

- 1 Становление научной педагогики
- 2 Объект, предмет и функции педагогики
- 3 Система педагогических наук
- 4 Связь педагогики с другими науками

1. Становление научной педагогики

Существование общества, его функционирование и развитие возможно только потому, что каждое вступающее в жизнь новое поколение людей овладевало социальным опытом предков, обогащало, приумножало и передавало его в более развитом виде своим потомкам. Со временем накопление знаний привело к возникновению особой науки, называемой педагогикой.

Педагогика - это наука, изучающая закономерности передачи социального опыта старшим поколением и активного его усвоения младшим поколением.

Свое название педагогика получила от греческих слов «пайдос» - дитя и «аго» - вести. В дословном переводе слово «педагогика» означает «деторождение». В Древней Греции педагогом называли раба, который сопровождал ребенка своего хозяина в школу, прислуживал ему на занятиях и вне их. С развитием общества роль педагога существенно изменилась, переосмыслилось и само понятие, оно стало употребляться в более широком смысле для обозначения искусства вести ребенка по жизни - обучать, воспитывать, развивать духовно и физически.

Элементы педагогики появились с зарождением воспитания на раннем этапе развития общества. Возникли педагогические заповеди как результат оформления педагогической мысли. До нас они дошли в виде пословиц, поговорок, афоризмов, крылатых выражений. С появлением письменности народные суждения стали носить характер советов, правил и рекомендаций. Так зародилась **народная педагогика**, включающая педагогические представления, взгляды, идеи, наиболее полно проявляющиеся в обычаях, трудовой деятельности, традициях, устной народной речи.

Вначале педагогические знания являлись элементом философии. С накоплением фактов были предприняты попытки обобщения опыта воспитания, выделения теоретических начал и сделаны первые педагогические обобщения, давшие начало педагогике как науке. Ее теоретиками были крупные древнегреческие мыслители **Сократ** (469- 399 гг. до н.э.), **Платон** (427-347 гг. до н.э.), **Аристотель** (384-

322 гг. до н.э.), в трудах, которых отражены идеи и положения, связанные с воспитанием человека, формированием его личности.

Сократом был разработан и широко внедрен в практику один из первых методических приемов обучения и воспитания - метод вопросно- ответного обучения («сократический метод»). Суть сократического метода состоит в последовательной постановке вопросов таким образом, чтобы, давая ответы на них, обучаемый сам приходил к определенным истинным суждениям.

Сократический метод развил до совершенства талантливый ученик Сократа выдающийся философ **Платон**. Вершиной образования Платон считал занятие диалектикой, изучение которой начинается после освоения гимнастики, музыки и математики. Диалектику должны изучать философы-правители.

Педагогические взгляды Платона нашли дальнейшее развитие в трудах **Аристотеля**, уделявшего большое внимание воспитанию этических добродетелей. Он считал, что добродетель не дается людям от природы, хотя природа способствует этому. Осуществляется эта возможность через усилия самого человека, его деятельность и общение. В целом Аристотель рассматривал воспитание как единство физического, нравственного и умственного совершенствования человека.

Своеобразным итогом развития античной педагогической мысли стал трактат «Об образовании оратора» римского философа и педагога **Квинтилиана** (35-96). Труд Квинтилиана долгое время был основной книгой по педагогике, наряду с сочинениями Цицерона его изучали во всех школах риторики.

В период Средневековья церковь монополизировала духовную жизнь общества, придав воспитанию религиозную направленность. Основной формой воспитательного воздействия стала церковная проповедь. Проповедническую деятельность вели священнослужители. И хотя среди деятелей церкви были образованные для своего времени философы, такие как **Августин** (354-430), теолог **Фома Аквинский** (1225-1274) и др., создавшие педагогические труды, педагогическая теория незначительно обогатилась новыми идеями.

Незыблемые принципы догматического обучения, характерные для этого периода, просуществовали несколько веков.

Значительный этап в развитии педагогической мысли связан с эпохой Возрождения (XIV-XVI вв.). Одна из ключевых идей педагогики Возрождения - естественность земных радостей и чувственных наслаждений человека. Поэтому в педагогике этого периода акцент вновь делается на физическое развитие человека. Задача воспитания - воспитание гармонически развитой личности, в которой бы сочетались физическое совершенство и богатое духовное содержание.

Эпоха Возрождения дала целый ряд ярких мыслителей, педагогов- гуманистов. Большой вклад в углубление педагогической мысли внесли итальянец **Витторино де Фельтре** (1378-1448), француз **Франсуа Рабле** (1494-1553), англичанин **Томас Мор** (1478-1535) и др., которые систематизировали знания о том, как обучать и воспитывать детей, высказывались за всеобщее, равное общественное воспитание, за всестороннее развитие личности и соединение обучения с трудом.

Мишель Монтень (1553-1592) в своем знаменитом сочинении «Опыты» скептически оценивает религиозное учение о божественном провидении и выражает уверенность в неисчерпаемых возможностях человека. Интересны его идеи о развитии человека. Монтень рассматривает ребенка не как уменьшенную копию взрослого, а как природную индивидуальность, которая от рождения. Ребенок превращается в личность по мере развития способности к критическому суждению.

Голландец **Эразм Роттердамский** (1467-1536) в педагогическом трактате «О первоначальном воспитании детей» пишет о необходимости сочетания античной и христианской традиций при выработке педагогических идеалов. По его мнению, в основе воспитания должен лежать принцип активности, к воспитанию следует приступать с первых лет жизни ребенка.

Немецкий педагог **Вольфганг Ратке** (1571-1635) одним из первых в Европе написал учебники для детей и методические пособия для учителей.

На дальнейшее развитие педагогической мысли большое влияние начинают оказывать зарождающиеся капиталистические общественные отношения. Педагогика XVII в. испытала значительное воздействие идей английского философа **Френсиса Бэкона** (1561-1626). Его афоризм «Знание - сила», акцент на опыт, эмпирическое познание реального мира дали толчок для развития прикладных аспектов образовательных методик.

Особое место среди теоретиков педагогики Нового времени занимает великий чешский педагог **Ян Амос Коменский** (1592-1670). С его именем связано выделение педагогики из философии и оформление ее в самостоятельную науку. В трудах Я. А. Коменского впервые определены предмет задачи и основные категории педагогики, сформулирована и раскрыта идея всеобщего обучения всех детей независимо от социального положения родителей, пола, религиозной принадлежности. Демократические идеи отражены в замечательной работе «Великая дидактика», написанной на опыте народных школ юго-западных земель Руси, чешских и словацких школ. Большая заслуга Я. А. Коменского в том, что им впервые разработаны основы классно-урочной системы. Он был уверен, что при соответствующей организации учебно-воспитательного процесса любой ребенок может взойти на «самую высокую ступень лестницы образования».

Многие высказанные Я. А. Коменским идеи не утратили свою актуальность, научное значение до настоящего времени. Предложенные им принципы, методы, формы обучения (классно- урочная система, принцип природосообразности и др.) вошли в золотой фонд педагогической теории. Английский философ и педагог **Джон Локк** (1632-1704) сосредоточил главное внимание на теории воспитания. Отрицая наличие врожденных качеств у детей, он уподобляет их «чистой доске», на которой можно писать что угодно, указывая тем самым на большую силу воспитания. В работе «Мысли о воспитании» он излагает взгляды на воспитание джентльмена - человека уверенного в себе, сочетающего широкую образованность с деловыми качествами, твердость нравственных убеждений с изяществом манер.

Передовые французские мыслители **Д. Дидро** (1713-1784), **К. Гельвеций** (1715-1771), **П. Гольбах** (1723-1789), **Ж.-Ж. Руссо** (1712- 1778), швейцарский педагог **И. Г. Песталоцци** (1746-1827) вели непримиримую борьбу с догматизмом, схоластикой в педагогике, выдвинули положения о решающей роли воспитания и среды в формировании личности.

Жан-Жак Руссо явился основоположником теории «свободного воспитания», основанной на уважении к личности ребенка. Он исходил из идеи природного совершенства детей. По его мнению, воспитание не должно мешать развитию этого совершенства, а потому следует предоставлять детям полную свободу, приспосабливаясь к их склонностям и интересам. В основе педагогической теории Ж.-Ж. Руссо лежит принцип естественного воспитания, т. е. воспитания в соответствии с требованиями природы человека.

Ж.-Ж. Руссо разработал стройную программу формирования личности, предусматривающую умственное, физическое, нравственное, трудовое воспитание. Его педагогическая теория была радикальна для своего времени. И хотя Ж.-Ж. Руссо не сумел порвать с некоторыми предрассудками (например, он выступал за ограничение женского образования), его идеи явились источником обновления теории и практики воспитания, получившими дальнейшее развитие и практическое воплощение, в частности в трудах швейцарского педагога И. Г. Песталоцци.

Иоганн Генрих Песталоцци, развивая прогрессивные идеи своих предшественников, выступал за соединение обучения с трудом. Он утверждал, что цель обучения состоит в гармоничном развитии всех сил и способностей человека, при определении основ образования следует опираться на знание человеческой психики.

На развитие педагогической мысли огромное влияние оказали также взгляды **русских мыслителей, философов, педагогов**. Педагогическая мысль Киевской Руси зародилась при взаимодействии славянской языческой традиции и восточного православного христианства. Особенно быстро культура и просвещение на Руси стали развиваться после принятия христианства в 988 г. В XI в. появился широко известный памятник древнерусской культуры **«Поучение князя Владимира Мономаха детям»**. В «Поучении» Мономаха выделяются три основные линии: а) призыв быть гуманным по отношению к своим подданным; б) быть смелым и мужественным в борьбе с врагами Русской земли; в) любить науку, почитать книжное знание. Богу надо угождать, писал Владимир Мономах, не отшельничеством, не постом, а добрыми делами. Достойными подражания В. Мономах называл тех, кто «владел учением книжным».

Проблемы познания и обучения разрабатывались и другими древнерусскими мыслителями (Иоанн Златоуст, Кирилл Туровский, Симеон Полоцкий и др.).

Огромный вклад в развитие педагогической мысли внес великий русский ученый-энциклопедист **Михаил Васильевич Ломоносов** (1711- 1765). Он был инициатором разнообразных научных, технических и культурных начинаний. По его инициативе и проекту был открыт Московский университет. Видя прогресс обществ, прежде всего в развитии наук и просвещении, М. В. Ломоносов много сил отдал борьбе за расширение академии наук и улучшение ее работы как учебно- научного учреждения. Он выступал за обучение на родном языке, его перу принадлежит первый научный труд по грамматике русского языка («Российская грамматика»). М. В. Ломоносов первым стал читать лекции для студентов на русском языке. Он рекомендовал сознательное, последовательное, систематическое, наглядное обучение, выдвинул в качестве ведущего принцип научности. Заметный след в российской педагогике оставили **Н. И. Новиков** (1744- 1818) и **А. Н. Радищев** (1749-1802).

Николай Иванович Новиков издавал первый в России детский журнал «Детское чтение для сердца и разума» и с просветительских позиций вел борьбу с крепостничеством. Он впервые в русской педагогической литературе педагогику объявил наукой. В воспитании Н.И. Новиков определил несколько направлений: физическое, нравственное и умственное. На основе их сочетания возможно формирование человека и гражданина.

Александр Николаевич Радищев связывал прогресс в воспитании спереустройством общества на началах справедливости и народного счастья. Он настаивал на гражданском воспитании, требовал покончить с сословностью в образовании и сделать его одинаково доступным и для дворян, и для крестьян.

Константина Дмитриевича Ушинского по праву считают основателем педагогики в России. Он продолжил традицию русского просветительства, направленную на поиск педагогических решений социально-политических проблем. К. Д. Ушинский стоял за демократизацию образования, за равные права на образование всех слоев общества. Он доказывал, что социально-экономические условия обуславливают характер воспитания, и подошел к пониманию воспитания как целенаправленной деятельности. В воспитании личности К. Д. Ушинский большое значение придавал труду. Особое значение К. Д. Ушинский придавал нравственному воспитанию, основой которого считал религию. Им созданы капитальный труд по педагогике «Человек как предмет воспитания», учебники для начальной школы «Родное слово» и «Детский мир», методические пособия для учителей. К. Д. Ушинский предпринял попытку создания педагогической антропологии. В его работах рассматриваются важнейшие проблемы дидактики, трудового воспитания, школоведения. Многие дидактические высказывания сохраняют свое значение и в наше время.

Среди имен педагогов XX столетия, обогативших отечественную теорию обучения и воспитания, следует выделить **П. Ф. Каптерева** (учение о педагогическом процессе), **С. Т. Шацкого** (социальная педагогика), **Н. К. Крупскую** (организация внеклассной воспитательной работы, пионерского движения), **А. С. Макаренко** (учение о коллективе), **Л. В. Занкова** и **Д. Б. Эльконина** (теория развивающего обучения), **П. Я. Гальперина** (теория поэтапного формирования умственных действий), **И. Я. Лернера** и **М. Н. Скаткина** (теория содержания образования и методов обучения), **Ю. К. Бабанского** (теория оптимизации учебного процесса) и др.

Антон Семенович Макаренко (1888-1939) выдвинул и проверил на практике принципы создания и педагогического руководства детским коллективом, разработал методики трудового и семейного воспитания, формирования сознательной дисциплины.

Первыми авторами учебных пособий «Педагогика», в которых ставились и решались задачи социалистической школы, были **П. П. Блонский** (1884-1941) и **А. П. Пинкевич** (1884-1939).

Новые явления в педагогической теории и практике возникли в период «хрущевской оттепели» второй половины 50-х - начале 60-х гг. В этот период развернулась новаторская деятельность педагогов, обогативших образовательно-воспитательную практику. Существенный вклад внесли **В. А. Сухомлинский**, **И. П. Иванов**, **Э. Г. Костяшкин**, **К. Н. Волков**, **С. А. Гуревич**, позднее **И. П. Волков**, **Ш. А. Амонашвили**, **Н. П. Гузик** и др.

Василий Александрович Сухомлинский (1918-1970) исследовал моральные проблемы воспитания молодежи. Многие его дидактические

советы сохраняют свое значение в настоящее время при осмыслении современных путей развития педагогической мысли и образования.

Перестройка, начатая в нашей стране в 80-е гг., затронула все сферы человеческой деятельности: политическую систему, государственное устройство, нравственные ценности, правовые нормы, культурное наследие, международные отношения, народное образование. Главное в перестройке образования - изменение педагогического мышления, суть которого состоит в переориентации от авторитарной к демократической педагогике, совершенствование обучения и воспитания молодежи на основе демократической педагогики означает:

- признание личности человека базовым компонентом учебно-воспитательного процесса, объектом и субъектом обучения и воспитания;
- гуманное общение между людьми, построенная на взаимном уважении и доверии;
- деятельный подход к организации учебно-воспитательной работы;
- создание условий для самовыражений, самоутверждения и самостоятельности человека.

Историю развития педагогической мысли казахского народа условно можно разделить на 5 этапов, соответствующих основным периодам общественного развития:

1 этап 6-7-15 вв. - народная педагогика и истоки научно- педагогической мысли. В народной педагогике тюркских народов накоплен богатый опыт воспитания подрастающего поколения, обобщены специфические требования к обучению и воспитанию детей - кочевников. Так, требования к личности джигита выражены в крылатом выражении «Сегіз қырлы біз сырлы» (дословный перевод «настоящий джигит имеет восемь качеств и умеет хранить тайну»). В раннем средневековье открываются -мектебы - начальные мусульманские школы и медресе -религиозные учебные заведения среднего и высшего типа. К этому же периоду следует отнести педагогические идеи и деятельность меточного мудреца Абу Насыр Аль-Фараби (870-950 гг.), Махмуда Кашгари (XI), Юсуфа Баласагуни (XI) и др.

2 этап -развитие казахской педагогической мысли с 15 - до второй половины 19 ВВ. В это время на общественную арену выходят степные мыслители - жырау. В период джунгарского нашествия (XVIII - XVIII вв.) педагогические идеи представлены творчеством жырау и акынов: Асан-Кайгы (XV) Бухар-жырау (2668 - 1787 гг.). В своем творчестве они воспевали необходимость защиты родной земли от чужеземцев, провозглашали знание как бесценное богатство, порицали жадность, гордость, лень и невежество.

3 этап - вторая половина 19в. – до 1917 период интенсивного развития просветительских идей. В этот период особое место принадлежит этнографу, востоковеду, просветителю и путешественнику Чокану Валиханову (1835-1864гг.) Значителен вклад в становление казахской педагогики Ибрая Алтынсарина (1841-1889 гг.) Существенное значение имеет просветительская деятельность Абая Кунанбаева (1845-1904 гг.) прогрессивные идеи Султанмахмута Торайгырова (1893-1920 гг.) Шакрима Кудайбердиева (1858- 1931гг.)

4 этап - 1917 - 1991 годы - развитие педагогики как науки в советский период. В 20-30-е годы весомый вклад в развитие педагогической мысли вносят Ахмет Байтурсынов (1873-1938 гг.) - просветитель, педагог, организатор народного образования; Магжан Жумабаев (1889-1935 гг.) - автор многих научных публикаций, учебников, учебных пособий по педагогике и психологии; Мыржакып Дулатов (1885-1935 гг.) - общественный деятель, педагог, автор многих школьных учебников для начальных казахских школ. В 30-40-е годы XX века педагогической деятельностью и созданием оригинальных учебников для казахских школ занималась целая плеяда писателей, ученых, деятелей культуры: Мыржакып Дулатов (1885-1935), Магжан Жумабаев (1893-1938), Сакен Сейфуллин (1894-1938 гг.), Мухтар Ауэзов (1897 -1961 гг.), Сабит Муканов (1900-1973 гг.), Габит Мусрепов (1902-1985 гг.) и др.

С 1991 года начался **5 этап** развитие педагогики независимого Казахстана, когда ищутся пути оптимизации казахстанской системы образования и интеграции в мировое образовательное пространство.

Рассмотрим наиболее значимые педагогические представления просветителей Средней Азии и Казахстана.

Выдающийся ученый-энциклопедист Абу Насыр Аль-Фараби (870- 950) является основателем средневековой философии Востока. Нет почти ни одной области знания, в которых бы мыслитель не оставил глубоких суждений и гениальных догадок. Еще при жизни он получил звание «Второй учитель» (после Аристотеля). И это соответствует действительности, так как он в своих научно-философских трудах решает ряд актуальных проблем дидактики. В педагогическом наследии аль-Фараби представлены вопросы разработки, создания средств обучения, образования. В этом направлении он достиг выдающихся успехов.

Юсуф Баласагуни. (1019-1085). В своей книге «Кутадгу билиг» («Благодатное знание»), написанной на тюркском языке в форме поэмы, автор дает обширную программу формирования всесторонне развитой личности, при этом он на первое место ставит обучение.

Большой вклад Ю.Баласагуни внес в разработку вопросов нравственного воспитания подрастающего поколения. Его книга

раскрывает пути воспитания нравственной личности. В ребенке нужно воспитывать честность, правдивость, доброту, трудолюбие, человечность, верность. Поэт осуждает такие отрицательные качества как зло, лицемерие, лень, пьянство, разврат, призывает к умеренности и сдержанности. Его трактат содержит ряд ценных, практических рекомендаций по организации воспитания не только детей, но и взрослых. Если хочешь быть человеком, то овладевай знаниями. Человек без знаний – невежда.

Педагогические взгляды Ю. Баласагунского перекликаются с основными положениями народной педагогики. Поэт, также как и народ, считает семейное воспитание основой основ формирования морально- психологического облика детей.

Махмуд Кашгари (1028 или 1029, г. Барскан, близ озера Иссык- Куль - 1101 или 1126, Опал, близ Кашгара) -

выдающийся тюркский филолог и лексикограф. Родился в государстве Караханидов. Известен благодаря созданному им «Собранию тюркских наречий» (*Диван лугат ат-турк*) - словарю-справочнику различных тюркских языков. Учился и работал в г. Кашгар. В наследство своим потомкам он оставил труд «Дивани лугат та-тюрк» («Словарь тюркских наречий»). Этот труд впервые был опубликован в 1904 году Венгерской Академией наук. Содержание и идейный замысел «Словаря» выходят за рамки лингвистического. Данный труд представляет собой своего рода энциклопедию эпохи, основной источник, содержащий сведения о разных сферах социально-экономической, культурной и научной жизни народов Казахстана. Основной идеей философии М.Кашгари является идея единства человека и природы, обращенность к духовно- нравственным основам человека через осмысление родного языка: «Язык – основа основ, начало воспитания и милосердия, ведь умное слово ведет к золотому блюду, а связанное слово не развяжешь и зубами, толковые слова и речи ведут к их познанию, науке, знаниям».

Хожа Ахмет Ясави, Ходжа Ахмет Яссауи – суфийский поэт. Родился близ поселения Сайрам. Первоначальные знания получил у местного шейха Арслан баба, затем в Бухаре слушал курс лекций по суфизму у Жусупа Хамадани. Начало его активной проповедческой деятельности совпало с нашествием Кара-китаев. Позже поэт- просветитель переезжает в г Яссы (ныне г. Туркестан). Здесь он написал свою знаменитую книгу «Диван-и хикмет» («Книга о премудрости»), которая впервые издана в Казани в 1878 году. Этико-педагогические идеи Яссауи в свете философского учения суфизма заключают в себе основные нормы этики жизни неимущих людей («Я ишу сердца бесприютных, бедняков, сирот и нищих, а гордых и самодовольных людей я избегаю», «Кто заботлив к одиноким, бедным и сиротам, тот заслуживает одобрения и помощи от Бога»), призывающие к терпению и аскетизму («Будь доволен хлебом насущным»), а также обличающие

официальных представителей ислама («Жирно кто ел и нечисто, с трона хвалил за убийство, - прах он и прахом одет»).

Ахмет Жуйнеки, родился в селе Жуйнек, вблизи от Туркестана. С рождения был слепым. Его дидактическая поэма «Хикбатул хакайик» («Подарок истины») по сравнению с произведениями его предшественников отличается своей демократической направленностью. Поэма состоит из 504 строк. Первый раздел поэмы посвящен размышлениям о пользе знаний и вреде незнания, второй раздел – стихи о бережном отношении к языку, речевой культуре, третий раздел – стихи о непостоянстве и изменчивости мира.

Основное идейное содержание поэмы – восхваление щедрости, простоты, вежливости, гордости, а также осуждение невежества, скупости, грубости, жадности: «Рана от пронзившей стрелы излечима, рана от злого языка не заживает», «Отбросив мирские соблазны, облачись в одеяния праведника, самый красивый наряд – это одежда справедливости», «Немилосердный человек подобен неплодоносящему дереву: дерево, которое не плодоносит, годится только на дрова», «Тысячи друзей – мало, единственный враг – много», «Тот, кто снимает голову за каждую вину, в этом мире остается без единой живой души», «У кого хороший друг, тот и сам становится хорошим».

В XV-XVIII вв. на общественную арену выходят мыслители-жырау, благодаря дару поэтического слова оказавшие определенное влияние на народные массы и завоевавшие большой авторитет. Политические толгау (философские стихи) казахских жырау имели не только воспитательно-прикладное, но и идейно-эстетическое значение. Своей педагогической направленностью особенно выделились Асан-Кайгы, Шалкииз-жырау, Жиембет жырау. Асан-Кайгы жырау мечтал о счастливом завтрашнем дне казахского народа. Жырау полагал, что на Земле, в каком-то её уголке существует блаженное место, где нет гнета и бедствий, холода и голода, людям живется хорошо и зовётся эта Земля «Жер-уюк» (Земля обетованная). Интересные мысли о личности кочевника, об особенностях хорошего и плохого человека вызвали произведения Шалкииз-жырау и Жиембет-жырау. В своем творчестве они воспевали необходимость защиты родной земли от чужеземцев, провозглашали знание как бесценное богатство, порицали жадность, гордость, лень и невежество.

Ыбрай Алтынсарин (1841-1889) является родоначальником казахской педагогики. Он был педагогом-просветителем, поэтом и прозаиком, публицистом, создателем казахского алфавита на основе русской графики. Он занимался организацией учебных заведений для подготовки учителей начальных школ. Алтынсарин предложил оригинальную систему школ для казахского населения: центральные (двухклассные) училища с интернатами с шестилетним сроком обучения, работавшие по учебному плану и программам уездных

училищ; волостные (одноклассные) училища с интернатами с четырехлетним сроком обучения; аульные передвижные школы с двухлетним сроком обучения. По мнению И. Алтынсарина, аульные школы должны работать по программам двух первых отделений волостных школ. Образование он рассматривал не как самоцель, а как средство и как оружие, необходимое для молодежи в активной борьбе за преобразование социальной среды. Он считает, что школа должна давать реальные знания, которые бы обеспечивали достижения цели умственного развития и нравственного усовершенствования личности обучаемого. Обучение должно было вестись на родном языке. Но И. Алтынсарин не думал ограничивать образование казахского народа только начальными школами. Он высказывал мнение о необходимости создания средних школ и обучения детей-казахов в университетах.

Чокан Валиханов (1835 – 1865) – историк, публицист, лингвист, географ, музыковед, археолог, географ, путешественник, просветитель – демократ. Он резко осуждал положение, при котором мусульманское духовенство сосредоточило в своих руках народное образование, критиковал мектебы и медресе, где учащихся заставляли учить наизусть тексты из Корана без осмысления их. Говоря о характере образования казахов, Валиханов представлял его гуманным и народным, считая, что только знания и образование придают человеку силы в борьбе за социальную справедливость, только знания и просвещение могут вывести кочевников на путь свободного развития и общественного прогресса. Взгляды Ч. Валиханова на общественную психологию, в частности, на этнопсихологию, его стремление выяснить природу различных этнопсихологических факторов говорят о его материалистическом мировоззрении. Вопрос о психологических особенностях народов Средней Азии, Казахстана и Восточного Туркестана Ч. Валиханов связывал с проблемами развития культуры и призывал к возрождению «народного духа». Проявление особенностей народного характера ученый понимал многопланово. Поэтому в ряде своих произведений он скрупулезно анализировал особенности быта, традиций, обычаев, языка и общения, религии и т. д.

Шакарим Кудайбердиев (1858 - 1931) - поэт-мыслитель, философ, просветитель, композитор. Шакарим не учился в специальных учебных заведениях, добывал знания самостоятельно. Владел турецким, арабским, персидским и русскими языками. Он не ограничивался изучением только родной и классической восточной поэзии, лучших образцов русской и европейской культуры, но внимательно штудировал труды по философии, психологии, педагогике, этике, религии. В своих произведениях поэт призывал казахскую молодежь овладевать знаниями, усваивать достижения науки и использовать их в

практической деятельности, быть честными и добрыми, терпеливыми, сдержанными, воздерживаться от неразумных поступков, критиковал невежественные обычаи и предрассудки своих современников. Ученый мыслитель отводил очень большое место в своем творчестве знаниям и науке, образованным и ученым людям, потому что видел в них надежды, связанные с преобразованием внутреннего и внешнего миров.

Мыржакып Дулатов (1885 - 1935) – талантливый журналист и писатель. Окончил Тургайское двухклассное училище и педагогические курсы при Костанайском городском училище, после окончания которых работал учителем в аульной школе и самостоятельно изучал творчество русских и западных писателей. Он оставил после себя богатое духовное наследие, в котором отразились мысли, опыт, традиции кочевого народа, его своеобразный эстетический и этический национальный колорит. В 1908 году издал сборники стихов "Оян казак Г ("Пробудись, казах!"), "Маса" (комар) и другие. Продолжая и развивая педагогические идеи казахского педагога Ы.Алтынсарина, он уделял особое внимание научно-методическим обоснованиям учебно-воспитательного процесса, в том числе новым методам, учебным программам, проведению уроков с учетом принципов теории обучения и дидактики. По мнению М.Дулатова, обучение детей - это целая наука. Детей надо научить мыслить последовательно, запоминать прочитанное по порядку и в полном объеме знать содержание.

Магжан Жумабаев (1893-1938) - поэт, прозаик, педагог и переводчик. Закончил Омскую учительскую семинарию. Московский литературный институт. М.Жумабаев - один из первых представителей Казахстана и Средней Азии, достойно продолживший традиции культурных связей Востока и Европы. Он стоял у истоков педагогической науки Казахстана. Автор первого учебника по педагогике, где основы педагогического процесса он выводит из психологии обучения. Его работы «Педагогика» (1922), "Родная речь в начальной школе" (1923), "Методы обучения родной речи в начальной школе" (1925), «Обучение грамоте» (1926), "Букварь для взрослых (1929) и другие заложили основы казахской этнопедагогике. Учебник по педагогике внес значительный вклад в создание педагогической терминологии на казахском языке.

М.Жумабаев выделяет воспитание в отдельный специальный раздел педагогического знания. Под воспитанием автор понимает процесс формирования и развития человека-гражданина, достойного сына своего народа, работающего на его благо.

Мухтар Ауэзов (1897-1967). Среди первых казахских писателей, обративших внимание на проблемы образования, был известный советский писатель М.О.Ауэзов, которого по праву называют ученым-педагогом. Его литературная и педагогическая деятельность проходила под влиянием Ч.Валиханова, И.Алтынсарина, Абая. В 1930 году

М.Ауэзов издает в Кызыл-Орде книгу «Подросток», которая была составлена в соответствии с учебной программой начальных классов как учебное пособие для молодежных школ. Книгу нужно рассматривать как научный труд, дающий объяснение новым политическим явлениям, зародившимся в общественной жизни казахского народа. В педагогических работах М.Ауэзова разработаны основы методики самостоятельной работы учащихся и самообразования. Он считает, что учитель должен научить ребят самостоятельно приобретать знания, работать с книгой, газетой, устно и письменно излагать свои мысли, делать правильные выводы и обобщения. Для этого нужно применять такие методы обучения, которые давали бы навыки самостоятельно приобретать знания, самостоятельно мыслить.

2 Объект, предмет и функции педагогики

Во взглядах ученых на педагогику утвердились три точки зрения:

1) **педагогика** - междисциплинарная область человеческого знания. Такой подход фактически отрицает педагогику как самостоятельную теоретическую науку, т.е. как область отражения педагогических явлений. В этом случае в педагогике указываются представленными самые разные сложные объекты действительности (космос, культура, политика и др.);

2) **педагогика** - прикладная дисциплина, функция которой состоит в опосредованном использовании знаний, заимствованных из других наук (психологии, естествознания, социологии и др.) и адаптированных к решению задач, возникающих в сфере образования и воспитания. Содержание такой педагогики составляет совокупность фрагментарных представлений о поддельных сторонах педагогических явлений;

3) **педагогика** - относительно самостоятельная дисциплина, имеющая свой объект и предмет изучения¹.

Третья точка зрения, согласно которой педагогика рассматривается как самостоятельная научная дисциплина, является наиболее признаваемой. В отличие от житейских знаний в области воспитания и обучения педагогика как наука обобщает разрозненные факты, устанавливает причинные связи между явлениями. Она отвечает на вопросы, какие и почему происходят изменения в развитии человека под влиянием обучения и воспитания.

Для определения педагогики как науки важно установить границы ее предметной области, ответив на вопрос: «Что же она изучает?» Поэтому необходимо осмысление объекта и предмета педагогики.

Объект - это область действительности, которую исследует данная наука. Объектом педагогики выступают явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Таким явлением

действительности является образование - целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства.

Предмет - это способ видения объекта с позиции данной науки.

Предметом педагогики является сознательно и целенаправленно организуемый педагогический процесс.

Под педагогическим процессом понимают специальноорганизованное, развивающееся во времени и в рамках определенной воспитательной системы взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на достижение поставленной цели и призванное привести к преобразованию личностных свойств и качеств воспитанников.

Исходя из такого понимания объекта и предмета педагогики, можно сделать вывод, что педагогика - это наука о воспитании, обучении и образовании детей и взрослых.

Каковы же **функции педагогической науки**, обусловленные ее предметом?

Педагогическая наука осуществляет те же функции, что и любая другая научная дисциплина: описание, объяснение и предсказание явлений действительности, которую она изучает.

Различают следующие функции педагогической науки: общетеоретическую, прогностическую и практическую.

Общетеоретическая функция педагогической науки состоит в теоретическом анализе закономерностей педагогического процесса. Наука описывает педагогические факты, явления, процессы, объясняет, по каким законам, при каких условиях, почему они протекают, делают выводы.

Прогностическая функция педагогики состоит в обоснованном предвидении развития педагогической реальности (какой, например, будет школа будущего, как будет изменяться контингент учащихся и т.п.). На базе научно обоснованного прогноза становится возможным более уверенное планирование. В области воспитания значимость научных прогнозов исключительно велика, ибо по своей природе воспитание обращено в будущее.

Практическая (преобразовательная, прикладная) функция педагогики состоит в том, что на основе фундаментального знания совершенствуется педагогическая практика, разрабатываются новые методы, средства, формы, системы обучения, воспитания, управления образовательными структурами.

Единство всех функций педагогики позволяет наиболее полно решать задачи педагогического процесса в различных типах образовательно-воспитательных учреждений.

3 Система педагогических наук

Педагогика, пройдя длительный путь развития, накопив информацию, превратилась в разветвленную систему педагогических наук.

Базовой научной дисциплиной, изучающей общие закономерности воспитания человека, разрабатывающей основы учебно-воспитательного процесса в воспитательных учреждениях всех типов, является **общая педагогика**. Традиционно общая педагогика содержит четыре больших раздела:

- а) общие основы педагогики;
- б) теория обучения (дидактика); в) теория воспитания;
- г) управление образовательными системами.

В последние десятилетия объем материала по этим разделам настолько увеличился, что их стали выделять отдельными самостоятельными научными дисциплинами.

Особую группу педагогических наук, изучающих специфику учебно- воспитательной деятельности внутри определенных возрастных групп, составляет **возрастная педагогика**. Она включает в себя преддошкольную (ясельную) и дошкольную педагогику, педагогику школы, педагогику высшей школы, педагогику взрослых и андрологию.

Преддошкольная (ясельная) педагогика изучает закономерности и условия воспитания детей до трех лет.

Дошкольная педагогика - наука о закономерностях развития, формирования личности ребенка дошкольного возраста.

Педагогика школы изучает закономерности обучения и воспитания детей школьного возраста. Она относится к самым развитым отраслям науки о воспитании.

Педагогика высшей школы. Ее предмет - закономерности учебно- воспитательного процесса в условиях высшего учебного заведения, специфические проблемы получения высшего образования.

Педагогика взрослых и андрология изучает особенности работы со взрослыми и пожилыми людьми.

Педагогические дисциплины также подразделяются в зависимости от того, какая сторона конкретного вида человеческой деятельности взята за основу классификации. Выделяют **военную, инженерную, спортивную, театральную, музейную, музыкальную, производственную педагогику, педагогику исправительно-трудовых учреждений** и т.д.

Каждая из этих педагогик также имеет свой предмет. Например, военная педагогика вскрывает закономерности, обосновывает теоретические положения, разрабатывает принципы, методы, формы обучения и воспитания военнослужащих всех рангов.

Закономерности обучения работающих, повышения их квалификации, переучивания на новые профессии изучает **производственная педагогика**.

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

Исправительно-трудовая педагогика изучает закономерности перевоспитания лиц, находящихся в заключении за совершенные преступления.

К педагогическим дисциплинам также относятся: **история педагогики, сравнительная педагогика, этнопедагогика, философия воспитания, социальная педагогика, педагогическая психология, социология образования** и др.

История педагогики исследует возникновение и развитие учебно-воспитательной практики, педагогических теорий, общих и частных методологических концепций в различные исторические эпохи и периоды. Знание истории педагогики необходимо для того, чтобы глубже понимать в настоящее время решаемые вопросы.

Сравнительная педагогика занимается анализом, сравнением образования в разных странах.

Существует также **специальная педагогика (дефектология)**. Она исследует закономерности воспитания и обучения людей с физическими и психологическими недостатками. В состав дефектологии входят следующие научные дисциплины: **сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия**.

Сурдопедагогика изучает закономерности обучения и воспитания слабослышащих и глухих; **тифлопедагогика** - слепых и слабовидящих; **олигофренопедагогика** - умственно отсталых; **логопедия** - наука о нарушениях речи и путях их преодоления и предупреждения.

Особую группу педагогических наук составляют так называемые **частные, или предметные, методики**, исследующие закономерности преподавания и изучения конкретных учебных дисциплин во всех типах учебно-воспитательных учреждений.

Такова внутренняя система педагогической науки, возникновение новых отраслей которой порождается развитием общества и научного знания.

4 Связь педагогики с другими науками

Рассмотрим более подробно связь педагогики с общественными науками. Общественные науки помогают определить смысл и цели воспитания, правильно учитывать действие общих закономерностей человеческого бытия и мышления.

Из **общественных наук** педагогика тесно связана с **философией**. Философское учение является методологической основой педагогики, способствует осмыслению целей и образования. Педагогика также тесно

связана с такими относительно самостоятельными областями философии, какими являются **этика и эстетика**. Они помогают решению педагогических задач нравственного, эстетического воспитания, формирования научного мировоззрения.

Наблюдается связь педагогики с **социологией**, исследующей основные тенденции развития тех или иных групп и слоев населения, закономерности социализации, влияние социальной среды на человека, его положение в обществе, воспитания личности в различных социальных институтах. Теснейшим образом связана педагогика и с **экономикой**, в частности с такой ее областью, как экономика образования. Доказано, что высокий уровень общего образования является одним из важнейших условий повышения производительности труда.

В решении этих вопросов педагогика и экономика опираются на данные **демографии**, которая исследует проблемы народонаселения (рождаемости, смерти, миграции). Без учета и прогнозирования рождаемости, возрастной структуры и процессов перемещения населения невозможно решение проблемы строительства и размещения школ, подготовки учителей.

Тесно связана педагогика с **биологическими науками**. Они являются естественнонаучной базой педагогики и психологии.

Особенно большое значение для решения конкретных вопросов обучения и воспитания, разработки режимов труда и отдыха имеют **возрастная физиология** - наука об особенностях строения и функционирования организма человека, **школьная гигиена**, изучающая вопросы гигиенической организации всех видов занятий в школе.

Связь педагогики с **медициной** привела к появлению **коррекционной педагогики** как специальной отрасли педагогического знания, предметом которой является образование детей с отклонениями в развитии. Во взаимосвязи с медициной она разрабатывает систему средств, с помощью которых достигается терапевтический эффект и облегчаются процессы социализации детей, компенсирующие имеющиеся у них дефекты.

Особое значение для педагогики имеет связь с **психологическими науками**, изучающими закономерности развития психики человека. Необходимо понимать свойства человеческой природы, ее естественные потребности и возможности, учитывать механизмы, законы психической деятельности и развития личности, строить образование (обучение и воспитание), сообразуясь с этими законами, свойствами, потребностями, возможностями.

Наибольшее значение для педагогики имеет **возрастная и педагогическая психология**, которая изучает закономерности психических процессов в условиях целенаправленного обучения и воспитания в зависимости от возраста.

Дифференциальная психология изучает индивидуальные различия человека, вооружает педагогику данными, необходимыми для личностно ориентированного подхода в воспитании.

Социальная психология, занимаясь изучением особенностей формирования личности, включенной в различные группы, вооружает педагогику многими ценными данными и фактами для исследования проблем воспитания в коллективе и разработки методики воспитания учащихся через коллектив.

Устанавливаются все более тесные связи педагогики с **инженерной психологией**, исследующей взаимоотношения человека и техники. Данные этой науки помогают педагогике в научной разработке методики включения технических средств, ЭВМ, компьютеров в учебный процесс.

Особое место в системе связей педагогики с другими науками занимают **этнография и фольклористика**. Изучение народных традиций. Обрядов и обычаев разных народов. Памятников народного эпоса служит основой для формирования особой отрасли педагогики - **народной педагогики**. Она изучает использование этих памятников культуры в воспитании современных школьников.

Все это свидетельствует, что педагогика, имея свой предмет и область исследования, тесно связана с рядом смежных наук. В отличие одругих дисциплин, изучающих отдельные стороны развития человека, происходящего под влиянием разных факторов, педагогика занимается человеком в целом и ищет наиболее действенные пути формирования целостной человеческой личности.

Таким образом, педагогика является частью общей культуры человечества. Разрабатываемые ею концепции образования, воспитания и обучения имеют научную и общекультурную ценность.

Вопросы и задания для контроля знаний

1. Что изучает педагогика?
2. Что, по вашему мнению, должно считаться объектом педагогической науки - воспитание или образование? Аргументируйте ваш выбор.
3. Какие задачи решает педагогика?
4. Охарактеризуйте систему педагогических наук.
5. Каковы основные формы связи педагогики с другими науками? Проиллюстрируйте их примерами.

Литература

- 1 Слостенин В.А, Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений /Под ред. В.А.Слостенина: В 2 ч.- М.:ВЛАДОС, 2002. Ч.2.

2 Педагогика: Учеб. для студ. Пед. вузов и пед. колледжей /Подред. П.И. Пидкасистого. - М.: Педагогическое общество России, 2002.

3 Подласый И.П.. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов пед. вузов: В 2 кн. - М., 1999. Кн.1.

Тема 3-4. Общие закономерности развития личности 1 Биологическое и социальное в развитии человека и формировании его личности

2 Движущие силы и основные закономерности развития личности

3 Факторы, влияющие на формирование личности

1 Биологическое и социальное в развитии человека и формировании его личности

Одной из сложных и ключевых проблем педагогической теории и практики является проблема личности, ее развития, формирования и социализации. Данная проблема имеет различные аспекты, поэтому рассматривается многими науками: философией, социологией, физиологией, анатомией, психологией и др.

Педагогика изучает и выявляет наиболее эффективные **условия** для развития, формирования и социализации личности в процессе обучения и воспитания.

Но прежде чем рассматривать эти условия, обратимся к основным понятиям по теме. Такими понятиями являются **человек, личность, индивид, индивидуальность**.

Какой смысл вкладывается в каждое из них?

Человек - это живое существо, обладающее даром мышления речи, способностью создавать орудия и пользоваться ими в процессе труда, представляющее собой единство физического и духовного, природного и социального, наследственного и приобретенного.

А какого мы можем считать личностью, индивидом? Что такое индивидуальность?

Личностью принято считать человеческий индивид как продукт общественного развития, субъект труда, общения и познания, детерминированный конкретно-историческими условиями жизни общества. По мнению выдающегося психолога А.Н.Леонтьева, личность есть относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека.

Понятие **индивид** предполагает лишь принадлежность к человеческому роду и не включает конкретных социальных или психологических характеристик. Тогда как понятие **индивидуальность** обозначает совокупность унаследованных и выработанных в процессе онтогенеза физических и психических особенностей, отличающих

данного индивида от всех остальных. Проявляется индивидуальность в чертах характера и темпераменте, в эмоциональной, интеллектуальной и волевой сферах, в интересах, потребностях и способностях человека.

Сопоставляя понятие «человек», «индивид», «личность», «индивидуальность», ученые утверждают что индивидом – рождаются, личностью - становятся, индивидуальность - отстаивают.

Следует также различать утвердившиеся в философии, психологии, педагогике понятия ***развитие, формирование, и социализация личности.***

Что же понимают под развитием?

Прежде всего, следует отметить, что ***развитие*** - это универсальное общее свойство природы, общества и человека. В природе происходит постепенное и скачкообразное развитие, в обществе - эволюционное и революционное развитие. Развитие свойственно и человеку: выделяют филогенез (историческое развитие человека) и онтогенез (развитие от рождения до смерти индивида).

В философской, психологической. Педагогической литературе даются разные дефиниции этому понятию. В «философской энциклопедии» развитие определяется как высший тип движения, изменения материи и сознания, переход от одного качественного состояния к другому, от старого к новому.

В психологии термин «развитие» традиционно употребляется тогда, когда речь идет о каком-либо изменении - прогрессивном (усложнение структуры) или регрессивном (упрощение структуры). Например, развитие памяти, внимания, чувственной сферы и др.

В педагогике под развитием подразумевают количественно- качественные изменения личности от одной возрастной ступени к другой.

Таким образом, ***развитие***-это процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сфере человека, обусловленный влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов.

В течение жизни человека происходит его биологическое и социальное развитие.

Биологическое развитие связано с морфологическими (рост, вес, объем); биохимическими (состав крови, костей, мышц); физиологическими (пищеварение, кровообращение, половое развитие и созревание) изменениями.

Социальное развитие связано с психическими (совершенствование памяти, мышления, воли, характера); духовными (нравственное становление, изменение сознания); интеллектуальными (углубление и расширение знаний, интеллектуальный рост) изменениями.

Развитие человека (биологическое, социальное) – это сложный, длительный, противоречивый процесс, детерминированный множеством факторов, лежащих как в окружающей человека социальной среде, так и в нем самом. Показателями развития личности являются качественные изменения в сознании, поведении, деятельности, отношении человека к миру. Результат развития – становление человека как биологического вида и социального существа.

Обычно если происходит морфологическое, физиологическое, психическое изменение, то употребляется термин **развитие**, если нравственное, духовное – термин **формирование**.

Таким образом, человек, появляясь на свет существом почти исключительно биологическим, в процессе развития превращается в существо социальное, в личность как субъект отношений и общественной деятельности.

В последнее время в педагогике, кроме понятий **развитие, формирование** личности, широкое распространение получило понятие **социализация личности**. Под **социализацией** понимают **взаимодействие человека с обществом, в процессе которого происходит интеграция личности в социальную среду, приспособление (адаптация) к ней**.

Социализацию определяют также как **усвоение человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих в данное время данному обществу, социальной общности, группе, и воспроизводство им социальных связей и социального опыта**. Социализация длится на протяжении всей жизни и происходит в условиях как стихийного, так и целенаправленного взаимодействия человека со средой. Сознательно контролируемая социализация осуществляется в процессе воспитания. Воспитание упорядочивает поток идущих на личность влияний и создает условия для ускорения социализации.

2 Движущие силы и основные закономерности развития личности Движущими силами развития личности являются противоречия, внутренне присущие этому процессу.
Противоречия – это столкнувшиеся в конфликте противоположные начала.

Выделяют внутренние и внешние, общие и индивидуальные противоречия.

Внутренние противоречия возникают на почве несогласия с собой и выражаются в индивидуальных побуждениях человека. Например, противоречие между возрастающими требованиями человека к себе, своему организму тем потенциалом, которым человек располагает.

Внешние противоречия стимулируются силами извне, отношениями человека с другими людьми, обществом, природой.

Например, противоречие между требованием, предъявляемым учебным заведением, и желанием учащегося.

Общие (универсальные) противоречия обуславливают развитие каждого человека и всех людей. Например. Противоречия между материальными и духовными потребностями и реальными возможностями их удовлетворения, возникающими в результате воздействия объективных факторов.

Индивидуальные противоречия характерны для отдельного человека.

Разрешение противоречий происходит через более высокие уровни деятельности. Потребность удовлетворяется, противоречие снимается. В результате человек переходит на более высокую ступень своего развития. Но удовлетворенная потребность рождает новую потребность, более высокого порядка. Одно противоречие сменяется другим, развитие продолжается.

Изучая развитие человека, исследователи установили ряд важных зависимостей, выражающих закономерные связи между процессом развития и его результатами, с одной стороны, и причинами, влияющими на них, с другой. К числу основных относятся следующие **закономерности**:

- развитие человека детерминировано внутренними и внешними условиями;
- развитие человека обусловлено мерой его собственной активности, направленной на самосовершенствование. Участие в деятельности и общении;
- развитие человека детерминировано типом ведущей деятельности;
- развитие человека зависит от содержания и мотивов деятельности, в которой он участвует;
- развитие человека обусловлено взаимодействием многих факторов: наследственности, среды (социальной, биогенной, абиогенной), воспитания (многих видов направленного воздействия общества на формирование личности), собственной практической деятельности человека. Эти факторы действуют не порознь, а вместе на сложную структуру развития личности (Б.Г.Ананьев).

Рассмотрим более подробно влияние различных факторов на формирование личности.

3 Факторы, влияющие на формирование личности

На формирование человеческой личности оказывают влияние внешние и внутренние, биологические и социальные факторы. Фактор (от лат. фактор-делающий, производящий) - движущая сила, причина какого-либо процесса, явления.

К *внутренним факторам* относится собственная активность личности. Порождаемая противоречиями, интересами и другими мотивами, реализуемая в самовоспитании, а также в деятельности и общении.

К *внешним факторам* относятся макросреда, мезо- и микросреда, природная и социальная, воспитание в широком и узком социальном и педагогическом смысле.

Среда и воспитание - это *социальные факторы*. Тогда как наследственность – *биологический фактор*.

Кроме наследственности, определяющим фактором развития личности является среда. **Среда** - это реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека. На формирование личности влияет географическая, национальная, школьная, семейная, социальная среда. В понятие «социальная среда» входят такие характеристики, как общественный строй, система производственных отношений, материальные условия жизни, характер протекания производственных и социальных процессов и др.

Важным фактором, влияющим на развитие человека, является общение. **Общение** - это одно из универсальных форм активности личности (наряду с познанием, трудом, игрой) проявляющаяся в установлении и развитии контактов между людьми, в формировании межличностных отношений.

Человек становится личностью только в общении, взаимодействии с другими людьми. Вне человеческого общества духовное, социальное, психическое развитие происходить не может. Взаимодействие человека с обществом, как известно, называется **социализацией**.

Социализация личности есть объективное явление, наблюдаемое в жизни каждого человека, когда он приступает к самостоятельной жизни в обществе. Как и любое общественное явление, социализация многоаспектна и поэтому изучается многими науками: социологией, культурологией, этнографией, историей, психологией, педагогикой и др.

Кроме перечисленных выше, важным фактором, оказывающим влияние на формирование личности, является **воспитание**. Воспитание - это процесс целенаправленной и сознательно контролируемой социализации (семейное, религиозное, школьное воспитание) оно выступает своеобразным механизмом управления процессами социализации.

Развитие личности возможно только в **деятельности**. В процессе жизни человек постоянно участвует в самых разнообразных видах деятельности: игровой, учебной, познавательной, трудовой, общественной, политической, художественной. Творческой. Спортивной и др.

В развитии личности велика роль **самовоспитания**. Самовоспитание начинается с осознания и принятия объективной цели как субъективного, желательного мотива своей деятельности. Субъективная постановка определенной цели поведения или деятельности порождает сознательное напряжение воли, определение плана деятельности. Осуществление этой цели обеспечивает развитие личности.

Таким образом, процесс и результаты человеческого развития детерминируются разнообразными факторами-как биологическими, так социальными. Факторы развития и формирования личности действуют не изолированно, а в комплексе. При разных обстоятельствах различные факторы могут оказывать большее или меньшее влияние на развитие личности. Как считают большинство авторов, в системе факторов если не решающая, то ведущая роль принадлежит воспитанию.

Вопросы и задания для контроля знаний

1. Что такое развитие личности?
2. Каковы движущие силы развития личности?
3. Как соотносятся социализация, воспитание и развитие личности?
4. Какими факторами обуславливается развитие личности?
5. Как влияет деятельность на развитие личности.

Литература

- 1 Слостенін В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений.- М., 2001.
- 2 Лихачев Б. Педагогика: Курс лекций. 3-е изд.- М., 1999. 3 Харламов И.Ф. Педагогика. - Минск, 2001.

Тема 5-6. Возрастные и индивидуальные особенности развития

1 Проблема возрастных и индивидуальных особенностей развития и воспитания личности в педагогике

2 Особенности развития и воспитания младших школьников 3 Особенности развития и воспитания учащихся среднего школьного (подросткового) возраста

4 Особенности развития и воспитания старших школьников 5 Дифференциация обучения в современной школе

1 Проблема возрастных и индивидуальных особенностей развития и воспитания личности в педагогике

Личностное развитие человека несет на себе печать его возрастных и индивидуальных особенностей, которые необходимо учитывать в процессе воспитания. С возрастом связан характер деятельности человека, особенности его мышления, круг его запросов, интересов, а также социальные

проявления. Вместе с тем каждому возрасту присущи свои возможности и ограничения в развитии. Так, например, развитие мыслительных способностей и памяти наиболее интенсивно происходит в детские и юношеские годы. Если же возможности этого периода в развитии мышления и памяти не будут в должной мере использованы, то в более поздние годы уже трудно, а иногда и невозможно наверстать упущенное. В то же время не могут дать эффекта и попытки слишком забежать вперед, осуществляя физическое, умственное и нравственное развитие ребенка без учета его возрастных возможностей. Многие педагоги обращали внимание на необходимость глубокого изучения и правильного учета возрастных и индивидуальных особенностей детей в процессе воспитания. Эти вопросы, в частности, ставили **Я.А. Коменский**, **Дж. Локк**, **Ж. Ж. Руссо**, а позже **А. Дистервег**, **К.Д. Ушинский**, **Л.Н. Толстой** и др. Более того, некоторые из них разрабатывали педагогическую теорию, исходя из идеи природосообразности воспитания, т.е. учета природных особенностей возрастного развития, хотя эта идея и интерпретировалась ими поразному. Коменский, например, в понятие природосообразности вкладывал мысль об учете в процессе воспитания тех закономерностей развития ребенка, которые присущи природе человека а именно: врожденного человеку стремления к знанию, к труду, способности к многостороннему развитию и т.д. **Ж. Ж. Руссо**, а затем **Л.Н. Толстой** трактовали этот вопрос иначе. Они исходили из того, что ребенок от природы является существом совершенным и что воспитание не должно нарушать это природное совершенство, а идти за ним, выявляя и развивая лучшие качества детей. Однако все они сходились в одном, что нужно внимательно изучать ребенка, знать его особенности и опираться на них в процессе воспитания. Полезные идеи на этот счет имеются в трудах **П.П. Блонского**, **Н.К. Крупской**, **С.Т. Шацкого**, **А.С. Макаренко**, **В.А. Сухомлинского** и других ученых. Н.К. Крупская подчеркивала, что, если мы не будем знать особенностей ребят и того, что интересует их в том или ином возрасте, мы не сумеем хорошо осуществлять воспитание.

В возрастной и педагогической психологии принято выделять следующие периоды развития детей и школьников: *младенчество (до 1 года), ранний детский возраст (2-3 года), преддошкольный возраст (3-5 лет), дошкольный возраст (5-6 лет), младший школьный возраст (6 -10 лет), средний школьный, или подростковый возраст (11 -15 лет), старший школьный возраст, или ранняя юность (15-18 лет).*

Обратимся к краткой характеристике развития и воспитания учащихся различных возрастов, акцентируя внимание, во-первых, на их анатомо-физиологическом развитии, во-вторых, на совершенствовании психики и познавательной деятельности и, в-третьих, на особенностях их поведения.

2 Особенности развития и воспитания младших школьников

Младший школьный возраст связан с обучением детей в начальных классах. Важными особенностями характеризуется их *физическое развитие*. К этому времени в основном заканчивается окостенение черепа головы, закрываются роднички, оформляются черепные швы и продолжается упрочение скелета в целом. Повышением мышечной силы и общим развитием двигательного аппарата обуславливается большая подвижность младших школьников, их стремление к беганию, прыжкам, лазанию и неумение длительное время пребывать в одной и той же позе. В этой связи весьма важно практиковать на занятиях различные виды учебной работы (чередовать письмо с чтением, с выполнением упражнений и других практических занятий, применять наглядность, методы объяснения сочетать с беседой и т.д.), проводить физкультпаузы ("физкультминутки"), в теплое время заниматься при открытых форточках или окнах, а в прохладную погоду чаще проветривать классы и обеспечивать достаточный приток свежего воздуха в рекреационные (от лат. *recreatio* - восстановление сил) помещения и коридоры. Не менее важное значение имеют особенности развития психики и познавательной деятельности младших школьников.

Важными особенностями характеризуется *организация практической деятельности* младших школьников. В дошкольном возрасте *основным видом деятельности ребят является игра*. Даже простейшие виды труда лучше и охотнее выполняются ими, когда они облекаются в игровую форму. Вот почему так важно расширять сферу трудовой деятельности младших школьников, особенно ее коллективных форм. Специфическим для младших школьников является то, что именно на основе включения их в учение и трудовую деятельность у них формируется осознание своих общественных обязанностей, складывается интерес и стремление к участию в общественной жизни.

Заметным своеобразием отличается *нравственное развитие* младших школьников. В их моральном сознании преобладают главным образом императивные (повелительные) элементы, обуславливаемые указаниями, советами и

требованиями учителя. Их моральное сознание фактически функционирует в форме этих требований, причем при оценке поведения они исходят главным образом из того, чего не надо делать. Поступки ребят этого возраста зачастую носят подражательный характер или вызываются спонтанно возникающими внутренними побуждениями. Это нужно учитывать в процессе воспитания. Весьма важно, в частности, развивать нравственное сознание ребят и обогащать их яркими нравственными представлениями по различным вопросам поведения. С другой стороны, следует умело использовать нравственные упражнения для выработки и закрепления у детей устойчивых форм поведения. Разъяснительная работа, неподкрепленная приучением и нравственными упражнениями, слабо влияет на улучшение поведения младших школьников. На воспитание и развитие младших школьников весьма большое влияние оказывает личность учителя, а также родителей и взрослых. Их чуткость, внимание и умение стимулировать и организовывать как коллективную, так и индивидуальную деятельность ребят и решающей мере определяет успех воспитания.

3 Особенности развития и воспитания учащихся среднегошкольного (подросткового) возраста

Подростковый возраст обычно называют *переходным*, так как в этот период происходит переход от детства к юности. У учащихся этого возрастного периода как бы переплетаются черты детства и черты, во многом присущие юности, но еще находящиеся в стадии становления и развития. Вот почему подростка иной раз характеризуют как полурбенка и полувзрослого. Как полувзрослый, он ощущает быстрый рост физических сил и духовных потребностей; как полурбенек, он еще ограничен своими возможностями и опытом, чтобы удовлетворить все возникающие запросы и потребности. Этим объясняется сложность и Противоречивость характера, поведения и развития подростков, но дает основание считать этот возраст в определенной мере трудным для воспитания.

Прежде всего, по-иному протекает *физическое развитие* средних школьников. В детском возрасте этот процесс носит более и менее спокойный и равномерный характер. В противоположность этому физическое развитие подростков характеризуется большой интенсивностью, неравномерностью и значительными осложнениями, связанными с началом полового созревания. В этом смысле в физическом развитии подростков

можно выделить три стадии, стадию, предшествующую половому созреванию, стадию полового созревания и стадию половой зрелости.

Для подростков характерны значительные сдвиги в мышлении, в *познавательной деятельности*. В отличие от младших школьников они уже не удовлетворяются внешним восприятием изучаемых предметов и явлений, а стремятся познать их сущность, существующие в них причинно-следственные связи. Иным, чем в младших классах, должен быть процесс *нравственного воспитания*.

Весьма рельефными представляются личностные особенности подростков, связанные с их *положением в коллективе сверстников*, отношением к учителям и взрослым, а также к самим себе. Подростки, как правило, отличаются коллективизмом, их привлекают общие интересы и совместная деятельность, хотя в периоды спада настроения и ухода во внутренние переживания у них замечается и некоторое стремление к обособлению.

Существенной возрастной чертой их в этом отношении является *стремление к утверждению своего достоинства и престижа* среди товарищей. Основные пути к этому - хорошая учеба, общественная активность, проявление способностей в тех или иных видах деятельности, внешнее обаяние и т.д..

Возрастающие интеллектуальные способности, общий духовный рост и расширение межличностных связей стимулируют развитие самосознания подростков, возбуждают мечты о своем призвании и будущем. Существенной особенностью воспитательной работы с подростками является профориентация. При ее проведении нужно учитывать то, что свое будущее учащимся этого возраста представляется обычно в романтически приподнятых тонах. Они мечтают о ярких профессиях и предпочитают стать космонавтами, летчиками, геологами, моряками и т.д. Производственные же профессии их привлекают меньше. Вот почему, поддерживая стремление подростков к яркой и достойной жизни, необходимо раскрывать перед ними героизм и красоту повседневного труда в промышленности и сельском хозяйстве, ориентировать на работу в сфере материального производства.

4 Особенности развития и воспитания старших школьников

Старший школьный возраст - это период *ранней юности*, характеризующийся наступлением физической и психической зрелости. Однако процесс личностного формирования учащихся этого возраста происходит не гладко, имеет свои противоречия и

трудности, которые, несомненно, накладывают свой отпечаток на процесс воспитания.

Со стороны *физического* развития учащихся этого возраста сглаживаются те диспропорции и противоречия, которые присущи подросткам. В основном заканчивается половое созревание, общий темп роста замедляется, но укрепление физических сил и здоровья продолжается.

Преобладающее значение в *познавательной деятельности* занимает абстрактное (от лат. abstraction - мысленная отвлеченность) мышление, стремление глубже понять сущность и причинно-следственные связи изучаемых предметов и явлений.

Старшие школьники осознают, что в учении знание фактов и примеров ценно лишь как материал для размышлений, для теоретических обобщений. В старшем школьном возрасте большинство учащихся имеет устойчивые познавательные интересы. На более высокий уровень поднимается у старших школьников *развитие чувств и волевых процессов*. В частности, усиливаются и становятся более осознанными чувства, связанные с общественно-политическими событиями.

Общественные переживания и чувства оказывают сильное воздействие на *нравственное* формирование старшеклассников. Именно в этом возрасте на основе моральных знаний и жизненного опыта вырабатываются определенные нравственные взгляды и убеждения, которыми руководствуются юноши и девушки в своем поведении. Развитие чувственной сферы и сознательности старшеклассников оказывает большое влияние на *волевые процессы*, причем в протекании волевых актов решающее значение принадлежит обдумыванию своих намерений и поведения. Если подростки в большинстве своем отличаются повышенной требовательностью к другим и недостаточно требовательны к себе, то в юношеском возрасте положение изменяется. Они становятся более требовательными к себе и своей работе, стремятся выработать у себя те черты и качества поведения, которые в наибольшей мере способствуют осуществлению намеченных планов. Все это показывает, какое большое значение имеют внутренние факторы (цели, мотивы, установки и идеалы) в развитии личностных качеств старшеклассников.

Существенной особенностью старших школьников является обостренность их сознания и чувств, в связи с предстоящим *жизненным самоопределением и выбором, профессией*.

5 Дифференциация обучения в современной школе

Что такое дифференциация? Это слово происходит от латинского *differentia* - различие, разделение. Что же разделяется в процессе обучения? Разделяются, а точнее, выделяются отдельные группы учащихся, обучение которых строится по-разному.

Необходимость дифференциации проистекает от имеющихся у людей различий. В условиях классно-урочной системы без введения дифференциации процесс обучения организуется одинаково для всех учащихся и оказывается по-разному эффективен для них. Общие интеллектуальные способности учеников разные, разная у них и *обучаемость*: кто-то может очень быстро усвоить новый материал, кому-то нужно гораздо больше времени, большее число повторений для закрепления его, для кого-то предпочтительнее слуховое восприятие новой информации, для кого-то зрительное. Есть ученики, обладающие хорошо развитым логическим мышлением и хорошо усваивающие предметы естественно-математического цикла, но не испытывающие склонности и интереса к гуманитарным дисциплинам. А есть ученики с хорошо развитым образным мышлением, глубоко чувствующие, но... не любящие математику, физику, химию. Конечно, можно учить столь разных индивидов одинаково, но качество образовательного процесса, естественно, снизится.

Дифференциация обучения позволяет организовать учебный процесс на основе учета индивидуальных особенностей личности, обеспечить усвоение всеми учениками содержания образования, которое может быть различным для разных учащихся, но с обязательным для всех выделением инвариантной части. При этом каждая группа учеников, имеющая сходные индивидуальные особенности, идет своим путем. Процесс обучения в условиях дифференциации становится максимально приближенным к познавательным потребностям учеников, их индивидуальным особенностям.

Таким образом, *цель дифференциации процесса обучения* - обеспечить каждому ученику условия для максимального развития его способностей, склонностей, удовлетворения познавательных потребностей и интересов в процессе усвоения им содержания общего образования.

В понимании дифференциации можно выделить три основных аспекта:

- 1. Учет индивидуальных особенностей учащихся.**
- 2. Группирование учеников на основании этих особенностей.**
- 3. Вариативность учебного процесса в группах.**

Первый аспект - учет индивидуальных особенностей учеников характерен и для дифференциации, и для индивидуализации. *Специфика дифференцированного обучения* - учет индивидуальных особенностей,

присущих группам учеников, и организация вариативного учебного процесса в этих группах.

Индивидуализация - это предельный вариант дифференциации, когда учебный процесс строится с учетом особенностей не групп, а каждого отдельно взятого ученика.

Под дифференциацией понимается способ организации учебного процесса, при котором учитываются индивидуально-типологические особенности личности (способности, интересы, склонности, особенности интеллектуальной деятельности и т.д.). Дифференциация характеризуется созданием групп учащихся, в которых элементы дидактической системы (цели, содержание, методы, формы, результаты) различаются.

В последнее время в педагогической литературе часто используется термин личностно-ориентированное обучение. В каком отношении к нему находится дифференциация? Считается что дифференциация - одно из средств реализации личностно-ориентированного обучения.

Личностно-ориентированное обучение предполагает построение индивидуальных образовательных траекторий с учетом субъектного опыта индивида, его предпочтений и ценностей, актуализацию личностных функций учащегося в процессе обучения. В центр образовательного процесса ставится личность, в цели образования включается необходимость обеспечения самоопределения, самораскрытия, самореализации личности. Дифференцированное обучение способствует раскрытию индивидуальности, выявлению способностей и склонностей личности, предполагает актуализацию функций личностного выбора.

Вопросы и задания для контроля знаний

1. Какие периоды развития детей и школьников выделяют в возрастной и педагогической психологии ?

2. В чем особенность развития и воспитания младших школьников, учащихся среднего школьного (подросткового) возраста и старших школьников?

3. Что такое дифференциация обучения и почему она необходима в современной школе?

Литература

1 Слостенко В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: учебно-методическое пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М., 2001.

2 Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В.Петровского. - М., 1979.

3 Кон И.С. Психология старшеклассника. М., 1980.

4 Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. - М., 1976.

Тема 7-8. Теория и практика целостного педагогического процесса

1 Сущность педагогического процесса

2 Компоненты, характеристика и структура педагогического процесса

3 Закономерности педагогического процесса 4 Движущие силы педагогического процесса

Педагогический процесс – это многогранный процесс воспитания, который обеспечивается единством обучения и воспитания. Понятия «педагогический процесс» и «учебно-воспитательный процесс» являются синонимами.

Все старания педагогов были сфокусированы на детальном изучении особенностей процессов обучения и воспитания в отдельно взятом виде. В то время как жизнь настойчиво требует рассмотреть их взаимосвязь.

Требование такого единства отражает общую социальную закономерность развития общества, а именно: повышение роли индивидуальных и программно-целевых способов к общественным процессам.

В то же самое время появляются и более эффективные возможности для цельного изучения педагогического процесса на основе применения методологии и методики системно-структурного анализа, который предполагает выделение основных компонентов той системы, где процесс протекает. Также анализ позволяет рассматривать основные закономерные взаимосвязи между ними, выявлять источники развития и определять условия эффективного управления этим процессом.

Система народного образования является той педагогической системой, где формируется педагогический процесс и где происходит осознанное и целенаправленное воспитание учащихся в самом широком смысле. Средняя общеобразовательная школа – это та самая система, где происходит реализация потребности общества в развитой личности на этапе ее жизни от 7 до 17 лет. Школа окружена определенными внешними условиями: природно-географическими, общественными, производственными, культурными и т. д. Внутренние условия школы – это учебные, материальные, санитарно-гигиенические, психологические и эстетические.

Система «школа» определяется взаимодействием субъектов и объектов педагогического процесса. Педагогические субъекты – это обучающие, т. е. администрация школы, учителя, воспитатели. Педагогический объект воспитания – это обучаемые, т. е. ученический коллектив, отдельные школьники. Очень важно, как указывают многие советские педагоги, что объекты воспитания, т. е. школьники, в свою

очередь, могут иметь и оказывают определенное влияние на педагогов вследствие обратной связи, вызывая их регулирующие действия.

Движение, изменение характеризуют педагогический процесс, который, в свою очередь, рассматривается как двустороннее развитие субъектов и объектов воспитания, нацеленное на решение образовательных задач. Поэтому структурными элементами педагогического процесса являются не только и не столько сами педагоги и воспитуемые, а цель, задачи, содержание, методы, средства и формы взаимодействия педагогов и воспитуемых, а также достигаемые при этом результаты.

Эти характеристики являются универсальными для любого вида деятельности и взаимодействия, конечно, относится это и к педагогическому процессу.

2 Компоненты, характеристика и структура педагогического процесса **Педагогический процесс может быть:**

1. Целевой.
2. Содержательный.
3. Организационно-деятельностный.
4. Аналитико-результативный.

Педагогический процесс носит, вместе с тем, определенную гуманистическую направленность, которая определяется потребностями развития общества, а также имеет основную цель – развитие личности. Кроме основной цели направленность учебно-воспитательного процесса определяет и другие более мелкие цели и задачи обучения и развития учащихся, а также содержание этого процесса.

Основополагающими содержательно-целевыми компонентами педагогического процесса являются **цели и содержание** педагогического процесса.

В педагогическом процессе также могут быть определены элементы сочетания внешних влияний на объекты и внутреннего отражения.

Такое взаимодействие является не хаотичным и стихийным, а определенным образом управляемым. Это управление взаимодействия субъектов и объектов называется **организационно-деятельностной** составляющей педагогического процесса. Но такое определение отражает лишь внешнюю сторону процесса.

Ученые и педагоги при изучении педагогического процесса указывают еще и на процессы роста, накопления, совершенствования таких качеств школьников, как образованность, воспитанность, развитость, т. е. на внешние стороны.

Как отмечает М. А. Данилов: «Педагогический процесс – это внутренне связанная совокупность процессов, суть которых состоит в том, что социальный опыт во всей его многогранности и сложности

превращается в черты, идеалы и качества формирующегося человека, в его образованность и идейность, в его культуру и нравственный облик, в его способности, привычки, характер. В педагогическом процессе объективное, социальное переходит в субъективное, в индивидуально- психическое достояние человека.

Таким образом, педагогический учебно-воспитательный процесс –это единство и взаимодействие процессов обучения, воспитания и развития. Суть его состоит в том, что происходит передача опыта старшими поколениями и усвоение того же опыта младшими поколениями через их общение, взаимодействие, что следует из необходимости удовлетворения потребностей современного общества.

3 Закономерности педагогического процесса

Базовым методологическим основанием для определения закономерностей в педагогике выступает диалектический системно- структурный подход, который предполагает последовательное выявление существенных, закономерных связей педагогической системы.

Для этого необходимо проанализировать различные виды связей.

1. Между общественными и педагогическими процессами.
2. Внутри педагогического процесса.
3. Между процессами обучения, образования, воспитания и развития.
4. Между процессами воспитания и самовоспитания.
5. Между процессами влияний субъектов воспитания.
6. Между задачами педагогического процесса и формами организации педагогического процесса.

Таким образом, проанализировав эти виды связей, можно определить следующие закономерности педагогического процесса.

1. *Наличие потребностей и возможностей общества.*
2. *Наличие определенных условий, в которых протекает педагогический процесс (материальных, гигиенических, морально-психологических и эстетических).*
3. *Взаимосвязь процессов обучения, образования, воспитания и развития.*
4. *Необходимое единство действий всех субъектов воспитания.*
5. *Наличие отличительных особенностей задач воспитания, которые зависят от возрастных и других особенностей воспитываемых.*
6. *Необходимо наличие поставленных задач.*
7. *Определение методов и средств в соответствии с задачами и содержанием конкретной педагогической ситуации.*
8. *Определение форм организации педагогического процесса в соответствии с задачами, содержанием, методами и средствами воспитания.*

9. *Необходимый учет внешних и внутренних взаимосвязей педагогического процесса.*
10. *Наличие внутренних связей, при нарушении которых процесс обучения не достигает цели.*
11. *Наличие закономерности между преподаванием и учением.*
12. *Зависимость содержания обучения от его задач.*
13. *Определение методов и средств обучения в соответствии с задачами и содержанием.*
14. *Определение форм организации обучения в зависимости от задач, содержания и методов.*
15. *Наличие необходимой взаимосвязи всех компонентов обучения приводит к достижению результатов, соответствующих поставленным целям.*

Последний пункт как бы объединяет и соединяет в систему все предшествующие. В том случае, если учитель верно определит цели и задачи, содержание обучения, точно и четко выберет методы организации учебно-познавательной деятельности и контроля, проанализирует условия процесса и примет меры к его улучшению, тогда наверняка будут выявлены осознанные и эффективные результаты.

4 Движущие силы педагогического процесса

Требования обучающего и противоречия между ними являются движущей силой педагогического процесса и возможностями выполнения таких требований и задач воспитуемым. Выдвигаемые требования – это познавательная, трудовая, практическая, общественно-полезная направленность знаний, информации, обучения вообще. Если выдвигаемые требования находятся в зоне ближайшего развития возможностей воспитуемых, то такое противоречие будет являться источником движения системы и приведет к решению общих задач с воспитателем. В противном случае противоречие не будет способствовать эффективному развитию системы, если задачи, поставленные перед воспитанником, будут очень трудными или легкими, т. е. не будут соответствовать возможностям воспитуемых.

Поэтому очень важная задача педагогов состоит в том, чтобы иметь способность изучать ученический и педагогический коллективы и его отдельных членов, эффективно определять близкие, средние и далекие задачи и цели развития, т. е. создавать проблемные ситуации воспитательного характера.

Педагогический или учебно-воспитательный процесс представляет собой не суммирование процессов обучения, воспитания, образования и развития, а самостоятельную полную и цельную систему, явление, имеющее свои структуру, факторы, закономерности развития.

Вопросы и задания для контроля знаний

1. Что такое педагогический процесс?
2. Каковы движущие силы педагогического процесса?
3. В чем сущность закономерности взаимосвязи процессов обучения, образования, воспитания и развития?

Литература

- 1 Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. -М., 2001.
- 2 Лихачев Б. Педагогика: Курс лекций. 3-е изд. -М., 1999.
- 3 Харламов И.Ф. Педагогика. -Минск, 2001.

Тема 9-10. Воспитание в целостном педагогическом процессе
1 Сущность процесса воспитания
2 Закономерности процесса воспитания
3 Принципы процесса воспитания

1 Сущность процесса воспитания

Характеризуя воспитание, социальные и педагогические науки прежде всего подчеркивают его *социальную основу*. Воспитание человека возникает и осуществляется только в человеческом обществе и находится в глубокой зависимости от особенностей и уровня развития общества. Человек не только биологическое существо, но и социальное, значит, его формирование зависит от организации общества, от системы образования страны. Структура и характер системы так или иначе обуславливаются состоянием, тенденциями развития общества. Государство, органы власти выражают эти тенденции и создают соответствующие системы образования, условия для воспитания.

Воспитание имеет и *естественно – научную основу*. Еще И.М. Сеченов, а затем И.П. Павлов создали учение об условно-рефлекторной природе психики и поведения человека.

Психологи интерпретируют процесс воспитания как процесс *интериоризации*: это перевод социальных, внешних по отношению к личности знаний, норм, ценностей во внутренний план личности, т.е. образование новых и новых по мере развития психологических структур личности. На основе этого становится возможным обратный процесс – *экстериоризация* – перевод из внутреннего плана во внешний, в деятельность среди людей. Таким образом, во взаимодействии с окружающей средой и происходит формирование сложной психологической структуры личности.

Что способствует интериоризации, т.е. переводу процесс и явлений, культурной предметно-знаковой среды, в которой растет человек, во внутренний психический план личности, в ее способности, умения, мышление, деятельность и пр.?

Этому способствует воспитание работа, деятельность, занятия взрослого, воспитателя с ребенком. В педагогике есть понятие «совместно-разделенное деятельность», означающее, что для овладения культурной средой деятельностью педагог показывает ребенку, делает вместе с ним, постепенно увеличивая долю самостоятельности ребенка, освобождая его от руководства взрослого. Это доказывают научные исследования, труды К.Д. Ушинского, Дж. Дьюи, А.С. Макаренко и многих других.

Исследуя формирование высших психических функций (восприятие памяти, мышления, речи), советский ученый Л.С. Выготский и его последователи создали теорию развития личности, часто называемую культурно-исторической школой в психологии. Эта теория объясняет процесс воспитания как процесс наращивания, приращения психических новообразованной личности в ходе овладения ребенком предметно-знаковой средой вместе под руководством при помощи взрослого. Тезис Л.С. Выготского всем известен: *обучение влечет за собой развитие*. Это в полной мере относится к процессу воспитания. Учение Л.С. Выготского помогает понять психологический механизм процесса воспитания.

Начиная с XX в. педагогика и психология понимают процесс воспитания не только как воздействие, руководство взрослого, но преимущественно как *взаимодействие воспитанника и воспитателя*. Заметим, речь идет о воспитании как педагогическом процессе, педагогической деятельности в рамках определенных педагогических систем. Это значит, что собственно педагогический процесс как некоторая последовательность действий проникает организованно, целенаправленно, является профессиональной деятельностью, т.е. осуществляется специально подготовленными людьми и учебно-воспитательных учреждениях: детских садах, школах, детских домах и интернатах, училищах, институтах и др.

Таким образом, организации и учреждения, непосредственно не занятые в сфере образования, включены в педагогическую работу, вовлечены в решение задач воспитания детей, молодежи, взрослых. Такое явление связи профессионального процесса воспитания с «сопутствующим» давно изучается и получило отражение в понятии *«педагогизация среды»*. С этим явлением связаны и такие характеристики процесса воспитания, как *многофакторность и непрерывность*: процесс воспитания осуществляется постоянно, и все может быть источником воздействия на личность. Такое комплексное и непреднамеренное влияние среды на формирование человека изучает социальная педагогика – одна из отраслей педагогики, получившая в нашей стране второе рождение в конце XX в. Работа социального педагога носит специально организованный характер, что сближает ее с

характеристиками педагогического процесса воспитания, о котором здесь говорится.

Итак, повторим: **процесс воспитания** (как педагогический) – *целенаправленная, организованная деятельность по формированию и развитию человека, характеризующаяся взаимодействием воспитателей и воспитанников и осуществляемая в рамках педагогической системы (учреждения).*

Воспитание в рамках учебно-воспитательного учреждения, являясь педагогическим процессом, рассматривается как система. Понятие «система» в педагогике закреплено в разных терминах: педагогическая система, воспитательная система, система образования, воспитательная система школы, система воспитательной работы и некоторые другие. *Структуру педагогической системы составляют компоненты*, в которых отражены основные категории педагогики, в том числе теории воспитания, а именно: *цель воспитания, содержание, методы, средства, формы воспитания*. Педагогический процесс и педагогическая система составляют единство, поскольку процессы – это свойство систем. Можно сказать, что *педагогические процессы – это последовательная смена состояний педагогической системы.*

Рассматривать педагогический процесс системно – значит выделить структурные компоненты системы и процессы, и функциональные связи между ними. Это напомним, помогает осознать специфику, сущность каждого компонента, их взаимодействие, изменение одного от изменения другого, например: от цели меняется содержание, определенное качественное состояние ученика, его воспитанность меняют методы воспитания и т.д.

Структура педагогического процесса - это совокупность составляющих его частей, соответствующих компонентам педагогической системы.

Компоненты педагогического (воспитательного) процесса таковы:

- *целевой* - определение целей воспитания;
- *содержательный* - разработка содержания воспитания;
- *операционно-деятельностный* - организация воспитывающей деятельности и взаимодействия участников процесса;
- *оценочно-результативный* - проверка, оценка и анализ результатов воспитания, суждение об эффективности процесса.

Есть еще один компонент деятельности - коммуникативный, он отражает наличие в воспитательной системе субъекта и объекта воспитания, проще - воспитателя и воспитанника, взрослого и ребенка и означает общение, взаимодействие их в процессе воспитания. Это очень важная характеристика процесса воспитания, о чем будет сказано ниже.

В соответствии со структурой педагогического процесса строится и педагогическая деятельность: разрабатываются цели, содержание, способы и виды деятельности, анализ и оценка результатов.

2 Закономерности процесса воспитания

Существенные стороны процесса воспитания раскрываются при анализе закономерностей и принципов воспитания. **Закономерность** - понятие, близкое к закону, обозначающее совокупность «взаимосвязанных по содержанию законов, обеспечивающих устойчивую тенденцию или направленность в изменениях системы»¹. **Закон** же наука определяет как объективную, устойчивую, существенную связь между явлениями, сторонами процесса.

С понятием закона в педагогике в тесной связи находится понятие *принципа воспитания*. Самое слово «закон» часто употребляется в значении - предписание, требование, регламент (нечто близкое к юридическому значению термина «закон»). **Принцип воспитания** - это *основополагающее требование к воспитанию, обычно основанное на законе, это ведущая идея, определяющая действия педагога, предписывающая, рекомендующая следовать некоторым правилам, условиям и т. д.*

Среди закономерностей воспитания выделяют некоторые наиболее общие, скорее характеризующие воспитание как социальное явление, чем как педагогический процесс. Эти законы указывают на отношения воспитания и общества. Основной среди них - это *закон соответствия воспитания и требований общества*. Этот закон особенно был разработан в марксистской педагогике, хотя очевиден для всех: система воспитания, образования и стране отвечает *потребностям* государства, это отражается и на процессе воспитания, его целях, содержании, методах. С другой стороны, и система воспитания, и характер организации и протекания педагогических процессов зависят от *возможностей* общества, от уровня развития страны, социально- политического, экономического, культурного, научно-технического. Эти связи воспитания и общества, государства регулируются и корректируются образовательной политикой.

Закон единства целей, содержания, методов воспитания означает связь всех компонентов процесса воспитания. Цели определяют содержание и методы, формы работы. В свою очередь, эти элементы процесса воспитания зависят от возможностей, способностей учителя и учеников. Противоречия между составляющими процесса воспитания ведут к нарушению воспитательной работы, к ее неэффективности. По существу, здесь речь идет о функциональных взаимосвязях элементов педагогической системы, о чем уже было сказано выше.

Закон единства обучения, воспитания и развития личности. Выше уже говорилось о закономерной связи процессов обучения и воспитания, с одной стороны, и развития личности, с другой. Это одно из фундаментальных положений психолого-педагогических наук. Обучение и воспитание при известной специфике протекают

неразрывно, обуславливая успех, взаимную эффективность. И оба направлены на развитие личности, являясь ведущим фактором ее развития, что доказано многочисленными исследованиями. Другие законы указывают на связи в основном внутри процесса воспитания: *закон воспитания в деятельности, связь процесса воспитания и активности воспитанника, связь воспитания и общения, связь между особенностями процесса воспитания и возрастными, индивидуальными, половыми особенностями воспитанников, зависимость формирования личности от степени развития коллектива* и целый ряд других законов. Эти и другие законы могут быть применимы к широкому кругу явлений или к более узкому, т. е. быть общими или частными, иметь ограниченную сферу приложения, действовать только в определенных условиях.

Закон воспитания в деятельности. Это означает, что, если мы хотим воспитывать, т. е. обеспечивать формирование опыта, знаний, взглядов и ценностей воспитуемых, их потребностей, эмоций, воли, норм поведения, мы должны вовлечь их в деятельность. Деятельность, одно из главных понятий в психологии, педагогике, - активная взаимосвязь с окружающей средой, направленная на ее познание, преобразование и одновременно на совершенствование собственной личности субъекта деятельности. В отечественной психологии этот закон звучит как положение о единстве психики и деятельности. В процессе воспитания различные виды деятельности являются основным условием и средством формирования и развития личности: воспитывать

- значит вовлечь в деятельность, организовать разнообразную развивающую деятельность.

Закон активности воспитанника в процессе воспитания утверждает, что человек только тогда развивается, формируется в деятельности как личность, когда осознает и проявляет себя как активное, самостоятельное существо, постепенно понимающее проблемы своего роста, цели, потребности, действия, средства достижения целей, когда для человека его деятельность имеет личностный смысл, значение. С этим законом связан целый ряд конкретных, частых закономерностей и понятий, например самовоспитание, жизненное и профессиональное самоопределение, самореализация личности. На этом законе основаны теории учебной деятельности П. А. Гальперина, В. В. Давыдова. Этот закон подтверждается опытом А. С. Макаренко и других великих педагогов.

Закон единства воспитания и общения. Формирование детей и подростков, всех людей обусловлено характером общения участников процесса воспитания, зависит от содержания общения, стиля поведения педагога и учеников, от организации обмена информацией и взаимодействия, отношений в группе, учреждении. Общение, утверждают психологи, состоит в тесном единстве с деятельностью.

Существует закономерная причинно-следственная связь между воспитанием, деятельностью и общением. Согласно этому закону воспитание осуществляется в процессе непосредственного общения. Поэтому для педагогики важным следствием из него является разработка технологий общения педагога с учениками и другими участниками процесса воспитания, техника установления адекватных отношений в процессе воспитания, разработка рекомендаций по стилю, организации педагогического общения, по профессиональному педагогическому поведению.

Закон воспитания в коллективе тесно связан с предыдущими. Коллектив как высокоорганизованная группа оказывает формирующее влияние на личность, является мощным средством воспитания. Деятельность в коллективе, общение в нем, отношения между членами группы имеют доказанный опытом, исследованиями эффект. Воспитание в коллективе и через коллектив — один из основных принципов отечественной педагогики советского периода. Влияние детей, актива группы на членов коллектива, отношения взаимной ответственности, умения взаимодействовать в разных объединениях, группах, психологическая атмосфера, традиции коллектива — эти и другие понятия характеризуют развернутую теорию коллектива и воспитания в нем, разработанную А. С. Макаренко и его последователями. В западной психологии и педагогике по-своему изучаются закономерности, особенности формирования личности в зависимости от уровня развития группы, в которую входит человек. Педагоги всего мира и сейчас проявляют большой интерес к опыту и выводам А. С. Макаренко.

В нашей стране в настоящее время эта идея и эта практика воздействия на личность через коллектив подвергаются переоценке, резкой критике, не всегда взвешенной. В этой книге воспитание в коллективе как принцип и фактор воспитания будет подробнее дан ниже.

Закон зависимости воспитания от возрастных, и индивидуальных особенностей воспитанников. Процесс воспитания, его цели, содержание, формы и методы зависят не только от принятых в обществе, государстве общих программ, систем, концепций воспитания. Они требуют корректировки в связи с возрастом воспитуемых и их индивидуальными особенностями. Люди разного возраста по-разному проявляют себя в деятельности, общении, их различает качественное своеобразие, уровень развития эмоций, ума, наличие установок, отношений, потребностей и многое другое. Все возрастные различия изучает возрастная психология, и они должны учитываться в процессе воспитания. Это касается и индивидуальных различий между людьми: особенности эмоционально-волевой сферы, познавательные процессы, темперамент, характер, личностное своеобразие усложняют процесс

воспитания и вызывают в какой-то степени необходимость варьировать воспитательную работу с различными группами воспитуемых. Иначе говоря, действие всех законов воспитания корректируется особенностями воспитанников: то, что возможно с одними, нельзя сделать с другими или в других условиях.

Итак, действие законов воспитания ограничивается различными условиями, в которых протекает конкретный воспитательный процесс, и носит вероятностно-статистический характер, так как в процессе воспитания главную роль играют люди с их свободной волей, собственным индивидуальным поведением.

3 Принципы воспитания

В истории школы и педагогики к настоящему времени сложились классические, традиционные принципы, которые признаются более или менее всеми, подтверждены опытом и исследованиями, отражают наиболее существенные закономерности процесса воспитания. Они составляют основу, систему принципов и свидетельствуют об определенном понимании процесса воспитания, не только того, какой он есть, но и того, каким он должен быть и что педагоги должны делать, чтобы воспитание проходило более успешно. Принципы, будучи системой ведущих идей, требований к процессу воспитания, не только отражают законы и формулируются на их основе, но могут быть результатом педагогической воли, выбора тех, а не других принципов..

Таким образом, принципы могут сначала определяться той или иной педагогической концепцией, а потом в ходе практики и экспериментов верифицироваться, т. е. проверяться опытным путем на истинность или адекватность реальной ситуации в образовании.

В научно-методической и учебной педагогической литературе читатель может увидеть на первый взгляд разнообразие принципов воспитания, но, если подумать, в целом дается система принципов, отражающая концепцию гуманистического воспитания. Назовем основные из них:

воспитание должно быть направлено на развитие личности, на формирование творческой индивидуальности;

- воспитание должно осуществляться в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями воспитуемых;

- воспитание должно проходить в процессе освоения воспитанниками культуры и в соответствии с особенностями культурной среды, окружения;

- воспитание требует вовлечения детей в активную сознательную развивающую деятельность;

- воспитание должно быть тесно связано с жизнью окружающего общества, с трудом, с опытом и жизнью воспитанника;

- воспитание надо осуществлять в коллективе и с помощью коллектива;
- в воспитании следует опираться на положительные стороны воспитанника;
- в воспитании требуется сочетать педагогическое руководство с самостоятельностью, самостоятельностью воспитанников.

Если выделить среди этих утверждений самое главное, то получится следующее: воспитание должно быть направлено на развитие творческой *личности*, индивидуальности в процессе *деятельности* воспитанников по освоению *культуры* и на основе их возрастных и индивидуальных *различий*. Подчеркнем еще раз, что такая система принципов и отраженная в них концепция воспитания определяются не только системой законов воспитания, но и рядом вышеназванных объективных факторов, а также субъективным фактором - волей педагогического сообщества или отдельных педагогов.

Итак, ниже охарактеризуем принципы воспитания, сформулированные педагогической наукой на основе анализа исторического опыта, практики воспитания в учебно-воспитательных учреждениях и, с другой стороны, на основе современного понимания процесса воспитания, требований времени, в свете тенденций социального развития. Хотя специалисты и пишут, что только выполнение всех законов и принципов ведет к эффективному воспитанию, однако здравый смысл, анализ теории и опыта говорит о наличии иерархии среди принципов. Поэтому среди всего множества принципов мы выделим ***три их группы***.

Первая группа принципов определяет требования в основном к целям и содержанию воспитания, общие подходы к нему.

Вторая группа принципов определяет требования к методам воспитания, технологии и технике педагогического взаимодействия, воспитательной работы.

Третья группа принципов определяет некоторые социальные и психологические условия, которые обеспечивают процесс воспитания и без которых он будет малоэффективным.

Оговоримся, что это деление в известной мере условно, но является нужным для выделения главного, для понимания сущности процесса воспитания, тем более что прецедент, структурирование принципов воспитания уже есть (см. учебник под ред. В. А. Сластенина). Напомним, что речь идет о принципах - требованиях к процессу воспитания в рамках образовательной системы страны, т. е. в учебно-воспитательных учреждениях; имеется в виду, что принципы могут быть другие в семье или в какой-нибудь негосударственной, например конфессиональной, школе, или в общественной организации.

Перечислим принципы первой группы. Это содержательно- целевые, или ценностно-содержательные принципы. К ним относятся: принцип гуманистической направленности воспитания на развитие личности; принцип направленности воспитания на освоение культуры, ценностей общества, норм поведения; принцип связи воспитания с жизнью и трудом.

Вторая группа принципов - это собственно педагогические, или методические, технологические принципы. К ним относятся: принцип воспитания в деятельности; принцип воспитания с опорой на активность личности; принцип воспитания в коллективе и через коллектив; принцип сочетания педагогического руководства с инициативой и самостоятельностью воспитуемых; принцип уважения к воспитуемому в сочетании с требовательностью к нему; принцип воспитания с опорой на положительные качества человека.

Третья группа принципов - социопсихологические. К ним относятся: принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей; принцип единства требований (школы, семьи и общественности).

Вопросы и задания для контроля знаний

1. Каковы существенные черты процесса воспитания?
2. Что такое педагогическая система и что она дает для понимания процесса воспитания?
3. Назовите и раскройте два-три главных закона воспитания.
4. Что значит педоцентризм в воспитании? Сформулируйте свое отношение к нему.
5. Охарактеризуйте современную систему принципов воспитания, определите свое отношение к ней.

Литература

- 1 Амонашвили Ш. А. Размышление о гуманной педагогике. - М, 1995.
- 2 Битинас Б. П. Структура процесса воспитания. Каунас, 1984.
- 3 Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. - М., 1989.
- 4 Воспитание детей в школе / Под ред. Н. Е. Щурковой. - М, 1998.
- 5 Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса // Пед. соч. В 8 т. - М., 1983. Т. 1.

Тема 11-12. Содержание взаимодействия учителя и учащихся в педагогическом процессе

1 Процесс воспитания, цели и задачи

2 Содержание процесса воспитания

3 Особенности воспитательного процесса

4 Личностный подход к воспитанию

1.Процесс воспитания, цели и задачи

Педагогика - одна из интереснейших социальных дисциплин, которая дело с самыми широкими социальными процессами. Эти процессы наполнены шумом голосов, деянием рук человеческих. И за всем этим космосом чувств, диалогов - реальные люди, реальные дети, реальные воспитатели.

Сталкиваются не просто отдельные личности, коллективы –сталкиваются поколения. Поколения воспитателей и воспитуемых. И даже поколения тех, кто претендует на лидерство в педагогических спорах.

Педагогика никогда не может стать монополией ни узких специалистов, ни - тем более - отдельных групп, кланов.

Современное воспитание - дело всенародное. Оно должно быть основано на народных традициях, и осуществляться в интересах народа, государства.

Современное воспитание – всегда сплав научных знаний о человеке, опыта человеческой культуры, народной мудрости. Если один из этих компонентов не учитывается, воспитание становится неизбежно ущербным, где зарождаются педагогические ошибки, которые порождаются усложнением задач воспитания.

Корни надо искать главным образом в недостатках знаний детской психологии, особенностей ребенка, его развития, в педагогических заблуждениях и самоуверенности.

Если учитель допустит промахи в своих действиях, то может нормальный ребенок превратиться в трудновоспитуемого.

И только тогда, когда воспитание будет взаимодействовать в совокупности с самовоспитанием и перевоспитанием и будет обеспечено положительное психическое развитие подростка, трудновоспитуемость будет преодолена.

Цель воспитания - создание в системе непрерывного образования оптимальных условий для становления, развития, самореализации и социализации личности дошкольника, школьника и студента как гражданина и патриота Республики Казахстан, способного к профессиональному, интеллектуальному и социальному творчеству.

Задачи воспитания:

- Создание и развитие воспитательных систем организаций образования, способствующих формированию свободной, физически здоровой, духовной богатой, нравственной личности.
- Воспитание гражданственности, патриотизма, интеллигентности, уважения к правам и свободам человека, к государственным символам, национальным традициям.
- Формирование гуманистического мировоззрения, ответственности перед собой и обществом, будущими поколениями за результаты своей деятельности в социальной, природной и культурной среде.

□ Создание условий для освоения детьми и молодежью мировой и национальной культуры через овладение государственным и другими языками, изучение и принятие традиций и культуры народов Казахстана.

□ Максимальное развитие в условиях организаций образования познавательных интересов детей и молодежи, их творческих способностей, общеучебных умений, навыков самопознания и самообразования, способствующих дальнейшему развитию и самореализации и социализации личности.

□ Формирование личностно и профессионально значимых качеств, необходимых для жизни в современном обществе и эффективной социальной профессиональной деятельности, развитие потребности в непрерывном личностном и профессиональном самосовершенствовании.

□ Воспитание на основе сформированных в казахстанском обществе устойчивых традиций этнической и религиозной толерантности;

□ Формирование у детей и молодежи навыков противодействия различным формам этнорелигиозного экстремизма и радикализма, проникающим в Казахстан извне.

□ Возрождение системы семейного воспитания и включение семьи в воспитательную систему школы.

Цели воспитания и задачи воспитательной работы реализуются в образовательном процессе, во внеучебное время и в досуговом периоде.

2 Содержание процесса воспитания

В условиях перехода на новую модель образования и усиления роли воспитания в образовательном процессе правомерно рассмотреть вопрос о переориентации содержания воспитания. Поскольку сегодня в образовательном процессе большое внимание уделяется духовно- нравственному развитию личности, то именно воспитание нравственности и формирование духовности становится стержнем всего воспитательного процесса.

Содержание воспитания определяется его целями и задачами, которые закономерно зависят от содержания и направленности общественного развития и призвано обеспечить становление личности человека на основе усвоения системы гуманистических ценностей, развития всех ее сущностных сфер. Сегодня целесообразно определить такие характерные составляющие воспитания, как вовлечение обучающихся в разнообразную творческую деятельность, в ходе которой осуществляется воспитание и развитие личности: познавательная, ценностно-ориентировочная, художественная, общественная, трудовая, спортивная, свободное общение.

Вместе с тем в рамках социально-ролевого подхода к воспитанию человек является компонентом множества социальных систем: семьи, коллектива, профессиональной группы, этноса, общества и др. Поэтому содержание воспитания соотносится с системой ценностных отношений:

к себе, к своей семье, к школе, к окружающим людям, к Родине, к планете Земля, а также с системой социальных ролей: Человек, Сын (дочь), Брат (сестра), Внук (внучка), Родственник, Учащийся (студент), Член коллектива, команды, Лидер, Хозяин, Горожанин (сельчанин), Сосед, Член объединения, группы, этноса, Друг, Товарищ, Правозащитник, Патриот, Гражданин, Защитник, Хранитель и творец национальной культуры,

Под содержанием воспитания понимают систему знаний, убеждений, навыков, качеств и черт личности, устойчивых привычек поведения, которыми должны обладать учащиеся в соответствии с поставленными целями и задачами. Умственное, физическое, трудовое и политехническое, нравственное, эстетическое воспитание, слитые в целостном педагогическом процессе, и дают возможность достигнуть главной цели воспитания: формирование всесторонне и гармонически развитой личности.

В основе современной идеологии воспитания лежат идеи:

1. **Реализм целей воспитания.** Реальная цель сегодня – разностороннее развитие человека, опирающееся на его способности и дарования. Средство достижения этой цели – освоение человеком базовых основ культуры. Это культура жизненного самоопределения: экономическая культура и культура труда, политическая, демократическая и правовая; нравственная и экологическая; художественная и физическая; культура семейных отношений.
2. **Совместная деятельность детей и взрослых.** Поиск совместно с детьми нравственных образцов, лучших образцов духовной культуры, деятельности, выработка на этой основе собственных ценностей, нормы законов жизни составляют содержание работы воспитателя, обеспечивая активную личную позицию школьника в воспитательном процессе.
3. **Самоопределение.** Развивающее воспитание предполагает формирование целостной личности – человека с твердыми убеждениями, демократическими взглядами и жизненной позицией.
4. **Личностная направленность воспитания.** В центре всей воспитательной работы школы должна стоять не программа, мероприятие, не формы и методы, а сам ребенок, подросток, юноша – высшая цель, смысл нашей педагогической заботы. Движение от ближайших интересов воспитанников к развитию высоких духовных потребностей должно стать правилом воспитателя.
5. **Добровольность.** Воспитательный процесс, если он организован как принудительный, ведет к деградации нравственности, как ребенка, так и учителя. Детей нельзя обязать «воспитываться!». Свободная воля воспитанника проявляется, если воспитатели опираются на интерес, стремление к самостоятельности, романтику, чувство товарищеского и гражданского долга.

6. Коллективная направленность. В содержании воспитательной работы предстоит преодолеть отношение к коллективу, как к сугубодисциплинарному средству, способному подавлять личность, а не возвышать её духовные, нравственные силы.

3 Особенности воспитательного процесса

В целостном педагогическом процессе важное место занимает процесс воспитания (воспитательный процесс). Сущность, а также роль и место этого процесса легче всего обнаружить, рассматривая его в структуре более общего процесса формирования личности. Там, где формирование личности имеет управляемый, контролируемый характер, где люди руководствуются сознательными намерениями, действуют не стихийно, а по заранее намеченному плану в соответствии с поставленными задачами, и проявляется воспитание. В

– процесс целенаправленного формирования личности. Это специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие воспитателей и воспитанников, у которых конечная цель – формирование личности.

Воспитательный процесс имеет ряд особенностей. Прежде всего, это процесс целенаправленный. Наибольшую эффективность обеспечивает такая его организация, при которой цель воспитателя превращается в цель, близкую и понятную воспитаннику.

Современный воспитательный процесс характеризуется единством целей и сотрудничеством при их достижении.

Особенность воспитательного процесса проявляется в том, что деятельность воспитателя, управление этим процессом, обусловлена не только объективными закономерностями. Это в значительной мере искусство, в котором выражается своеобразие личности воспитателя, его индивидуальности, характера, его отношения к воспитанникам. Соответствие субъективным факторам, выражающих внутренние потребности личности, объективных условиях, в которых личность живет и формируется, помогает успешно решать задачи воспитания.

Сложность воспитательного процесса:

- его результаты не так явно осуществимы и не так быстро обнаруживают себя, как, например, в процессе обучения;
- между педагогическими проявлениями воспитанности и невоспитанности лежит длительный период образования необходимых свойств личности, где личность подвергается одновременному воздействию множества разнохарактерных влияний и накапливает не только положительный, но и отрицательный опыт, требующий корректировки;
- воспитательный процесс очень динамичен, подвижен и изменчив.

4 Личностный подход

Психолого-педагогические исследования последних десятилетий показали, что первостепенное значение в личностном подходе имеет не столько знания воспитательного возраста и индивидуальных особенностей, сколько учет личностных характеристик и возможностей воспитанников. Личностный подход понимается как опора на личностные качества, которые выражают важные для воспитания характеристики – направленность личности; ее ценностные ориентации, жизненные планы, сформировавшиеся установки, доминирующие мотивы деятельности и поведения.

Ни возраст, взятый в отдельности, ни индивидуальные особенности личности (характер, темперамент, воля и др.), просматриваемые изолированно от названных ведущих качеств, не обеспечивают достаточных оснований для высококачественного личностно – ориентированного воспитания. Ценностная ориентация, жизненные планы, направление личности, безусловно, связаны с возрастом и индивидуальными особенностями. Но только приоритет главных личностных характеристик выводит на правильный учет данных качеств.

Принцип личностного подхода в воспитании требует, чтобы воспитатель:

- 1) постоянно изучал и хорошо знал индивидуальные особенности темперамента, черты характера, взгляды, вкусы, привычки своих воспитанников.
- 2) имел диагностировать и знал реальный уровень сформированности таких важных личностных качеств, как образ мышления, мотивы, интересы, установки, направленность личности, отношение к жизни, труду, ценностные ориентации, жизненные планы и др.
- 3) постоянно привлекал каждого воспитанника к посильной для него и все усложняющейся по трудности воспитательной деятельности, обеспечивающей прогрессивное развитие личности.
- 4) своевременно выявлял и устранял причины, которые могут помешать достижению цели, а если эти причины не удалось вовремя выявить и устранить – оперативно изменял тактику воспитания в зависимости от новых сложившихся условий и обстоятельств.
- 5) максимально опирался на собственную активность личности
- 6) сочетал воспитание с самовоспитанием личности, помогал в выборе целей, методов, форм самовоспитания.
- 7) развивал самостоятельность, инициативу, самостоятельность воспитанников, не столько руководил, сколько умело организовывал и направлял ведущую к успеху деятельность.

Проектируя будущие результаты воспитания, надо помнить о постепенном снижении потенциальных возможностей воспитанников при выработке ряда качеств из-за уменьшения с возрастом пластичности нервной системы, нарастания психологической

сопротивляемости внешнему воздействию и необратимости сензитивных периодов.

Учитывая возросший уровень знаний современных школьников, их разнообразные интересы, воспитатель и сам должен всесторонне развиваться: не только в области своей специальности, но и в области политики, искусства, общей культуры, должен быть для своих воспитанников высоким примером нравственности, носителем человеческих достоинств и ценностей.

Вопросы и задания для контроля знаний

1. Что такое содержание воспитательного процесса?
2. В чем проявляется особенность воспитательного процесса?
3. Перечислите требования личностного подхода.

Литература

- 1 Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М., 2001.
- 2 Лихачев Б. Педагогика: Курс лекций. 3-е изд. - М., 1999. 3 Харламов И.Ф. Педагогика. - Минск, 2001.
- 4 Азаров Ю.П. Искусство воспитания - М: -Просвещение, 1985г.

Тема 13-14. Методы, средства и формы воспитания в современной педагогике

1 Понятие о методах воспитания

2 Классификация методов воспитания 3

Характеристика методов воспитания 4 Средства воспитания

5 Формы воспитания

1 Понятие о методах воспитания

До сих пор речь шла об общей характеристике процесса воспитания, его целях и содержании, теперь следует выяснить пути и средства достижения результатов, помня общую схему любого процесса: цель, средства, результат. Когда профессиональные педагоги или родители осуществляют свои воспитательные функции, решают очередные конкретные педагогические проблемы, задачи, проще говоря, занимаются с детьми, ведут воспитательную работу, они часто вынуждены задавать себе вопрос: как поступить, как его, её, их сделать любознательными, прилежными, ответственными, трудолюбивыми и т.д. — словом тогда они, педагоги, думают о методах воспитания.

Методом воспитания современная наука называет *способы взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитанников, направленной на решение задач воспитания*. Это соответствует гуманистическому пониманию процесса воспитания как совместной

деятельности учителей и учеников и **основному закону** воспитания: воспитывать - организуя деятельность воспитанников. Как видим, воспитатель все-таки - организатор деятельности **воспитанников**, и это педагоги всегда понимали. Поэтому метод воспитания определяют еще *и как способ педагогического воздействия на ребенка*. Например, И. Ф. Харламов пишет, что методы воспитания - *это совокупность способов и приемов воспитательной работы для развития потребностно- мотивационной сферы и сознания учащихся, для выработки привычек поведения, его корректировки и совершенствования*. Видимо, мы не должны связывать со словом «воздействие» что-то опасное для ребенка, нечто авторитарное и насильственное.

Да, профессиональный педагог воздействует на воспитанников, и притом главным образом организуя различные виды развивающей деятельности, общение, интересную содержательную жизнь детей и работающих с ними взрослых. При этом в разнообразной воспитательной работе с детьми педагог может и жестко потребовать подчинения принятым нормам поведения, и страстно убеждать, спорить, доказывать свою правоту, и вести за собой своим собственным примером, и осудить неверное поведение, поступок ученика. Мы назвали здесь почти все наиболее известные методы воспитания, точнее, внеурочной воспитательной работы с детьми в образовательных учреждениях: вовлечение в деятельность (упражнение), убеждение, пример, требование, наказание.

Уточним, что специалисты различают методы воспитания и методы внеурочной воспитательной работы. Вслед за Ю. К. Бабанским ряд ученых рассматривают обучение и воспитание как единый процесс - целостный педагогический процесс, справедливо считая, что нет обучения без воспитания. Поэтому предлагается и единая система методов целостного педагогического процесса, куда входят методы обучения и методы воспитания, которые традиционно анализируются отдельно в дидактике и в теории воспитания². Для объединения методов есть определенные основания, хотя эти же специалисты, говоря о процессе воспитания, все же характеризуют методы воспитания как специфические, отличные от обучения методы. При этом подчеркивается, что их лучше называть методами внеурочной воспитательной работы, которую ведут образовательные и воспитательные учреждения. Учитывая эту близость методов обучения и воспитания, мы в духе традиции рассматриваем методы воспитания отдельно, соглашаясь с тем, что они используются педагогом в учебной и во внеурочной работе с детьми.

В науке, кроме методов воспитания, имеется еще ряд понятий, характеризующих организационно-процессуальную часть воспитания, а именно: *прием воспитания, средства, формы воспитания*, а также *технология воспитания и техника*, точнее, педагогическая техника. Все

эти понятия не слишком хорошо различимы в педагогической науке, тем не менее, мы должны представлять границы между ними.

Прием воспитания обычно характеризуют как *составную часть метода, подчиненную ему, входящую в его структуру и употребляемую в конкретной ситуации*. В педагогической литературе часто указываются при этом разные частные варианты метода. Например, метод поощрения реализуется в приемах: похвала, благодарность перед классом, награждение на общем собрании. Иначе говоря, проводить воспитательную беседу, поощрять, наказывать, организовывать праздник можно по-разному. Например, можно создать эмоциональный настрой с помощью музыки при проведении беседы с учениками; перейти на «вы» с учеником и назвать его полным именем с фамилией, когда надо сделать строгое замечание. Или вот классический прием: поручить трудному ученику, нарушителю порядка, какое-либо дело, выполняя которое ученик вынужден вести себя иначе.

Из примеров видно, что прием, с одной стороны, сливается с методом, а с другой стороны - с технологией воспитания и педагогической техникой. **Педагогическая технология** (*в воспитательной работе*) - это система последовательных и конкретных действий и операций педагога, ведущих к запланированным результатам при организации воспитательной работы с детьми. Иногда педагогическую технологию как научно разработанную систему действий необоснованно сближают с педагогической техникой, по существу, подменяют технологию техникой.

Педагогическая техника - это комплекс умений педагога владеть собой, своим эмоциональным внутренним состоянием и внешним поведением и воздействовать на учеников этими профессионально-личностными средствами. К психотехническим умениям педагога относятся техника и культура речи, общения, мимика и пантомимика, умение психофизической регуляции. Можно сказать, что речь идет о личности учителя, о профессиональном индивидуальном стиле работы педагога, его профессиональном поведении, мастерстве. Вопросы технологии и техники воспитания не всеми понимаются однозначно, здесь нам важно по возможности отличить их от методов воспитания, указав в то же время на связь между объективным научным содержанием слова «метод воспитания» - характер разнообразных действий воспитателя - и личностью педагога, использующего тот или иной метод. Личность педагога во всей ее сложности и своеобразии, а также его профессиональная техника часто имеют решающую роль в выборе и реализации метода воспитания. Что получается у одного, может не получиться у другого.

К **средствам воспитания** относят сравнительно независимые источники формирования личности: виды воспитывающей и развивающей деятельности (учение, труд, игра, спорт), предметы, вещи,

устройства (игрушки, технические средства, ЭВМ), процессы, произведения и явления духовной и материальной культуры (искусство, общественная жизнь), природа. К средствам относят также конкретные мероприятия и формы воспитательной работы (вечера, собрания, праздники). Некоторые специалисты считают, что средства — более широкое понятие, включающее в себя методы, формы и собственно средства.

Праздник, поход, литературный спектакль, интеллектуальная игра, беседа на этическую и другую тему, конференция учеников и т. д. - это **формы воспитательной работы**. Однако можно заметить, что они названы среди методов и средств: беседа, дискуссия, конференция отнесены к методам убеждения, направленным на формирование знаний и взглядов воспитанников. Приходится мириться с тем, что в науке довольно нечетко разделяются названные понятия. Тем не менее методы

– одна из основных категорий воспитания — характеризуют деятельностьную сторону воспитательного процесса. Знание педагогом общей теории, сущности методов воспитания повышает эффективность их использования.

Характеризуя методы воспитания, некоторые ученые говорят о структуре метода, выделяя в ней задачу, деятельность воспитателя, деятельность детей, результаты. Но это, скорее, представляет основные компоненты процесса воспитания. Если помнить определение метода, то в нем отражен способ и состав действий, операций воспитателя и учеников. Действия педагога носят иницирующий характер, побуждают учеников к соответствующим действиям. Действия учеников реактивны, отвечают на действия воспитателя. Эта несколько упрощенная схема все же показывает метод как взаимодействие. В реальности ученики, особенно развитые коллективы, осуществляют педагогически целесообразные, воспитывающие действия по отношению к себе, товарищам и даже учителю.

Наконец, при изучении методов воспитания следует знать еще один термин **«методика воспитательной работы»** - это отрасль теории воспитания, прикладная научная дисциплина, изучающая методы и формы организации воспитательной работы. По мнению методистов, она должна помочь педагогам овладеть искусством воспитания. Начало методике воспитания положил А. С. Макаренко своей блестящей работой «Методика организации воспитательного процесса». Правда, сегодня вместо слов «методика», «методическая система» чаще говорят «технология».

2 Классификация методов воспитания

Познанию методов способствует их классификация, деление на классы, группы по какому-либо признаку, основанию. В педагогике нет строго научной классификации методов по какому-то одному

основанию. Большинство специалистов выделены и наиболее изучены пять методов: убеждение, упражнение, пример, поощрение, наказание и их конкретные варианты, разновидности, которые, как мы сказали, иногда называют приемами, формами. Эмпирически, основываясь на опыте, действительно можно видеть эти методы. Педагог воспитывает, объясняя, рассказывая, обсуждая с детьми нормы морали, поведения и пр. Учитель воспитывает, вовлекая детей в деятельность и показывая им образцы поведения. Наконец, он одобряет или осуждает поступки учеников, тем самым стимулирует и корректирует их поведение, развитие.

Научная классификация требует, однако, выделения строгих оснований, существенных признаков для различения объектов. Поэтому классификация методов способствует их познанию и, во-вторых, их сознательному, эффективному использованию. Но многообразие методов воспитания, неопределенность их признаков и границ между ними и другими категориями затрудняет их классификацию.

Анализ показывает, что в основу классификации часто кладут направленность способа воздействия на ту или иную сферу личности: на сознание, на поведение, на эмоционально-волевую сферу. Иначе говоря, есть методы, направленные преимущественно на формирование знаний, взглядов, оценок, направленности, убеждений личности. Их называют *методами формирования сознания или методами формирования убеждений*. Есть методы, направленные преимущественно на формирование привычек, стереотипов поведения, типичных поведенческих реакций. Их называют *методами формирования поведения и организации деятельности*. И есть методы, называемые порой вспомогательными, которые направлены на *коррекцию и стимулирование поведения* (соревнование, игра, поощрение, наказание).

В основу классификации методов воспитания и обучения, предложенной Ю. К. Бабанским, положена концепция деятельности. Согласно ей имеются компоненты в любой деятельности: осознание, организация, стимулирование и контроль. Они, эти составляющие деятельности, их место в структуре процесса воспитания, и явились основанием для выделения четырех групп общих методов целостного педагогического процесса. Заметим, однако, что такой подход дал почти те же группы методов, которые названы выше, и что методы воспитания характеризуются большинством специалистов все-таки наряду с методами обучения, с учетом специфики воспитательной работы.

Итак, согласно более или менее разделяемой всеми учеными классификации методы воспитания в отечественной науке объединяются в четыре группы и составляют такую систему:

а) методы формирования сознания: рассказ, беседа, лекция, дискуссия, диспут, метод примера;

б) методы организации деятельности и формирования опыта поведения: упражнение, приучение, поручение, требование, создание воспитывающих ситуаций;

в) методы стимулирования поведения: соревнование, игра, поощрение, наказание;

г) методы контроля, самоконтроля и самооценки: наблюдение, опросные методы (беседы, анкетирование), тестирование, анализ результатов деятельности.

Распределение методов по группам в значительной мере условно, потому что личность формируется целиком, не по частям, потому что сознание, отношения, оценки и поведение формируются в единстве в любых обстоятельствах и под влиянием намеренных или случайных действий. В психологии есть принцип единства сознания и деятельности: сознание формируется в деятельности. Тем не менее, основная функция первой группы методов состоит в формировании отношений, установок, направленности, убеждений и взглядов воспитанников - всего того, в основе чего лежат знания о нормах поведения, о социальных ценностях. В свою очередь, убеждения человека отражаются на его поведении.

Методы второй группы реализуют принцип воспитания в деятельности. Еще А. С. Макаренко учил, что нельзя развить мужество или другое качество личности, не создав условий для проявления мужества, справедливости, доброты. Задача педагогов создать такие условия. Школьная жизнь дает возможность это сделать: дети имеют поручения, организуют вместе со взрослыми разные дела в процессе учебы и вне ее, регулярно и периодически «упражняются» в самых разных умениях, поступках, т. е. вынуждены поступать в соответствии с принятыми в обществе правилами и ценностями.

С помощью методов третьей группы педагоги и сами воспитанники регулируют поведение, воздействуют на мотивы деятельности воспитуемых, потому что общественное одобрение или осуждение влияет на поведение, происходит закрепление одобряемых поступков или торможение неодобряемого поведения.

Методы контроля и самоконтроля направлены на анализ и оценку результатов воспитания и влияют на формирование воспитанников скорее косвенно. Если результаты воспитания в приемлемой форме обсуждать с учениками, то можно получить значительный эффект и стимулировать самовоспитание.

3 Характеристика методов воспитания

А. Методы формирования сознания.

Эти методы и по названиям и по существу совпадают со словесными методами обучения, потому что главная их функция — просвещение, формирование знаний в области социально-нравственных отношений,

норм, правил поведения людей, формирование взглядов, ценностей. Они главным образом обращены к сознанию личности, к интеллектуальной, потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой сферам личности. Основной инструмент, источник убеждения

- слово, сообщение, информация и обсуждение информации. Это не только слово взрослого, но и суждения учащихся. Слово авторитетного учителя бывает сильным методом воздействия на умы и чувства школьников, но это требует от воспитателя высокой культуры и профессионального мастерства.

Однако задача не только в том, чтобы объяснить нормы поведения, установления культуры, но и вызвать положительное отношение учащихся, молодежи к ним, желание принять, сделать своими убеждениями. Эта задача - информировать и интериоризовать, донести до сознания - делает метод убеждения очень непростым, потому что человек свободен в выборе убеждений, а молодежь, старшеклассники нечасто принимают на веру, безоговорочно идеи, мнения, взгляды даже авторитетного учителя. К этой группе методов обычно относят беседу, лекцию, рассказ, объяснение, диспут, пример, внушение.

***Лекция, рассказ, объяснение** - это словесные методы, сообщение и анализ информации, имеющей воспитательное содержание и значение.* В практике занятие, встречу с учениками и разговор по социально-нравственным проблемам чаще называют беседой, которая на самом деле может быть монологическим выступлением воспитателя. Лекция как систематизированное изложение проблемы доступна старшеклассникам. Рассказ и объяснение скорее подходят для младших и средних школьников. В каждой из этих форм требуется информативность, доступность и эмоциональность, убедительность. Темы могут быть самые разные: социальная жизнь, нравственные, эстетические проблемы, вопросы общения, самовоспитания, конфликты и пр. В методической литературе воспитатель найдет тематику, содержательные материалы и рекомендации по проведению воспитательных бесед с учениками всех возрастов.

Материалы для бесед с учениками воспитателю следует брать также из средств массовой информации, где отражены актуальные вопросы жизни страны, мира, разные стороны жизни подростков. Готовиться к воспитательным беседам надо тщательно и ответственно, продумывая и содержание, и способы подачи материала, его структуру, и стиль, тон разговора, психологическую атмосферу. Главное при этом

-избегать формализма, пустоты. Надо помнить, что учителя в беседах часто говорят банальности, то, что дети и так давно знают, сводят свое выступление к «чтению морали». Это дискредитирует метод убеждения в принципе. Учитель должен сам быть убежден в том, что говорит, его поведение должно соответствовать его словам.

Беседа как обсуждение, дискуссия и диспут - это такие методы, где имеет место интеллектуальная и эмоциональная активность самих школьников. Воспитательная беседа, дискуссия состоят, как правило, из краткого вступления воспитателя и постановки вопросов для обсуждения преимущественно проблемного характера. Диспут - довольно специальный метод воспитания, предполагает обязательное столкновение противоположных мнений. Для проведения диспута требуется сформулировать тему-название, вопросы для обсуждения, выбрать ведущего (если это не учитель), ознакомить участников с правилами, провести предварительную работу: подготовить некоторых выступающих, наглядные материалы, помещение. Результатом обсуждения должно быть не обязательное согласие всех, а получение и осмысление информации, самостоятельное размышление и выбор.

Пример - рассказ, показ, обсуждение, анализ образца, литературного и/или жизненного факта, личности. Одно значение метода-примера, как мы сказали, обсуждение эталона, но есть и другое

- демонстрация образца поведения собственным поведением взрослого, учителя, родителей, всех членов общества. Действие первого - иллюстрация, конкретизация общих проблем, активизация собственной душевной работы. Действие второго основано на свойстве личности к подражанию, характер которого зависит от возраста. Подражание образцам свойственно всем, взрослым тоже. Тут действует закон социальной психологии: люди в поведении ориентируются на референтное лицо, чье мнение имеет для них вес, определяет оценки и поведение.

Яркой иллюстрацией силы примера является старая притча о трех проповедниках. Они проповедовали христианство тридцать лет. Встретившись, поделились опытом. Один сказал, что больше призывал их проповедью любви, самопожертвования и не очень преуспел. Другой сказал, что грозил им божьей карой, вечными муками, если они не примут Христа, и тоже результаты были невелики. А третий сказал, что он служил в церкви, жил сам по заповедям бога рядом с ними, и они понемногу приходили к нему и делались лучше. Вывод: воспитатель должен показывать пример ученикам своей жизнью. Это не значит, что он должен быть идеален, - это невозможно, но он должен честно делать свое дело.

Важную роль играют эталоны, формируемые средствами массовой информации. Увы, радио, телевидение, газеты и журналы пропагандируют образцы массовой культуры и в этом смысле дают плохие примеры. И это тем более тревожно, что массой людей информация ТВ и стиль ее подачи воспринимаются как норма.

Внушение (суггестия) как педагогический метод редко описывается в пособиях. **Внушение** - это воздействие на личность с

помощью эмоциональных, иррациональных приемов при сниженной критичности личности, при известном доверии к внушающему. В основном оно используется в медицине, в психотерапии. Разрабатываются теория и практика суггестии в процессе обучения (Г. К. Лозанов). В воспитании внушение выражается в **создании** эмоционального фона для совместных переживаний с помощью музыки, поэзии. Педагогам давно известно, что сильные совместные и положительные эмоции являются воспитывающей силой. Используются также элементы психологического тренинга для создания эмоционального состояния, атмосферы доверия, чувства безопасности.

Б. Методы организации деятельности и формирования опыта поведения.

Положительный опыт поведения создается путем педагогически правильно организованной деятельности воспитуемых, которая является источником воспитания в этой группе методов. Воспитание в деятельности имеет ряд закономерностей, на основе которых формируются требования к ее организации. Деятельность воспитывает, если личностно значима для воспитуемых, имеет «личностный смысл» (А. Н. Леонтьев). Позиция воспитанников должна быть активной, и функции их должны меняться: все проходят роли исполнителей и организаторов. Руководство деятельностью воспитуемых должно быть гибким, соответствующим педагогической ситуации.

В отечественной педагогике **организация деятельности** воспитанников является ведущим методом воспитания. Эта группа методов включает в себя *приучение, педагогическое требование, упражнение, поручение, общественное мнение, воспитывающие ситуации.*

Педагогическое требование понимается как *предъявление требований к выполнению определенных норм поведения, правил, законов, традиций, при принятых в обществе и в его группах.* Требование может выражаться как совокупность правил общественного поведения, как реальная задача, как конкретное указание о выполнении какого-либо действия, как просьба, совет, инструкция. По форме требования бывают прямые и косвенные. Первые имеют вид приказания, указания, инструкции, отличаются решительным тоном, особенно на начальном этапе воспитания. Косвенные требования предъявляются в виде просьбы, совета, намека, они апеллируют к переживаниям, мотивам, интересам воспитанников. В развитом коллективе предпочтительны косвенные требования.

Требования заключены в правилах поведения учащихся, в Уставе школы, в распорядке, режиме дня образовательного учреждения. В наличии требований нет никакого насилия, авторитаризма, которого так боятся некоторые педагоги. Все люди подчиняются требованиям, и

школьники должны это тоже делать. Сложность в том, что подчиняться требованиям норм поведения, распорядку в школе должны и учителя тоже, и в первую очередь они. Вот пример: курить в школе запрещено, поэтому подростки курят на улице, за углом, на морозе, а учителя в это время с сигаретой и кофе сидят в теплой комнатке.

Общественное мнение - это выражение группового требования. Оно используется в развитых коллективах при оценке поступков и выражается в нормах, ценностях, взглядах на жизнь всех членов группы, класса. Проблема здесь в том, что часто неофициальное общественное мнение, например учеников, не совпадает и прямо противоположно мнению учителя. Это говорит о низком уровне воспитанности и является педагогической задачей для воспитателя класса. Педагог должен формировать здоровое общественное мнение, стимулируя выступления учащихся с оценкой их деятельности, обсуждая факты из жизни класса.

Приучение и упражнение содействуют формированию устойчивых способов поведения, привычек, характера. **Приучение** - это организация регулярного выполнения воспитанниками действий с целью их превращения в привычные формы поведения. Привычки становятся устойчивыми свойствами и отражают сознательные установки личности, поэтому их так важно формировать. Приучение эффективно на ранних этапах развития. Методика требует объяснять воспитанникам, что, как и зачем нужно делать. Приучение предполагает и проверку выполнения действий. С первых дней в школе детей приучают к очень многому: организовать свое рабочее место, распределить время, общаться с учителем и другими детьми и т. д.

Упражнение - многократное повторение и совершенствование способов действий как устойчивой основы поведения. В широком смысле это такая организация жизни и деятельности воспитанников, которая создает условия для поступков в соответствии с общественными нормами. Упражнение опирается на приучение, тесно с ним связано и реализуется через поручение, выполнение роли в общей деятельности. **Поручение** как метод воспитания - это исполнение учеником какого-либо дела. Участие в коллективных делах на всех стадиях (планирование, исполнение, оценка) развивает способности и формирует качества личности. Упражнение как метод в руках воспитателя состоит в том, что он организует различные дела воспитанников и вовлекает их в активное исполнение. Иначе говоря, упражнение имеет место, когда воспитанники идут в поход и ставят палатку, когда готовят концерт и выступают на сцене, когда участвуют в конференции, выступают на собрании, - всегда, когда они заняты содержательной, развивающей деятельностью. Приучение, упражнение, поручение эффективны, если опираются на положительные мотивы деятельности и в свою очередь формируют их.

Упражнение может носить несколько искусственный, специальноорганизованный характер, тогда оно носит название воспитывающей ситуации.

Воспитывающие ситуации - это обстоятельства затруднения, выбора, толчка к действию, они могут быть специально организованы воспитателем. Их функция - создать условия для сознательной активной деятельности, в которой проверяются сложившиеся и формируются новые нормы поведения, ценности. Это могут быть ситуации конфликта в группе, выбора правильного решения и пр. А. С. Макаренко, например,, во время демонстрации кинофильма просил некоторых воспитанников проверить порядок в соседнем помещении. В школьной жизни нередки такие ситуации, когда ученик вынужден проявлять ответственность, инициативу, чувство солидарности.

В. Методы стимулирования поведения и деятельности.

Сущность действия этой группы методов состоит в побуждении к социально одобряемому поведению или к торможению, сдерживанию нежелательного поступка. Побудителем к поступку и средством закрепления привычки выступает поощрение, т. е. одобрение. Сдерживающим средством является наказание, осуждение поступка воспитуемого. Психологической основой этих методов является переживание, самооценка воспитанника, осмысление поступка, вызванные оценкой учителя и/или товарищей. Человеку в группе свойственно ориентироваться на признание, одобрение и поддержку своего поведения. На этом основана коррекция поведения воспитанников с помощью его оценки.

Поощрение - это выражение положительной оценки, одобрения, признания качеств, поступков, поведения воспитанника или группы. Оно вызывает чувство удовлетворения, уверенности в своих силах, положительную самооценку, стимулирует воспитанника к улучшению его поведения. Формы поощрения: похвала, благодарность учителя, взрослых, награждение книгами и/или другие материальные награды.

Наказание - это выражение отрицательной оценки, осуждения действий и поступков, противоречащих нормам поведения. В отечественной педагогике в 20-е гг. был период увлечения

идеями «свободного воспитания», ненасильственного воспитания, когда школа отказалась от наказания как метода, унижающего личность и имеющего негативные последствия. Однако позже было признано правомерным педагогически грамотное применение наказания: оно, вызывая чувство стыда, неудовлетворенность, корректирует поведение ученика, дает ему возможность понять свою ошибку. Метод наказания требует обдуманных действий, анализа причин проступка и выбора такой формы, которая не унижает достоинства личности. Формы наказания разнообразны: замечание учителя, предупреждение, беседа,

вызов на педсовет, перевод в другой класс, школу, исключение из школы.

Следует сказать, что любой метод воспитания тесно связан со всей воспитательной системой образовательного учреждения, что нет каких-то особых, уникальных, «волшебных» методов, которые решают все проблемы. Практика воспитания ставит перед воспитателем вопрос о выборе и применении адекватных методов воздействия на воспитанников и техники их использования. Согласно науке это зависит от многих факторов: от цели и содержания воспитания, от степени воспитанности воспитуемых, уровня развития межличностных отношений, авторитета и опыта воспитателя, возрастных и индивидуальных особенностей воспитуемых. Так, в слаборазвитом коллективе будут необходимы четкие требования, исходящие на первых порах от воспитателя. В группе со здоровым общественным мнением и традициями уместны советы, индивидуальные беседы.

Поскольку абсолютно «правильных» методов на все педагогические ситуации не существует, воспитатель пользуется для достижения целей обычно комплексом методов, создавая стратегию воздействия, рассчитанную на определенное время. Воспитатель-мастер владеет разными методами и находит оптимальные их сочетания для конкретной ситуации и учеников. Шаблон здесь противопоказан. Совокупность выбираемых воспитателем методов воспитания и техника их применения зависят в большой степени от личности воспитателя, его опыта, культуры, от возраста и пола, от особенностей характера, темперамента. То, как разговаривает, общается с учениками старый опытный учитель-мужчина, не сможет сделать, да и не должна слепо копировать, молодая выпускница университета.

Д. Методы контроля, самоконтроля и самооценки.

Данные методы направлены на анализ и оценку результатов воспитания. К ним, как было сказано выше, относят **наблюдение, опросные методы** (беседы, анкетирование), тестирование, анализ результатов деятельности, - по сути, это методы диагностики личности. Их вряд ли можно считать собственно методами воспитания, если помнить, что метод - это способ воздействия. Воспитательная функция методов контроля является скорее не основной, а сопутствующей. Они влияют на формирование воспитанников скорее косвенно. Основная функция методов контроля - оценка степени достижения целей воспитательного процесса, т. е. оценка его эффективности по результатам воспитания. По этим же результатам оценивают и профессионализм учителя. Другое дело, что полученные этими методами данные о воспитанности учеников можно в какой-то форме сообщать ученикам, чтобы обсудить с учеником его развитие, проблемы, проконсультировать, оказать психолого-педагогическую помощь, поддержку и т. п. Но беседы и

консультации не есть собственно метод контроля. Методы же самоконтроля и самооценки относятся скорее к методам само- воспитания, поэтому могут использоваться учениками вне контактов с педагогом.

4 Средства воспитания

Средства воспитания - слабо разработанная педагогическая категории Однако актуальность изучения их в последние пятьдесят лет возросла, потому что школа и учение, книга и слово учителя, родителей перестали быть единственным источником воздействия на ребенка, действенными фактами формирования и развития личности. Не случайно педагоги стали больше говорить о процессе социализации личности, о педагогизации среды, о создании образовательной среды. Это значит, что возросла роль других, кроме прямого воздействия учителя и школы, факторов, источников формирования молодежи. К ним относят, прежде всего средства массовой коммуникации(информации), компьютер и Интернет, рекламу и массовую культуру, молодежную субкультуру, процессы глобализации, информатизации, секуляризации. Иначе говоря, современный ребенок, подросток живет и формируется в перенасыщенной информационной среде, увы, часто агрессивной, дегуманизированной.

Проблема состоит в том, чтобы отсеивать информацию, остаться собой, оградить свой внутренний мир от назойливого вмешательства, вольного или невольного насилия. Но закрыться от жизни школа, система воспитания, человек не должны. Значит, задача состоит в том, чтобы использовать в педагогических целях все источники, все факторы, средства как в самой школе, так и в окружающей среде. Для этого надо знать эти факторы.

Слово «средства» в толковом словаре имеет несколько значений. Первое - прием, способ действия для достижения цели. Второе и третье(во множественном числе) - предметы, приспособления для чего-либо; материальные ценности, деньги. Философский словарь дает термин «средства производства», отмечая, что это «вещные» элементы производства в отличие от «личного элемента» - работника. В философии и экономике к «вещным» средствам производства относят, во-первых, сырье, объект человеческой деятельности, исходный материал для обработки. В педагогике, как это ни покажется грубым, «сырьем» является абитуриент, человек, поступающий в педагогическую систему (детский сад, школу, вуз). И, во-вторых, средства производства -это орудия труда: станки, конвейеры, здания и пр. Если опять провести аналогию со «школьным производством», то это здание школы, классы, рекреации, столы и прочее материально- техническое обеспечение, а также учебники и учебные пособия, лабораторные приборы, макеты и др.

В педагогике изучались преимущественно средства обучения, дидактические средства, понимаемые как материальные предметы, только что названные нами выше, и идеальные средства - это, можно сказать, завоевания человеческой культуры и цивилизации: письмо, речь, символы и знаки, произведения искусства и т. д. В школе средства обучения часто учителем понимаются в основном как технические средства обучения: магнитофон, телевизор, компьютер.

Жизнь заставила расширить арсенал средств педагогического воздействия на ребенка. Еще в XIX столетии К. Д. Ушинский называл средствами воспитания учение, труд, игру и саму жизнь ребенка в семье и школе, его отношения с окружающими, совместные дела и общение. В XX в. Дж. Дьюи, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко и другие педагоги в своих подходах к воспитанию, в своей педагогической практике наряду с учением ввели в актив, сделали повседневной реальностью такие средства воспитания, как труд, общественная коллективная деятельность детей, игра, искусство. А. С. Макаренко писал, что школа, режим и распорядок дня, все устройство жизни школы являются средством воспитания. Такое понимание источников формирования личности, факторов педагогического процесса расширило объект педагогической науки и породило ее новую отрасль

- социальную педагогику, воспитание детей с активным привлечением средств окружающего их мира, воспитание в среде.

Итак, что считать средством воспитания? Из сказанного напрашиваются такие ответы. Во-первых, в очень широком толковании это все социальное, культурное и природное окружение, все социальные институты и создания цивилизации. Такое понимание слишком широко и оставляет нас на уровне общего закона о развитии личности, согласно которому развитие человека определяется окружающей средой.

Во-вторых, средством воспитания называют предметы, вещи окружающей среды, преднамеренно, специально включенные в процесс воспитания. Причем эти предметы могут быть обычными бытовыми предметами общего пользования и специально созданными для педагогических целей: пособия, игры и игрушки, в том числе сложные технические приборы и приспособления вроде компьютера, роботов. Возникает вопрос: сам ли по себе предмет, вещь, прибор воспитывает и обучает или его воспитывающие функции обуславливаются «включенностью» в процесс воспитания? Кукла в руках ребенка, «дары» Ф. Фребеля и развивающие материалы М. Монтессори, конструктор «Lego», компьютерная программа, электронный робот, телевизор, новый костюмчик ребенка - формируют ли человека все эти вещи сами по себе? В. И. Журавлев отвечал на вопрос утвердительно, но добавлял: если они включены в воспитательный процесс. При этом он определял средства все же как относительно независимый источник

педагогического влияния и относил к ним предметы и явления материальной культуры и жизненные ситуации.

Если принять во внимание, что предметы культуры используются как орудия труда воспитатель и воспитанник, каждый в своей деятельности, то надо согласиться с тем, что **средствами воспитания являются различные виды деятельности и, следовательно, вместе с ними и орудия труда, предметы культуры, включенные в деятельность.**

5 Формы воспитания

Как видно, виды деятельности учащихся тесно связаны с формами воспитания. Согласно словарю, форма служит выражением, организацией внутреннего содержания процесса, явления. Понятие формы связано со структурой, она организует, структурирует; оформить - значит придать вид, определить тип, структуру, сконструировать. Процесс воспитания как совместная деятельность учеников и воспитателя протекает в определенных организационных формах. Формы обучения более исследованы, чем формы воспитания, воспитательной внеурочной работы с детьми. Последние более многочисленны и разнообразны.

Если применить философскую диалектику содержания и формы к анализу форм воспитательной работы в педагогике, то можно сказать, что **форма воспитательной работы - это организационная структура, педагогическое действие, мероприятие, в котором реализуются задачи, содержание и методы конкретного воспитательного процесса.** Формы определяют организационную сторону: кто, где, как, когда и в каких условиях ведет конкретную воспитательную работу с воспитанниками. Форма как часть процесса воспитания зависит от целей, содержания, методов и одновременно обуславливает их осуществление, воплощение в конкретном деле. Поэтому формы воспитания зависят от конкретных педагогических ситуаций, и поэтому они так разнообразны, носят творческий характер и порой индивидуально неповторимы.

Тем не менее наука должна их классифицировать, охарактеризовать. Выделены различные типы форм воспитательной работы по количеству участников:

- индивидуальные - беседы, занятия воспитателя с одним воспитанником;
- групповые - несколько участников (кружок, временная группа, класс) находятся в непосредственном контакте;
- массовые - несколько классов, школа, район, вся страна проводят праздники, конференции, слеты, шествия и тому подобные мероприятия.

Выделены также формы работы по основному виду деятельности, мы их назвали чуть выше: формы познавательной деятельности, трудовой, общественно полезной, эстетической, физкультурно-оздоровительной, ценностно-ориентационной (Н. Е. Щуркова).

В свое время Н. И. Болдырев выделил формы воспитательной работы в зависимости от метода воспитательного воздействия:

- словесные - собрания, сборы, линейки, лекции, конференции, встречи, устные газеты, радиожурналы;
- практические - походы, экскурсии, спартакиады, олимпиады, конкурсы, субботники, тимуровская работа и др.;
- наглядные - музеи, выставки, витрины, стенды, стенные газеты и пр.

Современный исследователь предлагает делить формы внеурочной воспитательной работы в школе по воспитательной задаче выделяет три группы:

1) *формы управления и самоуправления школьной жизнью* - собрания, линейки, митинги, часы классных руководителей, совещания органов самоуправления и др.;

2) *познавательные формы* - экскурсии, походы, фестивали, устные журналы, информации, газеты, тематические вечера, студии, секции, выставки и др.;

3) *развлекательные формы* - утренняя гимнастика и вечера, «капустники» и др.

Обобщая результаты научно-методического поиска и опыт работы и воздерживаясь от строгой классификации, можно выделить типы форм воспитательной работы по преимущественному компоненту, методу воздействия в одноразовом или многократном действии (мероприятии) педагога. Определим такие методы педагогического воздействия, положенные в основу типологизации форм воспитательной работы: слово, переживание, работа, игра психологическое упражнение. Отсюда пять типов форм воспитательной работы со школьниками: словесно-логические, образно-художественные, трудовые, игровые, психологические.

В словесно-логических формах основным средством воздействия является рациональное слово, убеждение словом, которое, конечно, может **быть окрашено** эмоцией и вызывать эмоции воспитанников. К этому типу форм относятся беседы на самые разные темы, классные дискуссии, собрания, конференции, лекции и пр. Главное здесь - обмен информацией, сообщения учеников, учителей и других взрослых, обсуждение проблем.

Образно-художественные формы объединяют в себе такие дела воспитанников, где главным средством воздействия являются совместные переживания, преимущественно социально-нравственные,

эстетические. Главное здесь - вызвать сильные, глубокие и облагораживающие коллективные эмоции, подобные тем, которые люди испытывают в театре, на праздниках, митингах и в аналогичных ситуациях. Великие педагоги, психологи, деятели искусства, политики и общественные деятели хорошо понимали огромную возвышающую силу массовых чувств, знали и их разрушительную силу. Воспитатель должен уметь обеспечить совместные переживания воспитанников, благодаря которым они станут лучше, в таких формах, как концерт, спектакль, праздник и т. п.

В *трудовых формах* положительно воздействует на воспитанников совместная работа, шире - разная деятельность, любой **труд**, в том числе общественно полезная деятельность. Это разные виды работ в школе от ежедневной уборки до ремонта школы, разбивки и устройства сада, парка, организации фермы, школьного кооператива, типографии, информационного центра. Это также разная помощь нуждающимся, работа в органах самоуправления, общественных движениях и организациях. Совместный труд может вдохновлять не меньше театра, эстетического зрелища или праздника.

Игровые (досуговые) формы работы образуют такой тип воспитательного воздействия, в котором главным является игра, совместный отдых, содержательное развлечение. Это могут быть спортивные игры, познавательные, соревновательные, конкурсные. Все они, равно как и вышеперечисленные типы форм воспитательной работы, нередко совмещают указанные средства воздействия: слово, образ, глубокие эмоции, работу.

Особое внимание следует обратить на *психологические формы* работы с учащимися. В этом типе главным средством воздействия являются элементы психологического тренинга, методы практической психологии, индивидуальной и групповой психотерапии: лекции, беседы, дискуссии, психологические упражнения, консультации. Это требует довольно специальных знаний и умений воспитателя, что вполне решаемо: сегодня практической психологии учат студентов и учителей, готовят для этого педагогов-психологов, социальных работников и педагогов.

К сожалению, классификации не охватывают всего многообразия форм воспитательной работы. В опыте педагогов появляются новые формы, часто под влиянием телевидения, что не всегда можно оценивать положительно: вряд ли нужно устраивать конкурс «мисс, мистер школы» или «любовь с первого взгляда» в детском летнем лагере. Гарантией от пошлости здесь должна быть воспитанность и культура учителя.

Важно знать рекомендации методической науки о проведении форм воспитательной работы. Ниже будут рассмотрены некоторые

вопросы технологии воспитания, здесь же приведем типичный порядок действий воспитателя при организации воспитательного дела:

- определение темы, задач, формы мероприятия;
- предварительный сбор материала, если того требует содержание дела;
- планирование, т. е. определение содержания и последовательности дел;
- подготовка участников, например объявление, стенд, предварительная беседа;
- проведение дела - обратить внимание на композицию, оформление помещения, роль гостей, окончание;
- анализ и самоанализ педагога.

Характеристика некоторых форм воспитательной работы Приведем наиболее распространенные формы воспитательной работы, часто встречающиеся в практике школ, при этом будем помнить, что многие из них проводятся как в масштабах всей школы, так и в рамках класса, двух параллельных классов, только в масштабах начальной школы или только для старшеклассников. Итак, современные классные руководители, учителя школы организуют и проводят следующие дела: праздники, вечера, ярмарки, «огоньки», дискотеки, обычно привязанные к календарной дате или связанные с традицией школы (советские торжественные даты потеснены святами, масленицей, американским хэллоуином, европейским днем влюбленных и пр.); традиционное дежурство по классу и школе, периодическая уборка школы; конкурсы, дни и недели предмета; экскурсии в музеи, на предприятия, по достопримечательностям родного города, экскурсионные поездки в другой город, страну, выход в театр, реже кино; прогулки, походы в лес, к памятникам культуры и истории, многодневные походы и поездки; спортивные соревнования, дни здоровья; практикум по правилам поведения и безопасности на улице, во дворе, в подъезде; выпуск и конкурс стенгазет и праздничных плакатов, открыток и многое другое.

Особо отметим такое явление, как **классный час**, которое, пожалуй, можно считать напрасно вытесненным из практики школы. Классный час имеет по крайней мере два значения, первое из которых - просто *время работы классного руководителя с классом*, поставленное обычно в расписание уроков. В это время классный руководитель может занимать класс тем, что он вместе с учениками посчитает нужным: беседы по самой разной проблематике, развивающие игры, дискуссии, чтение книг и др. К сожалению, обычно учителя собирают учеников только для решения организационных вопросов и «отчитывания» за плохое поведение и успеваемость. Для этого есть второе значение понятия «классный час» — *собрание учеников класса для обсуждения классных дел*. Здесь и нужно дать слово ученическому

самоуправлению, которое будет решать организационные и другие актуальные вопросы жизни класса. Методисты рекомендуют проводить классный час (и в первом и во втором значении) раза два в месяц.

Часто граница между разного типа классными часами довольно условна: на классном собрании по обсуждению проблем класса может выступать с беседой, сообщением учитель, родители, какие-то гости. Остановимся на так называемых *беседах классного руководителя* на различные «воспитательные» темы. Такие беседы не должны превращаться в персональные выговоры и назидания, индивидуальную работу надо проводить индивидуально, хотя у А. С. Макаренко проступки учеников чаще всего обсуждались на собрании, но это был А. С. Макаренко, и у него был коллектив. Спустя два десятка лет примерно в тех же местах В. А. Сухомлинский уже не обсуждал учеников при всех. Обсуждать поведение учащихся можно, но именно обсуждать совместно, а не разносить одного в молчаливом присутствии всех и при условии, что это действительно оптимальный метод в данных конкретных условиях: ваши ученики и вы готовы это сделать, никому не причинив зла, не унизив и пр.

Но речь идет о коллективных, групповых беседах, которые были обязательны для классного руководителя в недалеком прошлом и которые многим кажутся сегодня ненужными. Это неправильно прежде всего потому, что ученики нуждаются во встречах и разговорах со взрослыми, с учителями. Опрос учеников 6-10-х классов двух обычных московских школ показал, что они хотят обсудить в классе среди прочих вопросов такие: как узнать себя и развить свои способности; как лучше учиться и получить образование; как выбрать и получить профессию; как ладить с людьми (любить, находить взаимопонимание со взрослыми, дружить с товарищами)? Школьники разумно поступают, они хотят знать о самом для них важном, и учителя должны с ними об этом говорить.

Такие уроки-беседы есть во многих школах мира. Интересный пример и довольно близкий по методике нашим традициям в воспитательной работе, а также проблемным урокам по литературе, истории описывает американский психолог Уильям Глассер. Он предлагает регулярно проводить классные собрания по социальной проблематике во всех классах: в младших - несколько раз в неделю 15- 30 минут, в старших - раз в неделю до 45 минут. Главные цели таких собраний-дискуссий таковы: формировать знания по вопросам социальной жизни, а не по академическим дисциплинам, знания о самом себе, о близких, о реальной, «живой» жизни за окном школы; научить видеть проблемы в окружающей и в собственной жизни, размышлять о них, анализировать и находить решения этих проблем; научить помогать решать проблемы своим товарищам, общаться, сотрудничать с ними, понимать их, взаимодействовать.

Вот некоторые темы, которые он обсуждал с учениками:

- Зачем мы ходим в школу, учимся?
- Что такое друзья и как их находить и дружить?
- Преступление и ребенок.
- Экология, загрязнение среды и наука.
- Семья, отношения в ней взрослых и детей.
- Почему люди лгут?

Часто, пишет У. Глассер, кто-то из детей предлагает обсудить их личные проблемы: новая ученица не нашла себе друзей в школе; мальчик хочет знать, почему его не любят в классе.

Ведет такое собрание учитель, он ставит вопросы (как правило, по одной теме на занятии) и дает возможность высказаться всем. Трудность состоит в постановке вопросов, их надо поставить так, чтобы разбудить активность каждого и затруднить общие, бессодержательные, формальные ответы. Общий вопрос должен быть проблемным, спорным, а частные должны требовать приведения примера, конкретного случая, который можно проанализировать. Например, по теме «Зачем мы ходим в школу?» можно задать следующие вопросы: если бы у тебя был миллион, продолжал бы ты ходить в школу? Почему богатые тоже учатся? Зачем мы изучаем разные предметы, например историю? По другой теме: какие законы нарушают дети? Как надо поступать с ребенком, нарушившим закон? Исправляет ли колония для детей? Что можно предложить вместо нее? Совпадают ли мнения взрослых и детей о преступлении? Следует ли разрешить курить в школе? Как быть с тем, кто замечен в школе с сигаретой? А с тем, кто употребляет наркотики, алкоголь?

Методика требует: учитель должен проявлять искреннюю заинтересованность в ответах учеников, выслушивать каждого, обеспечивать право ребенка на самостоятельное суждение, не спешить с выводами и наставлениями, с «правильными» ответами, что характерно для наших отечественных педагогов. Для проведения таких обсуждений нужен авторитетный учитель, нужно вызвать интерес к теме какими-нибудь предварительными сообщениями, замечаниями, вопросами, затем обеспечить психологическую безопасность детей, свободу, исключаящую, как было замечено, преследование за неодобряемые ответы. Наконец, важно обеспечить элементарный порядок, правила: говорить с разрешения ведущего, не кричать, не перебивать; не вести посторонних разговоров и дел; не оскорблять товарища, даже если с ним не согласен, и т. п.

Приведем несколько тем для обсуждения с нашими школьниками:

- Нецензурная брань: почему получила такое распространение? Как воспринимается в устах 10-12-летних девочек?

- Воровство школьников: кто, где, что и у кого крадет? Почему? Как это искоренить?
- Как относиться к школьному вымогательству, «дедовщине»?
- Ценности: что ценно для нас?
- Какие вещи мы ценим: материальные? А духовные, чувства? Является ли ценностью любовь? Любовь родителей? А любовь учителя к тебе?
- Взрослые и дети: чем они отличаются друг от друга? Почему? Нужно ли разделять взгляды на жизнь взрослых, ведь они уже несовременны?
- Почему пенсионеры часто агрессивны и ругают молодежь?

Классная или школьная стенная газета может быть интересным и развивающим занятием для детей и мощным воспитательным средством для учителя. Нельзя делать формальную стенную газету к празднику с примитивными малосодержательными текстами или текстами, взятыми со страниц юмора из средств массовой информации. Такая газета не только не воспитывает и не развивает школьников, а еще приучает их к формализму, лжи и пошлости. Следует делать ее так, как делают взрослые журналисты: брать интервью, писать репортажи, делать фото и т. д. И организовывать работу редакции газеты надо тоже, как у взрослых. В настоящее время компьютер позволяет ученикам делать ученические газеты, альманахи, журналы, и примеры тому есть в разных школах. Современные компьютерные технологии позволяют школьникам вместе с родителями, учителем (и даже без них!) делать разнообразные информационные материалы: можно печатать и рассылать по району, можно при наличии возможностей помещать в Интернет или в локальные региональные сети.

Многодневные походы-поездки знакомят учеников с историей, культурой, природой страны не по книгам.

Такие походы-экспедиции позволяют организовать работу учеников на весь год. Сначала надо прочитать о тех местах, куда едут, а в поездке фотографировать, и вести дневники, исследовательскую работу, а потом уже в сентябре надо сделать альбом, приготовить концерт-воспоминание с просмотром слайд-фильма, к которому надо подобрать музыку и текст, чтобы было понятно и интересно тем, кто не был в походе. Конечно, в походах ученики учатся и многому другому: ставить палатку и жить в ней, готовить еду в лесу, заниматься самообслуживанием. Дети, особенно городские, попадают здесь в необычные условия. Познавательная и воспитательная ценность таких поездок огромна. Такую работу может делать классный руководитель с одним классом, но постепенно в это вовлекаются ученики других классов. Учитель выступает уже и как руководитель кружка, клуба по интересам. В походах следует вести краеведческую работу: записывать

воспоминания, рассказы местных жителей о прошлом села, поселка, его людях, событиях, памятниках культуры; собирать исторические документы, фотографии, предметы быта, книги; создавать на базе этих материалов что-то вроде исторического музея поселка, района; выпускать соответствующую информационную продукцию. Такая работа делает содержательнее и значительнее жизнь школьников и учителей.

Одним из вариантов «клубной» и внутриклассной работы является и руководство театральным кружком, классным, чаще **школьным, театром**. Спектакль, инсценировка басен, стихов, прозы, литературно-музыкальная композиция - словом, театр является мощным средством развития и воспитания учеников. Не случайно театральные постановки были неотъемлемой частью школьной жизни великих отечественных и зарубежных педагогов. Работа над ними сама спектакль, несомненно, обогащает школьников и самого учителя, правда, при некоторых условиях. Первое - качество литературного материала должно быть очень высоким: лучшее из классики и современности. Второе - высоким должен быть и уровень режиссерской и актерской работы учителя и учеников. Его можно считать высоким тогда, когда зрители забывают, что на сцене их одноклассники, и испытывают восторг от искусства.

Следует заметить, что многие формы внеурочных занятий с детьми в школе организуются подобно тому, как это делается взрослыми людьми в большой жизни. Это надо считать важным принципом работы с детьми: не придумывать нечто искусственное, некую манную кашу для детского употребления, а в хорошем смысле играть во взрослую жизнь, что и обеспечит эффективную педагогику. Так можно делать и спектакль, и газету, и поисково-исследовательскую работу, и многое другое, например выставку детского рисунка или любую другую **выставку, конкурс работ**. Надо делать по возможности все, как в большой жизни взрослых: создать оргкомитет, разработать критерии оценки работ и другие условия конкурса, предусмотреть заявки, рекламу, приглашения, книгу отзывов, премиальный фонд, количество премий, состав жюри, сроки работы, церемонию открытия и закрытия, какие-то другие акции во время работы выставки.

Если это издание *ученической газеты*, то, кроме работы редакции, надо организовать распространение газеты, маркетинг, рекламный отдел. Подписку на газету за символическую плату надо распространять среди родителей, в других школах и учреждениях, можно искать спонсоров, проводить различные общественные акции газеты. По этому же принципу рекомендуется проводить *школьные дискотеки, праздники, выпускные вечера, выборы и работу органов ученического самоуправления* и т. п. В некоторых школах проводится игра «Демократия», в которой выбирают органы самоуправления,

воспроизводя систему выборов президента, парламента, губернаторов ит. д. Участие учеников в таком образом организованной работе незаметно, как бы в игре учит их важным навыкам будущей жизни. Играя во взрослую жизнь, они много узнают о ней и вырабатывают свое отношение к жизни, себе, людям, развивают необходимые деловые умения, навыки общения, взаимодействия с людьми не только в стенах школы.

Для учителей важно также иметь в виду, что, организуя таким образом, казалось бы, рутинную воспитательную работу, они, педагоги, стимулируют и осуществляют собственное профессиональное развитие, открывают в себе и развивают способности и вообще обнаруживают новые и неожиданные перспективы в жизни.

Вопросы и задания для контроля знаний

1. Как связаны и различаются между собой методы, приемы, средства, формы воспитания?
2. Назовите и оцените известные вам классификации методов, средств, форм воспитания?
3. Охарактеризуйте основные методы воспитания.
4. Дайте характеристику средств воспитания.
5. Назовите формы внеурочной воспитательной работы в школе и опишите некоторые из них.

Основная литература

- 1 Методика воспитательной работы. Учеб. Пособие // Под ред. В. А. Сластенина - М., 2002
- 2 Селиванов В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания - М., 2002
- 3 Рожков М. И. , Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе - М., 1999

Дополнительная литература

- 1 Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел. - М., 1989. 2 Кульневич С. В. Педагогика личности: от концепций до технологий. - Ростов-на-Дону, 2001.
- 3 Маленкова Л. И. Теория и методика воспитания. - М., 2002.
- 4 Сорока-Росинский В. Н. Школа им. Достоевского // Пед. соч. - М., 1991.
- 5 Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа // Избран, пед. соч.: В 3 т. - М., 1980. Т. 2.

Тема 15-16. Воспитание личности в коллективе **1 Сущность и характеристика коллектива**

2 Стадии развития коллектива

3 Методика работы с коллективом

1 Сущность и характеристика коллектива

Слово «коллектив» происходит от латинского collido, что в переводе означает «объединяю». Таким образом, слово коллектив означает собирательность, т.е. некоторая целостность, единство. Давая педагогическое определение коллектива, Н.К.Крупская отмечала, что детский коллектив «есть группа, сплоченная общими переживаниями, общими интересами, общей работой, общими взглядами, дружбой».

Более детально определил сущность коллектива А.С.Макаренко, который писал, что *«коллектив – это социальный живой организм, который потому и организм частей, что он имеет органы, что там есть полномочия, ответственность, соотношение частей, взаимозависимость, а если ничего этого нет, то нет и коллектива, а есть»*

Разные авторы, определяя коллектив, подчеркивают его различные стороны. Так, И.Ф.Козлов, опираясь на идеи А.С.Макаренко, утверждает, что воспитательный коллектив – это научно организованная система нравственно воспитывающей детской жизни, включающей многообразие видов, форм общественно полезной деятельности и общения. В.Ф. Харламов выделяет в понятии «воспитательный коллектив» жизнь и деятельность воспитанников на основе целей и задач, а так же формирование межличностных отношений в работе органов самоуправления, которые характеризуются высокой организованностью, ответственной зависимостью, стремлением к общему успеху и богатством духовных устремлений и интересов.

Другие ученые называют коллектив детским, школьным, ученическим – речь идет все о том же коллективе детей в образовательном учреждении. Т.А.Ильина называет ученический коллектив особой организационной формой объединения всех учащихся на основе учебной деятельности.

В психологии также рассматривается сущность коллектива и его характеристики. Психологи в определении понятия «коллектив» подчеркивают его психологическую сущность: коллективами принято называть малые контактные группы, член которых объединяются на основе межличностных отношений, единства ценностной ориентации, общей деятельности.

На основе анализа существующих в педагогике и психологии характеристик коллектива можно сказать, что детский воспитательный **коллектив** - это объединение школьников, имеющих общие социально значимые цели, организующих разнообразную совместную деятельность, имеющих органы управления и связанных коллективистскими отношениями. В этом определении выделены четыре главных признака школьного воспитывающего коллектива.

Воспитательная значимость коллектива обусловлена его *функциями*, которые можно условно отнести к трем основным группам:

- *Организационная* (включение в различные виды деятельности, их координация, формирование деловых отношений, взаимодействие в членами различных коллективов в школе и вне ее: кружки, клубы, спортивные секции и т.д.);
- *Воспитательная* (формирование нравственности школьников, их отношения к миру и к самим себе, выработка ценностей, привычек, воли, характера);
- *Стимулирующая* (создание благоприятных условий для содержательного социально значимого общения и потребности в нем, формирование потребности в самовоспитании учащихся, корректировка их поведения).

Для организации различных видов деятельности в коллективе создаются органы взаимодействия, руководства, подчинения, управления, в которых школьники выступают в роли организаторов, так и исполнителей. Уже в первичном коллективе имеется определенная структура: актив класса, органы самоуправления, система временных и постоянных обязанностей и поручений. Деловые, коллективистические отношения накладываются на межличностные. Обратим внимание, что **коллективистические отношения** – это отношения между членами коллектива, определяемые тем, как они относятся к общим целям и делу коллектива и какие ценности, нравственные нормы регулируют их жизнь. А.С.Макаренко называл их отношениями ответственной зависимости, подчеркивая единство взглядов, идеалов и верность долгу, общему делу. На основе этих отношений, в которых каждый ребенок идентифицирует себя с коллективом, возможно положительное воздействие коллектива на личность: ребенок принимает законы коллектива; жизнь в коллективе стимулирует его формирование.

Это наблюдение, этот педагогический факт, добытый А.С.Макаренко огромным трудом, позволил ему сформулировать главный закон воспитания в коллективе. Он назвал его **законом параллельного действия** – в высокоразвитом коллективе воспитывает не только педагог, столько сами члены коллектива, коллективистические отношения. Педагог воспитывает косвенно, через коллектив. А.С.Макаренко описывал такое параллельноедействие с юмором и блеском в своих научных и художественных работах. Товарищи по коллективу подскажут, как надо себя вести, а иногда и очень жестко поступят, сказав провинившемуся всю правду на общем собрании. Общественное мнение коллектива, воля коллектива – сильнейшее воспитательное средство. Оно может быть и страшным орудием насилия, подавления. Поэтому так важно уметь тонко

пользоваться силой детского коллектива, поэтому В.А.Сухомлинский, когда едва минуло 20 лет после смерти А.С.Макаренко, рекомендовал не обсуждать поведение ученика на собрании, точнее, не устраивать из этого обсуждения расправу, не унижать, не травмировать ребенка. Это лишний раз доказывает, что в педагогике нет абсолютных истин, универсальных методов, которыми нам всем хочется владеть и легко решать любые задачи. Закон параллельного действия не отменяет тонкой индивидуальной работы.

Коллектив школьников является сложным социально- педагогическим явлением, воспитывающей средой, существенно влияющей на социализацию личности и формирование ее нравственных качеств и ориентиров. Он обеспечивает разнообразный опыт деятельности и общения, создает условия для развития организаторских умений и способностей, учит сотрудничеству. Однако влияние коллектива как воспитывающей среды не является односторонним и может влиять на него, стремясь изменить коллектив в соответствии со своими нормами жизни. По существу, это еще один не менее важный закон воспитания в коллективе: если воспитанник не станет активным участником совершенствования жизни коллектива, то не будет и положительного коллективного воспитания. Иначе говоря, есть такие ситуации, когда член коллектива обязан выступить против неверных, по его мнению, действий группы, убеждать своих товарищей, бороться против их ошибок, но за них. Такая неконформистская позиция обеспечит социально- нравственный рост всей группы.

Однако не будет правильного воспитания в коллективе и в том случае, если коллектив и педагог проявят формализм, бездушие, безразличие к ученику или, что еще хуже, обнаружат агрессию, стремление во что бы то ни стало сломить непохожего на других.

2 Стадии развития коллектива

Детские коллективы создаются естественным путем из детей, объединенных поначалу внешними обстоятельствами, таковы класс, кружок, спортивная секция или команда, отряд в летнем лагере. Вместе с тем, поскольку это происходит в образовательных учреждениях, есть возможность и необходимость сознательно создавать коллективы, управлять коллективно-образованием, что и рекомендует педагогическая наука учителям. Для того чтобы формировать коллективы, надо знать социально-психологические аспекты развития малых групп, а также педагогическую сторону вопроса. Итак, какие этапы в своем развитии проходит группа, в чем состоит педагогическое руководство развитием коллектива, какие педагогические условия необходимы для оптимального развития детского воспитательного коллектива – вот актуальные для педагога вопросы.

Обратимся к данным социальной психологии о динамике развития «малой группы» и о типах групп по степени их развития. Согласно этим данным контактные группы проходят стадии развития от диффузной группы, в которой еще нет групповых процессов, это может быть толпа на остановке, до группы высокого уровня развития – коллектива. При положительной, просоциальной направленности группы выделена такая иерархия групп: *группа-конгломерат*, *группа-ассоциация*, *группа-кооперация*, *группа-автономия*, *группа-коллектив*. Этим занимался Л.И.Уманский, А.В.Петровский и другие ученые.

Группа-кангломерат – объединение ранее незнакомых людей, оказавшихся вместе по разным причинам в одно время; их отношения носят внешний, ситуативный характер; уровень формирования коллектива низкий. Например, группа детей в детском лагере, вновь созданный класс. Группа, как правило, получает название, цели деятельности, что является стартом развития. Однако будет ли удачный финиш, это вопрос.

Группа-ассоциация – если группа приняла цели деятельности, требования педагогов, то началось формирование коллектива, происходят изменения. Это более высокий уровень организации деятельности по сравнению с предыдущей группой.

Группа-кооперация – ее характеризует успешная деятельность, образование организационных структур, внутригрупповое общение. Постепенно обуславливается отношение к делу.

Группа-автономия – достигает внутреннее единство в деятельности, в отношениях. Класс или отряд осознает себя как общность, активно развиваются межличностные отношения. На данной стадии есть, однако, опасность пойти по пути крайнего обособления и превратиться в *группу-корпорацию*, в которой развит групповой эгоизм, что ведет к асоциальному пути развития, к замкнутости, сосредоточению только на своих интересах, к противостоянию всем остальным.

Группа-коллектив – наряду с высоким уровнем внутригрупповой сплоченности есть межгрупповые связи, возникает коллективистическая направленность, появляются и все названные выше особенности.

Исследователи показали в экспериментах и на практике, что даже смена в детском лагере в отряде можно сформировать группу высокого уровня, для чего необходимо педагогическое руководство взрослых.

Проблемой развития коллектива и его педагогическим руководством, как известно, занимался А.С.Макаренко. в педагогике широкое распространение получило его учение о стадиях развития коллектива. А.С.Макаренко дал подробную характеристику трем стадиям развития коллектива, которые выделил на основе такого

признака, как *требование педагога к воспитанникам*. При этом требование в данном случае он понимал широко, как общий взгляд педагога на то, как надо жить, и развиваться в группе, будущему коллективу, воспитанникам, чтобы быть достойными гражданами страны, что не отменяет и конкретных требований и в виде правил, норм отношений, занятия и пр. Он предлагает начинать воспитание коллектива путем предъявления искреннего, открытого, убежденного, горячего и решительного требования.

Итак, напомним, что в зависимости от характера требований и позиций педагога в воспитательном и внутригрупповом процессе А.С.Макаренко выделяет три стадии развития коллектива. Он считает, что *на первой стадии развития коллектива* деятельность воспитателя направляется на организацию коллектива, его становление на основе выдвижения личностно и социально значимых целей членов группы, а так же ясных и категоричных требований – правил.

Вторая стадия развития коллектива характеризуется тем, что увеличивается численность актива. Около воспитателя создается ядро коллектива из воспитанников, которые не только поддерживают требования учителя, но и сами высказывают свои требования ко всем ребятам на общих собраниях, в своей группе. Так постепенно формируется общественное мнение. На второй стадии развития коллектива члены актива становятся организаторами деятельности воспитанников, поскольку они входят в различные органы самоуправления (постоянные и временные

На третьей стадии развития коллектива большинство членов группы принимают требования и нормы, ценности группы, требования предъявляются самим коллективом ко всем его членам, сформировано общественное мнение. Собственно, именно на этом этапе развития группы проявляется *закон параллельного действия*: члены коллектива сами корректируют поведение товарищей и способны воспитывать новичков.

Главной задачей педагога и всего коллектива на этом этапе и в последующей жизни коллектива становится работа по созданию условий для личностного роста и развития каждого, для развития способностей. Педагог становится старшим товарищем, другом, который увлекает ребят новыми перспективами, формирует убеждения и коллективное общественное мнение, регулирует поведение учащихся, тонко направляет деятельность коллектива, заботится о его воздействии на личность, корректирует программы самовоспитания каждого школьника.

Столь же важной проблемой для воспитателя является обеспечение *движение коллектива вперед*. Это значит, что педагог вместе с детьми должен видеть, определять перспективы, будущие цели в жизни всей группы как социального и педагогического

феномена. А.С.Макаренко называл это *системой перспективных линий*: близкие, средние, дальние цели. Наличие целей, планов мобилизует воспитанников, делает жизнь каждого осмысленной, содержательной, толкает к действию. *Без перспективы, движения вперед коллектив умирает.*

3 Методика работы с коллективом

Собственно, речь идет о тех педагогических действиях, приемах, а также условиях, в том числе психологических, социальных, материальных, которые обеспечивают полноценную жизнь детского воспитательного коллектива. К этим условиям и педагогическим мерам, кроме вышеназванных, А.С.Макаренко относил следующее:

- наличие планов, дальнейших целей- «система перспективныхлиний»;
- необходимая организационная структура коллектива и органысамоуправления;
- наличие традиций в коллективе
- разнообразие форм работы и видов деятельности воспитанников;
- игровое и эстетическое оформление всей жизни группы;
- наличие единых для всех, в том числе для педагогов, норм жизни, правил, режима, дисциплины.

Все это стало классикой отечественной педагогики, и обо всем этом написано в книгах А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского и современных специалистов по коллективному воспитанию. Остановимся на некоторых из названных выше приемов, условиях педагогического руководства детским коллективом.

Вспомним главный закон воспитания, о котором говорилось выше: *воспитывать - значит организовать деятельность ребенка*. Одной из причин того, что настоящих коллективов мало в общеобразовательных школах, вероятно, является отсутствия настоящего поля деятельности.

Вторым, не менее важным условием развития коллектива детей, школьников является самодеятельность, активность детей. **Самоуправление школьников - форма организации жизни и деятельности школьников силами самих детей.**

Важно, чтобы педагоги на деле предоставляли детскому самоуправлению возможность решать вопросы собственной жизни, приэтом определив, конечно, область компетенции школьных, классных органов самоуправления. В управленческой структуре школы органы детского самоуправления должны играть свою роль. В этом случаеотношение педагогов и воспитанников развиваются на принципах сотрудничества: в общем для всех дел ученики и учителя делят свои функции, полномочия, совместно обсуждаю насущные проблемы жизни учреждения и участвуют в ее организации.

Воспитательная сила самоуправления используется в образовательных учреждениях многих стран Европы, Америки, Азии. Правда там есть традиция в школьном самоуправлении копировать политическую систему страны: в США школьники играют в выборы президента и сенатские комиссии, в Англии избирают школьный парламент со спикерами и дебатами. Это способствует развитию навыков публичного выступления и других качеств лидера. В России такой традиции не было, и школьное самоуправление моделирует общие формы и нормы демократической и общественной организации.

Отметим еще одно воспитательное средство в жизни школьного коллектива – традицию. Традиции в коллективе тоже возникают естественно, отражая историю, прошлое, удачные, яркие дела. События в жизни учреждения. К ним относятся праздники, знаменательные дни, годовщины, ритуалы, обычаи, нормы поведения, стиль и тон общения, привычки. Традиции объединяют поколения, аккумулируют и сохраняют коллективные ценности, организуют жизнь коллектива, в целом формируют и коллектив, и каждого его представителя в отдельности. Каждая хорошая школа накапливает и бережет традиции как историю, опыт и как средство воспитания.

Такова классическая теория коллектива, разработанная в отечественной педагогике. Пусть каждый сам решит для себя, способствует ли воспитание в коллективе и через коллектив в настоящих условиях России формированию и развитию сегодняшних детей и подростков. Из всего сказанного, вероятно, следует примерно такой ответ: да, коллектив, но в меру, без абсолютизации, без мысли о том, что создав коллектив, можно решить все проблемы. Тот же великий А.С.Макаренко говорил, что педагогике нет универсальных методов, это надо отнести и к коллективу. Дальнейшее покажет жизнь.

Вопросы и задания для контроля знаний

1. Что представляет проблему в коллективном воспитании?
2. Каковы главные моменты становления теории коллектива?
3. Охарактеризуйте основные черты детского коллектива как высокоразвитой группы.
4. Опишите этапы развития коллектива и функции воспитателя на каждом этапе.
5. Каковы педагогические условия и методы развития детского коллектива?

Основная литература

- 1 Иванов И.П. Воспитывать коллективистов: Из опыта работы. -М.,1982.
- 2 Немов Р.С. Кирпичник А.Г. Путь к коллективу: Книга учителей о психологии ученического коллектива.- М., 1988.

для

- 3 Социальная психология: Учеб. пособие /Под ред.А.В.Петровского. - М., 1987.
- 4 Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса //Педаг. соч.: В 8-и т.- М., 1983.Т.1.
- 5 Подласый И.П. Педагогика. Новый курс:Учеб. для студ. пед. вузов: В 2 кн. Кн.2:Процесс воспитания.- М.: ВЛАДОС, 1999. С.59- 92.

ТЕМА 17-18. ОСНОВЫ семейного воспитания

1 Влияние атмосферы семейной жизни на процесс и результат воспитания личности

2 Цели, задачи, принципы и содержание семейного воспитания

3 Взаимоотношения семьи и школы в воспитательном процессе

1 Влияние атмосферы семейной жизни на процесс и результат воспитания личности

Семья - один из основных инструментов, обеспечивающих взаимодействие личности и общества, интеграцию и определение приоритетности их интересов и потребностей. Она дает человеку представления о жизненных целях и ценностях, о том, что нужно знать и как следует себя вести.

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей - родителей, бабушки, дедушки, брата, сестры, не относится к ребенку лучше, не любит его так и не заботится столько о нем.

И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья. Так, честолюбивые родители нередко в такой степени подавляют своих детей, что это приводит к появлению у них чувства неполноценности; несдержанный отец, выходящий из себя по малейшему поводу, нередко, сам того не ведая, формирует подобный же тип поведения у своих детей.

В настоящее время проблемы семьи изучают многие науки: экономика, право, социология, демография, психология, педагогика и др. Каждая из этих наук в соответствии со своим предметом выявляет те или иные стороны ее функционирования и развития. Педагогика рассматривает воспитательную функцию семьи современного общества с точки зрения целей и средств, прав и обязанностей родителей, взаимодействия родителей в процессе воспитания детей со школой и

другими детскими учреждениями, выявляет резервы и издержки семейного воспитания и пути их компенсации.

Семья - это социально-педагогическая группа людей, предназначенная для оптимального удовлетворения потребностей в самосохранении (продолжении рода) и самоутверждении (самоуважении) каждого ее члена. Семья создает у человека понятие дома не просто как помещения, где он живет, а как чувства, ощущения, где любят, понимают, защищают.

К *основным функциям*, семьи относятся:

- *генеративная функция*, обусловленная необходимостью продолжения человеческого рода, что является не только биологической потребностью, но также имеет огромное экономическое значение для сохранения популяции. Семья без детей духовно неполноценна.

- функция *первичной социализации* воспитанников обусловлена тем, что родившиеся дети несут в себе только задатки, предпосылки, признаки «человека разумного».

Семья воздействует на социализацию детей не просто самим фактом своего существования, а благоприятным морально-психологическим климатом, здоровыми отношениями между всеми ее членами;

- *экономическая и хозяйственно-бытовая функция*. Исторически семья всегда была основной хозяйственной ячейкой общества. Глубинные социально-экономические изменения, которые происходят в российском обществе, вновь активизируют те стороны экономической и хозяйственно-бытовой функции, которые были почти сняты предыдущим развитием. Накопление имущества, приобретение собственности и проблемы ее наследования повышают роль семьи в экономических отношениях;

- *гедонистическая функция*, которую также принято называть функцией здоровых сексуальных отношений, связана с наличием у человека общебиологической половой потребности, удовлетворение которой также важно, как потребности в еде, жилище и т. д.

- *рекреационная и психотерапевтическая функция* семьи объясняется тем, что семья - это сфера абсолютной защищенности, абсолютного принятия человека вне зависимости от его талантов, жизненного успеха, финансового положения и т. д. Здоровая, неконфликтная семья - наиболее надежная опора, наилучшее убежище, где человек может укрыться от всех поползновений далеко не всегда дружелюбного внешнего мира.

Воспитание детей - не только личное дело родителей, в нем заинтересовано все общество. Семейное воспитание - часть общественного воспитания, но часть весьма существенная и уникальная. Уникальность ее, во-первых, состоит в том, что она дает «первые уроки жизни», которые закладывают основу для руководства к действиям и поведению в будущем, во-вторых, в том, что семейное воспитание очень

результативно, так как осуществляется непрерывно и одновременно охватывает все стороны формирующейся личности.

Таким образом, **семейное воспитание** - это система воспитания и образования, складывающаяся в условиях конкретной семьи и силами родителей и родственников.

2 Цели, задачи, принципы и содержание семейного воспитания

Семейное воспитание - это сложная и многогранная система. На него влияют наследственность и биологическое (природное) здоровье детей и родителей, материально-экономическая обеспеченность, социальное положение, уклад жизни, количество членов семьи, место проживания, отношение к ребенку. Все это органично переплетается и в каждом конкретном случае проявляется по-разному.

Целью семейного воспитания является формирование таких качеств личности, которые помогут безболезненно адаптироваться к взрослой жизни, достойно преодолеть трудности и преграды, встречающиеся на жизненном пути.

Каковы же **задачи** семейного воспитания? Они состоят в том, чтобы:

- создать максимальные условия для роста и развития ребенка;
- передать опыт создания и сохранения семьи, воспитания в ней детей и отношения к старшим;
- научить детей полезным прикладным навыкам и умениям, направленным на самообслуживание и помощь близким;
- воспитать чувство собственного достоинства, ценности собственного Я.

Наиболее общими **принципами** семейного воспитания являются:

- гуманность и милосердие к растущему человеку;
- вовлечение детей в жизнедеятельность семьи как равноправных участников;
- открытость и доверительность отношений в семье;
- оптимальность взаимоотношений в семье;
- последовательность старших в своих требованиях;
- оказание посильной помощи ребенку, готовность отвечать на вопросы.

Кроме этих принципов, существует ряд частных правил, не менее значимых для семейного воспитания: запрещение физических наказаний, не морализировать, не требовать немедленного повиновения, непотакать и др.

Содержание семейного воспитания охватывает все направления: умственное, физическое, трудовое, эстетическое, экономическое и др.

Центральное место в семейном воспитании занимает нравственное воспитания. В первую очередь это воспитание таких качеств, как добро- желательность, доброта, внимание, милосердие к людям, честность, тру- долюбие.

В последние годы возрастает роль религиозного воспитания в семье с его культом человеческой жизни и смерти, с множеством таинств и обрядов.

В основе семейного воспитания лежит любовь к ребенку. Педагогиче- ски целесообразная родительская любовь — это любовь к ребенку во имя его будущего в отличие от любви во имя удовлетворения собственных сиюминутных родительских чувств. Слепая, неразумная родительская любовь порождает у детей потребительство, пренебрежение к труду, притупляет чувство благодарности и любви к родителям.

3 Взаимоотношения семьи и школы в воспитательном процессе

Семья и школа - два основных и равноправных субъекта социализации личности в период детства и отрочества. Говоря о взаимоотношениях между школой и семьей, прежде всего важно отметить, что они должны основываться на принципах взаимосвязи, взаимопреемственности и взаимодополнения в воспитательной деятельности.

Деятельность педагогических коллективов с семьей включает три основные составляющие педагогической помощи: *образовательную, психологическую, посредническую*, которые неразрывно связаны между собой.

Остановимся на характеристике каждой из составляющих.

Образовательная составляющая включает в себя два направления дея-тельности: помощь семье в обучении и воспитании детей.

Помощь в обучении направлена на предотвращение возникающих в семье проблем и формирование педагогической культуры родителей.

Помощь в воспитании проводится педагогами в первую очередь с родителями - путем их консультирования, а также с ребенком — посредством создания специальных воспитывающих ситуаций для решения задачи своевременной помощи семье в целях ее укрепления и наиболее полного использования ее воспитательного потенциала.

Основными сферами семейной жизни, в которых реализуется воспитательная функция, являются сферы родительского долга, любви и интереса.

Психологическая составляющая педагогической помощи включает в себя два компонента: социально-психологическую поддержку и коррекцию.

Социально-психологическая поддержка направлена на создание благоприятного микроклимата в семье в период кратковременных

кризисов. Наиболее эффективно эту работу может выполнять школьный психолог. Помощь должна быть комплексной: определяется проблема, анализируются межличностные отношения в семье, положение в ней ребенка. С помощью различных методик выявляются те причины в семье, которые приводят к конфликту.

Коррекция межличностных отношений происходит в основном, когда в семье существует психическое насилие над ребенком, приводящее к нарушению его нервно-психического и физического состояния. К такому виду насилия относится запугивание, оскорбление ребенка, унижение его чести и достоинства.

Посреднический компонент педагогической помощи включает в себя три составляющие: помощь в организации, координации и информировании в вопросах семейного воспитания.

Помощь в организации направлена на организацию семейного досуга, включающую в себя: организацию клубов по интересам, семейных праздников, летнего отдыха и др.

Помощь в координации направлена на активизацию различных ведомств и служб по совместному разрешению проблемы конкретной семьи и положен и я конкретного ребенка в ней. Такими проблемами могут быть: передача ребенка на воспитание в приемную семью; контроль за процессом адаптации ребенка в этой семье; помещение детей в приюты, места временного пребывания детей; содействие возвращению ребенка в семью и др.

Помощь в информировании направлена на обеспечение семьи информацией по вопросам обучения и воспитания, социальной защиты. Она проводится в форме консультирования. Вопросы могут касаться различных аспектов: прав детей, родителей, внутрисемейных отношений, медико-физиологического развития детей и пр.

Остановимся на конкретных методах и формах работы с родителями. Они определяются следующими факторами: уровнем педагогической культуры родителей, типами семейных отношений, спецификой работы школы, возрастными особенностями детей и др. Как правило, выделяют *массовые* (педагогические лекции; научно- педагогические конференции для родителей; беседы за «круглым столом»; вечера вопросов и ответов; родительские собрания и конференции), *групповые* (работа с родительским комитетом класса, школы; консультации для родителей мальчиков или девочек; психолого- педагогические семинары для родителей; групповые беседы; практикумы для родителей) и *индивидуальные* (педагогические консультации с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей; посещение семей учащихся с целью изучения быта и жизни ребят, характера семейного воспитания) формы работы.

Одной из наиболее распространенных массовых форм работы по формированию педагогической культуры родителей являются *общешкольные и классные родительские собрания*.

В процессе родительских собраний необходимо принимать совместные программы по формированию личности школьника, согласовывать планы совместной деятельности школы и семьи по их выполнению.

Важной формой повышения педагогической культуры родителей является *выполнение последними педагогических общественных поручений*. Эта форма способствует выработке умений по воспитанию детей, побуждает к активному педагогическому мышлению.

Мы рассмотрели только некоторые формы работы по повышению педагогической культуры родителей. Все они должны быть взаимосвязаны и укладываться в единую систему.

Успех совместной работы школы и родителей в немалой степени зависит от глубокого знания учителем учеников и их семей. Воспитательный потенциал семьи, условия ее жизни учитель, прежде всего классный руководитель, изучает не только в период приема нового ученического коллектива, но и течение всего периода обучения ребенка. При этом целесообразно использовать комплекс приемов и методов: наблюдение за поведением к учебной деятельности детей, воспитательной общественной деятельностью родителей, посещение семей, индивидуальные беседы с родителями в школе, учет сведений, полученных от родительской общественности, анкетирование.

Этим, конечно, не исчерпывается арсенал приемов и методов изучения учащихся и их семей. Выбирать их следует исходя из конкретных условий.

Вопросы и задания для контроля знаний

1. Какую роль играет семья в воспитании детей? Что относится к основным функциям семьи?
2. Каковы цели и задачи семейного воспитания?
3. Охарактеризуйте особенности демографической и семейной политики в современной России.
4. Охарактеризуйте основные направления деятельности педагогических коллективов по вопросам семейного воспитания.
5. Как на законодательном уровне обеспечивается защита, семьи детства в России?

Основная литература

- 1 Азаров Ю.- Л. Семейная педагогика: Педагогика любви и свободы.- М., 1993.
- 2 Дружинин Д. И. Психология семьи.- М., 1996.
- 3 Гребенников И. В. Школа и семья.- М., 1985.

**Тема 19-20. Теоретические основы обучения. (Дидактика).
Сущность процесса обучения**

1 Общее понятие о дидактике

2 Основные дидактические категории

3 Движущие силы и закономерности процесса обучения 4 Функции и структура учебного процесса

5 Понятие закона, закономерности и принципа обучения 6 Обзор основных законов и закономерностей обучения

1 Общее понятие о дидактике

Важное место в структуре педагогического процесса занимает процесс обучения, в ходе которого усваиваются знания, умения и навыки, формируются личностные качества, позволяющие человеку адаптироваться к внешним условиям и проявлять свою индивидуальность.

Теоретические основы организации процесса обучения, его закономерности, принципы, методы и т. д. изучает важнейшая отрасль педагогики - **дидактика**. Термин «дидактика» происходит от греческих слов «didaktikos»-поучающий и «didasko»- изучающий. Это понятие впервые ввел в научный оборот немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571- 1635) для обозначения искусства обучения (в курсе лекций «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия »).

В развитие дидактики как науки внесли существенный вклад Я. А. Коменский, И.Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарт, Д. Дьюи, К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, М. Н. Скаткин, Л. В.Занков и другие ученые.

Великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592-1670) в своем труде «Великая дидактика» назвал дидактику «всеобщим искусством всех учить всему». Он придал термину «дидактика» широкое значение. Я. А. Коменский полагал, что дидактика представляет собой искусство не только обучения, но и воспитания.

Немецкий педагог и философ Иоганн Фридрих Гербарт (1776-1841)разработал теоретические основы дидактики, придав ей статусцелостной теории воспитывающего обучения.

Значительный вклад в решение важнейших проблем научной дидактики внес выдающийся русский педагог Константин Дмитриевич Ушинский (1824-1870). Глубоко изучив процессы психического развития и воспитания детей, он многое сделал для раскрытия сущности обучения.

В настоящее время дидактика концентрирует внимание на разработке проблем теории обучения. Проблемы воспитания вдидактике самостоятельно не рассматриваются, хотя ни обучение, ни

образование без воспитания не существуют. Отсюда следует, что **дидактика** - это педагогическая теория обучения, дающая научное обоснование его содержания, методов и организационных форм.

Некоторые авторы вкладывают более широкий смысл в понятие «дидактика».

Дидактика – это наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах и организационных формах.

Андреев Ф. И. считает, что и такое определение является недостаточно полным, так как, во-первых, существует не одна, а несколько достаточно обоснованных и эффективных теорий образования и обучения: теории развивающего, проблемного, модульного, дифференцированного, компьютерного и других видов и типов обучения. Во-вторых, особенно в последние годы в дидактике все более последовательно и обстоятельно проводится мысль, что дидактика не заканчивается теорией образования и обучения, а выходит за уровень технологии обучения. Поэтому более полным, считает автор, будет следующее определение дидактики.

Дидактика - это наука о теориях образования и технологиях обучения.

Дидактика как наука имеет свой предмет. **Общая дидактика** исследует процесс обучения вместе с факторами, которые его порождают, условиями, в которых он протекает, а также результатами, к которым он приводит. Она изучает закономерности, анализирует зависимости, обуславливающие ход и результаты процесса обучения, определяет методы, организационные формы и средства, обеспечивающие осуществление запланированных целей и задач.

Частные дидактики изучают закономерности протекания процесса, содержание, формы и методы преподавания различных учебных предметов.

Частные дидактики называют методиками преподавания (соответствующего учебного предмета).

Как наука дидактика занимается разработкой проблем:

- Для чего учить? (цели образования, обучения).
- Кого учить? (субъекты обучения).
- Какие стратегии обучения наиболее эффективны? (принципы обучения).
- Чему учить? (содержание образования, обучения).
- Как организовать обучение (формы организации обучения).
- Какие необходимы средства обучения? (учебники, учебные пособия, компьютерные программы, дидактический материал и др.).
- Что достигается в результате обучения? (критерии и показатели, характеризующие результаты обучения).
- Как проконтролировать и оценить результаты обучения? (методы контроля и оценки результатов обучения).

2 Основные дидактические категории

Для понимания сущности процесса обучения важно разобраться в основных понятиях теории обучения: обучение, процесс обучения, учение, преподавание. Отметим, что единого определения данным категориям в дидактике нет.

«Обучение» - процесс целенаправленный, управляемый», в котором «учитель излагает знания, дает задания, учит методам и приемам сознательного приобретения, закрепления и применения знаний, проверяет качество знаний, умений и навыков. При этом он постоянно заботится о развитии познавательных способностей школьников» (Б. П. Есипов).

«Под обучением мы будем понимать планомерную и систематическую работу учителя с учащимися, основанную на осуществлении и закреплении изменений в их знаниях, установках, поведении и в самой личности под влиянием учения, овладения знаниями и ценностями, а также собственной практической деятельности. Обучение является целенаправленной деятельностью, это подразумевает намерение учителя стимулировать учение как субъективную деятельность самих учащихся» (В. Оконь).

«Обучение» - целенаправленный процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения, нравственно-эстетических взглядов и убеждений» (Е. С. Рапацевич).

Несмотря на различия в формулировках понятия «обучение», в них есть общие признаки. Под **обучением** понимают активную целенаправленную познавательную деятельность ученика под руководством учителя, в результате которой обучающийся приобретает систему научных знаний, умений и навыков, у него формируется интерес к учению, развиваются познавательные и творческие способности и потребности, а также нравственные качества личности.

Какой смысл вкладывается в понятие «процесс обучения»?

«Процесс обучения» - это движение ученика под руководством учителя по пути овладения знаниями» (Н. В. Савин).

«Процесс обучения» - представляет собой сложное единство деятельности учителя и деятельности учащихся, направленных к общей цели - вооружению обучающихся знаниями, умениями, навыками, к их развитию и воспитанию» (Г. И. Щукина).

«Процесс обучения» - это целенаправленное взаимодействие преподавателя и учащихся, в ходе которого решаются задачи образования учеников» (Ю. К. Баранский).

Различное понимание процесса обучения свидетельствуют, что это достаточно сложное явление. Если обобщить все выше приведенные

понятия, то процесс обучения можно определить как *взаимодействие учителя и учащихся, в котором учащиеся с помощью и под руководством учителя осознают мотивы своей познавательной деятельности, овладевают системой научных знаний об окружающем их мире и формируют научное мировоззрение, всесторонне развивают интеллект и умение учиться, а также нравственные качества и ценностные ориентиры в соответствии с личными и общественными интересами и потребностями.* Для процесса обучения характерны следующие признаки: а) целенаправленность; б) целостность; в) двусторонность; г) современная деятельность учителя и учащихся; д) управление развитием и воспитанием учащихся; е) организация и управление этим процессом.

Таким образом, педагогические категории «обучение» и «процесс обучения» - не тождественные понятия. Категория «обучение» определяет явление, тогда как понятие «процесс обучения» (или учебный процесс) – это развитие обучения во времени и пространстве, последовательная смена этапов обучения.

Процесс обучения включает деятельность ученика (учение) и деятельность учителя (преподавание). **Учение** – это целенаправленная, осознанная активная познавательная деятельность ученика, заключающаяся в восприятии и овладении научными знаниями, в обобщении воспринятых фактов, в закреплении и применении полученных знаний в практической деятельности по заданиям учителя или на основе собственных познавательных потребностей.

Преподавание - это целенаправленная деятельность учителя по формированию у учащихся положительных мотивов учения, организации восприятия, осмысления излагаемых фактов и явлений, обеспечению умениями пользоваться полученными знаниями и умениями приобретать знания самостоятельно.

Таким образом, *задачами* процесса являются:

- Стимулирование учебно-познавательной активности учащихся;
- Формирование познавательных потребностей;
- Организация познавательной деятельности обучающихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками;
- Развитие познавательной и творческих способностей обучающихся;
- Формирование учебных мнений и навыков для последующего самообразования и творческой деятельности;
- Формирование научного мировоззрения и воспитание нравственно-эстетической культуры.

3 Движущие силы и закономерности процесса обучения

Процесс обучения - сложный, диалектически развивающийся процесс. *Движущими силами* его являются **противоречия**. К

неисчерпаемому противоречию как вечному двигателю познавательной активности ученика в процессе обучения относится *противоречие между новыми познавательными задачами*, выдвигаемыми процессом обучения (как учителем, так и самим учеником в самообразовании), и достигнутым уровнем знаний, умений и навыков. На каждом уроке учитель ставит новые познавательные задачи, решить которые сам ученик пока не в состоянии. Учитель раскрывает логику и методы решения этой новой познавательной задачи, обучая ученика умению осознать познавательную задачу, ставить цель познавательной деятельности, выбирать наиболее рациональные пути поставленной цели. Определяя для учащихся оптимальный уровень трудности, учитель обеспечивает их интеллектуальное развитие на основе продвижения от незнания к знанию, от этих эмпирических представлений к научной интерпретации имеющихся знаний об окружающем мире.

К противоречиям процесса обучения относится *противоречие между требованиями общества к уровню обученности и образованности учащихся и их познавательными возможностями*. Разрешается оно через совершенствование содержания образования, инновационные процессы, поиски более адекватных технологий и моделей обучения и т. п.

Противоречие между известным и неизвестным является основой проблемного учения. Создавая проблемную ситуацию, учитель включает учеников в активный совместный поиск путей разрешения возникшей проблем. В результате разрешения спланированного противоречия между известным и неизвестным ученики приобретают новое знание или новые способы познавательной деятельности.

Противоречием является и *противоречие между фронтальным изложением учебного материала и индивидуальным его восприятием*. Оно может разрешаться, например, через неоднократное изложение материала (полное и свернутое, включающее самое главное) или иными путями с учетом познавательных возможностей учащихся, особенностей их восприятия и через организацию первичного закрепления на уроке в той же логической последовательности, в какой велось изложение.

Противоречие между знаниями и умениями применять полученные знания в практической деятельности разрешается через обеспечение осознанности, понимания теории, на которой основаны все постепенно усложняющиеся упражнения (от вводных и копировочных до творческих).

Процесс обучения не только противоречивый, но и закономерный. Как известно, закономерность – это объективная устойчивая причинно-следственная связь между явлениями или процессами. К закономерностям учебного процесса можно отнести его

двусторонность. Во-первых, это взаимодействие учителя и ученика в процессе обучения. Если нет какой-либо стороны взаимодействия, то нет либо деятельности *преподавателя*, либо деятельности *учения*, а следовательно, нет *обучения*. Двусторонность имеет и другой смысл, обоснованный И. Г. Песталотци. В процессе обучения происходит не только овладение знаниями, умениями и навыками, но и одновременное развитие интеллекта человека. Отсюда следует, что обучение ведет за собой развитие. Иным словами, любое развивает. Даже схоластическое обучение, основанное на запоминании, способствует развитию памяти. Вместе с тем под развивающим обучением в дидактике и психологии понимается всестороннее развитие интеллекта школьника, прежде всего мышления (логического, диалектического, предметно-действенного, наглядно-образного, абстрактного, т. е. теоретического, понятийного), речи, внимания, памяти, воображения и т. д.

Содержание образования в современной школе находится в зависимости от развития наук, основы которых преподаются в школе, от научно-технического прогресса и познавательных возможностей, интересов и потребностей личностей. Вот почему исходя из этой закономерности учебные программы периодически пересматриваются, а современные учебные планы включают общий образовательный стандарт, региональный и школьный компоненты, отражая, таким образом, не только интересы общества, но и самого человека.

Важной педагогической закономерностью является зависимость содержания обучения, методов, средств и форм от целей конкретной школы. Отсутствие четкой цели превращает стройный логический процесс обучения в случайный набор действий учителя и учащихся при овладении знаниями, умениями и навыками, ведет к нарушению системности и систематичности в знаниях, что не способствует формированию научного мировоззрения, а также затрудняет управление учебным процессом.

4 Функции и структура процесса обучения

Противоречия и закономерности учебного процесса детерминируют его функции. Целостный процесс обучения выполняет ряд важных **функций**. Во-первых, это **образовательная функция**. В соответствии с ней главное назначение процесса обучения заключается в том, чтобы:

- Вооружить учащихся системой научных знаний, умений и навыков в соответствии с принятым стандартом образования;
- Научить творчески использовать эти знания, умения и навыки в практической деятельности;
- Научить самостоятельно приобретать знания;

●Расширить общий кругозор для выбора дальнейшего пути получения образования и профессионального самоопределения.

Во-вторых, **развивающая функция обучения.** В процессе овладения системой знаний, умений и навыков происходит развитие:

●Логического мышления (абстрагирование, конкретизация, сравнение, анализ, обобщение, сопоставление и др.);

●Воображения;

●Различных видов памяти (слуховой, зрительной, логической, ассоциативной, эмоциональной и т.п.);

●Качеств ума (пытливость, гибкость, критичность, глубина, широта, самостоятельность);

●Речи (словарный запас, образность, ясность и точность выражения мысли);

●Познавательного интереса и познавательных потребностей;

●Сенсорной и двигательной сфер.

Таким образом, реализация этой функции обучения обеспечивает развитый интеллект человека, создает условия для постоянного самообразования, разумной организации интеллектуальной деятельности, осознанного профессионального образования, творчества.

В-третьих, **воспитывающая функция обучения.** Процесс обучения как процесс взаимодействия учителя и учащихся объективно имеет воспитывающий характер и создает условия не только для овладения знаниями, умениями и навыками, психического развития личности, но и для воспитания, социализации личности.

Кроме образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения, некоторые ученые выделяют еще **побудительную и организующую.** Процесс обучения необходимо строить так, чтобы он побуждал к дальнейшим учебно - познавательным действиям обучаемых, организовывал их на познание нового.

Названные функции учебного процесса говорят о его многоаспектности и целостности. Однако при всей целостности процесса обучения он имеет собственную структуру. Существуют различные подходы в определении структуры учебного процесса. Одним из таких подходов является соотнесение звеньев учебного процесса с этапами научного познания. При этом выделяются специфичные для учебного процесса звенья: подготовка к восприятию знаний, закрепление знаний и выработка на их основе умений и навыков, контроль за качеством усвоения содержания образования (М.А Данилов, Б.П. Есипов, Н.А. Сорокин, Ю.К. Бабанский, М.И. Махмутов и др) Процесс обучения начинается с подготовки к восприятию новых знаний. Это звено предполагает актуализация имеющихся знаний и умений для успешного решения учащимися новой познавательной задачи; развитие учителем интереса к

предлагаемому на данном уроке материалу на основе проблемной ситуации, истории вопроса и т.п. и к предмету в целом. В этом же звене идет проверка и корректировка знаний и умений, необходимых для успешного овладения новым материалом.

Существуют и другие подходы в характеристике структуры учебного процесса. Одним из является характеристика процесса обучения с точки зрения **управляемой системы** (П.И. Пидкасистый и др). Эти дидакты в структуру учебного процесса включают *содержательный, процессуальный и мотивационный* компоненты. Уже их название говорит о том, что является главным в каждом компоненте.

Содержательный компонент отражает знания, накопленные человечеством в процессе развития науки.

Процессуальный компонент включает методы, приемы и средства, позволяющие освоить предлагаемое содержание, а также сформировать умения и навыки у учащихся, которыми они будут пользоваться всю жизнь. К таким умениям относятся обобщенные интеллектуальные умения, общетрудовые умения и навыки, двигательные умения и навыки, умения создавать прекрасное и использовать его в повседневной жизни и досуговой деятельности.

Мотивационный компонент включает формирование у учащихся положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, которая побуждала бы их к упорной систематической работе. Мотивы придают учебной деятельности значимый смысл.

5 Понятие закона, закономерности и принципы обучения

Проблема педагогических законов, закономерностей и принципов обучения является одной из наиболее актуальных в науке. Она многократно подвергалась обсуждению, но и сегодня нет четкого разграничения этих понятий, иногда закономерности подменяются принципами, отождествляются законы и закономерности.

Понятия «закон» и «закономерность» употребляются в педагогике как философские категории. **Закон** - это необходимое, существенное, устойчивое, повторяющееся отношение между явлениями. "Закон выражает связь между предметами, составными элементами данного предмета, между свойствами вещей, а также между свойствами внутри вещи.

Познание законов дает возможность вскрыть не любые связи и отношения, а те, которые отражают явление в его целостности.

Образование как целостное явление представляет собой одну изнаиболее значимых подсистем общества. Поэтому его законы, как и законы общества, являются продуктом его внутренней самоорганизации, а не есть результат проявления какой-то внешней силы. Отсюда **педагогический закон** - это категория, обозначающая объективные,

существенные, необходимые, общие и устойчиво повторяющиеся связи между явлениями образования, компонентами педагогической системы, отражающие механизмы ее самоорганизации, развития и функционирования.

Итак, закон отражает объективные, существенные, повторяющиеся, устойчивые связи внутри явления, которые выражают порядок, самоорганизацию, изменения и развитие. Если же такой характер связи наблюдается при определенных условиях (т. е. не всегда), то эти связи выражают **закономерности**.

В современной дидактике больше сформулировано закономерностей, так как в процессе обучения почти всегда требуется создание определенных условий для реализации закона в обучении.

В философии закономерность - более широкое понятие, чем закон. Закономерность - результат совокупного действия множества законов. Поэтому закономерность выражает многие связи и отношения, тогда как закон отражает определенную связь, определенное отношение.

Закономерности обучения - это устойчиво повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения.

Объективные законы и закономерности, отражающие существенные и необходимые связи между явлениями и факторами обучения, позволяют понять общую картину развития дидактических процессов. Однако они не содержат непосредственных указаний для практической деятельности, а являются лишь теоретической основой для разработки и совершенствования ее технологии. Практические рекомендации и требования к осуществлению обучения находят выражение и закрепление в **принципах и правилах обучения**.

Принципы обучения (дидактические принципы) - это основные (общие, руководящие) положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его целями и закономерностями.

Принципы обучения характеризуют способы использования законов и закономерностей в соответствии с намеченными целями.

Соблюдение Принципов обучения - важнейшее условие эффективности процесса обучения, показатель педагогической культуры преподавателя.

Отдельные стороны применения того или иного принципа обучения раскрывают **дидактические правила**. Правила вытекают из принципов обучения.

Правила обучения - это конкретные указания учителю, как надо поступать в типичной педагогической ситуации процесса обучения.

Некоторые теоретики-дидактики и учителя-практики выступают против выделения и строгого следования правилам обучения, так как это, считают они, сковывает творческую инициативу обучающегося. Главное

внимание следует уделять изучению теории обучения, усвоению навыков творческого применения на практике;

Однако категоричное отрицание правил обучения является неправомерным. Практический опыт обучения чаще всего закрепляется в правилах, Поэтому надо следовать правилам, но подходить к ним творчески.

6 Обзор основных законов и закономерностей обучения

В обучении находят свое проявление *общие законы диалектики и специфические законы обучения.*

К общим законам диалектики относятся: *закон единства и борьбы противоположностей, закон перехода количественных накоплений в качественные изменения, закон отрицания отрицания.*

Как проявляются эти законы в процессе обучения? В процессе обучения действует *закон единства и борьбы противоположностей*. Противоречия возникают в силу того, что современные требования, являющиеся следствием новых социальных условий, изменившихся возможностей личности, сложившейся образовательной ситуации, приходят в несоответствие с традиционными, устоявшимися представлениями и взглядами на процесс обучения. Изменения в экономической, политической и культурной жизни нашей страны привели к резкой смене общественных ценностей и установок, потребовали ранее непопулярные качества личности, такие как предприимчивость, деловитость, рискованность. Это в свою очередь потребовало изменения процесса обучения, его содержания, технологии.

В процессе обучения проявляется также действие *закона перехода количественных накоплений в качественные изменения*. Все интегративные личностные характеристики (убеждения, мотивы, установки, потребности, ценностные ориентации, индивидуальный стиль деятельности, умения и навыки) представляют собой результат накопления количественных изменений.

Переход количества в качество происходит по механизму *закона отрицания отрицания*, т. е. Диалектического снятия и сохранения существенных свойств и признаков на последующих этапах развития. Личностные и психические новообразования вбирают в себя все ранее накопленное человеком. Интегративные качества «отрицают» ранее сложившиеся. Действие механизма отрицания проявляется в процессе формирования учебных навыков, когда на основе многократных

повторений отдельные действия преобразуются в сложный навык(письма; счета, чтения).

Кроме общих законов диалектики, в обучении проявляются также **специфические педагогические законы**.

В истории дидактики многие ученые предпринимали попытки выделить и сформулировать педагогические законы. Например, *И. Г. Песталоцци* сформулировал следующий закон обучения: от смутного созерцания к ясным представлениям и от них к ясным понятиям.

Хуторской А. В. выделяет следующие законы обучения: *социальной обусловленности целей, содержания, форм и методов обучения; взаимосвязи творческой самореализации ученика и образовательной среды; взаимосвязи обучения, воспитания и развития; обусловленности результатов обучения характером образовательной деятельности учащихся; целостности и единства образовательного процесса*.

Как отмечено выше, закономерности обучения отражают объективные, существенные, общие, устойчивые взаимосвязи, повторяющиеся при определенных условиях. Теоретиками и практиками выделено большое количество **дидактических закономерностей**. Так, в учебнике И. П. Подласого приводится более 70 различных закономерностей обучения.

С целью упорядочивания различных закономерностей обучения их классифицируют.

Различают **общие и частные (конкретные) закономерности**.

Общие закономерности свойственны любому образовательному процессу, они охватывают своим действием всю систему обучения. К **общим закономерностям** относятся:

- закономерности цели обучения.
- закономерности содержания обучения.
- закономерностей качества обучения.
- закономерности методов обучения.
- закономерности управления обучением.
- закономерности стимулирования обучения.

Действие частных закономерностей распространяется на отдельные стороны системы обучения. Современной науке известно большое количество частных закономерностей процесса обучения. К **частным закономерностям** процесса обучения относятся закономерности:

- **собственно дидактические** (результаты обучения зависят от применяемых методов, средств обучения, профессионализма преподавателя и т. д.);
- **гносеологические** (результаты обучения зависят от познавательной активности учащихся, умения и потребности учиться и т. д.);
- **психологические** (результаты обучения зависят от учебных возможностей учащихся, уровня и стойкости внимания, особенностей мышления и т. д.);

- *социологические* (развитие индивида зависит от развития всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении, от уровня интеллектуальной среды, от стиля общения учителя с учащимися и т. д.);
- *организационные* (эффективность процесса обучения зависит от организации, от того, насколько он развивает у учащихся потребность учиться, формирует познавательные интересы, приносит удовлетворение, стимулирует познавательную активность и т. д.).

Закономерности обучения находят свое конкретное выражение в принципах и вытекающих из них правилах обучения.

Вопросы и задания для контроля знаний

1. Какую цель и задачи решают в процессе обучения?
2. В чем взаимосвязь учения и преподавания?
3. Назовите основные противоречия процесса обучения.
4. Дайте характеристику функций обучения.
5. В чем отличие закона обучения от дидактической закономерности?

Основная литература

1. Дидактика средней школы / под ред. М.Н. Скаткина. - М., 1982.
2. Дьяченко В.К. Новая дидактика. - М., 2001.
3. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. Кн. 2. - Казань, 1998.
4. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. - М., 1987.
5. Оконь В. Введение в общую дидактику. - М., 1990.

Тема 21-22 Характеристика методов обучения

1 Понятие и сущность метода, приема обучения

2 Классификация методов обучения

3 Средство обучения

4 Выбор методов и обучения

1 Понятие и сущность метода, приема и правила обучения

Успех образовательного процесса во многом зависит от применяемых методов обучения.

Методы обучения - это способы совместной деятельности педагога и учащихся, направленные на достижение или образовательных целей. Существуют и другие определения методов и обучения.

Методы обучения есть способы работы учителя и учащихся, с помощью которых достигается усвоение последними знаний, умений и

навыков, а также формирование их мировоззрения познавательных сил (М. А. Данилов, Б.П. Есипов).

Методы обучения - это способы взаимосвязанной деятельности педагога учеников по осуществлению задач образования, воспитания и развития (Ю.К.Бабанский).

Методы обучения - это способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся порешению различных дидактических задач, направленных на овладения изучаемым материалом (И.Ф.Харламов).

Методы обучения – система последовательных, взаимосвязанных действий учителей и учащихся, обеспечивающих усвоения содержания образования, развитие умственных сил и способностей учащихся, овладения ими средствами самообразования и самообучения (Г.М.Коджаспиров).

Несмотря на различные дефиниции, даваемые этому понятию дидактами, общим является то, что большинство авторов склонны считать метод обучения учебной деятельности. Если же речь идет только о деятельности педагога, то уместно говорить о *методах преподавания*, если же только о деятельности учащихся – то о *методах учения*.

Отражая двуединый характер процесса обучения, методы являются одним из механизмов, способов осуществлению педагогических целесообразного взаимодействие преподавателя и учащихся. Сущность методов обучения рассматривается как целостная система способов, в комплексе обеспечивающих педагогически целесообразную организацию учебно-познавательной деятельности учащихся.

Таким образом, понятие метода обучения отражает во взаимосвязи способы и специфику обучающей работы преподавателя и учебной деятельности учащихся по достижению целей обучения.

Широко распространенными понятиями в дидактике являются также понятия «прием обучения» и «правила обучения».

Прием обучения – это *составная часть или отдельная сторона метода обучения*, т.е. частное понятие по отношению к общему понятию «метод». Разницы между понятиями «метод» и «прием» очень подвижны и изменены. Каждый метод обучения складывается из отдельных элементов (частных приемов). С помощью приема не решается полностью педагогически или учебная задача, а лишь только ее этап, какая-то ее часть. Методы обучения и методические приемы могут меняться местами, заменять друг друга в конкретных педагогических ситуациях. Одни и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод у разных преподавателей может включить различные приемы.

В одних ситуациях метод выступает как самостоятельный путь решения педагогической задачи, в других – как прием, имеющий

частное назначение. Например, если преподаватель сообщает новые знания словесным методом (объяснение, рассказ, беседа), в процессе которого иногда демонстрирует наглядные пособия, то демонстрация их выступает как прием. Если же наглядное пособие является объектом изучения, основные значения учащиеся получают на основе его рассмотрения, то пояснения наступают как прием, а демонстрация как метод обучения.

Таким образом, метод включает в себя ряд приемов, но сам он является их простой суммой. Приемы определяют своеобразие методов работы преподавателя и учащихся, придают индивидуальный характер их деятельности.

***Правила обучения** - это нормативное предписание или указание на то, их следует оптимальным образом действовать, чтобы осуществить соответствующий методу прием деятельности. Другими словами, **правило обучения (дидактическое правило)**- это конкретное указание, как надо поступить в педагогической ситуации процесса обучения.*

3 Классификация методов обучения

В современной педагогической практике большое количество методов обучения. При их отборе преподаватель сталкивается со значительными затруднениями. В этой связи возникает потребность в классификации; которая помогает выявить в методах обучения общей и особенной существенное и случайное и тем самым способствует целесообразным и более эффективному их использованию.

Единой классификации методов обучения не существует. Это связано с тем, что разные авторы основу подразделения методов обучения на группы и подгруппы кладут разные признаки, отделение стороны процесса обучения.

Рассмотрим наиболее распространенные классификации методов обучения.

*Классификация методов обучения **по уровню активности учащихся*** (Голант Е. Я.). Это одна из ранних классификаций методов обучения. Согласно этой классификации методы обучения делятся на пассивные и активные в зависимости от степени включенности учащегося в учебную деятельность. К *пассивным* относятся методы, при которых учащиеся только слушают и смотрят (рассказ, лекция, объяснение, экскурсия, демонстрация, наблюдение), к *активным* — методы, организующие самостоятельную работу учащихся (лабораторный метод, практический метод, работа с книгой).

*Классификация методов обучения **по источнику получения знаний*** (Верзилин Н. М., Перовский Е. И., Лордкипанидзе Д. О.)

Существует три источника знаний: слово, наглядность, практика. Соответственно выделяют *словесные методы* (источником знаний

является устное или печатное слово); *наглядные методы* (источниками знания являются наблюдаемые предметы, явление, наглядные пособия); *практические методы* (знания и умение формируется в процессе выполнения практических действий).

Словесные методы занимают центральное место в системе методов обучения. К ним относятся *рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой*.

Вторую группу по этой классификации составляют наглядные методы обучения, при которых усвоение учебного материала находится в существенной зависимости от применяемых наглядных пособий, схем, таблиц, рисунков, моделей, приборов, технических средств. Наглядные методы условно подразделяются на две группы: *метод демонстрации и метод иллюстрации*.

Практические методы обучения основаны на практической деятельности учащихся. Главное назначение этой группы методов – формирование практических умений и навыков. К практическим методом относятся *упражнение, практические и лабораторные работы*. Эта классификация получила довольно широкое распространение, что связано, очевидно, с ее простотой.

Классификация методов обучения **по дидактической цели**
(Данилов М. А., Есипов Б. П.).

В данной классификации выделяют следующие методы обучения:

- *методы приобретения новых знаний;*
- *методы формирования умения и навыков;*
- *методы применения знаний;*
- *методы закрепления и проверки знаний, умений, навыков.*

В качестве критерия подразделения методов на группы по этой классификации выступают цели обучения. Такой критерий больше отражает деятельность преподавателя по достижению обучающей цели. Например, если ставится цель, познакомить учащихся с чем-либо, то для ее достижения педагог, очевидно, будет использовать доступные словесные, наглядные и другие методы, а для закрепления предложит учащимся выполнить устные или письменные задания.

При такой классификации методов устраняется в известной степени разрыв между отдельными их группами; деятельность преподавателя направляется на решение дидактических задач.

Классификация методов обучения **по характеру познавательной деятельности учащихся**
(Лернер И. Я., Скаткин М. Н.).

По этой классификации методы обучения подразделяются в зависимости от характера познавательной деятельности учащихся при усвоении изучаемого материала. Характер познавательной деятельности

— это уровень мыслительной активности учащихся.

Выделяют следующие методы:

- *объяснительно-иллюстрации (информационно-рецептивные);*
- *репродуктивные;*
- *проблемного изложения;*
- *частично-поисковые (эвристические);*
- *исследовательские.*

Сущность *объяснительно-иллюстративного метода* состоит в том, что преподаватель разными средствами сообщает готовую информацию, а учащиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти. Сообщение информации учитель осуществляет с помощью устного слова (рассказ, беседа, объяснение, лекция), печатного слова (учебник, дополнительные пособия), наглядных средств (таблицы, схемы, картины, кино и диафильмы), практического показа способов деятельности (показ опыта, работы на станке, способа решения задачи и т. п.)

Познавательная деятельность учащихся сводится к запоминанию (которое может быть и неосознанным) готовых знаний. Здесь имеет место достаточно низкий уровень мыслительной активности.

Репродуктивный метод предполагает, что преподаватель сообщает, объясняет знания в готовом виде, а учащиеся усваивают их и могут воспроизвести, повторить способ деятельности по заданию преподавателя. Критерием усвоения является правильное воспроизведение (репродукция) знаний.

Главное преимущество данного метода, как и рассмотренного выше объяснительно-иллюстративного метода, - экономичность. Этот метод обеспечивает возможность передачи значительного объема знаний, умений за минимально короткое время и с небольшими затратами усилий. Прочность знаний благодаря возможности их многократное повторение может быть значительной.

Оба эти метода характеризуется тем, что обогащают знания, умения, формируют особые мыслительные операции, но не гарантируют развития творческих особенностей учащихся. Эта цель достигается другими методами, в частности методом проблемного изложения.

Метод проблемного изложения является переходным от исполнительской к творческой деятельности. Суть метода проблемного изложения заключается в том, что преподаватель ставит проблему и сам ее решает, тем самым показывая ход мысли в процессе познания. Учащиеся при этом следят за логикой изложения, усваивая этапы решения целостных проблем. В то же время они не только воспринимают, осознают и запоминают готовые знания, выводы, но и следят за логикой доказательств, за движением мысли преподавателя или заменяющего его средства (кино, телевидение, книги и др.). И хотя учащиеся при таком методе не учащиеся, а всего лишь наблюдатели

хода размышления, они учатся разрешению познавательных затруднений.

Более высокий уровень познавательной деятельности несет себе частично поисковый (эвристический) метод.

Метод получил название частично поискового потому, что учащиеся самостоятельно решают сложную учебную проблему не от начала и до конца, а лишь частично. Преподаватель привлекает учащихся к выполнению отдельных шагов поиска. Часть знаний сообщает преподаватель, часть учащиеся добывают самостоятельно, отвечая на поставленные вопросы или разрешая проблемные задания. Учебная деятельность развивается по схеме: преподаватель – учащиеся – преподаватель – учащиеся и т. д.

Таким образом, сущность частично поискового метода обучения сводится к тому, что:

- не все знания учащимся предлагаются в готовом виде, их частично нужно добывать самостоятельно;
- деятельность преподавателя заключается в оперативном управлении процессом решения проблемных задач.

Одно из модификации данного метода является эвристическая беседа.

Исследовательский метод обучения предусматривает творческое усвоения учащимися знаний. Сущность его состоит в следующем:

- преподаватель вместе с учащимися формулирует проблему;
- учащиеся самостоятельно ее решают;
- преподаватель оказывает помощь лишь при затруднении в решении проблемы.

Таким образом, исследовательский метод используется не только для обобщения знаний, но главным образом для того, чтобы ученик научился приобретать знания, исследовать предмет или явление, делать выводы и применять добытые знания или навыки в жизни. Его сущность сводится к организации поисковой, творческой деятельности учащихся по решению новых для них проблем.

Главный недостаток этого метода обучения состоит в том, что он требует значительных временных затрат и высокого уровня педагогической квалификации преподавателя.

Классификация методов обучения *на основе целостного подхода к процессу обучения* (Бабанский Ю. К.).

Согласно этой классификации методы обучения делятся на три группы:

- 1) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
- 2) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;

3) Методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности;
Первая группа включает следующие методы:

- перцептивные (передача и восприятие учебной информации посредством чувств);
- словесные (лекция, рассказ, беседа и др.);
- наглядные (демонстрация, иллюстрация);
- практические (опыты, упражнения, выполнения заданий);
- логические, т. е. организация и осуществление логических операций (индуктивные, дедуктивные, аналогии и др.);
- гностические (исследовательские, проблемно-поисковые, репродуктивные);
- самоуправление учебными действиями (самостоятельная работа с книгой, приборами и др.).

Ко второй группе методов относятся:

- методы формирования интереса к учению (познавательные игры, учебные дискуссии, создание проблемных ситуаций и др.);
- методы формирования долга и ответственности учения (поощрение, одобрение, порицание и др.).

К третьей группе отнесены различные методы устной, письменной и машинной проверки знаний, умений и навыков, а также методы самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Бинарная классификация методов обучения, основанная на сочетании способов деятельности преподавателя и учащихся (Махмутов М. И.).

В основу бинарных и полинарных классификаций методов обучения положены два или более общих признака. Бинарная классификация методов обучения Махмутова М. И. включает две группы методов:

- 1) методы преподавания (информационно-сообщающие; объяснительные; инструктивно-практические; объяснительно-побуждающие; побуждающие);
- 2) методы учения (исполнительные, репродуктивные, продуктивно-практические, частично-поисковые, поисковые).

Классификацию, основанную на четырех признаках (логико-содержательном, источниковом, процессуальном и организационно-управленческом), предложил С. Г. Шаповаленко.

Существуют и другие классификации методов обучения.

Как видим, в настоящее время не существует единого взгляда на проблему классификации методов обучения, и любая из рассмотренных классификаций имеет как преимущество, так и недостатки, которые необходимо учитывать на стадии выбора и в процессе реализации конкретных методов обучения. Наличие различных точек зрения на проблему классификации методов обучения отражает объективную,

реальность многосторонность методов обучения, естественный процесс дифференциации и интеграции знаний о них.

Рассказ. Это монологическое, последовательное изложение материала в описанной или повествовательной форме. Рассказ используется для сообщения фактических сведений, требующие образности и последовательности изложения. Применяется рассказ на всех этапах обучения, меняются лишь задачи изложения, стиль и объем рассказа. Наибольший развивающий эффект дает рассказ при обучении младших школьников, склонных к образному мышлению. Развивающий смысл рассказа в том, что он приводит в состояние активности психические процессы: воображение, мышление, память, эмоциональные переживания. Воздействуя на чувства человека, рассказ помогает понять и усвоить смысл заключенных в них нравственных оценок и норм поведения.

По целям выделяют:

- *рассказ-вступление*, назначение которого состоит в том, чтобы подготовить учащихся к изучению нового материала;
- *рассказ-повествование* — используется для изложения намеченного содержания;
- *рассказ-заключение* — подводит итоги по изученному материалу.

К рассказу как метод обучения предъявляются определенные требования: рассказ должен обеспечивать достижение дидактических целей; содержать достоверные факты; иметь четкую логику; изложение должно быть доказательным, образным, эмоциональным, учитывающим возрастные особенности обучаемых.

В чистом виде рассказ применяется сравнительно редко. Чаще он используется в сочетании с другими методами обучения — иллюстрацией, обсуждением, беседой.

Если с помощью рассказа не удастся обеспечивать ясного и четкого понимания тех или иных положений, то применяется метод объяснения.

Объяснение — это истолкование закономерностей, существенных свойств изучаемого объекта, отдельных понятий, явлений. Для объяснения характерна доказательная форма изложения, основанная на использовании логически связанных умозаключений, устанавливающих основы истинности данного суждения. К объяснению чаще всего прибегают при изучении теоретического материала различных наук. Как метод обучения объяснение широко используется в работе с людьми разных возрастных групп.

К объяснению предъявляются определенные требования: точная и четкая формулировка сути проблем; последовательное раскрытие причинно-следственных связей, аргументации и доказательств; использование сравнения, аналогии, сопоставления; безукоризненная логика изложения.

Во многих случаях объяснение сочетается с наблюдениями, с вопросами, задаваемыми как обучающим, так и обучаемыми, и может перерасти в беседу.

Беседа – диалогический метод обучения, при котором педагог путем постановки системы вопросов подводит учащихся к пониманию нового материала или проверяет усвоение ими уже изученного. Беседа как метод обучения может применена для решения любой дидактической задачи. Различают *индивидуальные беседы* (вопросы адресованы одному ученику), *групповые беседы* (вопросы адресованы определенной группе) и *фронтальные* (вопросы адресованы всем).

В зависимости от задач, которые ставит педагог в процессе обучения, содержание учебного материала, уровня творческой познавательной деятельности учащихся, места беседы в дидактическом процессе выделяют различные виды бесед:

- *вводные, или вступительные, беседы.* Проводятся перед изучением нового материала для актуализации ранее усвоенных заданий и выяснение степени готовности учащихся к познанию, включению в предстоящую учебно-познавательную деятельность;
- *беседы – сообщения новых знаний.* Бывают катехизическими (воспроизведение ответов в той формулировке, которая была дана в учебнике или учителем); сократическими (предполагающими размышления) и эвристическими (включение учащихся в процесс активного поиска новых знаний, формулирование выводов);
- *синтезирующие, или закрепляющие, беседы.* Служат для обобщения и систематизации имеющихся у учащихся знаний и способов применения в нестандартных ситуациях;
- *контрольно-коррекционные беседы.* Применяются в диагностических целях, а так же для уточнения, дополнения новыми сведениями имеющиеся у учащихся знаний.

Одной из разновидностей беседы являются *собеседование*, которое может проводиться с отдельным человеком или с группой людей.

При проведении беседы важно правильно формулировать и задавать вопросы. Они должны быть краткими, четкими, содержательными; иметь логическую связь между собой; раскрывать в совокупности сущность изучаемого вопроса; способствовать усвоению знаний в системе. По содержанию и форме вопросы должны соответствовать уровню развития обучаемых (слишком легкие и очень трудные вопросы не стимулируют активной познавательной деятельности, серьезного отношения к познанию). Не следует задавать двойные, подсказывающие вопросы, содержащие готовые ответы; формулировать альтернативные вопросы, допускающие ответы типа «да» или «нет».

Беседа как метод обучения имеет несомненные *достоинства*: активизирует учебно-познавательную деятельность учащихся; развивает

их речь, память, мышление; имеет большую воспитательную силу; является хорошим диагностическим средством, помогает контролировать знания учащихся.

Вместе с тем этот метод имеет и *недостатки*: требует больших временных затрат; если у учащихся нет определенного запаса представлений и понятий, то беседа оказывается малоэффективной. Кроме того, беседа не дает практических умений и навыков; содержит элемент риска (учащийся может дать неправильный ответ, который воспринимается другими и фиксируется в их памяти).

Лекция-это монологический способ изложения объемного материала. От других словесных методов изложения материала отличается более строгой структурой; обилием сообщаемой информации; логикой изложения материала; системным характером освещения знаний.

Различают *научно-популярные* и *академические* лекции. Научно-популярные лекции используются для популяризации знаний. Академические лекции применяются в старших классах средней школы, в средних специальных и высших учебных заведениях. Лекции посвящаются крупным и принципиально важным разделам учебной программы. Они различаются по своему построению, приемам изложения материала. Лекция может применяться для обобщения, повторения пройденного материала.

Логическим центром лекции является какое-либо теоретическое обобщение, относящееся к сфере научного познания. Конкретные факты, составляющие основу беседы или рассказа, здесь служат лишь иллюстрацией или исходным, отправным моментом.

Актуальность использования лекции в современных условиях возрастает в связи с применением блочного изучения нового материала по темам или крупным разделам.

Учебная дискуссия как метод обучения основывается на обмене взглядами по определенной проблеме. Причем эти взгляды отражают или собственные мнения участников дискуссии, или опираются на мнения других лиц. Главная функция учебной дискуссии - стимулирование познавательного интереса. С помощью дискуссии ее участники приобретают новые знания, укрепляются в собственном мнении, учатся отстаивать свою позицию, считаться со взглядами других.

Этот метод целесообразно использовать, если учащиеся имеют необходимые знания по теме предстоящей дискуссии, обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности мышления, умеют аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения. Поэтому к дискуссии надо предварительно готовить учащихся как в содержательном, так и в формальном отношении. Содержательная подготовка заключается в накоплении необходимых знаний по теме

предстоящей дискуссии, а формальная — в выборе формы изложения этих знаний. Без знаний дискуссия становится беспредметной, бессодержательной,, а без умения выразить мысли, убедить оппонентов - лишенной привлекательности, противоречивой. »

Работа с учебником и книгой - один из важнейших методов обучения. Главное достоинство данного метода - возможность для ученика в доступном для него темпе и в удобное время многократно обращаться к учебной информации. При использовании программированных учебных книг, в которых, кроме учебной, содержится и управляющая информация, эффективно решаются вопросы контроля, коррекции, диагностики знаний и умений.

Работа с книгой может быть организована под непосредственным руководством обучающего (учителя) и в форме самостоятельной работы учащегося с текстом. Этот метод реализует две задачи: учащиеся усваивают учебный материал и накапливают опыт работы с текстами, овладевают различными приемами работы с печатными источниками.

Остановимся на некоторых приемах самостоятельной работы с текстами.

Конспектирование - краткая запись, краткое изложение содержания прочитанного. Различают сплошное, выборочное, полное, краткое конспектирование. Конспектировать материал можно от первого (от себя) или третьего лица. Предпочтительнее конспектирование от первого лица, так как в этом случае лучше развивается самостоятельность мышления.

Тезирование - краткое изложение основных идей в определенной последовательности.

Реферирование - обзор ряда источников по теме с собственной оценкой их содержания, формы.

Составление плана текста - после прочтения текста необходимо разбить его на части и озаглавить каждую из них. План может быть простой и сложный.

Цитирование - дословная выдержка из текста. При цитировании необходимо соблюдать следующие условия: а) цитировать следует корректно, не искажая смысла; б) необходима точная запись выходных данных (автор, название работы, место издания, издательство, год издания, страница).

Аннотирование - краткое, свернутое изложение содержания прочитанного без потери существенного смысла.

Рецензирование - написание рецензии, т. е. краткого отзыва с выражением своего отношения о прочитанном.

Составление справки. Справка - сведения о чем-либо, полученные после поисков. Справки бывают биографическими, статистическими, географическими, терминологическими и др.

Составление формально-логической модели - словесно-схематическое изображение прочитанного.

Составление тематического тезауруса - упорядоченного комплекса базовых понятий по теме, разделу, всей дисциплине.

Составление матрицы идей (решетки идей, репертуарной решетки) - составление в форме таблицы сравнительных характеристик однородных предметов, явлений в трудах разных авторов.

Пиктографическая запись - бессловесное изображение.

Таковы основные приемы самостоятельной работы с печатными источниками. Установлено, что владение разнообразными приемами работы текстами повышает производительность познавательного труда, позволяет экономить время на усвоении содержания материала. Переход от одного приема работы с текстом к другому меняет режим работы мозга, что предупреждает его быструю утомляемость.

Демонстрация как метод обучения предполагает показ опытов, технических установок, телепередач, видеофильмов, диафильмов, кодопозитивов, компьютерных программ и пр. Метод демонстраций служит преимущественно: для раскрытия динамики изучаемых явлений, но используется и для ознакомления с внешним видом предмета, его внутренним устройством. Наиболее эффективен этот метод тогда, когда учащиеся сами изучают предметы, процессы явления, выполняют нужные измерения, устанавливают зависимости, благодаря чему осуществляется активный познавательный процесс, расширяется кругозор, создается чувственно-эмпирическая основа познания.

Дидактической ценностью обладает демонстрация реальных предметов, явлений или процессов, протекающих в естественных условиях. Но не всегда такая демонстрация возможна. В этом случае используют или демонстрацию натуральных предметов в искусственной среде (животных в зоопарке), или демонстрацию искусственно созданных объектов в естественной среде (уменьшенные копии механизмов). Объемные модели играют важную роль при изучении всех предметов, так как позволяют познакомиться с конструкцией, принципами действия механизмов (работа двигателя внутреннего сгорания, доменной печи). Многие современные модели дают возможность проводить непосредственные измерения, определять технические или технологические характеристики. При этом важно правильно подбирать объекты для демонстрации, умело направлять внимание учащихся на существенные стороны демонстрируемых явлений.

Тесно связан с методом демонстрации метод **иллюстрации**. Иногда эти методы отождествляют, не выделяя как самостоятельные.

Метод иллюстраций предполагает показ предметов, процессов и явлений в их символическом изображении с помощью плакатов, карт, портретов, фотографий, рисунков, схем, репродукций, плоских моделей и т. п. В последнее время практика наглядности обогатилась целым

рядом новых средств (многокрасочные карты с пластиковым покрытием, альбомы, атласы и т. п.).

Методы демонстрации и иллюстрации тесно взаимосвязаны. *Демонстрация*, как правило, используется тогда, когда процесс или явление учащиеся должны воспринять в целом. Когда же требуется осознать сущность явления, взаимосвязи между его компонентами, прибегают к *иллюстрации*.)

При использовании этих методов следует соблюдать определенные требования: наглядность применять в меру; согласовывать демонстрируемую наглядность с содержанием материала; применяемая наглядность должна соответствовать возрасту обучаемых; демонстрируемый предмет должен быть хорошо виден всем учащимся; необходимо четко выделять главное, -существенное в демонстрируемом объекте.

Особую группу составляют методы обучения, главное назначение которых - формирование практических умений и навыков. К этой группе методов относятся *упражнения, практические и лабораторные методы*.

Упражнение - многократное (повторное) выполнение учебных действий (умственных или практических) с целью овладения ими или повышения их качества.

Различают *устные, письменные, графические* и *учебно- трудовые упражнения*. *Устные упражнения* способствуют развитию культуры речи, логического мышления, памяти, внимания, познавательных возможностей учащихся.

Главное назначение *письменных упражнений* состоит в закреплении знаний, выработке необходимых умений и навыков их применения.

К письменным тесно примыкают *графические упражнения*. Их применение помогает лучше воспринимать, осмысливать и запоминать учебный материал; способствует развитию пространственного воображения. К графическим упражнениям относятся работы по составлению графиков, чертежей, схем, технологических карт, зарисовок и т. д.

Особую группу составляют *учебно-трудовые упражнения*, целью которых является применение теоретических знаний в трудовой деятельности. Они способствуют овладению навыками обращения с орудиями труда, лабораторным оборудованием (приборами, измерительной аппаратурой), развивают конструкторско-технические умения. Любые упражнения в зависимости от степени самостоятельности учащихся могут носить *воспроизводящий, тренировочный или творческий характер*. Для активизации учебного процесса, сознательного выполнения учебных заданий используются *комментированные упражнения*. Сущность их состоит в

том, что учащиеся комментируют выполняемые действия, вследствие чего они лучше осознаются и усваиваются.

Чтобы упражнения были эффективными, они должны отвечать ряду требований. К ним относятся сознательный подход учащихся к выполнению упражнений; знание правил выполнения действий; соблюдение дидактической последовательности в выполнении упражнений; учет достигнутых результатов; распределение повторений во времени.

Лабораторный метод основан на самостоятельном проведении учащихся экспериментов, опытов с использованием приборов, инструментов, с применением специального оборудования. Работа может проводиться индивидуально или в группах. Лабораторный метод не только обеспечивает приобретение учащимися знаний, но и способствует формированию практических умений, в чем, безусловно, его достоинство. Но лабораторный метод требует наличия специального, часто дорогостоящего оборудования, его использование сопряжено со значительными затратами энергии и времени.

Практические методы - это методы обучения, направленные на применение полученных знаний к решению практических задач. Они выполняют функции углубления знаний, умений, контроля и коррекции, стимулируют познавательную деятельность, способствуют формированию таких качеств, как хозяйственность, экономность, организаторские умения и т. д.

Некоторые авторы в особую группу выделяют **активные и интенсивные методы обучения**. Пристальное внимание этим методам обучения ученые этой практики стали уделять в 60-е гг. XX столетия, и связано это было с поиском путей активизации учащихся в процессе обучения. Познавательная активность учащихся выражается в устойчивом интересе к знанию, в разнообразных самостоятельных учебных действиях. Традиционная технология обучения, направленная на то, чтобы ученик слушал, запоминал, воспроизводил сказанное учителем, слабо развивает познавательную активность ученика.

Активные методы обучения — это такие методы обучения, при которых Деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер. К активным методам обучения относят дидактические игры, анализ конкретных ситуаций, решение проблемных задач, обучение по алгоритму, мозговую атаку, внеконтекстные операции с понятиями и др.

Интенсивные методы обучения используются для организации обучения короткими сроками с длительными одноразовыми сеансами («метод погружения»). Применяются эти методы при обучении бизнесу, маркетингу, иностранному языку, в практической психологии и педагогике.

Рассмотрим некоторые из этих методов.

Метод дидактических игр. Дидактические (обучающие) игры как метод обучения стали пользоваться большой популярностью во второй половине XX столетия. Некоторые ученые относят их к практическим методам обучения, другие - выделяют в особую группу. Для выделения дидактических игр в отдельную группу есть основания: во-первых, они, вбирая в себя элементы наглядных, словесных, практических методов, выходят за их пределы; во-вторых, имеют присущие только им особенности.

Дидактическая игра - это такая коллективная, целенаправленная учебная деятельность, когда каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на выигрыш.

Цель дидактических игр - обучение, развитие и воспитание обучаемых.

Дидактическая игра - это активная учебная деятельность по имитационному моделированию изучаемых явлений, процессов, систем. В игре в упрощенном виде воспроизводится, моделируется действительность и операции участников, имитирующих реальные действия.

Дидактические игры как метод обучения содержат в себе большие потенциальные возможности активизации процесса обучения.

Мозговая атака (брейншторминг) - метод обучения, направленный на активизацию мыслительных процессов путем совместного поиска решения трудной проблемы. Предложен этот метод американским психологом А. Осборном. Суть его состоит в том, что участники выдвигают свои идеи, предложения по проблеме. Все идеи, даже самые неожиданные, принимаются и проходят групповую экспертизу, подвергаются обсуждению. Этот метод учит культуре совместного обсуждения идей, преодолению стереотипов и шаблонов в мышлении; раскрывает творческий потенциал человека.

Обучение по алгоритму как метод обучения используется в технологии программированного обучения: Алгоритм в педагогике понимается как указание по выполнению строго последовательных действий с учебным материалом, что гарантирует решение учебных задач на высоком уровне. (Более подробно см. в лекции «Технологии обучения».)

В настоящее время активно разрабатываются направления в педагогике, использующие скрытые возможности обучаемых: **суггестопедия и киберне-тиско суггестопедия** (Г. Лазанов, В. В. Петрусинский) - обучение средствами внушения; **гипнопедия** - обучение во сне; **фармакопедия** - обучение с помощью фармацевтических средств. Достигнуты определенные результаты при их применении в процессе изучения иностранных языков и некоторых специальных дисциплин.

4 Средства обучения

Методы обучения применяются в единстве с определенными средствами обучения.

Средства обучения (дидактические средства) — это источники получения знаний, формирования умений. Понятие

«средства обучения» употребляется в *широком* и *узком смысле*. При употреблении этого понятия в *узком смысле* под средствами обучения понимают учебные и наглядные пособия, демонстрационные устройства, технические средства и др. *Широкий смысл* предполагает, что под средствами обучения понимают все то, что способствует достижению целей образования, т. е. всю совокупность методов, форм, содержания, а также специальных средств обучения.

Средства обучения призваны облегчить непосредственное и косвенное познание мира. Они, как и методы, выполняют обучающую, воспитывающую и развивающую функции, а также служат для побуждения, управления и контроля учебно-познавательной деятельности учащихся.

В науке нет строгой классификации средств обучения. Некоторые ученые подразделяют средства обучения на средства, которыми пользуется обучающий для эффективного достижения целей образования (наглядные пособия, технические средства), и индивидуальные средства обучаемых («школьные учебники, тетради, письменные принадлежности и т. п.»). В число дидактических средств включаются и такие, с которыми связана как деятельность обучающего, так и обучаемых (спортивное оборудование, кабинеты, компьютеры и т. п.).

Часто в качестве основания для классификации дидактических средств используется чувственная модальность. В этом случае дидактические средства подразделяются на:

- *визуальные (зрительные)*, к которым относятся таблицы, карты, натуральные объекты и т. п.;
- *аудиальные (слуховые)* - радио, магнитофоны, музыкальные инструменты и т. п.;
- *аудиовизуальные (зрительно-слуховые)* - звуковой фильм, телевидение и т. п.

Польский дидакт В. Оконь предложил классификацию, в которой средства обучения расположены по нарастанию возможности заменять действия учителя и автоматизировать действия ученика. Он выделил простые и сложные средства.

Простые средства:

- словесные (учебники и другие тексты);
- визуальные (реальные предметы, модели, картины и пр.).

Сложные средства:

- механические визуальные приборы (диаскоп, микроскоп, кодоскоп и пр.);
- аудиальные средства (проигрыватель, магнитофон, радио);
- аудиовизуальные (звуковой фильм, телевидение, видео);
- средства, автоматизирующие процесс обучения (лингвистические кабинеты, компьютеры, информационные системы, телекоммуникационные сети).

Дидактические средства становятся ценным элементом процесса обучения в том случае, если используются в тесной связи с остальными компонентами этого процесса.

5 Выбор методов и средств обучения

Выбор методов образовательной деятельности и средств обучения зависит от многих объективных и субъективных причин, а именно:

- закономерностей и вытекающих из них принципов обучения;
- общих целей обучения, воспитания и развития человека;
- конкретных образовательно-воспитательных задач;
- уровня мотивации обучения;
- особенностей методики преподавания конкретной учебной дисциплины;
- содержания материала;
- времени, отведенного на изучение того или иного материала;
- количества и сложности учебного материала;
- уровня подготовленности учащихся;
- возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
- сформированное у учащихся учебных навыков;
- типа и структуры занятия;
- количества учащихся;
- интереса учащихся;
- взаимоотношений между преподавателем и учащимися, которые сложились в процессе учебного труда (сотрудничество или авторитарность);
- материально-технического обеспечения, наличия оборудования, наглядных пособий, технических средств;
- особенностей личности педагога, его квалификации.

С учетом комплекса названных обстоятельств и условий преподаватель принимает решение о выборе конкретного метода обучения или их сочетания для проведения занятия.

Вопросы и задания для контроля знаний

1. Что такое метод обучения?
2. Раскройте сущность известных вам классификаций методов обучения.
3. Какая классификация методов обучения, на ваш взгляд, является наиболее удачной?

4. При каком условии предмет выполняет функцию средства обучения? 5. По каким основаниям классифицируются средства обучения?

Основная литература

1 Педагогика: Учебник для студ. пед. вузов и пед. Колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. - М., 2002.

2 Харламов И. Ф. Педагогика: Курс лекций. 4-е изд. - М., 1999.

3 Вульф В. З., Иванов В. Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учеб. пособие. - М., 1997.

4 Гузеев В. В. Методы и организационные формы обучения. - М., 2001. 5 Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, 1981.

Тема 23-24. Формы организации учебного процесса

1 Понятие форм обучения и форм организации обучения 2 Формы организации учебного процесса

3 Виды обучения

1 Понятие форм обучения и форм организации обучения

В педагогической литературе часто встречаются разные толкования таких понятий, как «форма обучения» и «формы организации обучения». Идентичные эти понятия или нет? Какой смысл вкладывается в них?

Начнем с того, что латинское слово «forma» означает внешнее очертание, наружный вид, структуру чего-либо. По отношению к обучению понятие «форма» употребляется в двух значениях, как : а) *форма обучения*; б) *форма организации обучения*.

Форма обучения как дидактическая категория *означает внешнюю сторону организации учебного процесса*. Она зависит от целей, содержания, методов, средств обучения, материальных условий, состава участников образовательного процесса и других его элементов.

Существуют различные формы обучения, которые подразделяются по разным основаниям: по количеству обучающихся, времени и месту обучения, порядка его осуществления. Выделяют *индивидуальные, групповые, фронтальные, коллективные, парные, аудиторные и внеаудиторные, классные и внеклассные, школьные и внешкольные* формы обучения.

Форма организации обучения - *это конструкция отдельного звена процесса обучения, определенный вид занятия* (урок, лекция, семинар, экскурсия, экзамен и т.д.)

Классификация форм организации обучения проводится учеными по разным основаниям. Например, Андреев В.И. в основу классификации

форм организации обучения кладет структурное взаимодействие элементов по доминирующей цели обучения. Он выделяет следующие формы организации обучения: *вводное занятие, занятие по углублению знаний, практическое занятие, занятие по систематизации и обобщению знаний, занятий по контролю знаний, умений и навыков, комбинированные формы занятий.*

Онищук В.А. подразделяет формы организации по дидактическим целям на *теоретические, практические, трудовые, комбинированные.*

Хуторский А.В. выделяет 3 группы форм организации обучения: *индивидуальные занятия; коллективно-групповые; индивидуально- коллективные занятия.*

К индивидуальным занятиям относятся репетиторство, тьюторство, менторство, гувернерство, семейное обучение, самообучение.

Коллективно-групповые занятия включают уроки, лекции, семинары, конференции, экскурсии, деловые игры и др.

Индивидуально-коллективные занятия: погружения, творческие недели, научные недели, проекты.

2 Формы организации учебного процесса

Существуют разные формы организации учебного процесса: *урок, лекция, семинар, конференция, лабораторно-практические занятия, практикум, факультатив, экскурсия, производственная практика, домашняя самостоятельная работа, консультация, экзамен, зачет, предметный кружок, мастерская, студия, научное общество, олимпиада, курсовое проектирование, дипломное проектирование и др.*

В современной отечественной школе урок остается основной формой организации обучения. В форме урока возможна эффективная организация не только учебно-познавательной, но и других развивающих видов деятельности учащихся.

Урок – это такая форма организации учебного процесса, при которой педагог в течение точно установленного времени, организует познавательную и иную деятельность постоянной группы учащихся(класса) с учетом особенностей каждого из них, используя виды, средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в процессе обучения, а также для воспитания и развития познавательных и творческих способностей, духовных сил обучаемых.

В каждом уроке можно выделить основные его компоненты (объяснение нового материала; закрепление; повторение; проверка знаний, умений и навыков), которые характеризуют разные виды деятельности учителя и учащихся. Эти компоненты могут выступать в различных сочетаниях и определять построение урока, взаимосвязь между этапами урока, т.е его структуру.

Под структурой урока понимают соотношение компонентов урока в их определенной последовательности и взаимосвязи между собой. Структура урока зависит от дидактической цели, содержания учебного материала, возрастных особенностей учащихся и особенностей класса как коллектива. Многообразие структур уроков предполагает разнообразие их типов.

Общепринятой классификации **типов урока** в современной дидактике. Это объясняется целым рядом обстоятельств, прежде всего сложностью и многосторонностью процесса взаимодействия учителя и учащихся, протекающего на уроке.

Рассмотрим некоторые из существующих **классификаций типов урока**.

1. *Классификация уроков по двум критериям: содержанию и способу проведения* (Казанцев И.Н). По первому критерию уроки математики, например, подразделяются на уроки арифметики, алгебры, геометрии и тригонометрии, а внутри них- в зависимости от содержания преподаваемых тем. По способу проведения учебных занятий уроки делятся на уроки-экскурсии, киноуроки, уроки самостоятельной работы и т.д

2. *Классификация уроков по логическому содержанию работы и основным этапам учебного процесса* (С.В Иванов):

- Вводный урок;
- Урок первичного ознакомления с материалом;
- Урок усвоения новых знаний;
- Урок применения, повторения, обобщения;
- Контрольный урок;
- Смешанный, или комбинированный урок.

3. *Классификация уроков по цели организации, содержанию изучаемого материала и уровню обученности учащихся* (М.ИМахмутов). В соответствии с этим подходом выделяются 5 типов уроков:

- уроки изучения нового учебного материала;
- уроки совершенствования ЗУН;
- уроки обобщения и систематизации;
- комбинированные уроки;
- уроки контроля и коррекции ЗУН.

4. *Классификация уроков по дидактической цели* (Б.П Есипов, И.Т. Огородников, Г.И. Щукина и др):

- урок ознакомления учащихся с новым материалом или сообщения новых знаний;
- урок закрепления знаний;
- урок выработки и закрепления умений и навыков;
- обобщающий урок;

- урок проверки ЗУН(контрольный урок).

Обязательными элементами всех охарактеризованных выше уроков являются *организационный момент и подведение итогов урока*.

К любому типу урока предъявляются **определенные требования**, наиболее общими из которых являются следующие:

- единство образовательной, воспитательной и развивающей целей урока
- использование новейших достижений науки, передовой пед.практики
- реализация на уроке в оптимальном соотношении дидактических принципов и правил
- организационная четкость урока
- целесообразный отбор учебного материала в соответствии с требованиями стандарта и учебной программы по предмету, а также целями урока, с учетом возраста и уровня подготовки учащихся
- выбор рациональных методов, приемов и средств обучения,обеспечивающих разнообразную деятельность учащихся
- формирование у учащихся на основе приобретенных знаний научного мировоззрения, высоких моральных качеств и эстетическихвкусов
- развитие творческой инициативы и активности учащихся

Кроме урока, как было отмечено выше, существуют и другие организационные формы обучения.

Лекция – это особая конструкция учебного процесса. Преподаватель на протяжении всего учебного занятия сообщает новый учебный материал, а обучающиеся его активно воспринимают.

Семинар - учебное занятие в форме коллективного обсуждения изучаемых вопросов, докладов, рефератов. Ему предшествует длительная подготовка: сообщается план занятия, основная и дополнительная литература.

Лабораторно – практические занятия, практикумы- формы организации обучения, на которых обучающиеся по заданию и под руководством преподавателя выполняют лабораторные, практические работы.

Факультативные занятия предусматривают углубленное изучение учебных предметов по выбору и желанию. По образовательным задачам выделяют факультативы:

- по углубленному изучению базовых учебных предметов;
- по изучению дополнительных дисциплин (логика, риторика, иностранный язык);
- по изучению дополнительной дисциплины с приобретением специальности.

Экскурсия (учебная) – форма организации обучения в условияхпроизводства, музея, выставки. Ее значение состоит в том, что она

служит накоплению наглядных представлений и жизненных фактов.

Производственная практика – одна из форм организации учебного процесса в высшей школе.

Дидактические цели производственной практики - формирование профессиональных умений и навыков, расширение и закрепление знаний и т. д.

Домашняя самостоятельная работа – составная часть процесса обучения. Роль этого вида учебной деятельности особенно возрастает в настоящее время, когда перед учебным заведением поставлена задача формирования у обучающихся потребности к самостоятельному образованию.

Как форма обучения **консультация** используется для оказания помощи ученикам по освоению учебного материала, который либо слабоусвоен им, либо не усвоен совсем. На консультациях также излагаются требования, предъявляемые обучающимся на зачетах и экзаменах.

Экзамен – форма обучения, имеющая целью систематизацию, выявление и контроль знаний учащихся.

Используются различные формы проведения экзамена: ответы на вопросы экзаменационных билетов, выполнение творческой работы, участие в соревнованиях, тестовое испытание и т. д.

Зачет - форма обучения, близкая по предназначению к экзамену.

Предметные кружки и другие подобные им формы обучения отличаются большим разнообразием как по направленности, так и по содержанию, методам работы, времени обучения и т. д.

На основе кружковой работы создаются **научные общества (академии** и т. д.), которые объединяют и корректируют работу кружков, организуют конкурсы и олимпиады.

Конкурсы и олимпиады. Данные формы обучения стимулируют и активизируют деятельность учащихся. Развивают их творческие способности. Они проводятся на разных уровнях: школьном, областном, республиканском, международном.

Согласно учебным планам и программам в профессиональных образовательных учреждениях пишут **курсовые проекты и курсовые работы.** **Курсовое проектирование** как организационная форма обучения применяется на заключительном этапе изучения учебного процесса.

Дидактическая цель курсового проектирования – обучение студентов профессиональным умениям; формирование умений и навыков; комплексная проверка уровня знаний и умений обучающихся. Курсовое проектирование завершается защитой курсовых работ.

Дипломное проектирование – организационная форма, применяемая на завершающем этапе обучения в образовательном учреждении. Она заключается в выполнении студентами дипломных проектов или дипломных работ, на основании защит которых

Государственная квалификационная
студентам квалификации специалиста.

комиссия выносит решение о присвоении

Дидактическими целями дипломного проектирования являются:

- расширение, закрепление знаний, совершенствование профессиональных умений и навыков;
- развитие умений и навыков самостоятельного научного исследования;
- проверка и определение уровня подготовленности выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности.

Дипломная работа – это самостоятельная комплексная творческая работа, в ходе выполнения которой студенты решают конкретные профессиональные задачи, соответствующие профилю деятельности и уровню образования специалиста.

Дипломная работа выполняется по индивидуальному графику, который студент совместно разрабатывает с научным руководителем.

В целом дипломное проектирование не только помогает углубить и закрепить полученные знания, но и приучает к исследовательскому, творческому подходу к решению практических задач в период обучения и по его завершении.

4 Виды обучения

В практике работы образовательных учреждений сложились относительно обособленные, отличающиеся рядом признаков *виды обучения*.

Вид обучения – это обобщенная характеристика обучающих систем, устанавливающая особенности обучающей и учебной деятельности; характер взаимодействия учителя и учащихся в процессе обучения; функции используемых средств, методов и форм обучения.

Вид обучения определяется педагогической технологией обучения, лежащей в его основе. Выделяют следующие виды обучения: объяснительно-иллюстративное, догматическое, проблемное, программированное, модульное, компьютерное, дистанционное, развивающее, эвристическое, личностно ориентированное, межпредметное и др.

Догматическое обучение - вид обучения, построенный на принятии информации без доказательств на веру.

Проблемное обучение - вид обучения, при котором под руководством обучающегося организуется самостоятельная поисковая деятельность обучаемых по решению учебных проблем, в ходе которых у них формируются новые знания, умения и навыки, развиваются способности, активность, творческое мышление и т. д.

Развивающееся обучение – вид обучения, обеспечивающий оптимальное развитие учащихся. Ведущая роль принадлежит теоретическим знаниям, обучение строится быстрым темпом и на

высоком уровне, процесс обучения протекает осознанно, целенаправленно и систематично.

Эвристическое обучение - вид обучения, базирующийся на основных принципах проблемного и развивающегося обучения и предполагающей успешность развития ученика за счет построения и самореализации личностной образовательной траектории в заданном образовательном пространстве.

Личностно ориентированное обучение - вид обучения, в котором образовательные программы и учебный процесс направлены на каждого ученика с присущими ему познавательными особенностями.

Объяснительно-иллюстративное (традиционное, сообщающее, обычное) обучение - вид обучения, при котором обучающий, как правило, передает информацию в готовом виде посредством словесного объяснения с привлечением наглядности; обучаемые воспринимают и воспроизводят ее.

Компьютерное обучение - вид обучения, основывающийся на программировании обучающей и учебной деятельности, воплощенной в контрольно-обучающей программе для ЭВМ, позволяющей обеспечить усиление индивидуализации, персонификации процесса, обучения за счет оптимальной обратной связи о качестве усвоения содержания образования.

Модульное обучение - вид обучения, придающий полифункциональность минимальной дидактической единице учебной информации - модулю, которое обеспечивает целостное усвоение содержания образования.

Дистанционное обучение - вид обучения, позволяющий достигнуть целей обучения при минимальных затратах времени на усвоение содержания образования и максимальном объеме индивидуальной, самостоятельной работы в условиях информатизации образовательного процесса.

Межпредметное обучение - вид обучения, основывающийся на изучении интегрированных учебных предметов, построенных на реализации межпредметных и внутрипредметных связей в смежных областях познания.

Вопросы и задания для контроля знаний

1. Что такое организационные формы обучения?
2. Какими особенностями характеризуется классно-урочная форма организации обучения?
3. От чего зависит структура урока?
4. Приведите примеры использования разнообразных форм организации учебного процесса в опыте учителей-новаторов.
5. Каковы основные виды обучения и их характерные черты?

Основная литература

- 1 Хуторский А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб.: - Питер, 2001.
- 2 Сластенин В.А, Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /Под ред. В.А.Сластенина: В 2 ч.- М.:ВЛАДОС, 2002.
- 3 Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед.вузов: В 2 кн. Кн.1.-М.: ВЛАДОС, 1999.
- 4 Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения. -М., 20015 Оконь В. Введение в общую дидактику.- М., 1990

Тема 25-26. Образовательные технологии

1 Понятие «педагогическая технология обучения» 2 Обзор педагогических технологий обучения

1 Понятие «педагогическая технология обучения»

Долгое время термин «технология» оставался за пределами понятийного аппарата педагогики, относился к технократическому языку. Хотя его буквальное значение («учение о мастерстве») не противоречит задачам педагогики: описанию, объяснению, прогнозированию, проектированию педагогических процессов.

В педагогической литературе встречается много терминов, характеризующих те или иные педагогические технологии: технология обучения, технология воспитания, технология преподавания, образовательная технология, традиционная технология, технология программирования обучения, технология проблемного обучения, авторская технология и т. д.

Первоначально многие педагоги не делали различия между понятиями **«педагогическая технология»**, **«технология обучения»**, **«обучающая технология»**. Термин «педагогическая технология» использовался только применительно к обучению, а сама технология понималась как обучение с помощью технических средств. Сегодня педагогическую технологию понимают как последовательную систему действий педагога, связанную с решением педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса.

Андреев В. И. считает, что педагогическая технология – это система проектирования и практического применения адекватных данной технологии педагогических закономерностей, целей, принципов, содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания, гарантирующих достаточно высокий уровень их эффективности, в том числе при последующем воспроизведении и тиражировании.

Представляет интерес определение педагогической технологии, которое официально было принято в 1979 г. Ассоциацией по педагогическим коммуникациям и технологиям в США: «Педагогическая технология есть комплексный, интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний».

Таким образом, **педагогическая технология** – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий.

Следует также обратить внимание на то, что понятие «педагогическая технология» обозначает приемы работы в сфере обучения и воспитания. Поэтому понятие «педагогическая технология» шире, чем понятие «технология обучения» и «технология воспитания».

При всем многообразии педагогических технологий существует два пути их появления. В одних случаях технология возникает из теории (В. В. Давыдов, В. К. Дьяченко, Л. В. Занков, П. Я. Гальперин, Н. В. Кузьмин и др.), в других случаях технологии вытекают из практики (Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенко, В. Ф. Шатилов, В. В. Шейман и др.).

Педагогическая технология характеризуется рядом признаков. В. П. Беспалько выделяет следующие:

- четкая, последовательная педагогическая, дидактическая разработка целей обучения, воспитания;
- структурирование, упорядочение, уплотнение информации, подлежащей усвоению;
- комплексное применение дидактических, технических, в том числе компьютерных, средств обучения и контроля;
- усиление, насколько это возможно, диагностических функций обучения и воспитания;
- гарантированность достаточно высокого уровня качества обучения.

Следует отличать **педагогическую технологию** от **методики обучения**. Отличие заключается в том, что педагогические технологии удается воспроизводить и тиражировать и при этом гарантировать высокое качество учебно-воспитательного процесса или решение тех педагогических задач, которые заложены в педагогической технологии. Методики часто не гарантируют должного качества.

Вместе с тем методика может быть доведена до уровня технологии. Например, имеется определенная методика оценки знаний. Если она отвечает объективности, надежности, валидности, то ее можно назвать педагогической технологией.

Педагогическая технология взаимосвязана с **педагогическим мастерством**. Совершенное владение педагогической технологией и

есть педагогическое мастерство. Одна и та же технология может осуществляться разными преподавателями, но в особенностях ее реализации как раз и проявляется их педагогическое мастерство.

2 Обзор педагогических технологий обучения

В современной дидактике представлены самые разнообразные технологии, так как каждый автор и исполнитель превносят в педагогический процесс что-то свое индивидуальное. Однако по многочисленным сходствам и общим признакам можно выделить следующие технологии:

-по уровню применения: общепедагогические, частнометодические(предметные) и локальные (модульные);

-по философской основе: научные и религиозные, гуманистические и авторитарные;

-по научной концепции усвоения опыта: ассоциативно-рефлекторные, бихевиористические, интериоризаторские, развивающие;

-по ориентации на личностные структуры: информационные (формирование умений, знаний и навыков), операционные (формирование способов умственных действий), эвристические (развитие творческих способностей), прикладные (формирование действенно-практической сферы);

-по характеру модернизации традиционной системы обучения: технологии по активизации и интенсификации деятельности учащихся; технологии на основе гуманизации и демократизации отношений между учителем и учащимся; технологии на основе дидактической реконструкции учебного материала и т.д.

Педагогические технологии также классифицируются по доминированию целей и решаемых задач; по применяемой форме организации обучения; по доминирующим методам, которым отдается предпочтение, и другим основаниям.

Однако при большом разнообразии педагогических технологий в современной дидактике сложился общий план их анализа. В каждой технологии автор должен видеть:

- уровень ее применения;
- философскую основу;
- ведущую концепцию усвоения знаний;
- отличительный характер содержания образования;
- организационные формы обучения;
- преобладающий метод обучения;
- категорию обучаемых.

Более подробно остановимся на некоторых технологиях обучения.

Традиционная (репродуктивная) технология обучения

Технология ориентирована на передачу знаний, умений и навыков. Она обеспечивает усвоение учащимися содержания обучения, проверку и оценку его качества на репродуктивном уровне.

Технология развивающего обучения

Из всех существующих отечественных технологий обучения технология развивающего обучения является одной из наиболее признанных. У ее истоков стояли такие выдающиеся психологи и педагоги, как Л. С. Выгодский, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и многие другие. На становление идей технологии развивающего обучения большое влияние оказали труды Л. С. Выгодского, создателя культурно- исторической теории психического развития человека.

Технология поэтапного формирования умственных действий

Технология поэтапного формирования умственных действий разработана на основе соответствующей теории П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, Ф. Н. Талызиной и др. Авторы данной теории установили, что знания, умения и навыки не могут быть освоены и сохранены вне деятельности человека. В ходе практической деятельности у человека формируется ориентированная основа как система представлений о цели, плане и средствах осуществления действия. То есть для безошибочного выполнения действия человек должен знать, что при этом произойдет, на какие аспекты происходящего необходимо обратить внимание, чтобы не выпустить из-под контроля главное. Эти положения составляют основу теории обучения как поэтапного формирования умственных действий.

Технология коллективного взаимодействия

Технология коллективного взаимодействия (организованный диалог, сооперативный диалог, коллективный способ обучения, работа учащихся в парах сменного состава) разработана А. Г. Гавиным, его учениками и последователями В. В. Архиповой, В. К. Дьяченко, А. С. Соколовым и др.

Технология коллективного взаимодействия включает три компонента а) подготовку учебного материала; б) ориентации учащихся; в) технологию хода самого учебного занятия.

Технология полного усвоения

Авторами технологии полного усвоения являются американские ученые Дж. Кэрролл и Б. Блум. Подробное описание этой технологии в отечественной литературе дано М. В. Клариным. Технология полного усвоения отличается от традиционной технологии (классно-урочной системы) по конечному результату. При классно-урочной системе, задающей для всех учеников одно и то же учебное время, содержание, условия труда, на выходе получается неоднозначные результаты. Одни ученики лучше усваивают материал, другие – хуже, а некоторые вообще часть информации не усваивают, т. е. уровень овладения знаниями у учеников разные.

Определяющим в этой технологии являются планируемые результаты обучения, которые должны быть достигнуты всеми учащимися. Это есть *эталон полного усвоения* (критерии). Эталон задается в унифицированном виде с помощью таксономии целей, т. е. иерархически взаимосвязанной системы педагогических целей, разработанных для мыслительной, чувственной и психомоторной сфер.

Технология разноуровневого обучения

Технология разноуровневого обучения предполагает создание педагогических условий для включения каждого ученика в деятельность, соответствующую зоне его ближайшего развития. Ее появление было вызвано тем, что традиционная классно-урочная система, ориентированная на обучение всех детей по унифицированным программам и методикам, не может обеспечить полноценного развития каждого ученика. Учитель в образовательном процессе имеет дело с учащимися, имеющими различные интересы, склонности, потребности, мотивы, особенности темперамента, мышления и памяти, эмоциональной сферы. При традиционной классно-урочной системе эти особенности трудно учитываются.

Технология разноуровневого обучения предусматривает *уровневую дифференциацию* за счет деления потоков на подвижные и относительно гомогенные по составу группы, каждая из которых овладевает программным материалом в различных образовательных областях на базовом и вариативном уровнях (базовый уровень определяется государственным стандартом, вариативный – носит творческий характер, но не ниже базового уровня).

Технология адаптивного обучения

Разновидностью технологии разноуровневого обучения является технология адаптивного обучения, предполагающая гибкую систему организации учебных занятий с учетом индивидуальных особенностей обучаемых. Центральное место в этой технологии отводится обучаемому, его деятельности, качествам личности. Особое внимание уделяется формированию у них учебных умений.

Технология программированного обучения

Технология программированного обучения начала активно внедряться в образовательную практику с середины 60-х гг. XX столетия. Основная цель программированного обучения состоит в улучшении управления учебным процессом. У истоков программированного обучения стояли американские психологи и дидакты Н. Краудер, Б. Скиннер, С. Пресси. В отечественной науке технологию программированного обучения разрабатывали П. Я. Гальперин, Л. Н. Ланда, А. М. Матюшкин, Н. Ф. Талызина и др.

Технология программированного обучения – это технология самостоятельного индивидуального обучения по заранее разработанной обучающей программе с помощью специальных средств

(программированного учебника, особых обучающих машин, ЭВМ и др.). Она обеспечивает каждому учащемуся возможность осуществления учения в соответствии с его индивидуальными особенностями (темпа обучения, уровень обученности и др.).

Технология компьютерного обучения

Бурный прогресс в области развития персональных электронно-вычислительных машин вывел педагогов на новую технологию компьютерного обучения. Компьютеры, снабженные специальными обучающими программами, дают возможность решать почти все дидактические задачи. Они одновременно выдают определенную информацию, проверяют, усвоили ли ее учащиеся и в какой мере, формируют соответствующие теоретические знания и практические умения, открывают доступ к электронным библиотекам, к основным отечественным и международным базам данных; за считанные секунды могут найти нужную цитату, абзац, параграф или главу книги, выделить в ней главное и т. п. Некоторые компьютеры, называемые адаптивными, могут приспосабливать темп обучения к индивидуальным особенностям учащихся, анализировать каждый ответ и на этой основе устанавливать очередные порции учебного материала, регистрировать ответы, увеличивать или уменьшать, в зависимости от уровня сложности задаваемых вопросов, время, необходимое для подготовки ответа учеником.

Технология проблемного обучения

Технология проблемного обучения предполагает организацию под руководством учителя самостоятельной поисковой деятельности учащихся по решению учебных проблем, в ходе которых у учащихся формируются новые знания, умения и навыки, развиваются способности, познавательная активность, любознательность, эрудиция, творческое мышление и другие личностно-значимые качества.

Фундаментальные работы, посвященные теории и практике проблемного обучения, появились в конце 60-х – начале 70-х гг. XX столетия. Большой вклад в разработку технологии проблемного обучения внесли ученые Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, М. И. Махмудов, В. Оконь и др.

При проблемном обучении преподаватель не сообщает знания в готовом виде, а ставит перед учеником задачу (проблему), заинтересовывает его, пробуждает у него желание найти способ ее разрешения.

Технология концентрированного обучения

В основе технологии концентрированного обучения лежит известный в педагогической практике метод «погружения в предмет». Данная технология, начиная от П. Блонского, разрабатывалась и

использовалась В. Ф. Шаталовым, М. П. Щетининым, А. Тубельским и др. Психологическое обоснование этой технологии дано Г.Ибрагимовым.

Суть концентрированного обучения состоит в том, что уроки объединяются в блоки; в течение дня, недели сокращается число параллельно изучаемых учебных дисциплин. Такая форма организации учебного процесса максимально сближает учебный процесс с естественными психологическими особенностями человеческого восприятия. Чтобы предупредить забывание материала, усвоенного на уроке, следует провести работу по его закреплению в день восприятия, т. е. необходимо на какое-то время более основательно «погрузиться» в предмет.

Технология проектного обучения

Технология проектного обучения является одним из вариантов практической реализации идеи продуктивного обучения. Продуктивное обучение (в отличие от традиционной практики обучения) характеризуется тем, что образовательный процесс имеет на выходе индивидуальный опыт продуктивной деятельности.

В основе данной технологии лежат идеи Д. Дьюи об организации учебной деятельности по решению практических задач, взятых из повседневной жизни. Д. Дьюи отрицает необходимость стандартизированного содержания образования и фактически сводит обучение к основанному на интересах детей практицизму.

Целью продуктивного обучения является не усвоение суммы знаний и не прохождение образовательных программ, а реальное использование, развитие и обогащение собственного опыта учащихся и их представлений о мире. По словам разработчиков этой технологии, каждый ребенок должен иметь возможность реальной деятельности (для старших школьников – работы), в которой он может не только проявить свою индивидуальность, но и обогатить ее.

Технология гарантированного обучения

Технология гарантированного обучения, предложенная В. М. Монаховым, представляет собой модель совместной педагогической деятельности учителя и учащихся по проектированию и осуществлению учебного процесса.

Технология гарантированного обучения в деятельности учителя предусматривает два этапа: проектирование и реализация учебного процесса. Этап проектирования связан с конструированием *технологической карты*, которую автор называет «паспортом проекта будущего учебного процесса в данном классе».

В технологической карте представлены *целеполагание, диагностика, внеаудиторная самостоятельная работа (домашнее задание), логическая структура проекта, коррекция*. Основным объектом проектирования учебного процесса – учебная тема.

Технология гарантированного обучения, по утверждению В. М. Монахова, обеспечивает достижение целей Государственного образовательного стандарта и создает комфортные условия обучения (не допускает перегрузки учащихся).

Технология дистанционного обучения

Технология дистанционного обучения – это получение образовательных услуг без посещения учебного заведения, с помощью современных систем телекоммуникации, таких как электронная почта, телевидение и Интернет.

Авторские технологии обучения

Каждый автор и исполнитель привносят в педагогический процесс что-то свое индивидуальное. Поэтому, кроме перечисленных выше педагогических технологий обучения, существует большое количество авторских. Любая авторская технология опирается на общеизвестные приемы, методы, структурирует и организует их вокруг какой-то наиболее значительной авторской идеи. Проиллюстрируем это на примере авторской технологии обучения В. Ф. Шаталова.

Вопросы и задания для контроля знаний

1. Что такое технология обучения?
2. В чем отличие понятий «методика обучения» и «технология обучения»?
3. Чем характеризуется технология модульного обучения?
4. Раскройте суть технологии проблемного обучения.
5. Какие авторские технологии обучения вы знаете?

Основная литература

- 1 Чернилевский Д.В. Дидактические технологии обучения в высшей школе: Учебное пособие. - М., 2001.
- 2 Инновационное обучение: стратегия и практика/Под ред. В.Ляудис. -М., 1994.
- 3 Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. -М., 1995
- 4 Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. -М.: Педагогика, 1989.

Тема 27. Характеристика нормативных документов школы 1 Вопросы образования в Конституции РК

2 Закон РК «Об образовании»

3 Закон РК «О языках в Республике Казахстан»

4 Концепция развития образования в Республике Казахстан 5 Положение о государственном стандарте общего среднего образования в РК

6 Базовый учебный план, учебные программы

1 Вопросы образования в Конституции РК.

Конституция - это самый важный документ, которому подчиняются все жители Казахстана, она отражает волю народа Казахстана, его стремление к утверждению страны «в качестве демократического, светского, правового и социального государства, высшими ценностями которого являются человек, его жизнь, права и свободы» (Н. Назарбаев).

Конституция Республики Казахстан, была принята на общенациональном референдуме 30 августа 1995 года (с последующими изменениями и дополнениями от 1998 и 2007 годов). По признанию президента Казахстана Нурсултана Назарбаева, Конституция Казахстана есть основание свободы. Так, Конституция дала народу в Казахстане самое главное - право выбора.

В Конституции Республики Казахстан в Разделе II, в Статье 30 гражданам нашей страны гарантируется право на образование. Среднее общее образование является обязательным:

Статья 30

- 1.** Гражданам гарантируется бесплатное среднее образование в государственных учебных заведениях. Среднее образование обязательно.
- 2.** Гражданин имеет право на получение на конкурсной основе бесплатного высшего образования в государственном высшем учебном заведении.
- 3.** Получение платного образования в частных учебных заведениях осуществляется на основаниях и в порядке, установленных законом.
- 4.** Государство устанавливает общеобязательные стандарты образования. Деятельность любых учебных заведений должна соответствовать этим стандартам.

2 Закон РК «Об образовании»

Закон РК «Об образовании». Настоящий Закон регулирует общественные отношения в области образования, определяет основные принципы государственной политики в этой области и направлен на обеспечение конституционного права граждан Республики Казахстан, а также иностранцев и лиц без гражданства, постоянно проживающих в Республике Казахстан, на образование (с изменениями и дополнениями по состоянию на 24.10.2011 г.)

В законопроект внесены изменения и дополнения, касающиеся законодательного обеспечения реализации основных положений Государственной программы развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы и поручений Главы государства, указанных в Послании народу Казахстана от 28 января 2011 года.

Законопроект с корреспондирован с ранее принятыми нормами законов РК «О науке», «О статусе «Назарбаев Университет», «Назарбаев Интеллектуальные школы» и «Назарбаев Фонд».

Что принципиально нового внесено в Закон?!

Во-первых, внесены изменения, регламентирующие переход на 12-летнее обучение, а также определяющие правовой статус профильной школы «Бейіндік мектеп».

Существенно усилены требования к **качеству учебников, учебно-методических комплексов и пособий**, введены их **апробация и мониторинг**.

Во-вторых, с целью повышения качества среднего образования в Закон внесены изменения, формирующие **«вертикаль контроля качества»**, то есть единый централизованный контроль качества образовательных услуг в организациях образования на территории всего Казахстана.

В-третьих, это **коренное повышение статуса педагога**, предусмотренное новой госпрограммой.

Для этого законодательно вводится **ваучерно-модульная система финансирования повышения квалификации**.

Также включена новая статья об индивидуальной педагогической деятельности, которая не лицензируется.

В-четвертых, исключается **промежуточный государственный контроль**, выполнивший свои задачи. Вместо него вводится **система внешней оценки учебных достижений учащихся**.

В-пятых, законодательно обеспечен переход к **подушевому финансированию** среднего, технического и профессионального, послевузовского образования. Это позволит поднять эффективность труда педагогов, развивать государственно-частное партнерство в системе образования.

В-шестых, законопроектом также устанавливается обязательное трудоустройство выпускников вузов, завершивших обучение по медицинским и педагогическим специальностям на основе государственного образовательного заказа.

Это очень важно для социальной сферы.

В-седьмых, введена новая классификация вузов: национальные исследовательские университеты, национальные высшие учебные заведения, исследовательские университеты, университеты, академии и институты. Она устанавливает жесткую связь между реализуемыми образовательными программами, исследовательской деятельностью и категорией вуза.

Это позволит поднять общий уровень научно-образовательной деятельности высшей школы.

В-восьмых, группа принципиальных изменений – это создание **нормативно-правовой базы для реализации основных принципов Болонского и Туринского процессов.**

Законодательно обеспечена **академическая мобильность** обучающихся и профессорско-преподавательского состава вузов. Изменяется **система аккредитации** учебных заведений, она передается в конкурентную среду и вводится в международную модель.

В связи с переориентацией программы «Болашак» на послевузовское образование, законопроект регулирует вопросы прохождения стажировок специалистов в зарубежных организациях.

В-девятых, большие изменения внесены по вопросам профессионально-технического образования. Вводятся нормы **социального партнерства и кооперативного обучения** как формы организации профессиональной подготовки кадров, основанной на корпоративной ответственности государства, предприятий и учебных заведений.

Это особенно важно для формирования в соответствии с поручением Главы государства **принципиально новой модели технического и профессионального образования.**

В-десятых, в соответствии с вносимыми изменениями уточнено разграничение полномочий между Правительством, уполномоченным органом и местными исполнительными органами в области образования.

В целом, эти и все остальные поправки в Закон РК «Об образовании» (всего более двухсот) направлены на совершенствование правовой базы образования, которая должна быть приведена в соответствие с международными стандартами.

3 Закон РК «О языках в Республике Казахстан»

Закон Республики Казахстан «О языках в Республике Казахстан» (от 11 июля 1997 года № 151-І, с изменениями, внесенными Законом РК от 20 декабря 2004 г. № 13-ІІІ).

Статья 4. Государственный язык Республики Казахстан

Государственным языком Республики Казахстан является казахский язык. Государственный язык - язык государственного управления, законодательства, судопроизводства и делопроизводства, действующий во всех сферах общественных отношений на всей территории государства.

Долгом каждого гражданина Республики Казахстан является овладение государственным языком, являющимся важнейшим фактором консолидации народа Казахстана.

Правительство, иные государственные, местные представительные и исполнительные органы обязаны:

- всемерно развивать государственный язык в Республике Казахстан, укреплять его международный авторитет;
- создавать все необходимые организационные, материально-технические условия для свободного и бесплатного овладения государственным языком всеми гражданами Республики Казахстан;
- оказывать помощь казахской диаспоре в сохранении и развитии родного языка.

4 Концепция развития образования в Республике Казахстан

Концепция развития образования в Республике Казахстан до 2015 года. Концепция развития образования (далее - Концепция) является документом, определяющим общую стратегию, основные направления, приоритеты, задачи государственной политики в области образования и механизмы их реализации, как фундаментальной составляющей становления и укрепления государственной независимости, прогрессивного развития страны.

Концепция развивает основные принципы образовательной политики Казахстана, определенные Конституцией Республики Казахстан, Законом Республики Казахстан «Об образовании», Законом Республики Казахстан «О науке», Законом Республики Казахстан «О национальной безопасности», Стратегией «Казахстан - 2030», Стратегическим планом развития Республики Казахстан до 2010 года,

«Стратегией индустриально-инновационного развития Казахстана до 2015 года», Государственной программой «Образование», Конвенцией по техническому и профессиональному образованию, Лиссабонской Конвенцией о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе, Конвенцией «О правах ребенка», Декларацией Всемирной конференции по высшему образованию, рекомендациями Совещания министров образования европейских стран в Болонье, Конференцией министров образования государств-участников Содружества независимых государств и Совета сотрудничества в области образования государств-участников СНГ, Советом по взаимному признанию и эквивалентности документов об образовании, ученых степенях и званиях при Интеграционном Комитете Евразийского Экономического Сообщества, Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН о проведении в 2005-2015 годах Десятилетия образования в интересах устойчивого развития.

Концепция определяет образование в качестве общенационального приоритета, закладывает основу для развития государством образовательной политики Республики Казахстан на длительный период и является основой для внесения изменений и дополнений в законодательство, систему финансирования, содержание образования, структуру системы образования, систему управления образованием, кадровую и социальную политику.

В соответствии с настоящей Концепцией разрабатывается План мероприятий по ее реализации.

Цель: определение стратегических приоритетов в развитии образования для формирования национальной модели многоуровневого непрерывного образования, интегрированной в мировое образовательное пространство и удовлетворяющей потребности личности и общества.

Основные задачи: совершенствование законодательной и иной нормативной правовой базы функционирования казахстанской модели образования на основе дальнейшей демократизации и участия общества в управлении образованием; развитие образования с учетом исторических, национальных, демографических, географических, экономических и культурных особенностей Казахстана; обновление содержания образования, учебного, учебно-методического обеспечения и материально-технической базы; создание национальной системы оценки качества образования; интеграция образования, науки и производства; создание механизмов привлечения сектора реальной экономики для повышения качества профессионального образования и обучения; совершенствование финансового, кадрового обеспечения системы образования, а также повышение социального статуса педагогических работников; интеграция в мировое образовательное пространство.

5 Положение о государственном стандарте общего среднего образования в РК

Государственный общеобразовательный стандарт образования.

1. Разработан и внесён Республиканским научно-практическим центром проблем 12-летнего образования Министерства образования и науки Республики Казахстан.

2. Утверждён и введен в действие приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 22 ноября 2007 г. № 566/1

3. Введён взамен ГОСО РК 2.003-2006 Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Основные положения. Среднее общее образование.

4. Разработан с учетом требований постановления Правительства Республики Казахстан от 02.09.1999 г. № 1290 «О порядке разработки, утверждения и сроках действия государственных общеобязательных стандартов образования».

5. Согласован с Комитетом по техническому регулированию и метрологии Министерства индустрии и торговли Республики Казахстан (№ 18-05-02/2-106 от 19 декабря 2007 года).

1.1 Настоящий Государственный общеобязательный стандарт образования устанавливает требования к базовому содержанию среднего

образования, максимальному объему учебной нагрузки, уровню и качеству подготовки обучающихся; конкретизирует ожидаемые результаты в виде сформированных ключевых компетентностей, знаний, умений и навыков по образовательным областям; способствует успешной социализации обучающихся.

1.2 Настоящий Стандарт предназначен для применения:

- организациями образования Республики Казахстан, реализующими общеобразовательные программы начального, основного среднего, общего среднего образования, независимо от форм собственности организаций образования, типов и видов;
- высшими учебными заведениями, организациями образования, реализующими профессиональные программы послесреднего образования, при разработке учебных программ подготовки педагогических кадров;
- научными и учебными заведениями, специалистами в области образования при подготовке образовательных программ, учебников и учебно-методических комплексов;
- институтами повышения квалификации и переподготовки работников системы образования при разработке программ повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров;
- организациями технического и профессионального, послесреднего образования при разработке материалов для контроля знаний при приеме обучающихся;
- государственными органами управления при разработке контрольно-измерительных материалов для приема в высшие учебные заведения;
- уполномоченным и местными исполнительными органами в области образования при осуществлении государственного контроля над качеством обучения.

Стандарт используется органами государственного управления и организациями Республики Казахстан при лицензировании образовательной деятельности, аттестации организаций образования, подготовке рабочих учебных планов и учебных программ, контролю выполнения данных документов.

6 Базовый учебный план, учебные программы

Государственные стандарты образования положены в основу документов, определяющих содержание образования. Главными документами этого уровня являются учебный план и учебные программы.

Учебный план - это документ, в котором определены состав учебных предметов, изучаемых в данном типе образовательных учреждений, их распределение по годам обучения, недельное и годовое количество времени, отводимого на каждый учебный предмет.

Основные виды учебных планов в ОУ: **базисный учебный план, типовые федеральные учебные планы, региональные учебные планы и учебный план школы.** Эти планы отражают федеральный (т. е. общий для всей Федерации), национально-региональный и школьный (конкретный для данного образовательного учреждения) компоненты образования. Кроме того, все содержание образования подразделяется на инвариантную, базовую, обязательную для всех, часть, которая обеспечивает приобщение учащихся к общекультурным и национально значимым ценностям, обязательные занятия по выбору (часто они связаны с выбором профиля обучения в старшем звене), и вариативную часть, включающую свободно избираемые факультативные, индивидуальные и групповые занятия.

Базисный учебный план является частью государственного образовательного стандарта и служит основой для разработки рекомендованных Минобразованием примерных учебных планов для разных типов школ (дневных, вечерних, с русским родным языком обучения, с родным (нерусским) языком обучения и др.), базисных региональных учебных планов школы. В базисном плане выделены фундаментальная и технологическая (до-профессиональная) подготовка. Предметы сгруппированы по образовательным областям: филология, математика, обществознание, естествознание, искусство, физическая культура, технология. Это облегчает разработку интегрированных курсов внутри выделенных областей (например, обобщенного курса естествознания). Базисный учебный план обеспечивает определенный баланс между естественно-научным и гуманитарным знанием с некоторым приоритетом гуманитарного цикла в начальной и основной школе и небольшим перевесом обязательных занятий по естественно-научным дисциплинам в звене полного среднего образования.

Конкретное содержание образования по образовательным областям и отдельным предметам определяется учебными программами и учебниками.

Содержание учебных предметов конкретизируется в **учебных программах**, которые представляют собой документ, устанавливающий состав, структуру, последовательность предъявленного к изучению материала по каждому предмету с распределением его по годам обучения, по разделам и темам. По каждой теме обозначаются объем знаний (понятия, факты, основные законы, теоремы, рекомендации), способы деятельности (виды упражнений, типы задач, умения и навыки). В программах указываются предполагаемые результаты обучения, определяются межпредметные связи, опорные знания, необходимые для успешного изучения темы или раздела. Нередко задается и примерная методическая модель изучения материала (опорные понятия, логика и общие методы работы). Типовые учебные программы, которые утверждаются Министерством образования,

раскрывают ведущие положения науки, практики, искусства, техники и носят рекомендательный характер.

Школьные рабочие программы отражают национально- региональный и школьный компоненты, а также образовательный потенциал школы, творческие возможности учителей. Мастера педагогического труда создают оригинальные авторские программы, главным образом по курсам, вводимым именно в данном образовательном учреждении. Такие программы проходят рецензирование и утверждаются либо экспертными комиссиями отделов(управлений) образования, либо советом школы.

Любая программа должна содержать: объяснительную записку, в которой определяются цели и основные направления работы по курсу, выделяются ведущие идеи, ключевые подходы, наиболее общие методы изучения; тематический план с примерным распределением часов по темам; раздел, раскрывающий содержание каждой темы с выделением подлежащих изучению фактов, доказательств, законов, теорем, теорий, следствий, прикладных объектов, а также обязательных для овладения умений и навыков; методические указания о способах изучения разделов курса (методы, основные демонстрации, лабораторные работы и т. д.); библиографию с указанием основной и дополнительной литературы

Вопросы и задания для контроля знаний

1. Какие документы определяют содержание образования РК? 2. Что такое учебный план и учебная программа?

Основная литература

1 Чернилевский Д.В. Дидактические технологии обучения в высшей школе: Учебное пособие. - М., 2001.

2. Инновационное обучение: стратегия и практика/Под ред. В.Ляудис. -М., 1994.

3. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. -М., 1995.

Тема 28. Организационно-методическое руководство учебно- воспитательным процессом школы

1 Государственно-общественный характер управления системой образования

2 Школа как педагогическая система и объект научного управления

3 Требование к руководителю школы

4 Методсовет и самообразование учителей

1 Государственно-общественный характер управления системой образования

Будущему учителю, вступающему в самостоятельную профессиональную деятельность, важно иметь полное, четкое представление о сущности, принципах, содержании управления педагогическими системами. Это поможет с самого начала войти в ритм работы школы, понять сложный механизм ее функционирования, установить профессиональные деловые отношения с администрацией, коллегами-учителями, учениками и родителями.

Управление, внутришкольное управление, внутришкольный менеджмент

В педагогической науке и практике все более усиливается стремление осмыслить целостный педагогический процесс с позиций науки управления, придать ему строгий научно обоснованный характер. Справедливо утверждение многих отечественных и зарубежных исследователей о том, что управление реально и необходимо не только в области технических, производственных процессов, но и в сфере сложных социальных систем, в том числе педагогических.

Под управлением вообще понимается деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации. Объектами управления могут быть биологические, технические, социальные системы. Одной из разновидностей социальных систем является система образования, функционирующая в масштабе страны, края, области, города или района. Субъектами управления системой образования в данном случае выступают Министерство образования РК, управления образования края, области или города, а также районные отделы образования. Общеобразовательная школа как сложная динамическая социальная система выступает объектом внутришкольного управления. Следовательно, мы можем говорить об управлении школой и ее отдельными компонентами или частями, выступающими подсистемами более общей системы — общеобразовательной школы. Такими подсистемами являются целостный педагогический процесс, классно-урочная система, система воспитательной работы школы, система эстетического воспитания учащихся, система профориентационной работы и др. Частные случаи управления отдельными школьными подсистемами составляют сущность и содержание внутришкольного управления. *Внутришкольное управление представляет собой целенаправленное, сознательное взаимодействие участников целостного*

педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата. Взаимодействие участников целостного педагогического процесса складывается как цепь последовательных, взаимосвязанных действий или функций: педагогического анализа, целеполагания и планирования, организации, контроля, регулирования и кор- ригирования.

Традиционное представление о внутришкольном управлении раскрывалось в таких характеристиках, как целенаправленное воздействие субъекта на объект управления; влияние управляющей системы на управляемую систему с целью перевода последней в качественно новое состояние; внедрение элементов научной организации педагогического труда и др. Сегодня на смену философии "воздействия" в управлении школой идет философия "взаимодействия", "сотрудничества", "рефлексивного управления".

Теория управления школой существенно дополняется теорией внутришкольного менеджмента (Ю.А.Конаржевский, Т.И.Шамова и др.). Теория менеджмента привлекает прежде всего своей личностной направленностью, когда деятельность менеджера (управляющего) строится на основе подлинного уважения, доверия к своим сотрудникам, создания для них ситуаций успеха. Именно эта сторона менеджмента существенно дополняет теорию внутришкольного управления. Осмысление идей менеджмента, их перенос в сферу школоведческих проблем дают основание для разработки самостоятельного направления - внутришкольного менеджмента.

Основные признаки государственного управления Одна из отличительных особенностей современной системы образования - переход от государственного к государственно-общественному управлению образованием. *Основная идея государственно-общественного управления образованием состоит в том, чтобы объединить усилия государства и общества в решении проблем образования, предоставить учителям, учащимся, родителям больше прав и свобод в выборе содержания, форм и методов организации учебного процесса, в выборе различных типов образовательных учреждений.* Выбор прав и свобод личностью делает человека не только объектом образования, но и его активным субъектом, самостоятельно определяющим свой выбор из широкого спектра образовательных программ, учебных заведений, типов отношений.

Основные признаки общественного управления. Общественный характер управления системой образования проявляется в том, что наряду с органами государственной власти создаются общественные органы, в которые входят представители учительского и ученического коллективов, родителей и

общественности. Их участие в управлении создает реальные предпосылки для создания атмосферы научного поиска и положительного психологического климата в коллективе школы. Реальным воплощением общественного характера управления образованием является деятельность коллективного органа управления - *совета школы*

Совет школы, как правило, возглавляемый одним из представителей общественности или родителей, работает в тесном контакте с администрацией школы и общественными организациями. Совет доводит свои решения до сведения родителей или лиц, их заменяющих. Решение совета считается правомочным, если за его принятие проголосовало не менее двух третей присутствующих членов совета.

3 Школа как педагогическая система и объект научного управления

Педагогическая система является самостоятельной развивающейся управляемой целостностью, состоящей из ряда компонентов. Управление педагогической системой, с одной стороны, сохраняет ее целостность, с другой - позволяет изменять, влиять на действие отдельных ее компонентов. Функционирование педагогической системы, таким образом, направлено на достижение целей, обусловленных потребностями общества, которые должны быть достигнуты в строго определенное время (9 - 11 лет). Цели определяют содержание педагогической системы, которое, в свою очередь, предполагает многообразие форм и методов ее реализации. Функционирование педагогической системы возможно при соответствующих социально-педагогических условиях. Как и всякая система, педагогическая система характеризуется уровнем достигнутых результатов.

Отражая диалектическую природу педагогических явлений, их целостный характер, компоненты педагогической системы должны быть представлены как необходимые и достаточные для ее оптимального функционирования. На этом основании школа как педагогическая система

представлена совокупностью системообразующих факторов, условий функционирования, структурных и функциональных компонентов. *Системообразующие факторы* представлены факторами целей и результатов; *условия функционирования* - социально-педагогическими и временными условиями; *структурные компоненты* - управляющей (педагогический коллектив) и управляемой (ученический коллектив) системами, содержанием, средствами, формами и методами педагогической деятельности; *функциональные компоненты* -

педагогическим анализом, целеполаганием и планированием, организацией, контролем, регулированием и корригированием.

Рассмотрение школы как педагогической системы и объекта управления означает, что управленческая деятельность организаторов образования, должностных лиц, учителей, учащихся должна быть в равной мере направлена на выработку целей и достижение результата, на создание условий формирования педагогического и ученического коллективов, на отбор содержания и использование разнообразных средств, форм и методов учебно-воспитательной работы. В таком случае управление позволяет сохранять целесообразность педагогической системы и продуктивно влиять на обновление составляющих ее компонентов.

Системообразующие факторы педагогической системы

Важнейшим системообразующим фактором, исходным началом функционирования педагогической системы является *цель совместной деятельности учителей и учащихся*, направленной на гармоническое развитие сущностных сил личности ребенка, на его самоопределение и создание условий для саморазвития. *Цель школы - сформировать основы базовой культуры,*

включающей интеллектуальную, нравственную, эстетическую, трудовую, экологическую, правовую и другую культуру личности. Общая цель детализируется в частных целях, сформулированных по отдельным направлениям учебно-воспитательной работы. Одним из признаков эффективного управления является умение руководителей школы, учителей, органов ученического самоуправления намечать частные цели и на каждом значительном временном этапе соотносить их с общей целью, регулируя и корригируя оптимальное достижение намеченных результатов.

Результаты, как системообразующий фактор, определяются *совокупностью наиболее устойчивых и реальных критериев, обеспечивающих определение уровня воспитанности как отдельных учащихся, так и ученических коллективов в целом.* Наличие обоснованной системы критериев позволяет соотнести принятую цель деятельности с ее фактическим состоянием, определить пути конкретной коррекции деятельности учителей, отдельных звеньев школы, участвующих в педагогическом процессе на разных временных этапах.

Структурные компоненты педагогической системы Решающая роль в любой социальной системе принадлежит индивидуальному или коллективному субъекту управления. Одним из основных определяющих структурных компонентов педагогической системы школы является деятельность педагогического коллектива и его руководителей или управляющей системы. Анализ практики и специальных исследований показывает, что

коллектив педагогов может эффективно осуществлять достижение целей не только при условии расширения их функций, но и при их обоснованной дифференциации и координации. Так возникает *проблема уровней управляющей системы*. Структура управляющей системы большинства школ представлена четырьмя уровнями управления.

Первый уровень - директор школы, назначаемый государственным органом или выбранный коллективом; руководители совета школы, ученического комитета, общественных объединений. Этот уровень определяет стратегические направления развития школы.

Второй уровень - заместители директора школы, школьный психолог, социальный педагог, ответственный за организацию общественно полезного труда, старшие вожатые, помощник директора школы по административно-хозяйственной части, а также органы и объединения, участвующие в самоуправлении. **Третий уровень** - учителя, воспитатели, классные руководители, выполняющие управленческие функции по отношению к учащимся и родителям, детским объединениям, кружкам в системе внеучебной деятельности. К этому уровню могут быть отнесены и педагоги, взаимодействующие с органами общественного управления и самоуправления, с учреждениями дополнительного образования. **Четвертый уровень** - учащиеся, органы классного и общешкольного ученического самоуправления. Выделение данного уровня подчеркивает субъект-субъектный характер отношений между учителями и учениками. Ученик, являясь объектом взаимодействия, в то же время выступает и субъектом своего развития.

Из приведенной иерархической схемы взаимодействия видно, что каждый нижестоящий уровень субъекта управления является одновременно и объектом управления по отношению к вышестоящему уровню.

Основное место в *управляемой системе* принадлежит *ученическому коллективу*, в котором также можно выделить два уровня управления по вертикали: общешкольный коллектив и классные коллективы. По горизонтали управляемая система представлена ученическими общественными организациями, спортивными секциями, творческими объединениями, кружками, бригадами и т.д. Управляемая система отражает единство и многообразие видов деятельности (учебной, исследовательской, спортивной, художественно-эстетической, общественно полезной), в которых участвуют школьники.

Содержание как структурный компонент целостного педагогического процесса определяется целями, стоящими перед общеобразовательным учреждением - гимназией, лицеем, колледжем,

школой с классами углубленного изучения или общеобразовательной школой. Взаимодействие педагогического и ученического коллективов в отношении изменения содержания учебно-воспитательного процесса регулируется на основе государственных образовательных стандартов, включающих федеральный, региональный и школьный компоненты, а также Уставом общеобразовательного учреждения.

Характерные для современного общества процессы гуманизации и гуманитаризации, индивидуализации и дифференциации, усиления культурологической направленности образования процесса определяют особенности использования форм и методов обучения и воспитания детей и подростков. Наряду с формами коллективной и групповой работы серьезное внимание уделяется формам индивидуальной работы. Многообразие форм организации целостного педагогического процесса отражает многообразие видов совместной деятельности учителей и учащихся: учебной, исследовательской, общественно полезной, эстетической, спортивной и др.

Рассматривая педагогическую деятельность как процесс решения задач, необходимо отчетливо представлять способы воздействия управляющей системы на управляемую, т.е. *методы*. Их эффективность, как это было показано ранее, зависит от того, насколько они соответствуют конкретной педагогической ситуации, сложившимся отношениям между педагогами и учащимися, каковы возможные пути их оптимального сочетания.

Методы организации целостного педагогического процесса должны отражать организационное, функциональное и информационное единство системы. Поэтому наряду с методами убеждения, упражнения, контроля и самоконтроля, стимулирования и самовоспитания учитель должен владеть методами сбора и обработки информации, проведения диагностики индивидуального развития, коррекции и др.

Таким образом, выделение системообразующих факторов, социально-педагогических и временных условий, структурных компонентов подчеркивает сложную внутреннюю организацию педагогического процесса и в то же время необходимость тонкой и своевременной корректировки каждого компонента в зависимости от целей деятельности образовательного учреждения. Иначе говоря, каждый фактор, условие, компоненты должны быть постоянно в поле зрения организаторов и руководителей педагогической системы. Указанные компоненты не существуют сами по себе, они вплетены в деятельность учителя и образуют при этом *функциональные компоненты педагогической системы*. В основе функциональных компонентов лежат и устойчивые базовые связи основных структурных компонентов¹, возникающие в процессе деятельности

педагога. Функциональные компоненты: педагогический анализ, целеполагание и планирование, организация, контроль, регулирование и корригирование — отражают педагогический процесс в движении, изменении, определяя логику его развития и совершенствования.

3 Требование к руководителю школы

Функции директора школы.

Основными направлениями деятельности директора школы являются:

1. Организация образовательной (учебно-воспитательной) работы школы;
2. Обеспечение административно-хозяйственной (производственной) работы школы;
3. Создание режима соблюдения норм охраны труда и безопасности в школе.

Должностные обязанности директора школы

1. Осуществляет общее руководство учебным заведением; организует и контролирует работу коллектива по всем направлениям его деятельности.
2. Осуществляет руководство коллективом работников образовательного учреждения, как штатных, так и внештатных; обеспечивает подбор и расстановку кадров; устанавливает в соответствии с трудовым законодательством, правилами внутреннего трудового распорядка, служебными и квалификационными характеристиками круг обязанностей работников школы; создает необходимые условия для повышения их научно-методического уровня, педагогической квалификации.
3. Создает необходимые условия для урочной и внеурочной деятельности учащихся, труда персонала учебного заведения, творческого роста работников, осуществления педагогических экспериментов.
6. Решает вопросы, связанные финансово-хозяйственной деятельностью учебного заведения, обеспечивает учет, сохранность и пополнение учебно-материальной базы, рациональное использование бюджетных средств, а также средств, которые поступают из других источников финансирования в доход учебного заведения; распоряжается имуществом.
- 7.. Обеспечивает творческие связи с другими образовательными учреждениями, организациями.
8. Обеспечивает правильное ведение и сохранность документации, учет, прохождение и контроль над исполнением служебных документов, своевременное рассмотрение заявлений, жалоб, соблюдение прав и гарантий учащихся и работников МОУ, выполнение правил санитарно-гигиенического режима, охраны труда.

9. Отчитывается о работе образовательного учреждения перед соответствующими органами, несет ответственность за свою деятельность перед советом школы, выступает в качестве его представителя в общественных организациях.

Функции заместителя

директора

школы

Основными направлениями деятельности заместителя директора школы по учебно-воспитательной работе являются:

1. организация учебно-воспитательного процесса в школе, руководство им и контроль за развитием этого процесса;
2. методическое руководство педагогическим коллективом;
3. обеспечение режима соблюдения норм и правил техники безопасности в учебном процессе.

Заместитель директора школы по учебно-воспитательной работе выполняет следующие должностные обязанности:

- 1 организует текущее и перспективное планирование деятельности педагогического коллектива;
2. координирует работу учителей и других педагогических работников по выполнению учебных планов и программ;
3. организует и координирует разработку необходимой учебно-методической документации;
4. осуществляет систематический контроль за качеством образовательного процесса и объективность оценки результатов образовательной подготовки обучающихся, работы кружков и факультативов; посещает уроки и другие виды учебных занятий, проводимых педагогическими работниками школы (не менее 180 часов в учебный год), анализирует их форму и содержание, доводит результаты анализа до сведения педагогов;
5. организует работу по подготовке и проведению экзаменов;
6. организует просветительскую работу для родителей, принимает родителей (лиц их заменяющих) по вопросам организации учебно- воспитательного процесса;
7. оказывает помощь педагогическим работникам в освоении и разработке инновационных программ и технологий;
8. осуществляет контроль за учебной нагрузкой обучающихся;
9. составляет расписание учебных занятий и других видов образовательной деятельности, обеспечивает качественную и своевременную замену уроков временно отсутствующих учителей, ведет журнал учета пропущенных и замещенных уроков;
10. обеспечивает своевременное составление установленной отчетной документации, контролирует правильное и своевременное ведение педагогами классных журналов, другой документации.

4 Методсовет и самообразование учителей

Методсовет школы – это педагогический коллегиальный внутришкольный орган методического сопровождения учебного процесса, способствующий формированию творческого подхода к педагогической деятельности. Методсовет является консилиумом опытных педагогов-профессионалов, оказывает компетентное методическое воздействие на важнейшие блоки учебно-воспитательного процесса, анализирует его развитие, разрабатывает на этой основе рекомендации по совершенствованию методики обучения и воспитания. Методсовет способствует развитию педагогической инициативы и осуществляет дальнейшее распространение данной инициативы.

Цели и задачи методсовета

1. Определять и формулировать приоритетные педагогические проблемы, способствовать консолидации творческих усилий всего педагогического коллектива для их успешного разрешения.
2. Осуществлять стратегическое планирование методической работы школы.
3. Способствовать созданию благоприятных условий для проявления педагогической инициативы учителей.
4. Способствовать формированию педагогического самосознания учителя как педагога-организатора учебно-воспитательного процесса, строящего педагогическое общение на гуманистических принципах сотрудничества.
5. Способствовать совершенствованию профессионально - педагогической подготовки учителя:
а) научно-теоретической; б) методической; в) навыков научно-исследовательской работы; г) приемов педагогического мастерства.

Обязанности и права методсовета школы

1. Осуществлять экспертную оценку предлагаемых для внедрения в школе педагогических инноваций, оказывать необходимую методическую помощь при их реализации.
2. Участвовать в аттестации педагогических работников по приглашению дирекции.
3. Принимать активное участие в подготовке предложений для рассмотрения на заседаниях методсоветов.
4. Оказывать методическую помощь молодым специалистам, анализировать их уроки при посещении их членами методсовета.
5. Участвовать в проведении внутришкольного методического контроля, составлять для этого необходимый методический инструментарий

Самообразование учителя

«Воспитание, полученное человеком, закончено, достигло своей цели, когда

человек настолько созрел, что обладает силой и волей самого себя образовывать в течение дальнейшей жизни и знает способ и средства, как он это может осуществить в качестве индивидуума, воздействующего на мир» (А. Дистервег).

Совершенствование качества обучения и воспитания в средней школе напрямую зависит от уровня подготовки педагогов. Неоспоримо, что этот уровень должен постоянно расти, и в этом случае эффективность различных курсов повышения квалификации, семинаров и конференций невелика без процесса самообразования учителя.

Самообразование – есть потребность творческого и ответственного человека любой профессии, тем более для профессий с повышенной моральной и социальной ответственностью, каковой является профессия учителя.

Самообразование – процесс сознательной самостоятельной познавательной деятельности,

Вот как определяет понятие «самообразование» педагогический словарь:

«самообразование - целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т.п. В основе самообразования - интерес занимающегося в органическом сочетании с самостоятельным изучением материала».

Самообразование учителя есть необходимое условие профессиональной деятельности педагога. Общество всегда предъявляло, и будет предъявлять к учителю самые высокие требования. Для того, чтобы учить других нужно знать больше, чем все остальные. Учитель должен знать не только свой предмет, и владеть методикой его преподавания, но и иметь знания в близлежащих научных областях, различных сферах общественной жизни, ориентироваться в современной политике, экономике и др. Учитель должен учиться всему постоянно, потому, что в лицах его учеников перед ним каждый год сменяются временные этапы, углубляются и даже меняются представления об окружающем мире.

Мотивы, побуждающие учителя к самообразованию :

-ежедневная работа с информацией. Готовясь к уроку, выступлению, родительскому собранию, классному часу, общешкольному мероприятию, олимпиаде и др. у учителя возникает необходимость поиска и анализа новой информации;

-желание творчества. Учитель – профессия творческая. Творческий человек не сможет из года в год работать по одному и тому же пожелтевшему поурочному плану или сценарию, читать одни и те же

доклады. Должно появиться желание большего. Работа должна быть интересной и доставлять удовольствие;

-стремительный рост современной науки. Особенно психологии и педагогики;

-изменения, происходящие в жизни общества. Эти изменения в первую очередь отражаются на учениках, формируют их мировоззрение, и соответственно, очень часто, формируют образ учителя как «несовременного человека» ;

- конкуренция. Не секрет, что многие родители, приводя ребенка в школу, просят в класс к конкретному учителю, предметнику или классному руководителю. Если учитель на хорошем счету у администрации, методического совета, отдела народного образования, он имеет больше прав в выборе классов, нагрузки и др.

-общественное мнение. Учителю не безразлично, считают его «хорошим» или «плохим». Плохим учителем быть обидно.

- материальное стимулирование. Категория учителя, мнение аттестационной комиссии, премии, надбавки, а может быть даже звания и правительственные награды – все это зависит от квалификации и мастерства учителя. Без постоянного усвоения новых знаний этого не добиться.

Составляющие процесса самообразования учителя:

- Изучать и внедрять новые педагогические технологии, формы, методы и приемы обучения

- Посещать уроки коллег и участвовать в обмене опытом

- Периодически проводить самоанализ своей профессиональной деятельности

- Совершенствовать свои знания в области классической и современной психологии и педагогики

- Систематически интересоваться событиями современной экономической, политической и культурной жизни

- Повышать уровень своей эрудиции, правовой и общей культуры

На основании вышеперечисленных пунктов, конкретизировав в наименования и названия, каждый учитель составляет личный план самообразования для профессионального роста.

Вопросы и задания для контроля знаний

1. Что такое управление, внутришкольное управление и внутри школьный менеджмент?

2. Чем характеризуется общественное управление образованием? Раскройте содержание деятельности общественных органов управления в школе.

3. Дайте характеристику основных компонентов школы как системы и объекта научного управления.

Основная литература

- 1 Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. - М., 1993. 2 Кондаков М.И. Теоретические основы школоведения. - М., 1982. Менеджмент в управлении школой / Под ред. Т.И. Шаповой. - М., 1992.
- 3 Орлов А.Л. Управление учебно-воспитательной работой в школе. - М. 1990 - 1991.
- 4 Сантурова С.М. Менеджмент в образовании: теория и практика. - М., 1993.
- 5 Управление современной школой: Пособие для директора школы / Под ред. М.М. Поташника. - М., 1992.

Тема 29-30. Диагностика и контроль в обучении

1 Диагностика качества обучения

2 Виды, формы и методы контроля

3 Оценка и учет результатов учебной деятельности

4 Ошибки оценивания

1 Диагностика качества обучения

Неотъемлемым компонентом образовательного процесса является диагностика, с помощью которой определяется достижение поставленных целей. Без диагностики невозможно эффективное управление дидактическим процессом.

Диагностика – это точное определение результатов дидактического процесса.

В понятие «диагностика» вкладывается более широкий и глубокий смысл, чем в понятие «проверка знаний, умений и навыков» обучаемых. Проверка знаний, умений и навыков лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Тогда как диагностирование рассматривает результаты с учетом способов их достижения, выявляет тенденции, динамику дидактического процесса. **Диагностика** включает контроль, проверку, оценивание; накопление статистических данных, их анализ; прогнозирование, выявление динамики, тенденций дидактического процесса.

Важным компонентом диагностики является контроль. **Контроль** – это наблюдение за процессом усвоения знаний, умений и навыков. Составной частью контроля является проверка. **Проверка** – система действий и операций для контроля за усвоением знаний, умений и навыков.

По сути своей контроль обеспечивает установление обратной связи, т.е. получение информации о результате учебной деятельности обучаемых. Обучающий устанавливает, какие, в каком объеме знания усвоил обучаемый, готов ли он к восприятию новых знаний. Учитель получает также сведения о характере самостоятельной учебной

деятельности обучаемого. Контроль показывает обучающему, насколько его собственная работа была плодотворной, удачно ли он использовал возможности педагогического процесса в обучающих целях.

Во время контроля получает информацию о своей учебной деятельности и сам обучаемый. Контроль помогает ему понять, каких успехов он добился в освоении знаний, и увидеть пробелы и недостатки в них. Постоянный контроль дисциплинирует обучаемых, приучает к определенному ритму, развивает волевые качества.

2 Виды, формы и методы контроля

Контроль бывает разных видов и форм, а также может осуществляться с помощью разнообразных методов. В педагогической практике применяется несколько **видов контроля**: *предварительный контроль, текущий контроль, периодический контроль, тематический контроль, итоговый контроль и отсроченный контроль.*

Предварительный контроль, как правило, имеет диагностические задачи. Он проводится с целью выявления имеющихся знаний, умений и навыков учащихся к началу обучения. Применяется он обычно в начале учебного года или перед изучением новой темы. Предварительный контроль позволяет обучающему находить наиболее эффективные методы и формы работы.

Текущий контроль осуществляется по ходу обучения и позволяет определить степень сформированности знаний, умений, навыков, а также их глубину и прочность. Этот контроль дает возможность своевременно выявить пробелы в знаниях учащихся и оказать им помощь в усвоении программного материала. Текущий контроль стимулирует ответственность ученика за подготовку к каждому занятию.

Периодический контроль проводит итоги работы за определенный период времени. Он осуществляется в конце четверти, полугодия.

Тематический контроль осуществляется после изучения темы, раздела и имеет целью систематизацию знаний обучаемых.

Итоговый контроль призван определить конечные результаты обучения. Он охватывает всю систему знаний, умений и навыков по предмету.

Отсроченный контроль – контроль остаточных знаний и умений спустя какое-то время после изучения темы, раздела, курса (этот срок может колебаться от 3 месяцев до полугода и более). Отсроченный контроль как вид контроля соответствует требованию судить об эффективности процесса по конечному результату.

Контроль осуществляется в различных **формах**. По форме

контроль подразделяется на *индивидуальный, групповой и фронтальный*.

При контроле используются различные методы. **Методы контроля** – это способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности обучаемых и педагогической работы обучающихся.

В педагогической практике используются методы *устного, письменного, практического, машинного контроля и самоконтроля*.

Устный контроль осуществляется в процессе устного опроса обучаемых. Он позволяет выявить знания обучаемых, проследить логику изложения ими материала, умение использовать знания для описания или объяснения процессов и происходящих событий, для выражения и доказательства своей точки зрения, для опровержения неверного мнения и т.д.

Письменный контроль предполагает выполнение письменных заданий (упражнений, контрольных работ, сочинений, отчетов и т.д.). Письменный контроль позволяет проверять знания всех обучаемых одновременно, но требует больших временных затрат на проверку письменных заданий.

Практический контроль применяется для выявления сформированности умений и навыков практической работы или сформированности двигательных навыков.

С развитием информационных технологий распространение получил контроль с использованием машин. *Машинный контроль* экономит время учащихся и учителя. С помощью контролирующих машин легко установить единые требования к измерению и оцениванию знаний. Результаты контроля легко поддаются статистической обработке. Устраняется субъективизм учителя при оценивании знаний.

Применение контролирующих машин позволяет успешно осуществлять *самоконтроль*. Самоконтроль возможен и без применения машин. Но для этого необходимо обучаемых учить самостоятельно находить ошибки, анализировать причины неправильного решения познавательных задач, искать способы их устранения.

Сочетание различных методов контроля называется *комбинированным (уплотненным) контролем*. Обычно это сочетание устного и письменного опроса.

В последнее время все большее распространение получает *тестовый контроль*. Основным инструментом такого контроля является **тест**. В зависимости от предмета измерения выделяются тесты *педагогические, психологические, социологические, социально-психологические, культурологические и др.*

Тесты, применяемые для контроля в процессе обучения,

представляют собой систему тестовых заданий стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологией обработки и анализа результатов, по которым судят о знаниях, умениях и навыках испытуемых.

Тестовые задания отличаются краткостью, на выполнение каждого должно тратиться много времени. Не всякое задание подходит для теста. Оно должно быть строго определенным по форме, содержанию и специальным параметрам, оцениваемым в ходе математического анализа. Свойства заданий обуславливают свойства всего теста, поэтому должен быть не просто набор, а система заданий.

Наиболее распространенными являются следующие формы тестовых заданий:

-*закрытая форма тестовых заданий*. Характерным для нее является то, что к заданию даются готовые ответы, один (или несколько) из которых правильный. При использовании закрытых тестовых заданий существует возможность угадывания, что является главной причиной отрицательного к ним отношения. Кроме того, такая форма тестовых заданий не стимулирует самостоятельный поиск ответа, а предоставляет возможность лишь выбора из предложенных вариантов;

-*открытая форма тестовых заданий* не содержит готовых ответов, позволяя их сформулировать в свободной форме, что дает возможность выявить логику мышления тестируемого, его способность формулировать и аргументировать ответ (однако сложно анализировать результат);

-*задания «на соответствие»*, суть которых заключается в необходимости установить соответствие элементов одного множества элементам другого;

-*задания на «установление правильной последовательности»*. Они позволяют проверить понимание последовательности действий, процессов, суждений, вычислений. Эти задания используются главным образом для оценки уровня профессиональной подготовки, а также для контроля знаний основных понятий и законов изучаемой учебной дисциплины.

3 Оценка и учет результатов учебной деятельности

Результаты контроля учебно-познавательной деятельности учащихся выражаются в ее *оценке*.

Оценка – это определение степени усвоенности знаний, умений и навыков.

Количественным выражением оценки является *отметка*.

Отметка – это условное выражение количественной оценки знаний, умений и навыков обучаемых в цифрах или баллах.

До настоящего времени не только в педагогической практике, но и в дидактической и методической литературе термины «оценка» и

«отметка» иногда понимаются как синонимы. Так, часто, когда имеется в виду отметка, говорят «оценка» (выставление оценок, система оценок и т. д.). между тем «оценка» и «отметка» – понятия хотя и близкие, но далеко не идентичные.

Оцениваться результаты обучения могут не только отметкой, но и другими средствами. Например, это может быть словесное одобрение и неодобрение, вынесение благодарности, награждение грамотами и медалями и т. д.

Большое значение имеет объективная оценка, единый подход к определению качества знаний. Проблема эта не простая, особенно если учесть, что оценка знаний – тонкий и острый инструмент воздействия на учащегося. Высокая оценка знаний может и воодушевлять обучающегося к учению, но может и расхолаживать его в работе. Еще сильнее воздействует неудовлетворительная оценка: она может и побуждать к усилению учебной работы, и убивать охоту к учению. Вот почему в последние годы в печати возникают острые дискуссии, которые облекаются то в форму борьбы с так называемой процентоманией, т. е. завышением отметок, то принимают форму предложений о переводе из класса в класс независимо от качества знаний. Учеными предлагаются новые оценочные шкалы: десятибалльные, двенадцатибалльные, стобалльные и др.

4 Ошибка оценивания

К основным типичным субъективным ошибкам оценивания в школе и вузе относятся:

- великодушие, снисходительность. Проявляется в завышении отметок. Крайней формой великодушия в оценках обучаемых явилась процентомания, искореняемая теперь в школах;
- перенос симпатии или антипатии с ученика на оценку (отметку);
- оценка по настроению;
- отсутствие твердых критериев (преподаватель ставит высокие отметки за слабые ответы, и наоборот);
- центральная тенденция (проявляется в стремлении избежать крайних отметок. Например, не ставить двоек и пятерок);
- неустойчивость системы (преподаватель то долго не спрашивает, то весь урок опрашивает);
- близость оценки той, которая была выставлена ранее, (например, на предыдущих экзаменах другими преподавателями; учителю трудно сразу после двойки поставить пятерку);
- перенос оценки за поведение на оценку по учебному предмету;
- завышение и занижение отметок и др.

Однако за каждым намеренным завышением или занижением оценки может стоять разный смысл. Например, выставление положительной оценки слабому ученику может восприниматься как

фактор психологической поддержки его в учебных продвижениях. Поэтому не все субъективные оценочные суждения следует рассматривать как ошибки.

Вопросы и задания для контроля знаний

1. Охарактеризуйте основные функции контроля.
2. Какие педагогические требования предъявляются к контролю?
3. В чем преимущества и недостатки устного и письменного опросов?
4. Каковы возможности машинного контроля?
5. Какая шкала оценок, на ваш взгляд, является перспективной?

Основная литература

- 1 Слостенко В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений /Под ред. В.А.Слостенко: В 2 ч. - М.:ВЛАДОС, 2002. Ч.2.
- 2 Педагогика: Учеб. для студ. Пед.вузов и пед. колледжей /Под ред. П.И. Пидкасистого. -М.: Педагогическое общество России, 2002.
- 3 Подласый И.П.. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов пед. вузов: В 2 кн. - М., 1999. Кн.1.

Дополнительная литература

- 1 Шишов С.Е. Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. - М., 1998.
- 2 Ингенкамп К. Педагогическая диагностика/Пер. с нем.- М., 1991.
- 3 Розенберг Н.М. Измерения в дидактике.- Киев, 1985.
- 4 Симонов В.П., Черненко Е.Г. Десятибалльные шкалы оценки степени обученности по предметам: Учеб.-справ. Пособие.- М., 2002.

Литература

- 1 Краевский В.В. Общие основы педагогики.- М.,2005
- 2 Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии.(под редакц. С.А.Смирнова) – М., 2003
- 3 Подласый И.П. Педагогика:Новый курс:В 2 кн.-М., 2003
- 4 Харламов И.Ф. Педагогика. -Минск, 2002
- 5 Бордовская Н.Ф., Реан А.А. Педагогика. – Санкт-Петербург, 2000
- 6 Педагогика: Учебное пособие/В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев-3-е изд.-М.:Школа-Пресс, 2000
- 7 Педагогика: учебник/Л.П.Крившенко и др.-М.: Проспект, 2009
- 8 Сластенин В.А, Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений /Под ред. В.А.Сластенина: В 2 ч. -М.:ВЛАДОС, 2002. Ч.2.
- 9 Педагогика: Учеб. для студ. Пед. вузов и пед. колледжей /Под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Педагогическое общество России, 2002.
- 10 Жарыкбаев К.Б., Калиев С.К. История казахской педагогики и психологии. – Алматы, 1995.
- 11 Измайлов А. Народная педагогика: педагогические воззрения народов Средней Азии и Казахстана. – М., Педагогика, 1991.
- 12 Калиев С. Педагогические мысли в поэзии акынов и жырау 15 – 19 веков. – Алматы, 1998.
- 13 Кожаметова К.Ж. Казахская этнопедагогика: методология, теория, практика. – Алматы, 1998.
- 14 Закон РК «Об образовании» от 27 июля 2007
- 15 Закон Республики Казахстан от 24 октября 2011 года № 487-IV «О внесении изменений и дополнений в Закон Республики Казахстан «Об образовании».
- 16 Бордовская Н.В. Педагогика /Н.В. Бордовская, А.А. Реан. СПб., 2006.
- 17 Коменский Я.А. Избран. педагогич. соч. /Я.А.Коменский. М., 1955.
- 18 Кукушин В.С. Введение в педагогическую деятельность /В.С.Кукушин.- Ростов н/Д., 2005.
- 19 Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т./А.С.Макаренко. -М., 1956.
- 20 Сухомлинский В.А. Избр.пед.соч.: в 3 т. /В.А.Сухомлинский. -М.,1980.
- 21 Агафонова А.С. Практикум по педагогике./А.С.Агафонова.- М., 2003
- 22 Латышина Д.И. История педагогики: учебн. Пособие /Д.И.Латышина.- М., 2003.

- 23 Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник /Г.М. Коджаспирова. -М.,2004.
- 24 Столяренко А.М. Психология и педагогика: учебное пособие для вузов /А.М. Столяренко.- М., 2004.
- 25 Хуторской А.В. Современная дидактика: учебн. Для вузов /А.В.Хуторской. СПб., 2001.
- 26 Макаренко А.С. Книга для родителей /А.С. Макаренко. - М., 1985. 27Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива /В.А.Сухомлинский.- М., 1982.

