вопросы: сущность, цель и механизмы реализации технологий обучения.

Для СРС предлагаются индивидуальные и групповые задания:

1) написать эссе на темы «Технологизация педагогического процесса: плюсы и минусы», «Возможно ли сочетание технологии и творчество в деятельности учителя?» и др.;

2) изучить опыт школьных учителей, использующие на уроке конкретные технологии обучения (модульная, информационная, проблемная, адаптивная, развивающая и т.п.) и представить результаты в виде презентаций или видеofilmа с кратким комментарием.

*Тема 10 «Инновационные процессы в образовании»* появилась сравнительно недавно в разделе «Дидактика». В последние годы система среднего образования характеризуется тенденциями модернизации содержания, организационных форм и методов обучения, инновационными программами и проектами. Поэтому современный педагог должен знать о сущности внедряемых инноваций, принципах и схемах их внедрения, различать типы инноваций (методические, организационные, управленческие, экономические, социальные, юридические). Все эти аспекты можно обзорно рассмотреть на лекционном занятии.

*Цель – знакомство с сущностью инновационных процессов в системе образования.* Студенты должны понять, что проблема инноваций в системе образования – это сложная проблема, в основе ее лежат философские, социальные, экономико-правовые, культурно-исторические аспекты. Относительно системы образования понятие «инновация» употребляется в широком и узком смыслах. В широком смысле инновация означает процесс, в ходе которого происходят изменения в предмете, на основе новых знаний и новых способов деятельности. В узком значении инновация понимается как перестройка или модификация, усовершенствование отдельных сторон и свойств существующей системы.

Важно, чтобы студенты знали о том, что инновации возникают в недрах хорошо укорененной традиции и являются результатом творческой деятельности. Здесь уместно вспомнить следующее утверждение: «Образование инертно, педагогические инновации зреют в обществе задолго до

выхода их на арену образовательной политики и практики. Они подготавливаются всем предшествующим ходом развития общества и образования. Новизна изменений лишь относительна: потому что прослеживается преемственность с тем, что уже было ранее, но уже с переосмыслением нового с современных позиций. Инновации в образовании носят колебательный характер: есть традиционный, устоявшийся подход и намечается альтернатива ему, происходит колебание: «это уже было и есть» и «новым», которое есть ничто иное как «забытое старое», но которое осмысливается в новом контексте» [11, с.5-7].

Студенты должны видеть различие между инновационной системой и инновационным процессом. В общей трактовке: инновационная система – это комплексные, управляемые процессы, которые приводят к изменениям в продукте (материальном и /или духовном), ранее не свойственные образующим эту систему частям, и которые удовлетворяют общественные потребности. Под инновационным процессом понимается управляемый процесс создания, восприятия, оценки, освоения и применения педагогическим сообществом педагогических новшеств.

Тему можно представить студентам, используя лекцию-информацию с применением технических средств обучения.

Семинарское занятие может пройти в форме творческой гостиной с приглашением учителей, работающих в школах инновационного типа (авторские школы) или по своим авторским программам.

Для СРС можно предложить групповые задания:

1) изучить опыт организации научно-исследовательской работы школьников в лицее, гимназии (авторских школах);

2) изучить опыт организации педагогического процесса школ нового типа: интеллектуальная школа им. Первого Президента Н.А. Назарбаева, Международный казахско-турецкий лицей «Нурорда» (г. Усть-Каменогорск) и др.

*Тема 11 «Профильное обучение как тенденция модернизации системы образования в РК»* является логическим продолжением предыдущей темы. В рамках данной темы студенты должны понять, что профилизация относится к числу конкретных инновационных процессов в системе среднего образования, и она будет реализована в условиях 12-летнего образования (переход на эту систему в РК запланирован на 2015год).

*Цель – знакомство с теоретическими и методическими основами профильного и предпрофильного обучения.*

Студентам следует показать, что профильное обучение является одним из направлений модернизации отечественного школьного образования; подробно остановиться на факторах, обуславливающие необходимость перехода на 12-летний срок обучения (смена парадигмы образования, сохранение здоровья школьников, социализация школьников, повышение качества обучения, учет мирового опыта и др.).

Необходимо рассмотреть структуру и содержание 12-летнего среднего образования. Структура представлена тремя ступенями: I – начальная ступень

(1-4 классы), II – основная ступень (5-10 классы), III – старшая ступень (11-12 классы).

Содержание начальной и основной ступеней останется традиционной – предметной, а за счет дисциплин по выбору будут создаваться условия для развития творческих способностей школьников и профессиональной ориентации. Содержание старшей ступени будет дифференцировано путем введения профильного обучения.

Важно, чтобы студенты разобрались в сущности предпрофильной подготовки и профильного обучения. Под первой понимается создание образовательного пространства, способствующее самоопределению учащегося основной ступени, через организацию курсов по выбору, информационную работу и профильную ориентацию. Под вторым – система специализированной подготовки в старших классах общеобразовательной школы, ориентированная на индивидуализацию обучения, социализацию личности, а также на преемственность старшей ступени школы с учреждениями среднего и высшего профессионального образования [12, с.27-29].

На лекции достаточно лишь обзорно представить основные положения Концепции профильного образования, а на семинарском занятии целесообразно рассмотреть вопросы: принципы педагогики профильного образования; организация профильного образования в различных типах школ; основные формы организации профильного образования; методы педагогики профильного образования.

Познакомить студентов с данной темой можно, используя такой тип лекции как лекция-визуализация, лекция-информация. Семинарское занятие можно провести в форме развернутой беседы на основе информационных сообщений студентов.

В качестве заданий для СРС можно рекомендовать следующее:

- 1) изучить опыт организации предпрофильной подготовки и профильного обучения в школах Казахстана;
- 2) изучить опыт организации предпрофильной подготовки учащихся 8-9 классов на примере экспериментальных школ РК по внедрению профильного образования.

Таким образом, раздел дидактика, являясь составной частью педагогики, есть теория обучения, на основе которой строится процесс обучения. При этом эффективным является деятельностное обучение, которое характеризуется такими признаками как демократизм и гуманизм, инициативность и активность сотворчество и сотрудничество, самоактуализация и самореализация всех участников (учителя и учеников).

#### **7.4 Методическая характеристика раздела «Вопросы управления образовательными системами»**

Управление образовательными системами – самостоятельный раздел педагогики. Последние 10 лет содержание раздела интенсивно пополняется новыми темами, используются достижения смежных отраслей знаний: теории

управления, психологии управления, менеджмента, экономики и др. Вместе с тем оно дополняется и путем осмысления опыта организации педагогического процесса школы. Интеграция знаний плюс систематизация практического опыта позволяет рассмотреть управление школой как управление образовательной системой. Отсюда – в современных учебниках и учебных пособиях наметился новый подход рассматривать данный раздел как «Основы управления педагогическими (образовательными) системами» или «Педагогический менеджмент». Такой подход обеспечивает возможность рассматривать вопросы не только внутреннего управления образовательным заведением, но и ознакомления со способами решения проблем взаимодействия субъектов образовательного учреждения с окружающей средой, осуществления внешнего менеджмента и маркетинга на рынке образовательных услуг.

Назначение данного раздела – дать будущему педагогу и управленцу полное, четкое представление о теоретических основах управления образовательными системами: сущности, принципах, содержании, основных функциях управления школой, роли педагогического анализа во внутришкольном управлении, внутришкольном контроле и регулировании в управлении. Отдельно рассматривается вопрос о системе повышения квалификации педагогических кадров и организации методической работы.

*Тема 1 «Сущность и основные принципы управления образовательными системами. Основные функции управления школой»* является для студентов трудной для понимания.

*Целью является подробное раскрытие содержание темы и иллюстрация примерами из практики общеобразовательных школ.*

В рамках темы целесообразно рассмотреть следующие вопросы:

1) сущность понятий управление, внутришкольное управление, внутришкольный менеджмент; образовательная система, воспитательная система, педагогическая система; управленческая культура;

2) основные признаки государственного управления, основные признаки общественного управления, общие принципы управления педагогическими системами;

3) школа как образовательная (педагогическая) система и объект научного управления; управленческая культура руководителя школы, функциональные обязанности должностных лиц образовательных учреждений;

4) педагогический анализ во внутришкольном управлении, виды планов работы школы и основные требования к ним;

5) организационные формы управленческой деятельности в школе;

6) внутришкольный контроль и регулирование в управлении, виды, формы и методы внутришкольного контроля;

7) стили управления коллективом (прагматический, административный, директивный, формальный, коллегиальный и др.);

8) управление качеством образования как показатель внутришкольного менеджмента.

При изучении этих вопросов студенты должны понять следующую идею: современное внутришкольное управление не только управление

педагогическим процессом, но и это управление качеством. Здесь уместно вспомнить утверждение известного специалиста по качеству профессора Исикава Каору: «Управлять качеством – значит разрабатывать, проектировать, выпускать и обслуживать качественную продукцию, которая является наиболее экономичной, наиболее полезной для потребителя и всегда удовлетворяет его потребностям» [13, с.9].

Содержание темы может быть представлено студентам, с помощью таких типов лекций как: лекция-информация, лекция-визуализация.

Семинарское занятие может быть организовано и проведено в форме развернутой беседы на основе плана с использованием структурно-логических схем.

Задания для СРС направлены на практическое изучение вопросов планирования и организации работы школы, анализа плана работы школы, знакомства с порядком составления отчетности, с порядком составления расписания. Результаты выполненных заданий оформляются в виде планшета или портфолио.

*Тема 2 «Теоретические и методические основы повышения квалификации учителей»* ориентирует обучающихся на самообразование, ее содержание целесообразно раскрыть, используя практический опыт общеобразовательных школ.

*Цель – формирование системы знаний о теоретических и методических основах повышения квалификации учителей.*

Тема представлена двумя взаимосвязанными аспектами: рассмотрением теоретических основ, а затем методических рекомендаций по повышению квалификации учителей. Такой подход является оправданным, потому что помогает студентам понять следующую идею: теория служит лишь основой для осуществления деятельности, и только практика, постоянное самообразование и работа над повышением квалификации является прочным основанием для эффективной, нацеленной на результат, педагогической деятельности.

Вопросы, выносимые на рассмотрение:

1) сущность понятий: квалификация, профессионализм, педагогическое мастерство, педагогическая компетентность, педагогическая культура, повышение квалификации, аттестация педагогических работников;

2) роль передового педагогического опыта и внедрения достижений педагогической науки в практику педагогического процесса и их значение в повышении квалификации учителей;

3) методическая работа в школе как фактор повышения педагогической культуры;

4) основные формы организации методической работы в школе;

5) педагогическое самообразование учителя;

6) аттестация педагогических работников.

При изучении этой темы можно использовать такие типы лекций как: лекция-информация, лекция-визуализация, бинарная лекция. Семинарское занятие можно провести в форме интегрированного семинара или «круглого стола».

Для СРС можно рекомендовать групповые задания:

- 1) посетить и познакомиться с работой методического кабинета школы. Результаты задания оформить в виде презентации или планшета;
- 2) посетить заседание предметного методического объединения и сделать «фотографию» его проведения;
- 3) изучить процедуру разработки электронного портфолио учителя.

Таким образом, раздел «Вопросы управления образовательными системами» знакомит будущих педагогов основами управленческой деятельности и при правильном структурировании учебного материала и грамотной организации учебных занятий формирует у педагога потребность в самореализации в профессиональной педагогической деятельности.

### **Контрольные вопросы и задания для самостоятельной работы студентов по разделу 7**

1. Почему будущему педагогу нужно знать методическую характеристику каждого раздела педагогики? Обоснуйте свой ответ.
2. Почему при изучении темы «Педагогика как наука и как искусство» целесообразно обратиться к историко-педагогическим источникам? Обоснуйте свой ответ.
3. Какова роль и значение работы над понятийным аппаратом каждой изучаемой темы?
4. Какими критериями должен руководствоваться педагог при выборе типа лекции и семинарского занятия?
5. На основании каких критериев педагог разрабатывает задания для СРС и СРСII по педагогике?
6. Существует позиция отдельных ученых заменить понятие «управление школой» понятием «педагогический менеджмент». Оправдана ли такая позиция? Выскажите свое мнение.
7. Какие темы по разделу «Вопросы управления образовательными системами» являются наиболее трудными для усвоения студентами? Какие методы, приемы и средства обучения вы могли предложить для их изучения?
8. Оправдано ли, по-вашему мнению, использование проблемной лекции при изучении раздела «Вопросы управления образовательными системами»?
9. Напишите критическую рецензию на современную журнальную статью (телепередачу), посвященную проблемам управления образовательными системами.
10. Какие вопросы Вы бы еще предложили?

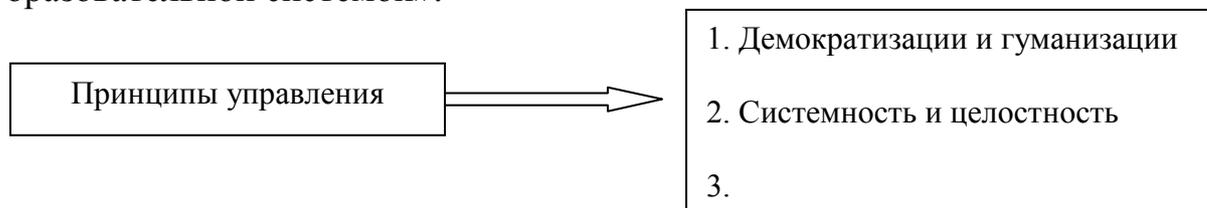
### **Контрольные вопросы и задания для самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя по разделу 7**

1. Сделайте анализ Государственной программы развития образования Республики Казахстан до 2020г.

2. Изучите Закон РК «Об образовании», государственные программы и концепции развития современного образования и школы. Выскажите свое мнение к различным аспектам управления школой.

3. Составьте аннотированный список литературы по теме «Методические аспекты преподавания педагогики».

4. Дополните схему «Принципы управления школой как образовательной системой»:



5. Существует мнение: «Кредитная технология обучения – самая демократическая система, поскольку предоставляет студентам возможность самостоятельно овладеть знаниями для своей будущей профессии. А это значит как можно меньше давать студентам прямые указания, как и что делать, а больше предоставлять свободу для выбора содержания обучения и заданий». Полностью ли Вы согласны с этим мнением? Выскажите свое мнение.

6. Раскройте специфические особенности инновационных процессов в современном казахстанском образовании.

7. Проведите сравнительную характеристику «новых школ» XXI века: Вальдорфская школа (Германия); школа, организованная в соответствии с «методом проектов» (США, Великобритания, Россия); «открытые школы» (Великобритания) и другие по предложению студентов.

8. Изучите программу опытно-экспериментальной работы одной из школ, выскажите свое мнение о выборе проблемы и темы, методах исследования, этапах подготовки и проведения опытной работы. Прокомментируйте результаты.

### Литература к разделу 7

1. Сагатовский В.Н. Философские основания педагогической деятельности /В.Н. Сагатовский //Вестник высшей школы, 1987.-№1. – с.22-32.

2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: монография /Л.И. Божович. - М.: Педагогика, 1968. – 198с.

3. Садовский В.Н. Обоснование общей теории систем: монография /В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 527с.

4. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки: монография /Э.Г. Юдин – М.: Наука, 1978. – 392с.

5. Новиков А.М. Методология образования: монография /А.М. Новиков – М.: Эгвес, 2002. – 320с.

6. Попков В.А., Коржуев А.В. Дидактика высшей школы: учеб. пособие / В.А. Попков, А.В. Коржуев – М.: Академия, 2008. – 224с.

7. Щедровицкий Г.П. Системное движение: его смысл и возможные результаты //Системно-кибернетические аспекты познания: Сб. статей /Отв. ред. Н.А. Ляудис. – Рига.: Зинатне, 1985. – 324с.
8. Шубинский В.С., Турбовский Я.С. Практическая значимость методологии //Сов. педагогика. – 1989. - №10. – с.64-67.
9. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых: учеб. пособие /С.И. Змеев – М.: «ПЕР СЭ», 2007. – 272с.
10. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. /К.Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 1968. – т.1. – 557с.
11. Скок Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: метод. рекомендации /Г.Б. Скок – М.: Пед. Об-во России, 2001. – 150с.
12. Концепция 12-летнего среднего общего образования в Республики Казахстан. – Астана, 2006. – 42с.
13. Исикава К. Японские методы управления качеством /Пер. с англ. – М.: Экономика, 1990. – 238с.

### **Литература для самостоятельной работы студентов**

1. Автухов И.Г., Огородников И.Т., Хант И.Т. Организация и методика работы в высшей школе: монография /И.Г Автухов и др. - М.:АПН СССР, 1933. - 175с.

2. Алтынсарин И. Собрание сочинений: в 3-х т. /И. Алтынсарин. – Алма-Ата, Наука, 1975. – т.1. – 359с; т.2. – 423с; т.3. – 352с.
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания: монография /Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272с.
4. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: монография /С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 230с. Астафьева Л.С. Педагогика: учеб пособие /Л.С. Астафьева. – М.: Изд-во РУДН, 2010. – 121с.
7. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности: монография /Ю.К. Бабанский. - М.:Знание, 1981. – 96с.
8. Байтурсынов А. Собрание сочинений: в 3-х т. /А. Байтурсынов. – Алма-Ата.: АН Каз.ССР, 1975. – т.1. – 340с; т.2. – 390с; т.3. – 327с.
9. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология: учеб. пособие /Н.В. Басова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – 416с.
10. Безрукова В.С. Дихотомический подход к развитию педагогического знания //Педагогика, 2010. - №8. – с.19-29.
11. Бережнова Е.В. Формирование методологической культуры учителя //Педагогика, 1996. - №4. – с.14-18.
12. Бережнова Е.В. Фундаментальное и прикладное в педагогических исследованиях //Педагогика, 2001. - № 4. – с. 3-7.
13. Блауберг И.В. Понятие целостности и его роль в научном познании: монография /И.В. Блауберг. – М.: Знание, 1972. – 48с.
14. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания /Е.В. Бондаревская., С.В. Кульневич. – Ростов н/Д.: Учитель, 1999. – 560с.
15. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебник для вузов /Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2001. – 304с.
16. Бусыгина А.Л. Профессор – профессия /А.Л. Бусыгина. – Самара.: Изд-во СамГПУ, 1999. – 198с.
17. Василевский С.М. Лекционное преподавание в высшей школе: краткие исторические очерки, его психолого-педагогические основы и общие методики /С.М. Василевский. – Горький.: ГПИ им. А. Горького. - 1959. - 272с.
18. Вергасов В.И. Проблемное обучение в высшей школе: монография /В.И. Вергасов. – Киев.: Высш. шк., 1977. – 240с.
19. Виленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учеб. пособие /В.Я. Виленский и др. – М.: Пед. Об-во России, 2004. - 192с.
20. Виненко В.Г. Общие основы педагогики: учеб. пособие /В.Г. Виненко. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2009. – 300с.
21. Виненко В.Г. Построение содержания непрерывного образования педагога. Системно-синергетический подход /В.Г. Виненко. – Саратов.: Изд-во Сарат. ун-та, 1999. – 271с.
22. Гапонов П.М. Лекция в высшей школе: монография /П.М. Гапонов. – Воронеж.: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 95с.

23. Гершунский Б.С. Философия образования: учеб. пособие /Б.С Гершунский – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 260с.
24. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики: учеб. пособие /В.И. Гинецинский. - С-Петербург.: СПбГУ, 1992. – 304с.
25. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения: учеб. пособие /О.С. Гребенюк. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 210с.
26. Губайдуллина Г.Н. Теория и методика реализации системообразующих функций педагогического процесса: учебно-метод. пособие /Г.Н. Губайдуллина. – Усть-Каменогорск: Изд-во ВКГУ им. С. Аманжолова, 2009. – 70с.
27. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования: учеб. пособие /Э.Н. Гусинский. – М.: Логос, 2001. – 230с.
28. Дидактические проблемы построения базового содержания образования: Сб. научных тр. //Под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М.: Изд-во ИТПиМНО РАО, 1993. – 336с.
29. Дистервег Ф.В.А. Избранные педагогические сочинения /Под общей ред. Е.Н. Медынского. – М.: Высшая школа, 1956. - 340с.
30. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы: монография /З.Ф. Есарева. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – 107с.
31. Загвязинский В.И. Общая педагогика: учеб. пособие /В.И. Загвязинский – М.: Высшая школа, 2008. – 270с.
32. Зиновьев С.И. Учебный процесс в советской высшей школе: монография /С.И. Зиновьев. – М.: Высшая школа, 1975. – 316с.
33. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие /Э.Ф. Зеер. – М., Воронеж: МОДЭК, 2003. – 480с.
34. Иванова Н.Д., Берикханова А.Е. Культура умственного труда – залог успешной компетентностной подготовки будущих специалистов: учебно-метод. пособие /И.Д. Иванова и др. – Алматы, 2008. – 78с.
35. Исаева З.А., Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Активные методы и формы обучения в высшей школе: учебно-метод. пособие /З.А. Исаева и др. – Алматы.: Қазақ университеті, 2005. – 122с.
37. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования: монография /М.В. Кларин. – Рига.: Эксперимент, 1995. – 170с. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. пособие /В.В Краевский. – М.: Академия, 2003. – 280с.
41. Краевский В.В. Педагогика между философией и психологией //Педагогика, 1994. - № 6. – с.24-31.
42. Краевский В.В. Сколько у нас педагогик? //Педагогика, 1997. - № 4. – с.113-118.
43. Кузьмина Н.В. Педагогическая теория и научный факт //Проблемы обучения и воспитания студентов в вузе. – Л.: ЛГУ, 1976. – с.3-8.
44. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения: монография /Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1989. – 166с.

45. Кузьмина Н.В. Основы вузовской педагогики: учеб. пособие /Н.В. Кузьмина – Л.: Изд-во ЛГУ, 1972. – 140с.
46. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире: монография /Ф.Г. Кумбс. – М.: Прогресс, 1970. – 250с.
47. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие /М.М. Левина. – М.: Академия, 2001. - 272с.
48. Леднев В.С. Понятийно-терминологические проблемы педагогики //Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. Трудов /Под ред. Е.В. Ткаченко. Вып. 2. Екатеринбург.: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. – с.28-34.
49. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности /И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. - 90с.
50. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия /И.Я. Лернер. – М.: Изд-во РОУ, 1995. – 137с.
51. Махмутов М.И. Проблемное обучение: монография /М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 170с.
52. Минаков А.П. О творческом методе в преподавании //Вестник высшей школы. - 1946.- № 5. - с.23-28.
53. Минькович Т.В. Формализованное представление методов обучения //Педагогика, 2010. - № 1. – с47-54.
54. Митяева А.М. Содержание многоуровневого высшего образования в условиях реализации компетентностной модели //Педагогика, 2008. - № 4. –с.57-64.
55. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие. – М.: Академия, 1999. – 224с.
56. Новиков Д.А. Теория управления системами: монография /Д.А. Новиков. – М.: Академия, 2009. – 370с.
57. Огородников И.Т. Педагогика: учеб. пособие /И.Т. Огородников. – М.: Просвещение, 1968. – 208с.
58. Омеляненко В.Л., Вовк Л.П., Омеляненко С.В. Задания и педагогические ситуации: пособие для студентов пед. вузов /В.Л. Омеляненко. – М.: Просвещение, 1993. – 272с.
59. Остроградский М.В., Блюм А. Размышления о преподавании /М.В. Остроградский и др. – Киев.: КГПИ им. М.Горького, 1955. - 190с.
60. Педагогика: учеб. пособие /Под ред. Г. Нойнера, Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1984.
61. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие /Под ред. М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 512с.
62. Педагогика: педагогические теории, системы и технологии: учеб. пособие /Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 2001. – 420с.
63. Пидкасистый П.И. Педагогика: учеб. пособие /П.И. Пидкасистый. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 330с.
64. Подласый И.П. Педагогика: учебник /И.П. Подласый. – М.: Просвещение: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1996. – 432с.
65. Попков В.А., Коржуев А.В. Дидактика высшей школы: учеб. пособие /В.А. Коржуев и др. – М.: Академия, 2008. – 224с.

66. Психолого-педагогический практикум: учеб. пособие /Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2009. – 224с.
67. Психология и педагогика: учебник. /Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Юрайт, 2011. – 714с.
68. Пышкало А.М. Методическая система обучения математике: пособие для учителя /А.М. Пышкало. – М.: Просвещение, 1978. – 336с.
69. Савин Н.В. Методика преподавания педагогики: учеб. пособие /Н.В. Савин. – М.: Просвещение, 1987. – 207с.
70. Саранцев Г.И. Современное методическое мышление //Педагогика, 2010. - № 1. –с.31-40.
71. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях /Л.Г. Семушина и др. – М.: Высш. шк., 1990.
72. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие /В.А. Сластенин и др. - М.: Школа-Пресс, 2000. – 530с.
73. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие /С.Д. Смирнов. – М.: «Академия», 2003. – 304с.
74. Смолкина А.М. Методы активного обучения /А.М. Смолкина. - М., 1991. – 260с.
75. Стефановская Т.А. Система и методика преподавания педагогических дисциплин в вузе: учеб. пособие /Т.А. Стефановская – Иркутск, 1992. – 202с.
76. Стефановская Т.А. Технологии обучения педагогике в вузе: метод. пособие /Т.А. Стефановская. – М.: Совершенство, 2000. – 272с.
77. Столяренко А.М. Общая педагогика: учеб. пособие /А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 280с.
78. Тажибаев С.Т. Развитие просвещения и педагогической мысли в Казахстане во II пол. XIX века: учеб. пособие /С.Т. Тажибаев. – Алма-Ата, 1958. – 97с.
79. Таланчук Н.Н. Системно-синергетическая парадигма педагогики учебно-воспитательного процесса: монография /Н.Н. Таланчук. – Казань.: НИИ ССО РАН, 1998. – 230с.
80. Толстой Л.Н. О воспитании: педагогические сочинения /Л.Н. Толстой. – М.: Учпедгиз, 1953. – 444с.
81. Тряпицина А.П. Построение содержания дисциплины «Педагогика» в контексте стандарта высшего профессионального образования третьего поколения //Педагогика, 2010. - №5. с.95-103.
82. Хайруллин Г.Т. О качестве преподавания педагогических дисциплин в условиях кредитной технологии //Материалы Республиканской научно-практической конференции «Проблемы подготовки учителей 12-летней школы», посвященной 80-летию профессора Н.Д. Хмель. – Алматы, 2008. - с.98-109.
83. Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособие /И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 1999. – 519с.
84. Хмель Н.Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса: учеб. пособие /Н.Д. Хмель. – Алматы.: АГУ им. Абая, 2002. – 90с.

85. Холл Р.Х. Организации: структуры, процессы, результаты /Р.Х. Холл. – СПб.: Питер, 2001. – 240с.
86. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики /Сост. А.И. Пискунов: 2-е изд. - М.: Педагогика, 1981. – 360с.
87. Хуторской А.В. Методологические основания педагогической инноватики //Школьные технологии: Научно-практ. журн. школ. технолога (завуча). – М., 2005. - № 4. – с.16-19.
88. Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н. Управление образовательными системами: учеб. пособие /Т.И. Шамова и др. – М.: Издательский центр «Академия». – 384с.
89. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. /С.Т. Шацкий. – М.: Педагогика, 1980. – т. 1. - 401с.
90. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования /С.Е. Шишов и др. – М.: Пед. об-во России, 2000. – 320с.
91. Чекалева Н.В. Теоретические основы учебно-методического обеспечения процесса изучения педагогических дисциплин в педагогическом вузе: монография /Н.В. Чекалева. – Омск.: Изд-во Омского гос. пед. ун-та, 1998. - 168с.
92. Якиманская И.С. Технологии личностно ориентированного обучения в современной школе: монография /И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 360с.

## Приложение А

### Рекомендации по организации познавательной деятельности студентов на лекционном занятии

- 1) Прочитать конспект предыдущей лекции, повторить основные понятия, записанные в терминологическом словаре;
- 2) осмыслить цель лекции, принять участие в совместном целеполагании;
- 3) установить связь между содержанием нового материала с предыдущим;
- 4) выделять узловые части объясняемого материала;
- 5) вести записи, придерживаясь следующей схемы:

Дата \_\_\_\_\_

Тема лекции \_\_\_\_\_

Цель лекции \_\_\_\_\_

Основные положения, факты, выводы	Мысли, вопросы, возникшие в ходе лекции	Вопросы к лектору

6) записи вести сокращенно, используя условные «знаки» и сокращения, например, часто встречающееся понятие «педагогическая деятельность» можно заменить заглавными буквами «ПД»;

7) использовать рубрикацию, т.е. выделение цветом. Учебный материал лекции можно выделять определенным цветом, например, формулировки, определения понятий можно выделять красным цветом, комментарии и примеры – зеленым, остальной текст – синим. Такое конспектирование лекции помогает студенту обращать внимание на основную информацию, видеть во взаимосвязи ее основные части;

8) при слушании лекции включать в умственную работу воображение (картины природы, изучаемые объекты и их модели, образы литературных героев, эмоции и чувства);

9) участвовать в беседе, дискуссии, организуемой преподавателем в ходе лекции;

10) задавать вопросы, уточнять непонятое;

11) внимательно слушать лектора, одновременно «слушать себя» (свои мысли по поводу лекции);

12) отдыхать во время слушания лекции (например, когда приводят примеры и т.п.);

13) участвовать в подведении итогов лекционного занятия, анализировать и оценить наиболее интересные моменты лекции.

#### Рекомендации по организации познавательной деятельности студентов на семинарском занятии

1) Осмыслить тему семинара и все вопросы, выносимые на обсуждение, познакомиться с соответствующими методическими указаниями;

2) изучить конспект лекции по теме, организовать поиск литературы и выбор необходимого материала по вопросам семинара. Важно научиться отбирать существенную информацию и отделять ее от второстепенной, лексически и синтаксически перерабатывать текст, структурировать и схематизировать прочитанный материал, формулировать выводы по прочитанному материалу, отдельно выделять вопросы, вызвавшие затруднения и противоречия в понимании;

3) в зависимости от типа семинара выполняются различные задания: составить конспект (тезисный, цитатный, схематический, вопросно-ответный,

тематический, обзорный тематический и т.п.), план (простой, сложный), подготовить реферат, написать эссе, решить педагогические задачи и т.п.;

4) подготовить четкое и логически последовательное выступление, придерживаясь следующих общих требований: вступление, выделение смысловых частей, переходы от одной части к другой, приведение аргументов, формулировка выводов, обоснование собственной позиции;

5) выступление должно быть точным по смыслу, грамматически правильным;

6) выступление должно быть эмоционально выдержанным (умеренная мимика и жестикуляция);

7) речь должна быть выразительной, дикция четкой;

8) при выступлении важно установить контакт со слушателями, управлять их вниманием;

9) использовать наглядный материал;

10) соблюдать временной регламент выступления.

#### Рекомендации по подготовке различных видов заданий по педагогике, предлагаемые студентам для самостоятельной работы

1. *Подготовка информационного сообщения* – это вид самостоятельной работы по подготовке небольшого по объему устного сообщения для озвучивания на семинаре, практическом занятии.

Целью сообщения является обобщение учебного материала по определенной проблеме. Сообщение носит краткий характер и может быть дополнено фактическими или статистическими материалами. Оформляется письменно и может включать элементы наглядности.

Для качественной подготовки сообщения можно придерживаться следующих рекомендаций:

-изучить литературу по проблеме;

-составить план сообщения (в зависимости от сложности учебного материала можно составить простой или сложный план);

- выделить основные понятия и дать их определения;
- указать причинно-следственные связи изучаемого явления;
- использовать дополнительные данные, характеризующие объект изучения с различных подходов;
- оформить текст сообщения, используя данный образец:

Название темы (проблемы): Методы педагогических исследований

1. Сущность понятий:

Метод -

Методы исследования -

2. Классификация методов исследования

Теоретические

Эмпирические

3. Характеристика методов исследования

Наблюдение -

Моделирование -

3. Критерии выбора методов исследования

1. Цель исследования
2. Задачи исследования
3. Гипотеза
4. Методологические и теоретические подходы
- 5.

4. Выводы по содержанию сообщения

Таким образом,

Критерии оценивания информационного сообщения:

- соответствие содержания теме;
- основательность и глубина проработки материала;
- использование обязательной и дополнительной литературы;
- использование наглядности;
- соблюдение регламента времени на озвучивание сообщения – 5 минут.

2. *Составление глоссария* – вид самостоятельной работы, заключающийся в подборе и систематизации терминов, встречающихся при изучении темы по педагогике.

Цель составления глоссария – выделение главных терминов и их формулировка. Оформляется письменно, название терминов и их определения даются в алфавитном порядке.

Студент может придерживаться следующих рекомендаций:

- изучить учебный материал по теме;
- выбрать главные термины;
- записать основные определения;
- проанализировать определения, определить наиболее емкое и лаконичное;
- оформить работу в терминологическом словаре, используя данный образец:

№	Термины	Определения	Источник
1.	Анализ	Выделение и рассмотрение отдельных сторон, признаков, свойств явлений	Философский энциклопедический словарь. – М.: Инфра-М., 1997. – 376с.

Критерии оценивания глоссария:

- соответствие терминов теме;
- многоаспектность интерпретации терминов и конкретизация их трактовки в соответствии со спецификой изучения дисциплины;
- соответствие оформления требованиям;
- работа сдана в срок.

3. *Написание конспекта первоисточника* (статьи, учебника, монографии и пр.) – вид самостоятельной работы, направленный на конспектирование информации в краткой форме.

Целью данного вида работы является представление основных положений источника, анализ того, что нового внес в теорию автор. Работа оформляется письменно.

Рекомендации по выполнению задания:

- прочитать учебный материал источника, выделить главное и второстепенное;
- составить план;
- установить логическую связь между частями темы;
- выделить ключевые слова и понятия;
- переконструировать сложные предложения в более лаконичные, простые;
- разработать и применять систему условных сокращений;
- оформить конспект, используя данный образец:

1. Конспект первоисточника (главы учебника, монографии, статьи и пр.) _____
2. Фамилия и инициалы автора, полное наименование работы, место и год издания _____
3. План
1.

Критерии оценивания конспекта первоисточника:

- соответствие содержания плану;
- доказательное представление основных положений, результатов работы автора;
- последовательность, лаконичность изложения основных положений;
- использование графических и других условных обозначений для выделения особо значимой информации;
- грамотность изложения;
- соответствие оформления требованиям;
- своевременность сдачи конспекта.

4. *Написание эссе* – вид самостоятельной работы по написанию сочинения небольшого объема и свободной композиции на актуальную тему, которая раскрывается субъективно.

Цель эссе – раскрыть суть проблемы, представить различные позиции и выразить свое мнение в письменной форме посредством логических рассуждений.

Рекомендации по выполнению задания:

- внимательно прочитать тему эссе и выделить в ней проблему;
- подобрать и изучить источники по теме эссе;
- выбрать главное;
- составить план эссе;
- лаконично раскрыть содержание проблемы и пути ее решения;
- оформить эссе по образцу:

Эссе на тему \_\_\_\_\_

Цель эссе \_\_\_\_\_

Содержание эссе:

- актуальность темы для теории и практики;
- анализ существующих подходов для решения проблемы (плюсы и минусы);
- представление собственного подхода;
- реальность воплощения предложенного подхода (план, ресурсы и пр.);
- сильные и слабые стороны предложенного подхода.

Критерии оценивания эссе:

- соответствие содержания теме эссе;

- реалистичность оценки существующего положения дел;
- полезность и значимость предложенной идеи;
- наличие оригинального подхода к решению проблемы;
- яркость, образность изложения;
- грамотность изложения;
- эссе сдано в установленный срок.

5. *Написание рецензии* – вид самостоятельной работы по написанию отзыва на реферат (книгу, статью, сочинение и пр.).

Цель написания рецензии – анализ работы: ее содержание, положительные стороны и недостатки, вклад автора в разработку исследуемых проблем, оригинальность и самостоятельность подходов, стиль изложения.

Рекомендации по выполнению задания:

- внимательно изучить рецензируемый источник (реферат, статья и т.п.);
- составить план рецензии;
- выявить положительные и отрицательные стороны рецензируемого источника;
- дать оценку работы;

Рецензия  
на первоисточник (реферат, статью и т.п.)

Фамилия и инициала автора, наименование работы, место и год издания

План:

1. Краткие сведения об авторе
2. Вид издания (реферат, статья, книга и т.п.)
3. Цели и задачи издания
4. Структура издания и краткий обзор содержания работы
5. Особенности данного издания от аналогичных изданий
6. Положительные и отрицательные стороны издания
7. Практическая значимость издания
8. Стиль изложения (доступность, ясность, образность, наглядность и др.)
9. Общая оценка издания

Критерии оценивания рецензии:

- подробный анализ рецензируемой работы;
- выявление положительных и отрицательных сторон рецензируемого источника;
- обоснование личного мнения студента на рецензируемый источник;
- соответствие оформления требованиям;
- грамотность изложения;
- своевременная сдача.

6. *Написание аннотации* – вид самостоятельной работы по написанию краткой характеристики книги, статьи.

Цель написания аннотации – описание основного содержания работы и сведений о том, для какого круга читателей она предназначена.

Рекомендации по выполнению задания:

- внимательно изучить источник аннотирования (книга, учебник, монография и т.п.);
- составить план аннотации;

-перечислить основные мысли, проблемы, затронутые автором, его выводы, предложения;

-оформить в соответствии с требованиями образца:

<p>Аннотация на первоисточник (книгу, учебник, монография, статью и т.п.)</p> <p>Фамилия и инициала автора, наименование работы, место и год издания</p> <p>План:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Краткие сведения об авторе</li><li>2. Вид издания (статья, книга, учебник, монография и т.п.)</li><li>3. Цели и задачи издания</li><li>4. Структура издания и краткий обзор содержания работы</li><li>5. Основные мысли, проблемы, затронутые автором</li><li>6. Выводы и предложения автора по решению затронутых проблем</li></ol> <p>Автор аннотации</p>
--

Критерии оценивания аннотации:

- содержательность аннотации;
- изложение основных положений аннотируемого источника;
- соответствие оформления требованиям;
- грамотность изложения;
- своевременная сдача.

7. *Составление обобщающей таблицы по теме* – вид самостоятельной работы по систематизации и обобщению большого объема информации, которая сводится в таблицу.

Цель составления таблицы – структурировать и «свернуть» большой объем информации в таблицу для облегчения ее понимания и запоминания.

Рекомендации по выполнению задания:

- изучить информацию по теме;
- сформулировать цель работы;
- выбрать оптимальную форму таблицы (одноплановая или многоплановая; аналитическая или неаналитическая);
- информацию структурировать, представить ее в сжатом виде и заполнить ею основные графы таблицы;
- оформить таблицу по образцу:

Обобщающая таблица по теме «Нормативные документы, определяющие содержание деятельности ППС вузов»

Профессиограмма ППС вузов

Характеристики деятельности и личности	Содержание
1.Общественно-социальная и профессиональная характеристика профессионально-педагогической деятельности ППС вузов	1.1 Название профессии 1.2 Общие требования к ППС вузов (характеристика должностных обязанностей)
2.Содержание профессионально-педагогической деятельности	2.1 Сфера деятельности ППС вузов 2.2 Цель деятельности 2.3 Содержание, предмет, средства деятельности ППС вузов

Критерии оценивания обобщающей таблицы:

- соответствие содержания цели и теме;
- логичность структуры таблицы;
- структурированность информации;
- соответствие оформления требованиям;
- своевременная сдача.

8. *Составление фактических схем* – вид самостоятельной работы, где информация представляется с помощью условных обозначений и без соблюдения масштаба.

Цель фактических схем – емкое и наглядное выражение идеи, соподчиненности понятий, их взаимосвязи и взаимозависимости.

Рекомендации по выполнению задания:

- изучить информацию по теме;
- выделить главные элементы, установить их взаимосвязь и взаимообусловленность;
- структурировать информацию;
- создать фактическую схему.

Критерии оценивания схемы:

- соответствие содержания теме;
- структурированность информации;
- логическая связь между главными элементами информации;
- творческий подход к выполнению задания;
- аккуратность выполнения работы;
- своевременность сдачи работы.

9. *Составление кроссвордов по теме* – вид самостоятельной работы, с помощью которого отображается информация в графическом виде.

Цель составления кроссвордов – систематизация информации, развитие мыслительных способностей; метод самоконтроля и взаимоконтроля.

Рекомендации по выполнению задания:

- изучить учебный материал по теме;
- составить вопросы и ответы к ним;
- создать графическую структуру.

Критерии оценивания кроссворда:

- соответствие содержания теме;
- грамотная формулировка вопросов;
- объем кроссворда (не менее 10 слов);
- своевременная сдача.

10. *Написание реферата* – это вид самостоятельной работы по свертыванию, уплотнению информации с целью получения лаконичного, сжатого изложения содержания статьи, книги (книг), главы или нескольких работ по определенной теме.

Цель реферата – дополнение основной изучаемой темы, имеющая элементы новизны.

Рекомендации по выполнению задания:

-вычленить проблему или основные вопросы, которые предстоит решить автору;

-выделить основные положения, которые доказываются автором, какими приемами ведется доказательство (теоретическим, экспериментальным путем), обозначить основные выводы, показать новизну, сравнить точки зрения, найти, что сближает, что отличает авторов;

-кратко обосновать личное отношение к теме, оценить его теоретическую и практическую значимость;

-составить план будущего реферата.

Структура реферата представлена введением, основной частью, заключением, списком литературы.

Во введении к реферату обосновывается выбор темы, актуальность и глубина рассматриваемой проблемы. В основной части реферата должны быть представлены концепции, теории разных авторов, изложенные в анализируемых источниках, оценка достоинства различных подходов к рассматриваемой проблеме и вскрытие недостатков. Автор может использовать результаты собственных исследований, проведенных в школе, студенческой группе.

Требования к оформлению реферата.

1. Образец оформления титульного листа.

Министерство образования и науки Республики Казахстан  
Восточно-Казахстанский гос. университет им. С. Аманжолова

Кафедра педагогики

**Реферат**  
Проблемное обучение

Выполнил:  
студент 1-го курса  
Гр. ОГФ-А

## 2. План реферата (помещается на 2-ой странице):

План	
Введение.....	3-5
1. Проблемное обучение на уроках педагогики.....	
1.1 Сущность понятий «проблема», «проблемный вопрос», «проблемная ситуация» и их соотношение.....	5-7
1.2 Сущность проблемного обучения.....	8-12
2. Процедура организация проблемного обучения на уроках.....	13-17
2.1 Разработка конспекта проблемного урока.....	18-24
Заключение.....	25-26
Литература.....	25-26

1. Технические требования: параметры страницы: сверху и снизу – 2 см, слева – 3 см, справа – 1,5см; интервал – 1,5 см. Объем реферата – 20-25 страниц;

2. Формат А4.

3. Наличие ссылок на использованную литературу. Ссылка располагается в конце предложения, заключенной в квадратные скобки, например, [3, с.15].

4. Оформление списка литературы. Список авторов составляется по мере появления в тексте, в соответствии с общепринятыми требованиями. Например,

1. Типовые правила деятельности организаций образования, реализующих образовательные программы высшего профессионального образования //Приказ № 195 от 02.03.2005.

2. Педагогика: педагогические теории, системы и технологии: учеб. пособие /Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 2001.

Критерии оценивания реферата:

-актуальность темы;

-соответствие содержания теме;

-глубина проработки материала;

-корректность цитируемых источников;

-соответствие оформления реферата требованиям.

## Рекомендации по написанию курсовой работы по педагогике

*Курсовая работа* – это форма самостоятельной научно-исследовательской работы студента по педагогике, предусмотренная рабочим учебным планом. Цель курсовой работы – развивать исследовательские умения студентов, а именно умения вычленять проблему, анализировать научную литературу (теоретическое обоснование) по проблеме и обосновать пути ее практического решения (составление дидактических заданий, разработка серии уроков по определенной тематике и т.п.).

Структура курсовой работы зависит от содержания работы и должна соответствовать общим требованиям.

*Введение.* Дается обоснование актуальности темы: значение данной проблемы в теории и практике, почему ее надо изучать, какие стороны этой проблемы уже решены, какие – требуют дальнейшего изучения.

Актуальность темы позволяет вычленить следующие элементы научного аппарата:

а) объект исследования (какая область исследуется: педагогический процесс, деятельность преподавателя, познавательная деятельность обучающихся и т.п.);

б) предмет исследования – что исследуется, конкретная тема (совместная деятельность педагога и обучающихся, проблемное обучение, педагогические условия формирования коллектива и т.п.);

в) цель исследования – обосновать, доказать и проверить на практике ведущую идею, отраженную в теме;

г) гипотеза исследования – это предположение, которое выдвигает исследователь: педагогический процесс будет протекать успешно, если...(например, учтены..., созданы условия и т.п.);

д) задачи исследования – это пути достижения цели. Например, для решения проблемы нужен теоретический анализ литературы, это будет одной из задач. Проверить эффективность уроков с использованием проблемного обучения на практике – это вторая задача. Достаточно ставить 2-3 задачи, которые реально решаются в рамках самой курсовой работы;

ж) методы исследования – это способы, с помощью которых и будут решаться задачи работы. Обычно используются теоретические (анализ, синтез, сравнение, обобщение, моделирование и др.), эмпирические (наблюдение, изучение «продуктов» деятельности, документации, анкетирование, беседа, эксперимент и др.) и математические методы (обработка количественных данных, ранжирование, шкалирование и др.).

*Теоретическая часть.* В этой части содержится основное содержание исследования: раскрывается история и теория вопроса (этому может быть посвящена первая глава), дается критический анализ литературы, обосновывается позиция автора.

*Практическая часть.* В ней раскрывается путь решения проблемы, т.е. прописывается весь ход эксперимента и доказывается гипотеза.

*Заключение.* Кратко излагаются основные выводы, к которым пришел автор, какие задачи решены, в чем практическая значимость работы.

*Список использованной литературы.* Все источники оформляются согласно библиографическим требованиям.

*Приложение.* Цифровые, табличные и прочие иллюстративные материалы могут быть внесены в приложение.

Требования к оформлению. параметры страницы: сверху и снизу – 2 см, слева – 3 см, справа – 1,5см; интервал – 1,5 см. Объем реферата – 20-25 страниц; формат А4.

Критерии оценки курсовой работы:

- умение анализировать, обобщать, систематизировать материал;
- умение самостоятельно решать проблему;
- умение оформлять работу;
- литературная и профессионально-педагогическая грамотность.

Защита курсовой работы – обязательный атрибут общей оценки. Время для защиты – 8-10 минут.

*Правила защиты курсовой работы:*

- 1) Осмысление целевой установки.

- 2) Актуализация темы курсовой работы: В чем актуальность? Ее роль и значение для практики? Что можно изменить? Как можно изменить?
  - 3) Разъяснение ключевых понятий.
  - 4) Представление проблемы в виде системы: показать составные части, связи и отношения между ними.
  - 5) Представление механизмов использования на практике (способы, приемы, процедуры).
  - 6) Представление полученных результатов.
  - 7) Презентация основных положений и результатов работы.
  - 8) Ответы на вопросы со стороны слушателей.
  - 9) Рефлексия собственных действий.
- Разработанные правила позволяют экономить время, рационально провести защиту курсовых работ.

## **Приложение В**

### Типы анализа учебных занятий по педагогике

Различают несколько типов анализа учебных занятий:

- краткий анализ проводится с целью общей оценки качества занятия;
- аспектный анализ применяется для глубокого освещения различных сторон учебного процесса (организационной, содержательной, коммуникативной и т.п.);
- структурный анализ проводится с целью контроля за качеством организации различных этапов занятия;
- структурно-функциональный анализ применяется для определения степени реализации системообразующих функций педагогического процесса;
- комплексный анализ проводится с целью определения качества реализации цели, содержания, форм и методов обучения.

### Памятка аспектного анализа учебного занятия

1. Коммуникативная деятельность преподавателя на занятии:

- целенаправленность речи;
  - связанность и убедительность изложения;
  - логическая четкость и завершенность высказываний;
  - развернутость и доступность высказываний, адаптированность стиля речи к аудитории слушателей;
  - интонационная выразительность речи;
  - образность речи;
  - использование приемов «совместного мышления» (риторические вопросы, обращения, возможность высказаться);
  - сочетание вербальных и невербальных способов общения на занятии;
  - общение со всей аудиторией.
2. Организаторская деятельность преподавателя на занятии:
- совместное целеполагание;
  - совместный отбор способов деятельности;
  - совместная деятельность по приобретению новых знаний и способов деятельности (групповая работа, работа в парах, кооперация и т.п.);
  - совместное подведение итогов занятия;
  - рефлексия;
  - целесообразность содержания и основных видов работ, направленных на конечный результат;
  - целесообразность использования методов и приемов обучения и их роль на достижение конечного результата;
  - использование различных приемов по активизации познавательной деятельности обучающихся.

Ключ к обработке результатов аспектного анализа:

0 баллов выставляется тогда, когда показатель не проявился или проявляется слабо;

1 балл выставляется тогда, когда показатель проявляется редко и недостаточно выражен;

2 балла выставляется тогда, когда показатель проявляется часто и достаточно выражен;

3 балла выставляется тогда, когда показатель проявляется всегда и ярко выражен.

В соответствии с результатами оценки возможно определение уровня осуществления всей деятельности в целом по формуле:

$$K = \frac{K(1)}{K(2)}, \text{ где}$$

K (1) – фактическое количество баллов, K (2) – максимально возможное количество баллов.

K: Оптимальный – до 0,8 балла

Допустимый – до 0,6 балла

Критический – ниже 0,3 балла.

Памятка анализа показательного занятия  
по методике преподавания педагогики

Цель посещения – выявление уровня сформированности педагогической готовности преподавателя к реализации системообразующих функций педагогического процесса.

1. Преподаватель: Г.Г.Н.
  2. Дисциплина: Методика преподавания педагогики
  3. Факультет: Специальность 0505103 «Педагогика и психология»
  4. Группа ПП-3В, количество студентов - 27
  5. Дата проведения: 13.05.11., место проведения: 1 корпус, аудитория 139
  6. Время проведения: 13.00-13.50.
  7. ФИО преподавателя посетившего занятие А.Л.Р.
- Тема занятия: Закономерности и принципы обучения.  
Оборудование – мультимедийные презентации.

Бланк наблюдения:

Блоки	Этапы и содержание деятельности	Системообразующие функции	Баллы
-------	---------------------------------	---------------------------	-------

	педагога	ЦПП	
А	Общий ход занятия	Целеполагание, организационная, коммуникативная, оценочно-корректировочная, развивающая, прогностическая, рефлексивная, диагностическая, воспитательная, мобилизующая, ориентационная, фасилитационная, моделирующая	3,0
Б	Владение содержанием преподаваемой дисциплины	Гностическая, информационно-дидактическая, экспертная, консультационная, рефлексивная	3,0
В	Дидактическая организация процесса обучения	Целеполагание, образовательная, информационно-дидактическая, воспитательная, развивающая, организационная, рефлексивная	3,0
Г	Организация собственной деятельности	Целеполагание, организационная, рефлексивная	3,0
Д	Организация учебной деятельности студентов	Целеполагание, организационная, прогностическая, оценочно-корректировочная, развивающая, коммуникативная, рефлексивная	3,0
Е	Стимулирование учебно-познавательной деятельности студентов	Целеполагание, диагностическая, мобилизующая, фасилитационная, консультационная, рефлексивная	3,0
Ж	Структурно-композиционное построение занятия	Целеполагание, организаторская, конструктивная, коммуникативная, оценочно-корректировочная	3,0

Образец заполнения таблицы

Высокий уровень	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Средний уровень							
Низкий уровень							
Блоки	А	Б	В	Г	Д	Е	Ж

Примечание: 2,5-3,0 балла – высокий уровень; 2,4-1,5 балла – средний уровень; 1,4-0,5 балла – низкий уровень.

Методика подсчета усредненной оценки уровня сформированности педагогической готовности преподавателя к реализации системообразующих функций педагогического процесса определяется по следующей формуле:

$$\text{Усредненная оценка} = (A+B+В+Г+Д+Е+Ж)/7$$

## Приложение С

### Тестовые задания

1. Знания о способах выполнения операций и действий включены в структуру:
  - А) онтологического подхода
  - В) научного подхода
  - С) личностно-деятельностного
  - Д) сознательного подхода
  - Е) интуиции
  
2. Что изучает педагогика:
  - А) наука о развитии человека
  - В) наука о воспитании и обучении
  - С) социализация личности
  - Д) наука о воспитании человека
  - Е) «вести ребенка по жизни»

3. Педагогические инновации:

А) идеи и процессы, средства и результаты, взятые в единстве для качественного совершенствования педагогической системы

В) улучшение учебно-воспитательного процесса

С) введение новшеств

Д) изменение в педагогической системе

Е) «хорошо забытое старое»

4. Материальные и идеальные – это классификация...

А) форм организации обучения

В) приемов обучения

С) средств обучения

Д) принципов обучения

Е) методов обучения

5. Устное, последовательное, систематическое изложение содержания учебного материала – это...

А) лекция

В) дискуссия

С) практическое занятие

Д) семинарское занятие

Е) эвристическая беседа

6. Диагностика обученности – это...

А) распространенный метод изучения качеств личности и степени развития

В) развитие человека диагностируется сравнительно просто

С) способ получения опережающей информации об изучаемом объекте

Д) диагностика отдельных сторон развития обучаемых

Е) диагностика уровня усвоения программного материала

7. Методика – это...

А) отрасль науки, занимающаяся исследованием методов, способов и приемов деятельности

В) осознанное представление конечного результата определенной деятельности

С) сообщение новых знаний

Д) наука о методах и приемах обучения

Е) осмысленное применение новых приемов

8. Педагогический процесс – это...

А) процесс, в котором происходит социализация

В) воспитание личности

С) достижение профессиональных целей

Д) взаимодействие педагогов и воспитанников

Е) развитие человека

9. Методика преподавания педагогики – это...

- А) отрасль науки, занимающаяся исследованием методов, способов и приемов деятельности
- В) отрасль науки, изучающая методы, средства и приемы преподавания педагогических знаний
- С) отрасль науки, изучающая методы, приемы и способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности учащихся и педагогической работы учителя
- Д) отрасль науки, изучающая технологии обучения
- Е) отрасль науки, изучающая методы педагогики

10. Предметом педагогики как науки является...

- А) лекция
- В) дискуссия
- С) практическое занятие
- Д) семинарское занятие
- Е) правильного ответа нет

11. Педагогика как учебный предмет в вузе:

- А) отражает педагогическую действительность
- В) ничего общего с наукой не имеет
- С) сопоставление ранее изученных явлений и фактов
- Д) ближе к структуре науки
- Е) ближе к структуре эмпирического опыта

12. Процесс обучения – это...

- А) двусторонний процесс взаимодействия обучаемого и обучающегося по достижению дидактических целей
- В) целенаправленный и организованный процесс формирования личности
- С) целенаправленный процесс прививания определенных навыков
- Д) сложный процесс усвоения знаний
- Е) процесс реализации образовательных задач

13. Самостоятельная работа – это...

- А) результат педагогически направленного усвоения фактов, понятий, законов науки
- В) работа, которая выполняется индивидуально по заданию преподавателя и в запланированное для этого время
- С) учебные действия, приобретенные в результате многократного выполнения
- Д) развитие навыков обучения
- Е) индивидуальная работа

14. В Республике Казахстан система образования имеет следующую структуру:

А) дошкольное, школьное, профессиональное, высшее профессиональное, послевузовское

В) дошкольное, школьное, среднее профессиональное, профессиональное, высшее профессиональное, послевузовское

С) дошкольное, среднее школьное, профессиональное, высшее профессиональное, послевузовское

Д) дошкольное, школьное, профессиональное, высшее профессиональное, довузовское, послевузовское

Е) нет правильного ответа

15. Метод обучения педагогике – это...

А) путь движения мысли от обучаемого к обучающимся с целью передачи знаний последним

В) логическая категория, которая указывает на путь организации познавательной деятельности

С) упорядоченная деятельность педагога и обучающихся, направленная на достижение цели обучения педагогике

Д) исходные закономерности, которые определяют организацию учебного процесса

Е) способ совместной деятельности обучающихся в учебном процессе

16. Метод, относящийся к группе практических методов обучения педагогике:

А) упражнение

В) объяснение

С) демонстрация

Д) рассказ

Е) иллюстрация

17. Учебное издание, дополняющее или заменяющее учебник педагогике:

А) методические указания

В) методические рекомендации

С) учебное пособие

Д) практикум

Е) монография

18. С момента зарождения первых университетов в средние века до середины 19 века основной формой передачи знаний слушателям – это...

А) лекция

В) практическое занятие

С) «круглый стол»

Д) дискуссия

Е) семинарское занятие

19. Диагностирование обученности педагогики – это...

А) контроль, проверка, оценивание, накопление статических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование результатов

В) текущая проверка и оценка уровня сформированности системы знаний, анализ результатов обучения, определение перспектив на будущее

С) система объективного оценивания знаний по учебной дисциплине, проверка качества усвоенной информации

Д) установление личного рейтинга каждого обучаемого, определение уровня знаний, умений и навыков по определенному циклу учебных дисциплин

Е) оценка знаний и умений, прогнозирование успехов и неудач в процессе преподавания

20. Тема, не входящая в раздел «Вопросы управления образовательными системами»:

А) управление образовательными системами

В) внутришкольное управление

С) гражданско-правовое воспитание

Д) внутришкольный менеджмент

Е) организация деятельности педагогического коллектива

21. Прием обучения, характеризующийся тем, что обучающиеся самостоятельно воспроизводят явление, всесторонне наблюдают ход и из своих наблюдений делают обобщенные выводы:

А) упражнение

В) беседа

С) лабораторные работы

Д) иллюстрации

Е) демонстрация

22. Способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности обучаемых и педагогической работы:

А) методы контроля

В) средства оценки

С) материалы анализа

Д) приемы прогнозирования

Е) формы обучения

23. Тип вузовской лекции, основу которой составляет постановка проблемы:

А) вводная лекция

В) проблемная лекция

С) монографическая лекция

- D) лекция пресс-конференция
- E) «лекции вдвоем»

24. Лабораторные занятия, практикумы и семинары в вузе относятся к:

- A) практическим занятиям
- B) самостоятельным работам
- C) лекционным занятиям
- D) методам обучения
- E) нет правильного ответа

25. Укажите то, что не является преимуществом фронтального опроса:

- A) активизирует работу всех учащихся
- B) экономит время
- C) не определяет глубину знаний
- D) позволяет опросить многих
- E) всем предоставляется возможность после ответа их товарища участвовать в дополнении, уточнении

26. Педагогический метод, который строится на принципах коллективной работы, практической полезности, максимальной занятости каждого, ролевого участия и неограниченной творческой вовлеченности:

- A) иллюстративно-демонстрационный метод
- B) метод проблемного изложения
- C) частично-поисковый метод
- D) поисковый метод
- E) игровой метод

27. Что означает термин «инновация» в переводе с латинского:

- A) обновление
- B) результат
- C) путь развития
- D) организация
- E) новый

28. Система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, позволяющая судить о состоянии объекта в любой момент времени и дающая прогноз его развитию – это...

- A) мониторинг в образовании
- B) качество образования
- C) оценка
- D) менеджмент
- E) все ответы верны

29. Выберите утверждение, положительно характеризующее лекцию как форму обучения:

- A) преобладает объективное изложение материала преподавателем
- B) экономичный способ получения качественных научных знаний
- C) взаимодействие студентов друг с другом
- D) возможность познакомиться с разными точками зрения
- E) взаимодействие студентов с преподавателем

28. Какая функция не относится к функциям лекции:

- A) воспитательная
- B) мировоззренческая
- C) убеждающая
- D) методическая
- E) корректирующая

29. Учебный план – это...

A) документ, определяющий полный перечень учебных предметов, распределение предметов по годам обучения, количество часов по каждому предмету

B) документ, содержащий тематическое содержание изучаемого материала

C) перечень основных мировоззренческих вопросов

D) указание по организации учебного процесса в общеобразовательной школе

E) документ, раскрывающий основные требования к знаниям, умениям и навыкам учащихся

30. Функция педагогической науки, которая осуществляет предвидение развития педагогической реальности:

- A) объяснительная
- B) научно-теоретическая
- C) преобразовательная
- D) прогностическая
- E) воспитательная

31. Выбор методов обучения педагогике определяют следующие факторы:

- A) количество обучающихся
- B) содержание обучения
- C) материально-технические условия
- D) цели и задачи обучения
- E) все ответы верны

32. К элементам содержания педагогического образования относится:

- A) умения и навыки
- B) знание важнейших проблем дидактики
- C) средства обучения

- D) знания, умения, навыки, способы деятельности, опыт практической деятельности, эмоционально-ценностное отношение к деятельности
- E) учебники, учебные пособия

33. Форма организации обучения педагогике – это...

- A) общение участников педагогического процесса
- B) система обучения
- C) логически завершённый отрезок педагогического процесса
- D) способ организации учебного процесса, который осуществляется в определенном порядке и режиме
- E) сотрудничество участников педагогического процесса

34. Уровни инноваций:

- A) изменение форм, не затрагивающее сущностей
- B) «интегрированные инновации»
- C) изменение в виде необычных названий и формулировок
- D) низкий, средний, высокий
- E) высокий

35. Вид наглядности, к которому относятся таблицы, схемы, диаграммы, графики:

- A) предметная
- B) художественная
- C) символическая
- D) текстовая
- E) словесная

36. Вид лекции, которая знакомит с целью и назначением курса, его ролью и местом в системе учебных дисциплин:

- A) вводная
- B) проблемная
- C) обзорная
- D) обобщающая
- E) обзорно-повторительная

37. Укажите основные функции педагогического контроля учебной деятельности:

- A) изучение эффективных приемов и методов преподавания
- B) организация самостоятельной работы студентов и ее оценка
- C) закрепление имеющихся знаний, умений и навыков
- D) оценка качества усвоения учебного материала и коррекция учебной деятельности
- E) проверка и оценка качества усвоения учебного материала

38. По окончании изучения курса «Методика преподавания педагогики» студент должен знать:

А) научно-теоретические предпосылки построения целостного педагогического процесса и передовые методики обучения

В) научные основы конструирования педагогики как учебного предмета, современные технологии обучения

С) принципиальные отличия дифференцированного и индивидуального подходов к процессу преподавания

Д) систему профессиональной подготовки специалистов, соответствующей современным образовательным технологиям

Е) психолого-педагогические основы структурирования содержания учебного предмета

39. Укажите функцию учебной программы:

А) описательная

В) контролирующая

С) идейно-мировоззренческая

Д) развивающая

Е) регулирующая

40. Идея интенсификации процесса обучения педагогике решает вопросы:

А) взаимосвязи средств и методов

В) организации педагогического процесса

С) содержание учебного процесса

Д) приобретения нового статуса учебного процесса

Е) материальной оснащенности педагогического процесса

41. «Кейс-стади» - это одна из форм:

А) личностно-ориентированного образования

В) активного обучения

С) проблемного обучения

Д) дифференцированного обучения

Е) традиционного обучения

42. Коллоквиум как одна из форм учебных занятий выполняет:

А) побуждающую функцию

В) контрольно-обучающую функцию

С) корректирующую функцию

Д) развивающую функцию

Е) воспитательную функцию

43. Условием эффективности проведения семинарских занятий не является:

А) знание преподавателем литературы, которую можно рекомендовать для более углубленного изучения

В) наличие разработанных планов семинаров с указанием основной и дополнительной литературы

С) увязка занятия по времени с лекционным курсом

Д) регулярная проверка конспектов литературы, строгий контроль за работой на занятии

Е) наличие заданий, обеспечивающих связь теории с реальной практикой

44. Педагогика как учебный предмет в вузе:

А) отражает педагогическую действительность

В) ничего общего с наукой не имеет

С) сопоставляет ранее изученные явления и факты

Д) ближе к структуре науки

Е) ближе к структуре эмпирического знания

45. Педагогическая технология – это направление в педагогической науке, которое:

А) раскрывает теорию применения современных методов, приемов и средств обучения

В) сочетает теорию и методику обучения в вузе

С) обеспечивает техническую сторону учебно-воспитательного процесса

Д) представляет собой систему приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности

Е) изучает историю развития педагогической мысли

46. Типы интеграции педагогических дисциплин:

А) межпредметные, логические, внутренние

В) межнаучные, междисциплинарные, внутридисциплинарные

С) актуальные, перспективные, системные

Д) научные, практические, репродуктивный

Е) исторические, донаучные, псевдонаучные

47. Кабинет педагогики – это центр организации:

А) учебно-воспитательного процесса

В) досуга учащейся молодежи

С) оперативно-организационной работы

Д) консультативной работы преподавателя

Е) первой медицинской помощи

48. Системообразующим компонентом процесса обучения педагогики является:

А) задачи обучения

В) содержание обучения

С) форма обучения

Д) цель обучения

Е) метод обучения

49. Дидактика для методики преподавания педагогики является:

- А) методологической основой
- В) составной частью педагогики
- С) научной основой
- Д) психологической основой
- Е) не имеет никакого отношения

50. Активные методы обучения:

- А) способы обучения, активизирующие познавательную деятельность студентов в процессе овладения учебным материалом
- В) способы, способствующие развитию мышления студентов в процессе обучения
- С) способы, интенсифицирующие процесс обучения
- Д) способы, стимулирующие формирование положительных мотивов учения
- Е) все ответы верны.