

Г.Я.Гревцева, Ш.Ш.Олимов, К.Ф.Абдуллаев, Ш.Х.Самиева

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

«Челябинский государственный институт культуры»
«Бухарский государственный университет»

Г.Я.Гревцева Ш.Ш.Олимов, К.Ф.Абдуллаев, Ш.Х.Самиева

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Учебное пособие

УДК 371. 011. (021)
ББК 74. 200.504. Я 73

Педагогика [Текст]: учебное пособие / Авт.-сост. Г.Я.Гревцева и др. – 2019. – 162 с.

Учебное пособие отражает содержание разделов курса «Педагогика»: теория обучения, теория и методика воспитания. Содержит примерное содержание лекций, вопросы и задания для самоконтроля, список литературы. Работа соответствует государственному стандарту базового педагогического образования будущих учителей.

Учебно-методическое пособие предназначено студентам педагогических вузов, учителям школ а также всем, кто интересуется проблемами воспитания и обучения.

Рецензенты:

Литвак Р.А. доктор педагогических наук, профессор

Адизов Б.Р. доктор педагогических наук, профессор БухГУ

ISBN

© Гревцева Г.Я., Олимов Ш.Ш., Абдуллаев К.Ф., Ш.Х.Самиева. 2019

ВВЕДЕНИЕ

*Если учитель соединяет в себе любовь к делу
и к ученикам, он совершенный учитель /Л. Толстой/*

Учитель – ключевая фигура в образовании, его профессионализм является фактором, который определит успех или неудачу любых изменений в этой сфере. Сейчас при обсуждении приоритетов государственной образовательной политики повышение профессионализма педагогов признается важнейшим условием обновления системы образования в мире.

Новые подходы к проблеме подготовки современного учителя нашли отражение в государственном образовательном стандарте высшего педагогического образования в Узбекистане. В документе делается акцент на формирование теоретической и практической профессионально-педагогической компетенции выпускника педагогического вуза, отмечается, что будущий учитель призван способствовать социализации, формированию общей культуры учащихся.

Предлагаемые программы по разделам курса «Педагогика» разработаны на основе Государственного образовательного стандарта общепедагогической подготовки. Основная цель – формирование у студентов профессиональной готовности к реализации целостного педагогического процесса. Материал пособия ориентирован на образование учителя как субъекта профессиональной деятельности, на стимулирование потребности в педагогическом совершенствовании, формирование у студентов профессионально-педагогической позиции.

В содержание лекционного курса входит рассмотрение вопросов культурно-исторического характера, становления и развития воспитательной системы и педагогических концепций. Образование представлено как важнейшая сфера духовной деятельности.

В основу построения курса положены прогрессивные идеи и направления современной педагогики:

- идеи целостности педагогической деятельности;
- положения онтологического и антропологического подходов в воспитании;
- гуманистические идеи педагогической науки; направления культурологического подхода в образовании;
- основные выводы педагогики отношений; главные ориентиры многоуровневого педагогического образования.

В структуре учебного пособия имеются:

- 1) лекции по разделам педагогики: теория обучения, теория и методика воспитания;
- 2) список рекомендуемой литературы;
- б) список словарей и энциклопедий.

Изучение курса осуществляется путем освоения современных образовательных технологий и использования диалоговых форм обучения. Каждая лекция сопровождается вопросами для более углубленного осмысления материала. Самостоятельная работа студентов контролируется с помощью методики создания «рабочего портфеля» саморазвития.

ГЛАВА I ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ

(дидактика)

1.1 Дидактика- педагогическая теория обучения. Процесс обучения как целостная система

Умственные занятия оказывают на человека такое же благотворное влияние, какое Солнце оказывает на Природу.

/В. Гумбольдт/

План

1. Общее понятие о дидактике. Цели и задачи дидактики
2. Сущность процесса обучения
3. Методологические основы обучения.
4. Закономерности и принципы обучения.

Цель – познакомить студентов с основами теории и методики обучения.

Основные понятия: дидактика, обучение, содержание, теория, процесс, субъект.

1. Общее понятие о дидактике

Компонентами целостного педагогического процесса являются обучение и воспитание. Протекают они в единстве и взаимосвязи. Однако каждый из этих компонентов имеет свои особенности, самостоятельное значение, поэтому в педагогике более традиционным является рассмотрение их в отдельности.

Центральное 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 проявить свою индивидуальность.

Теоретические основы организации процесса обучения, его закономерности, принципы, методы и т.д. изучает важнейшая отрасль педагогики – *дидактика*. В развитие дидактики как науки внесли существенный вклад Я.А.Коменский, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Герbart, Д. Дьюи, К.Д.Ушинский, П.Ф.Каптерев, М.А.

Данилов, Б.П.Есипов, М.Н.Скаткин, Л.В.Занков, А.Зунунов, О.Р.Розиков, М.Очилов и другие ученые.

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.

Великий чешский педагог Ян Амос Коменский в труде "Великая дидактика" назвал эту науку "всеобщим искусством всех учить всему", включив в ее структуру, однако, и воспитание. Немецкий педагог И.Ф. Герbart в начале XX в. придал дидактике статус целостной теории воспитывающего обучения.

По мере развития педагогики дидактика все более концентрировала свое внимание на разработке проблем теории обучения. Проблемы воспитания в дидактике 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 [28].

Некоторые авторы вкладывают более широкий смысл в это понятие.

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

В.И. Андреев 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: развивающего, проблемного, модульного, дифференцированного, компьютерного и других видов и типов обучения. Во-вторых, особенно в последние годы в педагогике все более последовательно и обстоятельно проводится мысль, что дидактика не заканчивается теорией образования и обучения, а выходит на уровень технологии обучения. Поэтому более полным, считает автор, будет следующее определение: дидактика – это наука о теориях образования и технологиях обучения [1].

Дидактика как наука имеет свой предмет.

Предмет дидактики – закономерности и принципы обучения, его цели, научные основы содержания образования, методы, формы, средства обучения.

Различают общую и частные дидактики.

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 решение поставленных задач.

Частные дидактики изучают закономерности протекания процесса обучения, содержание, формы и методы преподавания различных учебных предметов. Частные дидактики называют *методиками преподавания (соответствующего учебного предмета)*.

Задачами дидактики являются:

1. Определение содержания образования и его объема на каждом уровне обучения.
2. Описание и объяснение процесса обучения.
3. Разработка теоретических моделей процесса обучения и проверка их на практике.
4. Разработка более совершенной организации процесса обучения, новых обучающих систем и новых технологий обучения.

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 учить (методы 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. Сущность процесса обучения

Рассмотрение данного вопроса следует начать с выяснения сущности педагогических категорий "обучение" и "процесс обучения". Иногда их рассматривают как тождественные понятия. Но это не всегда так. Понятие "обучение" определяет явление, тогда как понятие "процесс обучения" (или "учебный процесс") – это развитие процесса во времени и пространстве, последовательная смена его этапов.

Долгое время под процессом обучения в основном понималось только преподавание, т.е. деятельность учителя.

Со временем более широкий смысл стали вкладывать в данное понятие, уделив особое внимание деятельности учащихся.

Процесс обучения – сложный процесс объективной действительности. Он включает в себя большое количество разнообразных связей и отношений множества факторов различного порядка и различной природы. Поэтому трудно дать полное и всестороннее его определение. В Российской педагогической энциклопедии под процессом обучения понимается «совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляются развитие личности, ее образование и воспитание» [35]. Ю.К. Бабанский считает, процесс обучения – это целенаправленное взаимодействие преподавателя и учащихся, в ходе которого решаются задачи образования учеников [27]. Более емкое определение данному понятию дает И.П. Подласый: «Процесс обучения – это специально организованный, целеполагаемый и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями» [34].

Из всего сказанного можно сделать вывод, что *процесс обучения* – это целенаправленный процесс взаимодействия обучающихся и обучаемых, в ходе которого осуществляются образование, воспитание и развитие последних.

Процесс обучения носит двусторонний характер. Он включает в себя две органично взаимосвязанные деятельности: *преподавание* – обучающая деятельность педагога по организации усвоения учебного материала и *учение*–деятельность учащихся по усвоению знаний. Связующим звеном между ними служит содержание образования, которое опосредствует совместную деятельность.

В основе обучения лежат знания, умения и навыки, представляющие для преподавателя базовые компоненты содержания данного процесса и воспринимаемые учениками в качестве продуктов усвоения.

Важнейшим элементом учения являются *мотивы*, т.е. побуждения, которыми ученик руководствуется, осуществляя те или иные учебные действия либо учебную деятельность в целом. К учению побуждает множество мотивов различного свойства, каждый из которых выступает не изолированно, а во взаимодействии с другими. Среди интеллектуально-побуждающих мотивов особое место занимают *познавательные интересы и потребности*. Их развитию способствует высокий уровень обучения с его подлинно научным содержанием и педагогически целесообразной организацией активного и самостоятельного познания.

Процесс обучения выполняет ряд функций: образовательную, развивающую, воспитательную, побудительную и организационную. Они выступают комплексно, но, для того чтобы правильно организовать практическую деятельность, спланировать задачи обучения, их следует рассмотреть отдельно.

Образовательная функция процесса обучения состоит в том, что она направлена прежде всего на формирование знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности.

Знание – это понимание, сохранение в памяти и воспроизведение фактов, сведений, понятий, правил, законов, теорий, формул, характеристик и т.д. В

процессе обучения научные знания должны стать достоянием личности, войти в структуру ее опыта. Реализация этой функции обеспечивает полноту, систематичность и осознанность знаний, их прочность и действенность. При этом учащиеся получают сведения по основам наук и видам деятельности, у них закладываются основы сознательного оперирования полученными знаниями, использования их для решения жизненных задач.

Образовательная функция также предполагает, что обучение направлено не только на получение учащимися знаний, но и на формирование у них умений и навыков. *Умение* – это способность выполнять некие операции (действия), опираясь на правила. Или: умение - это владение способами применения знаний на практике. *Навык* – это автоматизированный компонент сознательной деятельности. Другими словами, это умение, доведенное до автоматизма, высокой степени совершенства.

Умения образуются в результате упражнений. Для выработки навыков необходимы многократные повторения. Умения и навыки бывают *общеучебные* и *специальные*. Последние включают в себя специфические для соответствующего учебного предмета и отрасли науки практические умения и навыки. Например, по физике и химии это проведение лабораторных опытов, показ демонстраций; по географии – работа с картой, масштабные измерения, ориентирование с помощью компаса и других приборов; по биологии – работа с гербариями, муляжами, коллекциями, препаратами, микроскопом; по математике – работы с логарифмической линейкой, вычислительными машинами, различного типа моделями и др.

Кроме специальных умений и навыков в процессе обучения учащиеся овладевают общеучебными умениями и навыками, которые имеют отношение ко всем предметам. Например, навыками чтения и письма, рациональной организации самостоятельной познавательной деятельности, умениям работы с учебниками, справочниками, библиографическим аппаратом и т.д.

Как уже упоминалось, процесс обучения одновременно с образовательной функцией реализует и воспитательную функцию. *Воспитательная функция*

обучения объективно вытекает из самой природы этого социального процесса. Она состоит в том, что в процессе обучения у учащихся складываются взгляды, научное мировоззрение, понимание законов природы, общества и мышления, нравственные и эстетические представления, способность следовать нормам поведения в обществе, соблюдать принятые в нем законы. В процессе обучения формируются также потребности личности, мотивы деятельности, социального поведения, ценности и ценностные ориентации.

Возможностями воспитания располагает прежде всего содержание образования. Все учебные предметы имеют тот или иной воспитательный потенциал. Гуманитарные и социально-экономические дисциплины располагают большими возможностями для формирования личностных качеств обучаемых. Содержание дисциплин естественнонаучного цикла способствует формированию мировоззрения, единой картины мира в сознании обучающихся, выработке на этой основе взглядов на жизнь и деятельность.

Воспитательное воздействие в процессе обучения оказывает также характер общения учителя и ученика, учащихся между собой, психологический климат в коллективе. Существуют различные стили общения между участниками педагогического процесса: авторитарный, демократический, либеральный. Современная педагогика считает, что оптимальным является демократический, соединяющий в себе гуманное, уважительное отношение преподавателя к обучающимся, предоставление им известной самостоятельности, привлечение их к организации процесса обучения.

Обучение воспитывает всегда, но не автоматически и иногда не в нужном направлении, поэтому реализация воспитательной функции обучения требует при организации учебного процесса, отборе его содержания, выборе форм и методов исходить из правильно понятых задач воспитания. Одновременно с образовательной и воспитательной функциями процесс обучения реализует и *развивающую функцию*. В процессе обучения кроме усвоения знаний, умений и навыков учащимися происходит их развитие. Причем оно осуществляется во всех направлениях: развитии речи, мышления, сенсорной и двигательной сфер личности, эмоционально-

волевой и потребностно-мотивационной области. "Обучение ведет за собой развитие," – утверждает один из важных законов психологии, сформулированный Л.С. Выготским. Ему способствует как содержание образования, используемые методы и формы обучения, так и активная, разнообразная, сознательная деятельность обучаемых.

Хотя правильно поставленное обучение всегда развивает, однако эта функция успешнее реализуется при наличии специальной направленности. В теории и практике разработаны особые технологии обучения, преследующие именно цели развития личности. Значительный вклад в создание системы развивающего обучения внесли ученые П.А. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.

И.Я.Гальперин и Н.Ф. Талызина разработали теорию поэтапного формирования умственных действий. Л.В. Занков обосновал совокупность принципов развития мышления в процессе обучения: увеличение удельного веса теоретического материала, обучение в быстром темпе и на высоком уровне трудности, обеспечение осознания учащимися своих учебных действий.

А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов разработали основы проблемного обучения. И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин предложили систему развивающих методов обучения, В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин – концепцию содержательного обобщения в обучении, Г.И.Щукина – способы активизации познавательной деятельности обучающихся. Д. Кабалевский, И. Волков разработали методическую систему, способствующую развитию эмоциональной сферы, богатства чувств, переживаний от восприятия природы и искусства, окружающих людей.

Кроме образовательной, воспитательной и развивающей некоторые ученые выделяют еще *побудительную* и *организующую* функции обучения. Процесс обучения необходимо строить так, чтобы он побуждал к дальнейшим учебно-познавательным действиям учащихся, организовывал их на познание нового. Бесспорным является то, что все функции процесса обучения взаимообусловлены и реализуются во всех его дидактических компонентах.

3. Методологические основы обучения

Существуют различные методологические подходы к объяснению сущности обучения. Из зарубежных концепций наиболее распространенными, раскрывающими механизмы учения являются бихевиористическая и прагматическая теории.

Бихевиористическая теория получила широкое распространение в педагогической практике США и многих стран Европы. Ее приверженцы рассматривают все феномены психической жизни как совокупность актов поведения. Они отождествляют психику человека и животных, сводят всю сложную жизнедеятельность к формуле "стимул - реакция". С их точки зрения, процесс обучения – это искусство управления стимулами с целью возникновения или предотвращения определенных реакций, а процесс учения – совокупность реакций на стимулы и стимулирующие ситуации. Развитие сознания отождествляется с формированием реакций обучающихся, т.е. обучение они рассматривают как выработку способности реагировать определенным образом на определенные ситуации, а не как развитие умения действовать или думать.

Таким образом, сознательная деятельность человека в процессе обучения объясняется не психическими, а физиологическими процессами. Осознанные действия учащихся подменяются чисто рефлексорными. Отличие человека от высокоорганизованных животных бихевиористы видят в том, что на него могут влиять вторичные, словесные, стимулы, на которые также возникают ответные реакции.

В отличие от бихевиористов *прагматисты* сводят обучение лишь к расширению личного опыта ученика, для того чтобы он как можно лучше приспособился к существующему общественному строю. Обучение может только способствовать проявлению заложенных в человеке от рождения возможностей. Поэтому его цель – научить ребенка жить. А это означает приспособляемость к окружающей среде, удовлетворять личные интересы и

потребности без ориентации на социальное окружение, исходя из субъективно понимаемой пользы.

В соответствии с этими воззрениями прагматисты утверждают, что обучение – это сугубо индивидуальный процесс. Они не считают необходимым формирование систематических знаний, умений и навыков, а следовательно, отрицают научное обоснование учебных планов и программ. Прагматисты умаляют значение учителя в процессе обучения, отводя ему роль помощника, консультанта. Для них основной механизм и, соответственно, метод получения знаний, умений и навыков – "обучение через делание", т.е. выполнение практических заданий, упражнений.

Кроме бихевиоризма и прагматизма существуют и другие теории обучения. Некоторые из них отвергают как физиологические, так и психологические основы учебного процесса, сводя его лишь к реакциям, происходящим в душе ученика. Механизм получения знаний, умений и навыков они или никак не объясняют, или сводят к интуиции, озарению, усмотрению и т.п. Такую направленность имеют *экзистенциализм* и *неотомизм*, которые принижают роль обучения, подчиняют интеллектуальное развитие воспитанию чувств. Объяснение подобной позиции исходит из утверждения, что познать можно лишь отдельные факты, но без их осознания, без учета взаимосвязи закономерностей.

Есть и другие подходы к объяснению механизма обучения. В настоящее время большинство ученых разделяют точку зрения, что теоретико-методологической основой обучения является материалистическая *теория познания (гносеология)*, согласно которой реальный мир объективен и существует вне сознания человека, он познаваем. Познание есть отражение реальности в сознании, активная умственная и эмоциональная деятельность, результатом которой являются знания, обобщения в виде теорий, законов, научных понятий.

Диалектический путь познания истины, объективной реальности идет от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике.

В процессе живого созерцания, т.е. посредством ощущений, восприятия, активного изучения объективной реальности, возникают определенные представления о тех или иных явлениях и предметах. Эти представления создают основу для обобщений. Абстрактное мышление позволяет установить общие признаки познаваемых явлений, усвоить понятия, суждения, умозаключения, установить существенные, необходимые, устойчивые связи между явлениями, т.е. вывести определенные законы и закономерности.

Все эти положения гносеологии имеют прямое отношение и к учебному познанию. Учение всегда связано с познанием. Задача обучения состоит в том, чтобы закономерности природы, развития общества и психических процессов человека стали достоянием сознания обучающихся.

Между познанием и обучением много общего. Ученик тоже познает окружающий мир. Учение, следовательно, можно рассматривать как разновидность, своеобразную форму познания.

Однако между познанием и обучением имеются существенные различия:

- познание – это общественно-историческая категория. За многие столетия ученые открыли немало закономерностей развития природы, общества и человеческого мышления. Это значит, что ученые познают новое в его первозданном виде, поэтому оно может быть неполным. В процессе обучения учащиеся воспринимают известное как новое, усваивают уже накопленные наукой представления, понятия, факты. Они как бы заново открывают для себя известные истины, изучают упрощенный, дидактически адаптированный к возрастным учебным возможностям и особенностям учеников материал. Кроме того, учебное познание обязательно предполагает непосредственное или опосредованное влияние учителя, а ученый часто обходится без межличностного взаимодействия;

- в процессе познания путь к открытиям нередко представляет собой длительный период (иногда столетия) исканий, экспериментов, научных размышлений, проб и ошибок, проверки на практике. В учебном процессе путь усвоения знаний более короток, он значительно облегчен мастерством учителя;

- процесс познания требует восприятия материальных или духовных объектов, при этом практика является критерием истины. Она служит обязательным условием в открытии закономерностей. Логика процесса познания идет от живого созерцания к осмыслению и практике. В обучении учитель может менять звенья процесса усвоения знаний, чередовать или совмещать с практическими умениями и навыками.

Таким образом, между познанием и процессом обучения имеются как общие черты, так и различия. Учебный процесс развивается по присущей ему внутренней логике на основе закономерностей, происходящих в психической деятельности учащихся.

Однако в последнее время появились работы, в которых иначе понимается методология обучения. В.К. Дьяченко доказывает, что обучение и познание не только разные, но и в определенном смысле противоположные процессы. Познание это своего рода отражение предметов и явлений объективно существующего мира, их свойств, особенностей, сущностей. Обучение же представляет собой совместную деятельность учителя и ученика, их реальное, прежде всего физическое, коммуникативное взаимодействие посредством звуков и знаков, с помощью языка. Если этого физического, материального взаимодействия нет, то обучение происходить не может.

Обучение – это практическая деятельность людей, это объективная реальность, а познание - отражение, явление вторичного порядка. В отличие от познания, которое является функцией мозга, внутренних психических свойств человека, обучение происходит в классной комнате, мастерской, на заводе. Эти процессы противоположны настолько, насколько реальные вещи и реальные явления противоположны понятиям и представлениям о них в головах людей. Если бы сущность обучения и сущность познания совпадали, то и обучение, и познание происходили бы в сознании. Но обучение - это реальное, физическое взаимодействие людей обучающих и обучаемых, и оно происходит не в их сознании. Поэтому теория познания, как бы обстоятельно и конкретно она ни излагалась применительно к обучению, не может служить методологической,

научно-теоретической основой обучения. Нужно анализировать взаимодействие ученика и учителя, осуществляемое с помощью языка, звуков и знаков, то есть рассматривать обучение не как частный случай познания, а как частный случай общения. Следовательно, сущностью обучения является общение. Такова позиция В.К.Дьяченко [9]. Широкого признания такой подход не получил.

4. Законы, закономерности и принципы обучения

*Знание некоторых принципов легко
возмещает незнание многих фактов
(Гельвеций)*

Понятие закона, закономерности и принципа обучения

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

Рассмотрим наиболее распространенное понимание этой проблемы.

Понятия "закон" и "закономерность" понимаются 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 явления в их целостности.

Образование как целостное явление представляет собой одну из наиболее 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 следует, что *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 [39].

Если же такой характер связи наблюдается при определенных условиях (то есть не всегда), то эти связи выражают закономерности.

В современной дидактике сформулированы в основном закономерности, так как в процессе обучения почти всегда требуется создание определенных условий для реализации закона в обучении.

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. Такие руководящие положения характеризуют способы использования законов и закономерностей в соответствии с намеченными целями. Принципы обучения по своему происхождению являются теоретическим обобщением педагогической практики. Они носят объективный характер, возникают из опыта практической деятельности, поэтому являются руководящими положениями, которые регулируют деятельность в процессе обучения людей. Принципы охватывают все стороны процесса обучения. В то же время они носят субъективный характер, так как отражаются в сознании педагога по-разному, с различной степенью полноты и точности.

Неправильное понимание принципов обучения или их незнание, а также неумение следовать их требованиям не отменяют их существования, но делают

процесс обучения ненаучным, малоэффективным, противоречивым. Отдельные стороны применения тех или иных принципов обучения раскрывают дидактические правила, которые вытекают из этих принципов.

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

Некоторые теоретики дидактики и учителя-практики выступают против выделения правил обучения и строгого следования им, так как это, считают они, сковывает творческую инициативу обучающего. Однако категоричное отрицание таких правил является неправомерным. Практический опыт чаще всего закрепляется в правилах, которым необходимо следовать.

Обзор основных законов и закономерностей обучения

Рассмотрим, какие законы и закономерности действуют в процессе обучения. В обучении находят проявление общие законы диалектики и специфические педагогические законы.

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

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. Это, в свою очередь, требует изменения содержания, технологии процесса обучения. Закон перехода количественных накоплений в качественные изменения также проявляется в процессе обучения. Все качественные характеристики личности (убеждения, мотивы, установки, потребности, ценностные ориентации, индивидуальный стиль деятельности, умения и навыки) представляют собой результат количественных накоплений.

Переход количества в качество соответствует механизму закона отрицания отрицания. Личностные и психические новообразования вбирают в себя все

ранее накопленное человеком. Появившиеся в более поздний период 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*. Учеными выделен и обоснован ряд таких законов. Например, И.Г. Песталоцци сформулировал следующий закон обучения: от смутного созерцания к ясным представлениям и от них к ясным понятиям. Немецкий педагог Э. Мейман обосновал несколько специфических законов:

- развитие индивидуума с самого начала определяется в преобладающей степени природными задатками;
- ранее всего развиваются те функции, которые являются наиболее важными для жизни и удовлетворения элементарных потребностей ребенка;
- душевное и физическое развитие детей происходят неравномерно.

Теоретиками и практиками выделено большое количество дидактических закономерностей. Так, в учебнике И.П. Подласого приводится более 70 различных закономерностей обучения [50].

С целью упорядочивания различных закономерностей обучения их классифицируют. Различают общие и частные (конкретные) закономерности.

Общие закономерности свойственны любому образовательному процессу, они охватывают всю систему обучения. К общим относятся следующие закономерности:

- цели обучения. Цель обучения зависит от уровня и темпов развития общества, его потребностей и возможностей, уровня развития и возможностей педагогической науки и практики;
- содержания обучения. Содержание обучения зависит от общественных потребностей и целей обучения, темпов социального и научно-технического прогресса, возрастных возможностей учащихся, уровня развития теории и

практики обучения, материально-технических и экономических возможностей учебных заведений;

- качества обучения. Качество обучения зависит от продуктивности предыдущего этапа обучения и достигнутых на нем результатов, характера и объема изучаемого материала, организационно-педагогического воздействия обучающихся, обучаемости учащихся, времени обучения;

- методов обучения. Эффективность дидактических методов зависит от знаний и навыков в применении методов, цели обучения, его содержания, возраста учащихся, их учебных возможностей (обучаемости), материально-технического обеспечения, организации учебного процесса;

- управления обучением. Продуктивность обучения зависит от интенсивности обратных связей в системе обучения, обоснованности корректирующих воздействий;

- стимулирования обучения. Продуктивность обучения зависит от внутренних стимулов (мотивов) обучения; внешних (общественных, экономических, педагогических) стимулов [50].

Действие частных закономерностей распространяется на отдельные стороны системы обучения. К *частным* относятся закономерности процесса обучения:

- 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.

Принципы и правила обучения

Ученые издавна уделяли большое внимание обоснованию принципов обучения. Первые попытки в этом направлении были предприняты Я.А. Коменским, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Я.А. Коменский сформулировал и обосновал такие принципы обучения, как принцип природосообразности, прочности, доступности, систематичности и др. Большое значение принципам обучения придавал К.Д. Ушинский.

Формулировки и количество принципов изменялись и в последующие десятилетия (Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Т.А. Ильина, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина, О.Розиков, А.Зунунов и др.). Это объясняется тем, что еще не открыты до конца объективные законы педагогического процесса. В классической теории обучения наиболее общепризнанными считаются следующие дидактические принципы: научности, наглядности, доступности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, прочности усвоения, воспитывающего обучения, личностного подхода, связи теории с практикой. Рассмотрим их и отметим некоторые правила, обеспечивающие реализацию этих принципов.

Принцип научности предполагает соответствие содержания образования уровню развития современной науки и техники, опыту, накопленному мировой цивилизацией. Данный принцип требует, чтобы для усвоения обучаемым предлагались подлинные, прочно установленные наукой знания (объективные научные факты, концепции, теории, учения, законы, закономерности, новейшие открытия в разных областях человекознания) и при этом использовались методы обучения, по своему характеру приближающиеся к методам изучаемой науки.

Правила реализации требований принципа научности требуют использования: логики и языка изучаемой науки; основных понятий и теорий в

максимальном приближении к уровню современного понимания данных вопросов наукой; методов конкретной науки; научных методов познания природных и общественных явлений.

Принцип наглядности стал оформляться одним из первых в истории педагогики. Было замечено, что эффективность обучения зависит от степени привлечения к восприятию органов чувств человека. Чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем более прочно он усваивается. Эта закономерность давно нашла свое выражение в данном дидактическом принципе.

Наглядность в теории обучения понимается более широко, чем непосредственное зрительное восприятие. Она также подразумевает использование моторных, тактильных, слуховых и вкусовых ощущений.

Пути реализации этого принципа сформулированы Я.А. Коменским в "Золотом правиле дидактики": Все, что возможно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если же какие-либо предметы и явления можно сразу воспринимать несколькими чувствами – предоставить нескольким чувствам.

Средствами наглядности служат:

- 1) натуральные объекты: растения, животные, природные и производственные объекты;
- 2) объемные наглядные пособия: модели, макеты, муляжи, гербарии и пр.;
- 3) изобразительные средства: картины, фотографии, диафильмы, рисунки;
- 4) символические наглядные пособия: карты, схемы, таблицы и пр.;
- 5) аудиовизуальные средства: кинофильмы, магнитофонные записи, телевизионные передачи, компьютерная техника;
- 6) самостоятельно изготовленные "опорные сигналы" в виде конспектов, схем, чертежей, таблиц, зарисовок и др.

Благодаря использованию средств наглядности у обучаемых появляется интерес к учебе, развивается наблюдательность, внимание, мышление, знания приобретают личностный смысл.

Практика обучения выработала большое количество *правил*, раскрывающих применение принципа наглядности. Необходимо использовать наглядность:

- как отражение сущности изучаемых предметов и явлений, яркий и образный показ того, что необходимо усвоить;
- не только для подтверждения достоверности изучаемых предметов и явлений, но и как источник знаний;
- по мере взросления человека более в символическом виде, чем в предметном;
- в различных видах и в меру, так как чрезмерное их количество рассеивает внимание и мешает восприятию главного;
- для эстетического воспитания.

Принцип доступности требует, чтобы материал, его объем, методы изучения соответствовали возможностям учащихся, уровню их интеллектуального, нравственного и эстетического развития.

При слишком усложненном содержании изучаемого материала у учащихся понижается мотивационный настрой на учение, быстро ослабевают волевые усилия, резко падает работоспособность, появляется чрезмерное утомление. Вместе с тем принцип доступности не означает, что обучение должно быть предельно элементарным.

Исследования и практика показывают, что при упрощенном содержании снижается интерес к учению, не формируются необходимые волевые усилия, не происходит желаемого развития работоспособности. В процессе обучения слабо реализуется его развивающая функция. В связи с этим Л.В. Занков в качестве одного из принципов развивающего обучения выдвинул принцип обучения на высоком уровне трудности. Но при этом важно умело использовать его на практике, чтобы обучение, оставаясь доступным, в то же время требовало определенных усилий и вело к развитию личности. Для этого содержание

учебных заданий должно не просто соответствовать реальным возможностям обучаемых, а находиться в зоне их понимания, то есть требовать от них размышлений, раздумий, но таких, которые они реально могут осуществить под руководством обучающего.

Чтобы реализовать на практике принцип доступности, надо соблюдать ряд правил: в обучении идти от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному, от близкого к далекому; объяснять простым, доступным языком; использовать аналогию, сравнение, сопоставление, противопоставление и другие приемы.

Принцип сознательности и активности требует осознанного усвоения знаний в процессе активной познавательной и практической деятельности. Сознательность в обучении предполагает позитивное отношение обучаемых к обучению, понимание ими сущности изучаемых проблем, убежденность в значимости получаемых знаний. Активность в обучении – это интенсивная умственная и практическая деятельность обучаемых, выступающая как предпосылка, условие и результат сознательного усвоения знаний, умений и навыков.

Для реализации на практике принципа сознательности и активности следует соблюдать *правила*: добиваться четкого понимания обучаемыми целей и задач предстоящей работы; использовать активные и интенсивные методы обучения; логически увязывать неизвестное с известным; учить учащихся находить причинно-следственные связи.

Принцип систематичности и последовательности предполагает преподавание и усвоение знаний в определенном порядке, системе. Он требует логического построения как содержания, так и процесса обучения.

В основе этого принципа лежат определенные закономерности: человек только тогда обладает действенным знанием, когда в его сознании отражается четкая картина существующего мира; процесс развития обучаемых замедляется, если нет системы и последовательности в обучении; только определенным

образом организованное обучение является универсальным средством формирования системы научных знаний.

Принцип систематичности и последовательности в обучении требует соблюдения ряда дидактических *правил*: формирования системы знаний на основе понимания их взаимосвязи; использования схем, планов, таблиц, опорных конспектов, модулей и иных форм логического представления учебного материала; осуществления межпредметных связей; координации деятельности всех субъектов педагогического процесса на основе единства требований, обеспечения преемственности в их деятельности.

Принцип прочности усвоения предполагает стойкое закрепление знаний в памяти учащихся. В основе данного принципа лежат установленные наукой закономерные положения: прочность усвоения учебного материала зависит от объективных факторов (содержания материала, его структуры, методов преподавания и др.) и субъективного отношения обучаемых к данным знаниям, обучению; память действует избирательно, поэтому лучше закрепляется и дольше сохраняется важный и интересный для обучаемых учебный материал.

Прочность усвоения знаний достигается при соблюдении следующих *правил*:

- обучающийся проявляет интеллектуальную познавательную активность;
- используются разнообразные подходы, формы, методы обучения, поскольку однообразие гасит интерес к учению, снижает эффективность усвоения;
- активизируется мысль учащихся, ставятся вопросы на сравнение, сопоставление, обобщение, установление причинно-следственных и ассоциативных связей.

Принцип связи теории с практикой предполагает, что изучение научных проблем осуществляется в тесной связи с раскрытием важнейших путей их использования в жизни. В этом случае у обучаемых вырабатывается подлинно научный взгляд на жизненные явления, формируется научное мировоззрение.

В основе этого принципа лежат закономерности: практика – критерий истины, источник познания и область приложения теоретических результатов; практикой проверяется, подтверждается и направляется качество обучения; чем больше приобретаемые учащимися знания связаны с жизнью, применяются на практике, используются для преобразования окружающих процессов и явлений, тем выше сознательность обучения и интерес к нему.

Правила реализации данного принципа: опора в обучении на имеющийся практический опыт учащихся; показ области применения теоретических знаний; изучение современных технологий, прогрессивных методов труда, новых производственных отношений; решение задач и упражнений на основе производственных достижений.

Принцип воспитывающего обучения отражает объективную закономерность процесса обучения. Не может быть обучения вне воспитания. Даже если учитель и не ставит специальной цели оказать воспитывающее воздействие на учащихся, он их воспитывает через содержание учебного материала, применяемые методы организации познавательной деятельности, своими личностными качествами, отношением к сообщаемым знаниям. Это воздействие значительно усиливается, если обучающий ставит соответствующую задачу, стремится эффективно использовать все имеющиеся в его распоряжении средства, соблюдает следующие *правила*:

– добивается, чтобы за понятиями, определениями, законами, формулировками, символами обучаемые понимали явления природы и общественного прогресса, реальное существование объективного мира, за формой – содержание, за явлениями – сущность, за внешними признаками – внутреннее состояние материального мира и его закономерностей;

– уважительно относится к личности обучаемого и одновременно проявляет разумную требовательность к нему. Требовательность, не основанная на уважении, вызывает недовольство и агрессивность; доброжелательность без требовательности приводит к нарушению дисциплины, к неорганизованности, непослушанию обучаемых;

– не унижает, а возвышает личность ученика, проявляя чуткость и внимательность к слабым сторонам знаний или умений, тактично поправляет ошибки, стимулирует на преодоление трудностей.

Принцип личностного подхода требует, чтобы содержание, формы и методы обучения соответствовали возрастным этапам и индивидуальным особенностям обучаемых. Уровень познавательных возможностей и личностного развития определяет организацию учебной деятельности. Важно учитывать особенности мышления, памяти, устойчивость внимания, темперамент, характер, интересы учащегося.

Существуют два основных пути учета личностных особенностей:

- индивидуальный подход (учебная работа проводится по единой программе со всеми при индивидуализации форм и методов работы с каждым);
- дифференцированный подход (разделение учащихся на однородные группы по способностям, возможностям, интересам и др. и работа с ними по разным программам).

До 90-х гг. XX в. основным направлением в работе школы был индивидуальный подход. В настоящее время приоритет отдается дифференциации обучения.

Перечисленные выше дидактические принципы являются общепринятыми, они составляют основу традиционной системы обучения. Некоторые авторы выделяют и другие принципы, выходящие за рамки дидактической традиции и соответствующие тенденциям развития современного образования. Мы рассмотрели лишь те из них, которые носят общий характер и лежат в основе преподавания всех учебных дисциплин. Однако в ряде методик предлагаются и рассматриваются особые принципы, отражающие специфику и особенности преподавания той или иной учебной дисциплины. Например, в методике преподавания географии выдвигается принцип краеведения и родиноведения, в методике биологии – принцип типичности биологических объектов, в методике родного языка – принцип развития чувства языка, в методике преподавания литературы – принцип историзма и т.п.

Взаимосвязь принципов обучения

В реальном процессе обучения принципы выступают во взаимосвязи друг с другом. Нельзя как переоценивать, так и недооценивать тот или иной принцип, т.к. это ведет к снижению эффективности обучения. Только в комплексе они обеспечивают успешный выбор содержания, методов, средств, форм обучения и позволяют эффективно решать задачи современной школы.

Вопросы для самостоятельного осмысления

1. Какие основные теории объясняют сущность обучения?
2. Дайте характеристику основных функций процесса обучения.
3. Назовите основные звенья процесса обучения. Охарактеризуйте их.
4. В чем отличие закона обучения от дидактической закономерности?
5. Что такое принцип обучения?
6. Приведите несколько правил реализации принципа доступности.

1.2 Содержание образования

*Знание только тогда знание, когда оно
приобретено усилиями своей мысли, а не памятью*

/Л. Толстой/

План

1. Научно-технический процесс и содержание образования.
2. Основные теории формирования содержания образования.
3. Нормативные документы, определяющие содержание образования
4. Государственный образовательный стандарт основанный компетентному подходу.
5. Требования предоставляемые к новым поколениям учебников.

Цель – выполнить анализ теории обучения, определить ее основное содержание.

Основные понятия: содержание образования, теория, стандарт.

1. Научно-технический процесс и содержание образования.

Для успешного обучения необходимо понять – чему надо учить, т.е. каково должно быть содержание образования. Существуют разные трактовки понятия содержания образования.

В традиционной педагогике, ориентированной преимущественно на реализацию образовательных функций школы, под *содержанием образования* понимается педагогически адаптированная система научных знаний, связанных с ними практических умений и навыков, которыми необходимо овладеть обучающимся. Это так называемый знаниево-ориентированный подход в определении сущности содержания образования, при котором в центре внимания находятся знания как социальные ценности, накопленные в процессе исторического развития человечества. При таком подходе знания заслоняют собой формирование творческого, самостоятельно мыслящего человека демократического общества.

В последнее время в свете идеи гуманизации образования все более утверждается *лично-ориентированный подход* к определению сущности содержания образования, нашедший отражение в работах И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.С. Леднева, В.В.Краевского, О.Розикова, К.Зарипова, Б.Адизова и др. Согласно этому подходу учащиеся должны не только овладеть определенным учебным содержанием. У них должны быть сформированы ценностно-значимые запросы и намерения, такие личностные качества, как ответственность за свои действия, за судьбы общества и страны, за охрану окружающей среды, нетерпимость к проявлению несправедливости и бездушия, толерантное отношение к инакомыслящим и т.д. Содержание образования представляется этими авторами как педагогически адаптированный социальный опыт во всей его структурной полноте, состоящий из четырех элементов и представляющий собой опыт:

- познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний (о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности);
- осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу (интеллектуальные и практические умения и навыки);
- творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях (усвоение методики эксперимента, участие в художественном, техническом и социальном творчестве);
- осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентации (отношение к окружающему миру, людям, самому себе, нормам морали, мировоззренческим идеям и т.д.) [14].

Все перечисленные элементы содержания образования взаимосвязаны и взаимообусловлены. Усвоение этих элементов социального опыта позволяет человеку не только быть хорошим исполнителем, но и действовать самостоятельно, творчески, вносить собственный вклад в существующую систему отношений.

2. Основные теории формирования содержания образования

Содержание образования имеет исторический характер. Оно определяется целями и задачами образования на том или ином этапе развития общества. Содержание образования в разных социальных системах неодинаково. Оно изменяется под влиянием требований жизни, производства и уровня развития научного знания.

Основные теории формирования содержания образования сложились еще в конце XVIII–начале XIX вв. Они получили название теорий материального и формального содержания образования.

Сторонники *теории материального содержания образования* (теории дидактического материализма или энциклопедизма) считали, что основная цель образования состоит в передаче учащимся как можно большего объема знаний из различных областей науки. Это убеждение разделяли многие известные педагоги прошлого (Я.А. Коменский, Г. Спенсер и др.). Своих сторонников данная теория имеет и в настоящее время (возможно, это одна из причин перегрузки учеников излишней информацией).

Сторонники *теории формального содержания образования* (теории дидактического формализма) рассматривали обучение как средство развития способностей и познавательных интересов учащихся, их внимания, памяти, представлений, мышления. Источником знаний, считали они, является разум. Поэтому необходимо прежде всего развивать ум и способности человека. При отборе содержания образования сторонники дидактического формализма руководствовались развивающей ценностью таких учебных предметов, как математика и классические языки (особенно древние). Такие взгляды разделяли Дж. Локк, И.Г. Песталоцци, И. Гербарт и др.

Обе эти теории в чистом виде критиковал К.Д. Ушинский. По его мнению, школа должна развивать интеллектуальные силы человека, обогащать его знаниями, приучать пользоваться ими. К.Д. Ушинский заложил идею единства дидактического материализма и дидактического формализма, поддерживаемую современными педагогами.

На рубеже XIX и XX вв. появляется *теория дидактического прагматизма* формирования содержания образования (теория дидактического утилитаризма) как ответ на неудовлетворенность теориями материального и формального содержания образования. В США ее основы были заложены известным педагогом Дж. Дьюи, в Европе аналогичные взгляды высказывал немецкий педагог Г. Кершенштейнер.

Сторонники этой теории считали, что источник содержания образования заключен не в отдельных предметах, а в общественной и индивидуальной деятельности ученика. Содержание образования должно быть представлено в виде междисциплинарных систем знаний, освоение которых требует от учащихся коллективных усилий, практических действий по решению поставленных задач.

Теория дидактического прагматизма оказала существенное влияние на содержание и методы учебной работы американской школы. В соответствии с этой теорией ученикам предоставлялась максимальная свобода в отношении выбора учебных предметов, учебно-воспитательная работа приспособлялась к субъективным запросам учащихся и их интересам. Практическая реализация данной теории привела к значительному снижению уровня образования в США, за что была подвергнута резкой критике уже в первой половине XX столетия.

Несмотря на то что дидактический материализм, дидактический формализм и дидактический утилитаризм не выдержали проверки временем, они оказали существенное влияние на современные подходы к формированию содержания образования. Известный польский ученый В. Оконь разработал теорию содержания образования под названием *функциональный материализм*. По его мнению, необходима такая теория, которая бы обеспечивала как получение знаний учащимися, так и приобретение ими умения пользоваться этими знаниями в своей деятельности, т.е. должна быть интегральная связь между познанием и деятельностью.

В. Оконь также считает, что в содержании отдельных предметов должна отражаться их ведущая идея (в биологии – идея эволюции, в математике – идея функциональных зависимостей, в истории – историческая обусловленность и

т.д.), то есть при отборе содержания образования необходимо руководствоваться мировоззренческим подходом.

В процессе обучения следует создавать такие условия, при которых учащиеся смогут использовать приобретенные знания для решения задач практического характера, направленных на доступные преобразования природной, технической, культурной и общественной действительности. Эта теория объединяет в себе требования, предъявляемые обществом к образованию, и индивидуальные запросы учащихся.

В 1950-е гг. была разработана *теория операциональной структуризации* содержания образования. Ее появление связано с внедрением в учебный процесс программированного обучения. Данная теория не столько пытается ответить на вопрос, каким должно быть содержание образования, сколько – каким образом его передать ученикам, как правильно его структурировать, разделить на части, связанные содержательно и логически.

В современном Узбекистане содержание образования определяется целевой установкой, заложенной в Законе УЗ "Об образовании". Согласно этому закону, содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, развитие общества, укрепление и совершенствование правового государства.

Содержание образования призвано обеспечивать уровень общей и профессиональной культуры общества, адекватный мировому; формирование у обучающегося картины мира, соответствующей современному уровню знаний и уровню образовательной программы; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие

мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений.

Различают содержание общего и профессионального образования. *Содержание общего образования* способствует формированию общей культуры личности, ее мировоззрения, гражданской позиции, отношения к миру, труду, общественной жизни. *Содержание профессионального образования* дает человеку знания и умения, необходимые в конкретной отрасли деятельности.

В педагогической науке разработана *система критериев отбора* содержания образования, в соответствии с которым изучаемое в школе должно:

- обеспечивать целостное отражение задач гармоничного развития личности и формирования ее базовой культуры;
- иметь научную и практическую значимость включаемого в учебные предметы и общественную практику образовательного материала;
- соответствовать реальным учебным возможностям учащихся того или иного возраста;
- обеспечивать соответствие объема содержания материала имеющемуся времени на его изучение;
- учитывать международный опыт построения содержания общего среднего образования;
- соответствовать имеющейся учебно-методической и материальной базе современной школы [28].

3. Нормативные документы, определяющие содержание образования

Содержание образования отражается в учебных планах, учебных программах, учебниках и учебных пособиях.

Учебный план – документ, который определяет состав учебных предметов, изучаемых в учебном заведении, порядок (последовательность) их изучения и количество учебных часов, отводимых на каждый предмет в год, неделю; продолжительность учебного года и каникул.

Выделяют базисный учебный план как типовой и учебный план, разработанный конкретным учебным заведением. В *базисном учебном плане* представлен перечень всех учебных дисциплин по годам обучения в школе (вузе). Изучаемые предметы в учебном плане подразделяются на три группы: обязательные (базовый – федеральный компонент), по выбору учащихся (региональный компонент) и предметы, изучение которых определяется советом школы, вуза (школьный, вузовский компоненты). В базисном учебном плане устанавливается распределение часов на различные образовательные области, факультативы, курсы по выбору.

На основе базисного разрабатываются учебные планы школ (вузов) с учетом их специфики. Эти планы различны для дневных, вечерних, заочных, дистанционных форм обучения. На основе учебных планов составляются учебные программы. *Учебная программа* содержит пояснительную записку о целях изучения данного предмета, об основных требованиях к знаниям и умениям учащихся (студентов), тематическое планирование изучаемого материала по предмету в каждом классе (курсе); собственно программу – перечень разделов и тем по курсу, перечень учебного оборудования и наглядных пособий, необходимых для данного курса; рекомендуемую литературу; вопросы для контроля; тематику курсовых, квалификационных работ (в вузе).

Различают типовые, рабочие и авторские учебные программы. *Типовые* учебные программы разрабатываются на основе Государственного образовательного стандарта по определенной дисциплине. Они имеют рекомендательный характер. *Рабочие учебные* программы создаются на основе типовых, утверждаются педагогическим советом школы (в вузе - решением ведущей кафедры). Они отражают требования образовательного стандарта и возможности конкретного учебного заведения. *Авторские учебные программы* учитывают требования образовательного стандарта, но могут иметь другую логику изложения учебного материала, авторские взгляды на изучаемые явления и процессы. В основном используются на курсах по выбору, факультативах.

Исторически сложились два способа построения учебных программ: концентрический и линейный. При *концентрическом способе* построения материал данной ступени обучения в более усложненном виде изучается на последующих ступенях. Концентризм обусловлен необходимостью учета возрастных особенностей учащихся. *Линейный способ* построения учебных программ состоит в том, что материал каждой последующей ступени обучения является логическим продолжением того, что изучалось в предыдущие годы. Этот способ более экономичен.

Конкретное содержание образовательного материала раскрывается в учебниках и учебных пособиях. *Учебник* является источником учебной информации и выступает средством обучения, отражает цели и содержание обучения. В учебнике главной формой является текст. Он делится на:

- основной (базовые термины, их определения, основные факты, явления, процессы, события; описание законов, теорий, ведущих идей и т.д.);
- дополнительный (документы, хрестоматийные и справочные материалы, биографические данные, статистические сведения и др.);
- пояснительный (введения, примечания, разъяснения, словари и т.д.).

Дополнением к учебнику являются *учебные пособия*, которые углубляют некоторые материалы, дополняют его содержание. К учебным пособиям относят хрестоматии, сборники задач, атласы, сборники упражнений и др.

4. Государственный образовательный стандарт основанный компетентному подходу.

В соответствии с Законом Уз "Об образовании" в нашей стране введены стандарты образования (или образовательные стандарты).

Понятие "стандарт" происходит от латинского слова *standard*, означающего "образец", "норма", "мерило". *Под стандартом образования* понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала.

Термины "стандарт образования", "образовательный стандарт" получили международный статус, т.е. употребляются в разных странах. Встречаются и другие названия. Например, в Великобритании существует понятие "национальный учебный план". Основными объектами стандартизации в образовании являются его структура, содержание, объем учебной нагрузки и уровень подготовки учащихся. Нормы и требования, установленные стандартом, принимаются как эталон при оценке качества основных сторон образования.

Чем вызвана необходимость стандартизации образования?

Проведение стандартизации образования продиктовано коренными переменами в сфере образования как общественного явления. Поворот Узбекистана к демократии, рыночным отношениям, правам и свободам личности потребовал переосмысления политики в области образования. Сфера образования теперь ориентирована прежде всего на удовлетворение духовных потребностей личности. Это, в свою очередь, обусловило значительные перемены в организации образования, выборе содержания, форм и методов обучения.

Стандартизация образования связана также с тем, что переход школ на новые, более свободные формы организации учебного процесса, изменение статуса многих школ, введение новых учебных планов, более свободный выбор школами учебных предметов и объемов их изучения, введение альтернативных учебников, создание новых технологий обучения, многоуровневое и дифференцированное обучение потребовало сохранения базового единства образовательного пространства, позволяющего обеспечить единый уровень образования, получаемого учащимися в разных типах образовательных учреждений. Государственный образовательный стандарт является тем механизмом, который обеспечивает существование единого в стране образовательного пространства.

Кроме того, стандартизация образования вызвана стремлением Узбекистана войти в систему мировой культуры, что требует при формировании образования

учета достижений международной образовательной практики. Это обеспечивает гражданам признание их документов об образовании за рубежом.

Введение государственного стандарта не означает подчинения учебного процесса жесткому шаблону, а, напротив, открывает широкие возможности для педагогического творчества, создания вокруг обязательного ядра содержания (чем является стандарт) вариативных программ, разнообразных технологий обучения, учебных пособий.

Государственный образовательный стандарт определяет:

общие требования к качеству подготовки кадров, содержанию образования;

необходимый и достаточный уровень подготовленности обучающихся и общие квалификационные требования к выпускникам образовательных учреждений;

объем учебной нагрузки;

процедуры и механизмы оценки деятельности образовательных учреждений и качества подготовки кадров

Государственные образовательные стандарты разрабатываются на конкурсной основе; уточняются не реже одного раза в десять лет; устанавливаются законом; являются обязательными для исполнения всеми учебными заведениями страны независимо от подчинения, типов и форм собственности.

В Законе РУз "Об образовании" предусмотрено, что государственные образовательные стандарты устанавливают требования к содержанию и качеству общего среднего, среднего специального, профессионального и высшего образования.

Государственные образовательные требования устанавливают требования к содержанию дошкольного, послевузовского, внешкольного образования и повышения квалификации и переподготовки кадров, устанавливают требования к структуре содержания образования и условиям их осуществления, определяют нормы и требования к совокупности физических, личностных, интеллектуальных, научных и профессиональных качеств обучающихся.

Выполнение государственных образовательных стандартов и государственных образовательных требований является обязательным соответственно для всех образовательных организаций Республики Узбекистан.

Государственные образовательные стандарты (образовательные стандарты), основные правила государственных образовательных стандартов утверждаются соответственно Министерством народного образования, Министерством высшего и среднего специального образования. Другие министерства и ведомства также могут быть уполномочены Президентом Республики Узбекистан или Кабинетом Министров.

Государственные образовательные требования утверждаются Кабинетом Министров Республики Узбекистан или соответствующими министерствами и ведомствами.

Обучение лиц с ограниченными психическими и физическими возможностями осуществляется на основании специальных образовательных программ.

Президентом Республики Узбекистан и Правительством страны высшим образовательным учреждениям могут быть даны полномочия по самостоятельной разработке и утверждению государственных образовательных стандартов, квалификационных требований, учебных планов и программ.

4. Требования предъявляемые к новым поколениям учебников.

Учебники выступают в качестве одного из основных средств образования, поскольку в них по пунктам перечислены этапы изучения учебного предмета (частично или полностью) в строгом соответствии с программой. Предполагается как самостоятельная работа ученика с учебником при выполнении домашнего задания, так и работа в классе под наблюдением педагога. Книги должны способствовать выработке отчетливого общеобразовательного знания, а также различных навыков и умений,

содействовать всестороннему развитию личности, соответствовать последним требованиям и современным организациям учебных форм.

Учебник представляет из себя сборник современной, научно достоверной информации. Он создается в соответствии с основными дидактическими принципами постоянства, регулярности, наглядности, последовательности и усвояемости. Структура построения учебника должна создавать у учащихся целостную непротиворечивую картину мира. Он является средством выражения системы и объема знаний, который предполагается усвоить, а также сборником примеров и заданий, необходимых для развития умений и навыков практической деятельности.

Важно учитывать возрастные особенности и уровень предварительной подготовки школьников. Поскольку одной из целей учебных пособий является развитие эмоционального, чувственного отношения к миру, в них размещаются материалы, провоцирующие эмоции, однако они должны обязательно учитывать возрастные и психические особенности учеников.

Основные принципы создания учебников

Существуют правила, в соответствии с которыми должны создаваться учебные пособия. Так, важно учитывать следующие параметры:

- создание диалога ученика и книги,
- способствование развитию любознательности,
- возможность пополнения содержания учебника дополнительными средствами, пособиями;
- создание модели усвоения информации, приобретения знаний о событиях, изучаемых предметах;
- самостоятельность (учебник может считаться полноценной образовательной системой).

Главные составляющие качественной учебной книги: текст и иллюстративные нетекстовые компоненты, которые стимулируют аппарат ориентировки и усвоения. Язык пособия должен быть понятным и учитывать детскую психологию, например, не стоит строить слишком длинные фразы.

Рекомендуемая длина предложения не должна превышать 16 слов. Причастные и деепричастные обороты необходимо свести до минимума. При введении терминов обязательно нужно давать их определение и перевод. Учебник должен включать в себя алфавитный указатель содержимого, сборник вопросов и заданий для самостоятельной работы. Все названия и формулировки законов, явлений, их разъяснения должны приводиться в строгом соответствии с принятыми в науке понятиями. В учебнике не должно быть слишком много незнакомых слов.

Виды текстов в учебнике

Все тексты в учебнике можно разделить на базисные, которые описывают основную теоретическую часть материала, и добавочные, которые предлагают интересные факты и объяснения, логически связанные с основной частью текста.

Также книга должна обязательно иметь предисловие, содержание, введение, систему сигнальных символов (цифровых, буквенных, геометрических или знаковых, для начальной школы используются условные обозначения в виде рисунков), а также именной и алфавитный указатели.

Правила оформления учебника

В составе учебника публикуются различные инструкции, добавочные материалы – комментарии, памятки, руководства для самостоятельной работы, примеры решений практических задач, образцы опытов и наблюдений, таблицы с подписями и пояснениями, иллюстративный материал, перечень упражнений, заданий и вопросов для самопроверки и осуществления обратной связи.

Задачи могут быть самыми разнообразными, например:

- тематические задания контрольного характера;
- задачи, направленные на простое воспроизведение объясненного материала;
- творческие работы, подразумевающие применение новых навыков и знаний;

- задачи различных уровней сложности;
- наблюдения, эксперименты и другие виды лабораторных и практических работ.

Ученик должен иметь возможность узнать из учебника подробные сведения из истории науки, правила определения научных гипотез. Например, учебники по истории должны рассказывать об археологических изысканиях и раскопках, по географии – описывать географические экспедиции и т.д. Весьма уместны будут портреты и фотографии деятелей науки и искусства. Иллюстративная часть учебника также должна помогать усвоению необходимых научных сведений, соотноситься с текстовым содержанием, соответствовать возрасту учащихся и уровню их подготовки. Качество и размеры рисунков должны быть достаточны для подробного изучения и адекватного понимания.

Рисунки полезны, когда нужно объяснить ранее незнакомые понятия. Они могут быть сюжетными, наглядными, научно-прикладными (фотографии, карты, схемы, диаграммы, чертежи и др.) Качество печати и шрифта должно соответствовать общепризнанным требованиям школьного образования. Гарнитура и размер основного и добавочного текста должны различаться. Установленным нормам должны соответствовать и ширина полей, интерлиньяж, плотность букв и т.д. Шрифт должен хорошо читаться на белом, сером и цветном фонах. Желательно, чтобы размер книги был удобен для переноса в ранце или портфеле. Вес учебника не может превышать 300 г для 1-4 классов, 400 г для 5-6 классов, 500 г для 7-9 классов, 600 г для 10-11 классов.

Все перечисленные выше эргономические требования к учебникам направлены на создание оптимальных условий обучения и воспитания детей, обеспечение их работоспособности и вовлеченности.

Новые реалии педагогического процесса связаны:

1) с изменением психологии восприятия, переработки и использования информации современными детьми;

2) с полной погруженностью процесса обучения в информационное пространство;

3) с проблемами мотивации учения, когда старые стимулы не срабатывают;

4) с необходимостью формирования у учащихся действенных знаний, т.е. знаний, которые «не лежат в памяти мертвым грузом», а успешно применяются, что в дидактике связывается с формированием компетентности, т.е. способности учащихся применять усвоенные знания для решения возникающих проблем различного вида. Все вышеуказанное требует иного построения процесса обучения, изменения его цели, содержания, методов, форм и средств, в том числе, и характера учебника, как важнейшего средства обучения. Дидактические представления об учебнике изменялись от представления его книгой, в строгой системе излагающей содержание учебного предмета, до модели процесса обучения, включающей как само содержание образования, так и способы его усвоения специфическими средствами, представленными в учебнике.

Учебник нового поколения, обеспечивающий осуществление процесса обучения в современных условиях, можно представить как предметную информационно-образовательную среду (ИОС), которая понимается как созданная субъектами образования совокупность информационных, методических и технических ресурсов, обеспечивающих достижение целей обучения и воспитания (в том числе и самообразования). Отметим, что предметная информационно-образовательная среда может включать традиционные бумажные учебники и учебные пособия, может дополнять их цифровыми образовательными ресурсами, может ограничиваться только электронными учебниками.

Предметная информационно-образовательная среда может быть трех типов: 1) сценарий процесса обучения; 2) конструктор процесса обучения; 3) интеграция сценария и конструктора. В связи с вышесказанным названные типы среды могут быть отнесены и к учебнику нового поколения. Учебник –

сценарий – направлен в полной мере на организацию и управление процессом обучения. Содержание учебника предписывает ученику определенные действия, определяя их порядок: прочитать текст, ответить на вопросы, подумать над фактом, рассмотреть иллюстрацию и т.д. Процесс обучения, организованный с помощью такого учебника, выполняет свои функции в полном объеме, обеспечивая достижение обучающих, развивающих и воспитательных целей. Если по такому учебнику процесс обучения организуется педагогом, то он также следует за указаниями автора учебника. Учебник-сценарий может предусматривать внесение изменений учителем: замену заданий на отработку умений, дополнение задачами творческого характера, включение занимательного материала и т.д. Такой учебник является открытым. В данной ситуации возможно и ученикам предоставить право изменять учебник: по-иному излагать новый материал, добавлять свои вопросы и задания. Такая возможность была рассмотрена А.В. Хуторским, хотя речь тогда шла не об электронном, а об обычном бумажном учебнике, который практически может быть написан совместно учителем и учениками в ходе эвристического обучения, концептуально разработанного А.В. Хуторским.

Второй тип учебника – конструктор – предполагает наличие в предметной информационно-образовательной среде разного рода ресурсов: задачников, энциклопедий, справочников, сборников проверочных и практических работ, раскрывающих содержание учебного предмета. В учебнике-конструкторе центральной составляющей частью является навигатор, позволяющий ориентироваться в предметной информационно-образовательной среде, указывающий, куда и в каком случае обращаться за информацией. Вместе с тем в навигаторе должны быть изложены четко и достаточно коротко основные положения изучаемого предмета, отталкиваясь от знания которых ученик может обогащать, расширять, отрабатывать изучаемый материал в соответствии с поставленными самим учеником задачами, своими предпочтениями, интересами. Тем самым ученик

конструирует собственный учебный процесс, используя учебник. При этом он строит индивидуальную образовательную траекторию движения к достижению цели, поставленной стандартом образования и явно сформулированной в навигаторе. Учебники нового поколения: поиск дидактических решений.

Третий тип учебника представляет собой интеграцию учебника-сценария и учебника-конструктора, в данном случае учебник-конструктор расширяет содержание учебника-сценария за счет дополнительного материала, тренировочных упражнений, заданий, определяющих степень усвоенности материала. В целом, говоря о создании предметной информационно-образовательной среды, можно говорить о разработке учебника нового поколения, который, с одной стороны организовывал бы деятельность учащихся, а с другой – позволял им самостоятельно «конструировать» свой образовательный маршрут. Проанализировав ряд учебных пособий и электронных материалов, содержащих некоторые компоненты, важные при организации процесса обучения в информационно-образовательной среде, мы выделили специфические особенности учебников нового поколения, которые можно позиционировать как требования к ним, и способы их реализации.

Отметим, что некоторые указанные особенности учебников, предназначенного для обучения в информационно-образовательной среде, назывались в дидактике ранее применительно к традиционным учебникам (например, включение в содержание учебника специфических средств управления познавательной деятельностью учащихся, эмоционально насыщенных фрагментов), но возможности реализовать данные дидактические предложения появились только сейчас с появлением предметных информационно-образовательных сред и электронных учебников.

Вопросы для самостоятельного осмысления

1. Что понимают под содержанием образования?
2. Назовите подходы к определению сущности содержания образования.

3. Каковы критерии отбора содержания образования?
4. Каково назначение Государственного образовательного стандарта?

1.3. Методы и средства обучения

Ошибкой обычного метода обучения является обременение детской памяти всевозможными правилами и предписаниями, которые часто бывают недоступны их пониманию /Дж. Локк/

План лекции

1. Понятие и сущность метода, приема и правила обучения.
2. Классификация методов обучения.
3. Средства обучения.
4. Выбор методов и средств обучения.

Цель – предъявить систему методов и средств обучения, выполнить анализ различных классификаций методов.

Основные понятия: методы, средства, приемы 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 обучающихся и обучаемых, направленные на достижение ими образовательных целей. Методы обучения отражают во взаимосвязи способы и специфику обучающей работы преподавателя и учебной деятельности учащихся по достижению целей обучения.

Широко распространенными в дидактике являются также понятия "прием обучения" и "правило обучения". *Прием обучения* – составная часть или отдельная сторона метода обучения, т.е. частное понятие по отношению к общему понятию "метод". Границы между этими двумя понятиями очень подвижны и изменчивы. В одних случаях 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 их показ выступает как прием. Если же наглядное пособие является объектом изучения и основные знания учащиеся получают на основе его рассмотрения, то словесные пояснения выступают как прием, а демонстрация – как метод обучения.

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

Правило обучения (дидактическое правило) – конкретное указание, как надо поступать в типичной педагогической ситуации процесса обучения. Правило служит описательной, нормативной моделью приема. Система правил для решения определенной задачи – это уже нормативно-описательная модель метода.

Метод обучения – категория историческая. Уровень развития производительных сил и характер производственных отношений оказывают влияние на цели, содержание, средства педагогического процесса. С их изменением меняются и методы обучения.

На ранних этапах общественного развития передача социального опыта подрастающим поколениям осуществлялась в процессе совместной деятельности детей и взрослых. Преобладали методы обучения, основанные на подражании. Поступая так же, как взрослые, дети овладевали способами и приемами добывания пищи, получения огня, изготовления одежды и т.д. В основе лежал репродуктивный метод обучения ("делай как я"). Это самый древний метод обучения, из которого развились все другие.

С момента организации школ появились словесные методы обучения. Учитель устно передавал готовую информацию детям, которые ее усваивали. С возникновением письменности, а затем и книгопечатания появилась возможность выражать, накапливать и передавать знания в знаковой форме. Слово становится главным носителем информации, а обучение по книгам – массовым способом взаимодействия учителя и ученика.

Использовались же книги по-разному. В средневековой школе учащиеся механически заучивали тексты, главным образом религиозного содержания. Так возник догматический, или катехизисный, метод обучения. Более совершенный его вид связан с постановкой вопросов и представлением готовых ответов.

В эпоху великих открытий и изобретений словесные методы постепенно утрачивают значение единственного способа передачи знаний учащимся. В процесс обучения органично входят такие методы, как наблюдение, эксперимент, самостоятельная работа, упражнение, направленные на развитие активности, сознательности, инициативности ребенка. Распространение получают методы наглядного обучения.

На рубеже XIX и XX вв. важное место стал занимать эвристический метод как вариант словесного, который более полно учитывал потребности и интересы ребенка, способствовал развитию его самостоятельности. Методам "книжной" учебной противопоставлялись "естественные" методы, т.е. обучение в ходе непосредственного контакта с действительностью. Интерес вызвала концепция "учение через деятельность" с использованием практических методов обучения. Основное место ей отводилось ручному труду, деятельности различного рода, а также работе учащихся с литературой, в процессе которой у детей формировалась самостоятельность на основе использования собственного опыта. Утвердились частично-поисковые, исследовательские методы. Однако независимо от роли, которую в разные периоды развития образования отводили тем или иным методам обучения, ни один из них, будучи использован исключительно сам по себе, не обеспечивает нужных результатов. Ни один метод обучения не является универсальным. В учебном процессе следует использовать разнообразные методы обучения.

2. Классификация методов обучения

В современной педагогической практике используется большое количество методов обучения. В этой связи возникает потребность в их классификации, помогающей выявить в методах обучения общее и особенное, существенное и

случайное, тем самым, способствуя целесообразному и более эффективному их использованию.

Единой классификации методов обучения не существует. Это связано с тем, что разные авторы в основу подразделения методов обучения на группы и подгруппы закладывают разные признаки, отдельные стороны процесса обучения. Рассмотрим три наиболее распространенные классификации методов обучения.

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

В качестве критерия подразделения методов на группы по этой классификации выступают цели обучения. Такой критерий в большей степени отражает деятельность преподавателя по достижению обучающей цели. В данной классификации выделяют следующие методы обучения:

- приобретения знаний;
- формирования умений и навыков;
- применения знаний;
- закрепления и проверки знаний, умений, навыков (методы контроля).

2. *Классификация методов обучения по источнику знаний* (Н.М. Верзилин, Е.Я. Голант, Е.И. Перовский). Это более распространенная классификация. Рассмотрим ее подробнее.

Существует три источника знаний: слово, наглядность, практика. Соответственно выделяют словесные методы (источником знания является устное или печатное слово), наглядные (источником знания служат наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия) и практические (знания и умения формируются 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.

Рассказ – это монологическое, последовательное изложение материала в описательной или повествовательной форме. Если с помощью рассказа в

процессе обучения не удастся обеспечить ясное и четкое понимание 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. Во многих случаях объяснение сочетается с наблюдениями, 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 быть применена для решения любой дидактической задачи. Различают индивидуальные беседы (вопросы адресованы одному ученику), групповые (вопросы задаются группе учащихся) и фронтальные (вопросы адресованы всем учащимся). В зависимости от задач, которые ставит педагог в процессе обучения, содержания учебного материала, уровня творческой познавательной деятельности учащихся, места бесед в дидактическом процессе выделяют различные их виды: вводные, или вступительные; беседы-сообщения новых знаний (сократические, эвристические); синтезирующие, или закрепляющие; контрольно-коррекционные.

Одной из разновидностей беседы является собеседование.

Лекция – 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. Лекция, применяемая для обобщения, повторения пройденного материала, называется обзорной. 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.

Работа с книгой (учебником) также является одним из важнейших словесных методов обучения. Главное достоинство данного метода – возможность для ученика в доступном для него темпе и в удобное время многократно обращаться к учебной информации. Существует ряд приемов самостоятельной работы с печатными источниками: конспектирование; тезирование; реферирование; составление плана текста; цитирование; аннотирование; рецензирование; составление справки; составление формально-логической модели; составление тематического тезауруса; составление матрицы идей (решетки идей, репертуарной решетки); пиктографическая запись.

Вторую группу по этой классификации составляют *наглядные методы*.

К наглядным методам обучения относятся такие, при которых усвоение учебного материала находится в существенной зависимости от применяемых в процессе обучения наглядных пособий, схем, таблиц, рисунков, моделей, приборов, технических средств. Они предполагают наглядно-чувственное ознакомление учащихся с предметами, явлениями, процессами. Применяются во взаимосвязи со словесными и практическими методами.

Наглядные методы условно подразделяются на метод демонстраций и метод иллюстраций.

Метод демонстраций служит преимущественно для раскрытия динамики изучаемых явлений, но используется и для ознакомления с внешним видом предмета, его внутренним устройством.

Метод иллюстраций предполагает показ предметов, процессов и явлений в их символьном 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 используются в тесной связи, взаимно дополняя и усиливая друг друга. Когда процесс или явление должны восприниматься в целом, используется демонстрация, когда же требуется осознать сущность явления, взаимосвязи между его компонентами, прибегают к иллюстрации.

Практические методы обучения основаны на практической деятельности учащихся. Их главное назначение – формирование практических умений и навыков. К таким методам относятся упражнения, лабораторные и практические работы.

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 упражнениям тесно примыкают графические упражнения. Применение их помогает лучше воспринимать, осмысливать и запоминать учебный материал, способствует развитию пространственного воображения. К графическим упражнениям относятся работы по составлению графиков, чертежей, схем, технологических карт 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.

Лабораторные работы как метод обучения основаны на самостоятельном проведении учащимися экспериментов, опытов с использованием приборов, инструментов, т.е. с применением специального оборудования. Работа может проводиться индивидуально или в группах. От учащихся требуется большая активность и самостоятельность, чем во время демонстрации, где они выступают пассивными наблюдателями, а не участниками и исполнителями исследований. Лабораторные работы не только обеспечивают приобретение учащимися знаний, но и способствуют формированию практических умений, в чем, безусловно, их достоинство.

Практические работы носят обобщающий характер, проводятся после изучения крупных разделов, тем. К особому виду относятся практические занятия, которые проводятся с использованием тренажеров, обучающих и контролирующих машин.

Такова краткая характеристика методов обучения, классифицируемых по источникам знаний. Эту классификацию неоднократно и достаточно обоснованно в педагогической литературе подвергали критике, так как она не отражает характер познавательной деятельности учащихся в обучении, степень их самостоятельности в учебной работе.

3. Классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся (ИЛ. Лернер, М.Н. Скаткин).

Характер познавательной деятельности – это уровень мыслительной активности учащихся. По этой классификации выделяют следующие методы обучения: объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный),

репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый (эвристический) и исследовательский.

Сущность *объяснительно-иллюстративного метода* состоит в том, что преподаватель разными средствами сообщает готовую информацию, а учащиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти. Познавательная деятельность учащихся сводится к запоминанию готовых знаний, которое может быть и неосознанным, т.е. имеет место достаточно низкий уровень мыслительной активности.

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

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

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

Метод проблемного изложения является переходным от исполнительской к творческой деятельности. Суть данного метода заключается в том, что преподаватель ставит задачу и сам ее решает, показывая тем самым ход мысли в процессе познания. Обучаемые не только воспринимают, осознают и запоминают готовые знания, выводы, но и следят за логикой доказательств, за движением мысли обучающего или заменяющего его средства (кино, телевидение, книги и др.). И хотя учащиеся при таком методе не участники, а всего лишь наблюдатели хода размышлений преподавателя, они учатся разрешению проблем.

Более высокий уровень познавательной деятельности несет в себе *частично-поисковый (эвристический) метод*. Метод получил свое название вследствие того, что учащиеся самостоятельно решают сложную учебную проблему не от начала и до конца, а лишь частично. Преподаватель привлекает учащихся к выполнению отдельных шагов поиска.

Исследовательский метод обучения предусматривает творческий поиск учащимися знаний. Этот метод используется главным образом для того, чтобы ученик научился приобретать знания, исследовать предмет или явление, делать выводы и применять полученные умение и навыки в жизни. Главный недостаток этого метода состоит в том, что он требует значительных временных затрат. Существуют и другие классификации методов обучения.

Некоторые авторы во второй половине XX столетия в особую группу стали выделять *активные и интенсивные методы обучения*. Они считают, что традиционная технология обучения, направленная на то, чтобы ученик слушал, запоминал, воспроизводил сказанное учителем, слабо развивает познавательную активность учащихся. Активные и интенсивные методы, по их мнению, располагают значительными возможностями в этом направлении. *Активные методы обучения* – это такие методы, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер. К активным методам обучения относятся дидактические игры, анализ конкретных ситуаций, решение проблемных задач, обучение по алгоритму, мозговая атака, внеконтекстные операции с понятиями и др.

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

В настоящее время активно разрабатываются направления в педагогике, использующие скрытые возможности обучаемых: *суггестопедия* и *кибернетикосуггестопедия* (Г. Лазанов, В. Петрусинский) – обучение средствами внушения; *гипнопедия* – обучение во сне; *фармакопедия* – обучение с помощью

фармацевтических средств. Достигнуты неплохие результаты при их применении в процессе изучения иностранных языков и некоторых специальных дисциплин.

Таким образом, в настоящее время не существует единого взгляда на проблему классификации методов обучения, и любая из рассмотренных классификаций имеет как преимущества, так и недостатки, которые необходимо учитывать на стадии выбора и в процессе реализации конкретных методов обучения.

2. Средства обучения

Методы обучения применяются в единстве с определенными средствами обучения (дидактическими средствами).

Средства обучения – это источники получения знаний, формирования умений. Понятие "средства обучения" употребляется в широком и узком смысле. В узком смысле под средствами обучения понимают учебные и наглядные пособия, демонстрационные устройства, технические средства и пр. В широком смысле под средствами обучения подразумевается все то, что способствует достижению целей образования, т.е. вся 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 средством побуждения, управления и контроля учебно-познавательной деятельности учащихся.

В науке нет строгой классификации средств обучения. Некоторые ученые подразделяют их 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.д.).

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

1) визуальные (зрительные), к которым относятся таблицы, карты, натуральные объекты и т.п.;

2) аудиальные (слуховые) – радио, магнитофоны, музыкальные инструменты и т.п.;

3) аудиовизуальные (зрительно-слуховые) – звуковые фильмы, телевидение.

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

4. Выбор методов и средств обучения

Выбор методов педагогической 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;
- сформированности 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;
- особенностей личности педагога, его квалификации.

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

Вопросы для самостоятельного осмысления

1. В чем сущность известных вам классификаций методов обучения?
2. Какая классификация методов обучения, на ваш взгляд, является наиболее удачной?
3. Какие факторы, обуславливающие выбор методов обучения, вам известны?
4. При каком условии предмет выполняет функцию средства обучения?

1.4. Формы обучения

*Учение без размышлений бесполезно,
но и размышление без учения опасно*

/Конфуций/

План лекции

1. Понятие формы обучения.
2. Становление и совершенствование форм обучения.
3. Формы организации учебного процесса.
4. Виды обучения.

Цель – выделить различные формы организации учебного процесса, проанализировать виды обучения.

Основные понятия: форма обучения, тьюторство, менторство, репетиторство.

1. Понятие формы обучения

Деятельность учащихся по усвоению содержания образования осуществляется в различных *формах*.

Латинское слово *forma* означает «внешнее очертание, наружный вид, структура чего-либо». По отношению к обучению понятие "форма" употребляется в двух значениях: форма обучения и форма организации обучения. *Форма обучения* как дидактическая категория означает внешнюю сторону организации учебного процесса. Она зависит от целей, содержания, методов и средств обучения, материальных условий, состава участников образовательного процесса и других его элементов.

Существуют различные формы обучения, которые подразделяются по количеству обучающихся, времени и месту обучения, порядку его осуществления. Выделяют индивидуальные, групповые, фронтальные, коллективные, парные, аудиторные и внеаудиторные, классные и внеклассные, школьные и внешкольные формы обучения. Такая классификация не является

строго научной, но позволяет несколько упорядочить разнообразие форм обучения.

Индивидуальная форма обучения подразумевает взаимодействие преподавателя с одним учеником. В *групповых формах обучения* учащиеся работают в группах, создаваемых на различных основах. *Фронтальная форма обучения* предполагает работу преподавателя сразу со всеми учащимися в едином темпе и с общими задачами. *Коллективная форма обучения* отличается от фронтальной тем, что учащиеся рассматриваются как целостный коллектив со своими особенностями взаимодействия. При *парном обучении* основное взаимодействие происходит между двумя учениками.

Такие формы обучения, как *аудиторные* и *внеаудиторные*, *классные* и *внеклассные*, *школьные* и *внешкольные*, связаны с местом проведения занятий.

Рассмотрим теперь, какой смысл вкладывается в понятие "форма организации обучения", или "организационная форма обучения". Эти понятия рассматриваются как синонимы.

Форма организации обучения – это конструкция отдельного звена процесса обучения, определенный вид занятий (урок, лекция, семинар, экскурсия, факультативное занятие, экзамен и т.д.).

Классификация форм организации обучения проводится учеными по разным основаниям. Например, в основе классификации В.И. Андреева [1] лежит структурное взаимодействие элементов по доминирующей цели обучения. Автор выделяет следующие формы организации обучения: вводное занятие; занятие по углублению знаний; практическое занятие; занятие по систематизации и обобщению знаний; занятие по контролю знаний, умений и навыков; комбинированные формы занятий.

А.В. Хуторской выделяет три группы форм организации обучения: индивидуальные, коллективно-групповые и индивидуально-коллективные занятия. К *индивидуальным* занятиям относятся репетиторство, тьюторство, менторство, гувернерство, семейное обучение, самообучение. *Коллективно-групповые занятия* включают уроки, лекции, семинары, конференции,

олимпиады, экскурсии, деловые игры. *Индивидуально-коллективные занятия* - это погружения, творческие недели, научные недели, проекты [66].

2. Становление и совершенствование форм обучения

Формы обучения динамичны, они возникают, развиваются, заменяют одна другую в зависимости от уровня развития общества, производства, науки. Истории мировой образовательной практики известны различные системы обучения, в которых преимущество отдавалось тем или иным формам.

Еще в первобытном обществе сложилась система *индивидуального обучения* как передача опыта от одного человека к другому, от старшего к младшему. Однако таким способом можно было обучить незначительное число учащихся. Дальнейшее развитие общества требовало больше грамотных людей. Поэтому на смену индивидуальному обучению пришли другие формы его организации. Но индивидуальное обучение сохранило свою значимость до настоящего времени в виде репетиторства, тьюторства, менторства, гувернерства.

Репетиторство, как правило, связано с подготовкой ученика к сдаче зачетов и экзаменов. *Тьюторство и менторство* более распространены за рубежом. Эти формы обучения способны обеспечить продуктивную образовательную деятельность ученика. Ментор, понимаемый как советчик ученика, его наставник, вносит в содержание изучаемого предмета индивидуальность, оказывает содействие при выполнении заданий, помогает адаптироваться в жизни. Тьютор – это научный руководитель ученика. Функции тьютора могут выполнять учителя при подготовке учащихся к выступлениям на конференциях, "круглых столах" и других научных мероприятиях. Восстанавливается в последнее время такая форма семейного обучения, как *гувернерство*.

По мере развития научного знания и расширения доступа к образованию большего круга людей система индивидуального обучения трансформировалась в *индивидуально-групповую*. При индивидуально-групповом обучении учитель занимался с целой группой детей, однако учебная работа по-прежнему носила индивидуальный характер. Учитель обучал 10–15 детей разного возраста,

уровень подготовки которых был различным. Он поочередно спрашивал у каждого из них пройденный материал, также в отдельности каждому объяснял новый учебный материал, давал индивидуальные задания. Закончив работу с последним учеником, учитель возвращался к первому, проверял выполнение задания, излагал новый материал, давал очередное задание и так до тех пор, пока ученик, по оценке учителя, не осваивал науку, ремесло или искусство. Начало и окончание занятий, а также сроки обучения для каждого ученика тоже были индивидуализированы. Это позволяло учащимся приходить в школу в разное время года и в любое время дня.

Индивидуально-групповое обучение, претерпев определенные изменения, сохранилось до наших дней. Существуют сельские школы, как правило, начальные, в которых обучается небольшое количество учащихся. В одном классе может быть два-три ученика, занимающихся по программе первого класса, и несколько человек – по программе второго класса.

В средние века по мере актуализации потребности в образованных людях, обусловленной прогрессивным социально-экономическим развитием, образование становится все более массовым. Появилась возможность подбирать в группы детей примерно одного возраста. Это привело к появлению *классно-урочной* системы обучения. Зародилась эта система в XVI в. в школах Белоруссии и Украины и получила теоретическое обоснование в XVII в. в книге "Великая дидактика" Яна Амоса Коменского.

Классной эта система называется потому, что учитель проводит занятия с группой учащихся определенного возраста, имеющей твердый состав и называемой классом. Урочной – поскольку учебный процесс проводится в строго определенные отрезки времени – уроки. После Я.А. Коменского значительный вклад в разработку теории урока внес К.Д. Ушинский. Классно-урочная система получила распространение во всех странах и в основных чертах остается неизменной около четырехсот лет.

Однако уже в конце XVIII в. классно-урочная система обучения стала подвергаться критике. Поиски организационных форм обучения, которые

заменяли бы классно-урочную систему, были связаны преимущественно с проблемами количественного охвата обучающихся и управления учебным процессом.

Попытку реформирования классно-урочной системы предприняли в конце XVIII – начале XIX в. английский священник А. Белл и учитель Дж. Ланкастер. Они стремились разрешить противоречие между потребностью в более широком распространении элементарных знаний среди рабочих и сохранением минимальных затрат на обучение и подготовку учителей.

Новая система получила название *белл-ланкастерской системы взаимного обучения* и была одновременно применена в Индии и Англии. Сущность ее заключалась в том, что старшие ученики сначала под руководством учителя сами изучали материал, а затем, получив соответствующие инструкции, обучали своих младших товарищей, что в итоге позволяло при малом количестве учителей осуществлять массовое обучение. Но само качество обучения оказывалось невысоким и поэтому белл-ланкастерская система не получила широкого распространения.

Учеными и практиками также были предприняты попытки поиска таких организационных форм обучения, которые сняли бы недостатки урока, в частности его ориентированность на среднего ученика, единообразие содержания и усредненность темпов учебного продвижения, неизменность структуры, что сдерживает развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся.

В конце XIX в. появились формы избирательного обучения – *батавская система* в США и *мангеймская* в Западной Европе. Сущность первой состояла в том, что время учителя делилось на две части: первая отводилась на коллективную работу с классом, а вторая – на индивидуальные занятия с теми учащимися, которые в них нуждались. Мангеймская система, впервые примененная в г. Мангейм (Европа), характеризовалась тем, что при сохранении классно-урочной системы обучения учащиеся в зависимости от способностей, уровня интеллектуального развития и степени подготовки распределялись по разным классам.

Исходя из принципа соответствия учебной нагрузки и методов обучения реальным способностям и возможностям детей, основатель этой системы И. Зиккингер предложил создавать четыре типа классов: классы для наиболее способных, основные классы для детей со средними способностями, классы для малоспособных и вспомогательные классы для *умственно* отсталых. Отбор в такие классы происходил на основе психометрических замеров, характеристик учителей и экзаменов. И. Зиккингер полагал, что учащиеся смогут переходить из одного типа классов в другой, но на практике это оказалось невозможным из-за значительных различий в программах обучения.

В 1905 г. возникла *система индивидуализированного обучения*, впервые примененная учительницей Еленой Парк-херст в г. Дальтон (США) и названная *дальтон-план*. Эту систему нередко именуют еще лабораторной, или системой мастерских. Ее цель состояла в том, чтобы дать ученику возможность учиться с оптимальной для него скоростью и в темпе, соответствующем его способностям. Учащиеся по каждому предмету получали задания на год и отчитывались по ним в установленные сроки. Традиционные занятия в форме уроков отменялись, единого для всех расписания занятий не было. Для успешной работы учащиеся снабжались всеми необходимыми учебными пособиями, инструкциями, в которых содержались методические указания. Коллективная работа велась один час в день, остальное время ученики проводили в предметных мастерских и лабораториях, где занимались индивидуально. Опыт работы показал, что большинству из них было не по силам без помощи учителя самостоятельно учиться. Широкого распространения дальтон-план не получил.

В 1920-е гг. дальтон-план подвергся резкой критике со стороны ученых и практических работников школы. В то же время он послужил прототипом для разработки в СССР *бригадно-лабораторной системы обучения*, которая практически вытеснила урок с его жесткой структурой. В отличие от дальтон-плана бригадно-лабораторная система обучения предполагала сочетание коллективной работы всего класса с бригадной (звеньевой) и индивидуальной работой каждого ученика. На общих занятиях планировалась работа,

обсуждались задания, учитель объяснял трудные вопросы темы и подводил итоги общей деятельности. Определяя задание бригаде, учитель устанавливал сроки его выполнения и обязательный минимум работы для каждого ученика, при необходимости индивидуализируя задания. На итоговых конференциях бригадир от имени бригады отчитывался за выполнение задания, которое, как правило, выполняла группа активистов, а остальные только присутствовали при этом. Отметки же выставлялись одинаковые всем членам бригады.

Для бригадно-лабораторной системы организации занятий, претендовавшей на универсальность, было характерно умаление роли учителя, низведение его функций к периодическим консультациям учащихся. Переоценка учебных возможностей учеников и метода самостоятельного добывания знаний привели к значительному снижению успеваемости, отсутствию системы в знаниях и несформированности важнейших общеучебных умений. В 1932 г. обучение по этой системе прекратилось.

В 1920-е гг. в отечественных школах начала также применяться *проектная система обучения (метод проектов)*, заимствованная из американской школы, где ее разработал У.Килпатрик. Он считал, что основу школьных программ должна составлять опытная деятельность ребенка, связанная с окружающей его реальностью и основанная на его интересах. Ни государство, ни учитель не могут заранее выработать учебную программу, она создается детьми совместно с учителями в процессе обучения и черпается из окружающей действительности. Учащиеся сами выбирают тему разработки проекта. В зависимости от специализации (уклона) учебной группы она должна отражать общественно-политическую, хозяйственно-производственную или культурно-бытовую сторону окружающей реальности. То есть основная задача проектов состояла в вооружении ребенка инструментарием для решения проблем, поиска и исследований в жизненных ситуациях. Однако универсализация данного метода, отказ от систематического изучения учебных предметов привели к снижению уровня общеобразовательной подготовки детей. Эта система тоже не нашла широкого распространения.

В 1960-е гг. прошлого столетия большую известность получил *план Трампа*, названный так по имени его разработчика американского профессора педагогики Л. Трампа. Эта форма организации обучения предполагала сочетание занятий в больших аудиториях (100–150 человек) с занятиями в группах по 10–15 человек и индивидуальную работу учащихся. На общие лекции с применением разнообразных технических средств отводилось 40 % времени, на обсуждение лекционного материала, углубленное изучение отдельных разделов и отработку умений и навыков (семинары) – 20%, а остальное время учащиеся работали самостоятельно под руководством педагога или его помощников из сильных учеников. Классы при этой системе отменялись, состав малых групп был непостоянный.

В настоящее время по плану Трампа работают лишь некоторые частные школы, а в массовых закрепились только отдельные элементы: преподавание бригадой педагогов одного предмета (один читает лекции, другие проводят семинары); привлечение помощников, не имеющих специального образования, к проведению занятий с большой группой учащихся; организация самостоятельной работы в малых группах. Кроме механического переноса вузовской системы обучения в общеобразовательную школу план Трампа утверждал принцип индивидуализации, выражающийся в предоставлении ученику полной свободы в выборе содержания образования и методов его освоения, что было связано с отказом от руководящей роли учителя и игнорированием стандартов образования.

В современной практике существуют и другие формы организации обучения. На Западе имеются *неградуированные классы*, когда ученик по одному предмету обучается по программе седьмого класса, а по другому, например, – шестого или пятого.

Ведутся эксперименты по созданию *открытых школ*, где обучение ведется в учебных центрах с библиотеками, мастерскими, т.е. идет разрушение самого института "школа".

Особая форма организации обучения – *погружение*, когда на протяжении определенного отрезка времени (одной-двух недель) учащиеся осваивают только один или два предмета. Аналогично организуется обучение *по эпохам* в Вальдорфских школах.

Такова краткая история развития организационных форм обучения. Наиболее устойчивой из всех перечисленных форм массового обучения оказалась классно-урочная система. Она действительно является ценным завоеванием педагогической мысли и передовой практики работы массовой школы.

3. Формы организации учебного процесса

Учебный процесс может быть организован разнообразно. Существует целый комплекс форм его организации: урок (в классическом понимании), лекция, семинар, конференция, лабораторно-практическое занятие, практикум, факультатив, экскурсия, курсовое проектирование, дипломное проектирование, производственная практика, домашняя самостоятельная работа, консультация, экзамен, зачет, предметный кружок, мастерская, студия, научное общество, олимпиада, конкурс и др.

В современной отечественной школе урок остается основной формой организации обучения, позволяющей эффективно осуществлять учебно-познавательную деятельность 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), используя виды, средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы ученики овладевали основами изучаемого предмета, а также для воспитания и развития познавательных и творческих способностей, духовных сил обучаемых.

В каждом уроке можно выделить его основные компоненты (объяснение нового материала, закрепление, повторение, проверка знаний, умений, навыков), которые характеризуют различные виды деятельности учителя и учащихся. Эти

компоненты могут выступать в различных сочетаниях и определять построение урока, взаимосвязь между его этапами, т.е. его структуру.

Под структурой урока понимают соотношение компонентов урока в их определенной последовательности и взаимосвязи между собой. Структура 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 уроков в современной дидактике нет. Это объясняется целым рядом обстоятельств, прежде всего сложностью и многосторонностью процесса взаимодействия учителя и учащихся, протекающего на уроке. Б.П. Есипов, И.Т. Огородников, Г.И. Щукина классифицируют уроки по дидактической цели. Выделяют следующие уроки:

- ознакомления учащихся с новым материалом (сообщение новых знаний);
- закрепления знаний;
- выработки и закрепления умений и навыков;
- обобщающие;
- проверки знаний, умений и навыков (контрольный урок).

В.И. Журавлев предлагает классифицировать уроки в зависимости от преобладающих в них компонентов. При этом различают смешанные (комбинированные) и специальные уроки. Комбинированные в своей структуре содержат все компоненты урока. В структуре специальных уроков преобладает один компонент. К специальным относятся уроки: усвоения нового материала; закрепления; повторения; контроля, проверки знаний. 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. Лекция является наиболее экономичным способом передачи учебной информации, так как материал излагается концентрированно, в логически выдержанной форме. Такое занятие

допускает импровизацию, которая оживляет его, придает творческий характер, акцентирует внимание слушателей, вызывает повышенный интерес.

В зависимости от дидактических целей и места в учебном процессе различают вводные, установочные, текущие, заключительные и обзорные лекции.

В зависимости от способа проведения выделяют: информационные, проблемные, визуальные, бинарные лекции, лекции-провокации, лекции-конференции, лекции-консультации.

Лекции определяются и по другим основаниям: 1) по общим целям: учебные, агитационные, пропагандистские, воспитывающие, развивающие; 2) по содержанию: академические и научно-популярные; 3) по воздействию: на уровне эмоций, понимания, убеждений.

В структурном отношении лекция обычно включает в себя три части: вводную, основную и заключительную. Во вводной части формулируется тема, сообщаются план и задачи, указывается основная и дополнительная литература к лекции, устанавливается связь с предшествующим материалом, характеризуется теоретическая и практическая значимость темы. В основной части раскрывается содержание проблемы, обосновываются ключевые идеи и положения, осуществляется их конкретизация, показываются связи, отношения, анализируются явления, дается оценка сложившейся практике и научным исследованиям, раскрываются перспективы развития. В заключительной части подводятся итоги, кратко повторяются и обобщаются основные положения, формулируются выводы, даются ответы на вопросы.

Семинар – учебное занятие в форме коллективного обсуждения изучаемых вопросов, докладов, рефератов. Отличие семинаров от других форм обучения состоит в том, что они ориентируют обучаемых на большую самостоятельность в учебно-познавательной деятельности. В ходе семинаров углубляются, систематизируются и контролируются знания обучающихся, полученные в результате самостоятельной внеаудиторной работы над первоисточниками,

документами, дополнительной литературой, утверждаются мировоззренческие позиции, формируются оценочные суждения.

В зависимости от способа проведения выделяют несколько видов семинаров. Наиболее распространенный вид – семинар-беседа. Проводится в форме развернутой беседы по плану с кратким вступлением и подведением итогов преподавателем. Предполагает подготовку к семинару всех обучающихся по всем вопросам плана, что позволяет организовать активное обсуждение темы. По конкретным вопросам плана заслушиваются выступления отдельных учащихся, которые обсуждаются и дополняются другими выступающими. Иногда предварительно распределяются вопросы между участниками семинара, они готовят доклады, сообщения. Непосредственно на семинаре идет их заслушивание и обсуждение (семинар-заслушивание). Особой формой семинара является семинар-диспут. Он предполагает коллективное обсуждение какой-либо проблемы с целью установления путей ее решения. Цель такого семинара - формирование оценочных суждений, утверждение мировоззренческих позиций, развитие умения вести полемику, защищать взгляды и убеждения, лаконично и ясно излагать свои мысли.

Конференция (учебная) – организационная форма обучения, направленная на расширение, закрепление и совершенствование знаний. Проводится, как правило, с несколькими учебными группами.

Лабораторно-практические занятия, практикумы – формы организации обучения, при которых обучающиеся по заданию и под руководством преподавателя выполняют лабораторные и практические работы. Проводятся в учебных кабинетах, лабораториях, мастерских, на учебно-опытных участках, в ученических производственных комбинатах ученическими производственными бригадами.

Основные дидактические цели таких занятий – экспериментальное подтверждение изученных теоретических положений; овладение техникой эксперимента, умение решать практические задачи путем постановки опытов;

формирование умений работы с различными приборами, аппаратурой, установками и другими техническими средствами.

Эти занятия применяются также для проверки степени усвоения теоретического материала крупных разделов программы.

Факультативные занятия предусматривают углубленное изучение учебных предметов по выбору и желанию учащихся. Они направлены на расширение научно-теоретических знаний и практических умений обучаемых.

В соответствии с образовательными задачами выделяют факультативы по: 1) углубленному изучению базовых учебных предметов; 2) изучению дополнительных дисциплин (логика, риторика, иностранный язык); 3) изучению дополнительной дисциплины с приобретением специальности (стенография, программирование). Направленность факультативов может быть теоретической, практической или комбинированной.

Экскурсия (учебная) – форма организации обучения в условиях производства, музея, выставки, природного ландшафта с целью наблюдения и изучения учащимися различных объектов и явлений действительности.

В зависимости от объектов наблюдения экскурсии подразделяются на производственные, природоведческие, краеведческие, литературные, географические и т.п.

По образовательным целям экскурсии могут быть тематическими и обзорными. Тематические экскурсии проводятся в связи с изучением одной или нескольких взаимосвязанных тем учебного предмета или нескольких учебных предметов (например, физики и химии, биологии и географии). Обзорные экскурсии охватывают более широкий круг тем.

По месту в изучаемом разделе экскурсии бывают вводными (предваряющими), текущими (сопутствующими) и итоговыми (заключительными). Любая экскурсия не является самоцелью, а входит в общую систему учебной работы. Развитием экскурсионной формы обучения являются экспедиции – многодневные походы с целью изучения, например, экологической обстановки, сбора исторических сведений, фольклорного материала и т.д.

Курсовое проектирование как организационная форма обучения используется в высшей школе на заключительном этапе изучения учебного предмета. Оно позволяет применять полученные знания при решении комплексных производственно-технических или других задач, связанных со сферой деятельности будущих специалистов.

Согласно учебным планам и программам обучающиеся в образовательных учреждениях пишут курсовые проекты и курсовые работы. Курсовые проекты выполняются по циклам общенаучных, математических и специальных дисциплин. В процессе их подготовки студенты решают технические, технологические и математические задачи.

Курсовые работы выполняются по гуманитарным, общепрофессиональным и специальным предметам. В процессе их подготовки обучаемые решают задачи учебно-исследовательского характера.

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 комиссия выносит решение о присвоении студентам квалификации специалиста.

Производственная практика – одна из форм организации учебного процесса в высшей школе. Дидактические цели производственной практики - формирование профессиональных умений и навыков, а также расширение, закрепление, обобщение и систематизация знаний путем их применения в реальной деятельности. Структура производственной практики зависит от содержания практического обучения и, в конечном счете, должна обеспечивать целостную подготовку специалиста к профессиональной деятельности, то есть выполнению основных профессиональных функций тех должностей, на которых может быть использован данный специалист согласно квалификационной характеристике.

Домашняя самостоятельная работа – составная часть процесса обучения, относящаяся к внеаудиторным занятиям. Роль этого вида учебной деятельности особенно возрастает в настоящее время, когда перед учебными заведениями

поставлена задача формирования у обучающихся потребности к постоянному самообразованию, навыков самостоятельной познавательной деятельности. Домашняя работа развивает мышление, волю, характер учащегося.

Как форма обучения *консультация* используется для оказания помощи ученикам по освоению учебного материала, который либо слабо усвоен ими, либо не усвоен совсем. Проводятся консультации и для учащихся, которые заинтересованы в углубленном изучении предмета. На консультациях также излагаются требования, предъявляемые к обучающимся на зачетах и экзаменах. Различают индивидуальные и групповые консультации. И тот и другой вид создает благоприятные условия для индивидуального подхода к учащимся.

Экзамен – форма обучения, имеющая целью систематизацию, выявление и контроль знаний учащихся. Обучающее значение экзамена состоит в мобилизации и интенсивном развитии умственных сил ученика в условиях экстремальной ситуации. Используются различные формы проведения экзамена: ответы на вопросы экзаменационных билетов, выполнение творческой работы, участие в соревнованиях, защита результатов исследования, тестовое испытание и др.

Зачет – форма обучения, близкая по назначению к экзамену. Зачет можно также рассматривать как подготовительный этап перед экзаменом.

Предметные кружки и другие подобные им формы обучения (*мастерские, лаборатории, кафедры, студии*) отличаются большим разнообразием как по направленности, так и по содержанию, методам работы, времени обучения и т.д. Работа учащихся в предметных кружках способствует развитию у них интересов и склонностей, положительного отношения к обучению, повышению его качества. На основе кружковой работы могут создаваться *научные общества* (академии и т.д.), которые объединяют и корректируют работу кружков, проводят массовые мероприятия, организуют конкурсы и олимпиады.

Конкурсы и олимпиады стимулируют и активизируют деятельность учащихся, развивают их творческие способности, формируют дух состязательности. Конкурсы и олимпиады проводятся на различных уровнях: школьном, областном,

республиканском, международном. В последнее время множество олимпиад и конкурсов проводится дистанционно с помощью сети Интернет.

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 (содержательная сущность педагогических технологий будет рассмотрена в лекции "Педагогические технологии обучения"). Различают следующие виды обучения: объяснительно-иллюстративное, догматическое, проблемное, программированное, развивающее, эвристическое, личностно-ориентированное, компьютерное, модульное, дистанционное, межпредметное и др.

Объяснительно-иллюстративное (традиционное, сообщающее, обычное) – обучение, при котором обучающий, как правило, передает информацию в готовом виде посредством словесного объяснения с привлечением наглядности, а обучаемые воспринимают и воспроизводят ее.

Догматическое – обучение, построенное на принятии информации без доказательств, на веру.

Проблемное – обучение, при котором под руководством обучающего организуется самостоятельная поисковая деятельность обучаемых по решению учебных проблем. При этом у них формируются новые знания, умения и навыки, развиваются способности, активность, любознательность, эрудиция, творческое мышление и другие личностно значимые качества.

Развивающее – обучение, обеспечивающее оптимальное развитие учащихся, при котором ведущая роль отводится теоретическим знаниям. При этом обучение строится в быстром темпе и на высоком уровне, процесс учения протекает осознанно, целенаправленно и систематично.

Эвристическое – обучение, базирующееся на основных принципах проблемного и развивающего обучения, которое предполагает успешность развития ученика за счет построения и самореализации личностной образовательной траектории в заданном образовательном пространстве.

Личностно-ориентированное – обучение, в котором образовательные программы и учебный процесс направлены на каждого ученика с присущими ему познавательными особенностями.

Компьютерное – обучение, основывающееся на программировании обучающей и учебной деятельности, воплощенной в контрольно-обучающей программе для ЭМВ, которая позволяет обеспечить усиление индивидуализации, персонификации процесса обучения за счет оптимальной обратной связи, предоставляющей информацию о качестве усвоения содержания образования.

Модульное – обучение, придающее полифункциональность минимальной дидактической единице учебной информации - модулю, который обеспечивает целостное усвоение содержания образования.

Дистанционное – обучение, позволяющее достигнуть заданных целей с помощью современных систем телекоммуникаций.

Межпредметное – обучение, основывающееся на изучении интегрированных учебных предметов, построенных на реализации межпредметных и внутрипредметных связей в смежных областях познания.

Вопросы для самостоятельного осмысления

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.

1.5. Диагностика и контроль в обучении

*Сперва собирать факты и только
после этого связывать их мыслью*

/Аристотель/

План лекции

1. Диагностика качества обучения.
2. Виды, формы и методы контроля.
3. Оценка и учет результатов учебной деятельности.
4. Ошибки оценивания.

Цель – раскрыть значение диагностики качества обучения в образовательном процессе.

Основные понятия: диагностика, проверка, контроль, оценка.

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. Последнее 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 (оценка), накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дидактического процесса.

Важным компонентом диагностирования 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 своей сути контроль обеспечивает установление обратной связи, т.е. получение сведений о результате учебной деятельности обучаемых. Обучающий выясняет, какие, в каком объеме знания усвоил обучаемый, готов ли он к восприятию новой информации. Он получает также сведения о характере самостоятельной учебной деятельности обучаемого. Контроль также показывает обучающему, насколько его собственная работа была плодотворной, удачно ли он использовал возможности педагогического процесса в учебных целях.

Во время контроля получает информацию о своей учебной деятельности и сам обучаемый. Это помогает ему понять, каких успехов он добился в усвоении знаний, а также увидеть пробелы и недостатки в них. Постоянный контроль дисциплинирует учащихся, приучает к определенному ритму, развивает волевые качества.

2. Виды, формы и методы контроля

Контроль бывает разных видов, форм и может осуществляться с помощью разнообразных методов. В педагогической практике применяется несколько *видов контроля*: предварительный, текущий, периодический, тематический, итоговый и отсроченный.

Предварительный контроль, как правило, имеет диагностические задачи. Он проводится с целью выявления имеющихся знаний, умений и навыков учащихся к началу обучения. Применяется обычно в начале учебного года или перед изучением новой темы. Предварительный контроль позволяет обучающему выбрать наиболее эффективные методы и формы работы.

Текущий контроль осуществляется по ходу обучения и дает возможность определить степень сформированности знаний, умений, навыков, а также их глубину и прочность. Этот контроль позволяет 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 подводит итоги работы за определенный период времени. Он осуществляется в конце четверти или полугодия.

Тематический контроль проводится после изучения темы, раздела для определения степени усвоенности данного материала.

Итоговый контроль призван определить конечные результаты обучения. Он охватывает всю систему знаний, умений и навыков по предмету.

Отсроченный контроль – определение остаточных знаний и умений спустя какое-то время после изучения темы, раздела, курса (этот срок может колебаться от трех месяцев до полугодия 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.). Такой метод контроля 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 компьютеров. *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 научить обучаемых 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.

К контролю в процессе обучения предъявляются следующие *педагогические требования*:

- индивидуальный характер контроля. Контроль должен осуществляться за работой каждого ученика, за его личной учебной деятельностью. Нельзя допускать подмены результатов учения отдельных учащихся итогами работы коллектива, и наоборот;
- систематичность, регулярность проведения контроля на всех этапах процесса обучения;
- разнообразие форм проведения контроля, что в большей степени обеспечивает выполнение обучающей, развивающей и воспитывающей функций контроля;
- всесторонность контроля. Контроль должен давать возможность проверки теоретических знаний, интеллектуальных и практических умений и навыков учащихся;
- объективность контроля. Контроль должен исключить субъективные и ошибочные суждения и выводы;

- дифференцированный подход. Необходимо учитывать индивидуальные личностные качества обучаемых;
- единство требований со стороны обучающихся.

В последнее время все большее распространение получает *тестовый контроль*. Основным инструментом такого контроля является *тест*. В зависимости от предмета измерения выделяются тесты педагогические, психологические, культурологические, социологические, социально-психологические и др.

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*.

До настоящего времени не только в педагогической практике, но и в дидактической и методической литературе термины "оценка" и "отметка" иногда понимаются как синонимы. 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. Отметка – это условное выражение количественной оценки знаний, умений и навыков обучаемых в цифрах или баллах. Оцениваться результаты обучения могут не только отметкой, но и другими средствами. Например, это может быть словесное одобрение и неодобрение, вынесение благодарности, награждение грамотами 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 не только воодушевлять обучающегося к учению, но и расхолаживать его в работе. Еще сильнее воздействует неудовлетворительная оценка: она может и побудить к усилению учебной работы, и отбить 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. В этой связи определенный интерес представляет та эволюция, которую прошла в нашей стране проблема оценки знаний.

4. Ошибки 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 (за слабые ответы преподаватель может ставить высокие отметки или наоборот);

- центральная тенденция (проявляется в стремлении избежать крайних отметок, например не ставить двоек и пятерок);

- неустойчивость системы (преподаватель или длительное время не спрашивает, или весь урок ведет опрос);

- близость оценки той, которая была выставлена ранее (например, на предыдущих экзаменах другими преподавателями или учителю трудно сразу после двойки поставить пятерку);

- ошибки ореола (проявляются в тенденции преподавателя оценивать только положительно или отрицательно тех учащихся, к которым он относится соответственно: либо положительно, либо отрицательно);

- перенос оценки за поведение на оценку по учебному предмету;

- завышение или занижение отметок и др.

Однако за каждым намеренным завышением и 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 для самостоятельного осмысления

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?

2. Теория воспитания.

2.1. Сущность и содержание процесса воспитания. Закономерности и принципы воспитания.

План лекции

1. Определение понятия «воспитание» и его роль в становлении личности.
2. Движущие силы процесса воспитания.
3. Основные признаки процесса воспитания.

Цель – познакомить студентов с основами теории и методики воспитания.

Основные понятия: воспитание (в широком социальном смысле, широком педагогическом смысле, узком педагогическом смысле), теория воспитания, формирование личности, становление личности, развитие личности.

1. Определение понятия «воспитание» и его роль в формировании личности

В педагогике, как и в других науках, имеется особый вид понятий, которые получили название категорий и еще более – дали названия педагогическим теориям. Так понятие «воспитание» носит в себе многоаспектный смысл и является основанием для развития теории воспитания. При этом отметим, что данное понятие имеет и *жизнейское* (донаучное) представление, с которым многие люди проживают свою жизнь: это *воздействие* на ребенка, это *влияние* взрослого на ребенка, это *подготовка* ребенка к будущей самостоятельной жизни.

Имеется теоретический подход к определению понятия «воспитание». И здесь можно выделить различные составляющие названного определения. Отдельные составляющие могут быть выделены на основе определенных правил. Анализ закона «Об образовании» дает такую возможность. Если образование понимается как воспитание и обучение в интересах человека, общества и государства, то очевидно, что в термине «образование» присутствуют два процесса. К одному из таких процессов и относим воспитание. Далее следует выделить характеристики процесса воспитания, ориентируясь на его результат.

Результатом воспитания выступает сформированность у человека определенных качеств. Поэтому определение понятия воспитания раскрывает сущность *условий* получения данного результата:

- *передача* опыта старших поколений;
- *организация* деятельности и *общения* детей;
- *приучение* подрастающего поколения к требованиям государства и общества;
- *управление* в процессе воспитания *развитием* и саморазвитием личности.

Широта подходов к определению понятия позволяет выделить различные смыслы в известных определениях [42, с. 209]. Содержание понятия развивается, порою это развитие происходит не только за счет выделения новых видовых признаков, но и в явлении синонимического взаимодействия понятий. Здесь следует указать на понятие «формирование», т.е. процесс получения результата может быть достигнут как в *воспитании* личности, так и ее *формировании*. «Формирование» всякий раз реализует механизм становления и совершенствования личности в условиях господствующих социальных установок.

В условиях гуманистической философии образования сущность понятия «воспитание» все ярче освобождается от смысла «формирования» как нормативного процесса и обогащается средствами, обеспечивающими развития свободной личности. На этот процесс указывает П.И. Пидкасистый [45, с. 445–446], заявляя, что, говоря о «формировании личности» целесообразно понимать процесс *изменения* личности, *появления новообразований* (физических и социально-психологических), все это проявляется в *изменении внешних* проявлений человека в *отношении* других людей.

Термин «становление» – это достижение условного уровня развития, который позволяет человеку быть самостоятельным в заданных параметрах.

Итак, воспитание – это процесс передачи жизненного опыта старших поколений младших, целенаправленное формирование личности с заданными свойствами для обеспечения ей дальнейшей жизнедеятельности; деятельность по

развитию духовного мира личности и процесс самоорганизации личности средствами своих внутренних ресурсов; один из видов человеческой деятельности, которая преимущественно осуществляется в ситуациях педагогического взаимодействия воспитателя с воспитанником при управлении конкретной познавательной деятельностью или общением.

Таким образом, многоплановость понятия воспитания не позволяет дать единственное ему определение. Договоримся о возможности выделения рамок определения. Очевидно, выстраивая комплекс определений можно поступить дедуктивно: от более обобщенного – к конкретному.

Первый, наиболее обобщенный уровень определяем рамками *социального смысла* понятия:

– воспитание – это процесс, определяемый совокупностью влияний деятельности всех общественных институтов, обеспечивающих *передачу* от старшего поколения младшему накопленного социально-культурного опыта, нравственных норм, ценностей и *формирования* общественно-признаваемого *отношения*.

Второй уровень понимания сущности воспитания определяется содержанием специальной деятельности, раскрывающей возможности педагогического явления. Данный уровень получил название *«широкого педагогического значения»*:

воспитание – *целенаправленная деятельность* педагогического коллектива, направленная на становление человека в условиях педагогически организованной *воспитательной системы*, обеспечивающей взаимодействие воспитателей и воспитуемых.

Третий уровень определяется возможностями образовательного процесса в формировании конкретных качества, свойств и отношений человека:

воспитание – конкретная деятельность педагога, педагогического коллектива по становлению определенных качеств, свойств и отношений воспитанника.

Воспитание в широком педагогическом смысле – процесс целенаправленного формирования личности в условиях специально

организованной воспитательной системы, обеспечивающей взаимодействие воспитателей и воспитуемых.

Если воспитание определяем как педагогическое явление (процесс), то возникает вопрос, как выстроить методику воспитания? «Научить ребенка считать очень просто. Наша методическая наука достигла в этом совершенства.... Но главное заключается не в этом. Главное в том, чтобы с этим умением считать ребенок не стал «обсчитывать». Умение *считать* и умение *обсчитывать* требует одного и того же навыка – умения считать» [С.Т. Шацкий]. Поэтому говорим об особом значении – знании *нравственных* норм. Всем известны случаи беспомощности высоконравственного человека перед негодяем, грубияном. У него, человека нравственно воспитанного, «нет слов» доказать очевидное, нет в его обиходе безнравственных средств. Суть воспитания как педагогического явления заключается в формировании *отношения* человека к окружающей действительности.

А.С. Макаренко, говоря о трудновоспитуемых детях, неоднократно писал, что имеет дело «...не с технической дефективностью личности, а с испорченными *отношениями* личности с обществом, родителями...» [30], педагогами, просто встречными людьми, с нравственными и правовыми нормами.

Отношение есть сущностная характеристика воспитания, педагогический смысл философско-психологической категории.

Возможно выделить три кита воспитания как педагогической категории: человек, деятельность, отношение. Только у человека, включенного в социальную деятельность, формируется *отношение* к знаниям, умениям, навыкам, способам их получения. Категория отношения по своей природе избирательна (человек сам решает: как *применить* свой интеллектуальный багаж, с кем *быть*, как *себя вести*).

Категория отношения является ядром процесса воспитания и определяет форму воспитания (рациональная, эмоциональная, поведенчески-

деятельностная), составляющие содержания воспитания (просвещение, создание опыта сопереживания, организация разнообразных видов деятельности).

2. Движущие силы воспитания как педагогического явления

Любой процесс осуществляется в определенной среде в условиях существования совокупности противоречий. Противоречия, как правило, обуславливаются какими-то процессами и явлениями.

Педагогическое явление, каким является воспитание, обуславливается социальными процессами, которые *объективно существуют и выступают внешними явлениями* по отношению к педагогическому явлению. Поэтому можно выделить объективные внешние противоречия по отношению к педагогическому явлению [42]:

- порожденные политическими, экономическими, информационными и другими процессами, в частности, возрастающими требованиями к образованию и дефицитом средств в образовании;

- порожденные ожиданиями общества в отношении подрастающего поколения и собственными, субъективными потребностями детей, отражающими социокультурную, возрастную и индивидуальную ситуацию развития;

- противоречия отцов и детей, которые традиционно обнаруживают в различном опыте поколений; отражающие новый уклад семейной жизни и родственных отношений.

Кроме того, существуют объективные внутренние противоречия самого педагогического процесса [В.А. Слостенин, В.И.Смирнов]:

- между индивидуальными активно деятельными процессами становления личности ребенка и социально-репродуктивным характером организации педагогического процесса;

- между целями и мотивами деятельности и возможностями субъектов педагогического процесса.

3. Основные признаки процесса воспитания

1. Целенаправленность всего воспитательного процесса и каждого его элемента. При этом понимается соответствие хода воспитательного процесса социально-культурным ценностям как достижениям исторического развития человечества; присутствие определенной системы организуемых влияний:

- освоение социально-культурных ценностей общества;
- развитие индивидуальности воспитанников, их самоактуализации.

2. Трехединая сущность воспитания: средство развития личности; процесс; результат.

3. Взаимодействие педагога и воспитанника (субъектов образовательного процесса) – идея педагогической поддержки.

4. Создание оптимальных условий воспитания или воспитывающей среды.

5. Единство цели и задач.

6. Воспитание – процесс творческий.

7. Процесс воспитания осуществляется специально подготовленными людьми.

Домашнее задание:

1. Сформулируйте основные понятия лекции.

2. Предложите фрагменты для проекта молодежной политики в интересах студентов.

Закономерности и принципы воспитания

Закономерность – объективно существующая, повторяющаяся, существенная связь явлений в любой сфере общественной жизни или этапов какого-либо процесса. Закономерные связи существуют объективно. Однако для педагога они становятся *данностью, фактом*, учитываемым в его научной и практической деятельности, только тогда, когда эти связи *выявлены*, многократно *проведены, подтверждены* и *объявлены*. Многие закономерные связи наука уже обнаружила и интерпретировала, многое нам еще неизвестно.

Открытие и обоснование закономерностей начинается, как правило, с выявления противоречий. Следовательно, установление противоречия в

воспитании можно рассматривать как предпосылку для поиска и изучения закономерностей.

Основные закономерности и постулаты воспитания

Первая закономерность. Воспитание ребенка как формирование в структуре личности социально-психологических новообразований совершается только благодаря активности самого ребенка. При этом заметим, что *вхождение в культуру осуществляется через активные условия деятельности воспитанника.*

Во взаимосвязи с формулировкой закономерности целесообразно выделить постулат, который понимается как требование, принимаемое в качестве исходного, не нуждающегося в доказательствах. При этом отойдем от многообразия постулатов, выделим главное научное утверждение, которое позволяет назвать закономерность. Итак, сформулируем *первый постулат* воспитания: организовать воспитание – это организовать активную деятельность ребенка в соответствии с культурой на каждый данный момент жизни и деятельности.

Вторая закономерность. Содержание деятельности детей в процессе их воспитания обусловлено изменяющимися *потребностями* детей и потому вариативно, определяется на каждый момент развития *актуальными* потребностями.

Вхождение в культуру происходит благодаря обретаемой человеком окультуренной форме его стремительно развивающихся потребностей.

Второй постулат: необходимо учитывать новые потребности и *интересы* воспитанника на каждый момент его развития, предъявляя детям новую деятельность и новый объект для взаимодействия в согласии с реальными их *интересами* и форму взаимодействия с новым объектом.

Третья закономерность. Вхождение в культуру совершается благодаря поддержке педагога, дополняющего слабые силы ребенка собственными усилиями.

Третий постулат: первоначальный этап культуросообразной деятельности необходимо обеспечивать собственными усилиями педагога как центрального субъекта деятельности.

Деятельность – феномен существования человека. Структура деятельности: совокупность действий, каждое из которых осуществляется совокупностью операций.



Функциональное содержание: деятельность имеет мотив, действия подчинены цели, операции есть способы. При этом используются метод дополнительности, сформулированный Нильсон Бором.

Четвертая закономерность. Трудности «вхождения в культуру» преодолеваются ребенком в атмосфере *любви* к нему со стороны взрослых – педагогика любви.

Четвертый постулат: необходимо *внешне* проявлять уважение, доброжелательность и любовь к ребенку вне зависимости от свершения им позитивного либо негативного действия, направляя меняющуюся оценку не в адрес ребенка, а в адрес производимых им действий.

Пятая закономерность – (социализация личности – ребенок живет, а не готовится к жизни!). «Вхождение в культуру» и овладение культурой – *не имеет подготовительного этапа* и совершается в процессе *реально проживаемой* действительной жизни ребенка.

Пятый постулат: в работе с детьми необходимо педагогически инструментировать *внимание и заботу*, направленные на достижение предметной цели, на *последствия* организуемой деятельности, на *ход событий*, влияющих на самочувствие людей, а также на *последствия планируемого и совершаемого*

воспитанниками действия, но ни в коем случае не на профессиональную заботу о достижении цели воспитания.

Сформулированные выше закономерности отражают сущность теории воспитания. Но педагогика владеет уникальным наследием А.С. Макаренко

Законы воспитания

Три основных закона (из педагогического опыта А.С. Макаренко, теоретического наследия И.Ф. Козлова в интерпретации В.М. Коротова [23, с. 55– 60]).

1. *Закон параллельного педагогического действия.* «В жизни детей нет ни одного слова, ни одного факта, ни одного явления или отношения, которые помимо своего жизненного значения не имели бы значения воспитательного» (И.Ф. Козлов).

2. *Единство воспитания и жизни детей.* «Каковы содержание и характер жизнедеятельности детей, таковы процесс и результат их воспитания, и человек (люди) как результат воспитания – это продукт своей жизнедеятельности» (И.Ф. Козлов).

3. *Закон исторической обусловленности воспитания,* отражающей зависимость содержания воспитания от конкретного исторического периода, в котором новое поколение вступает в жизнь и овладевает опытом, который сложился на данный момент.

Определение принципа воспитания и основания для классификации создания принципов. Принципы воспитания

Принцип (от лат. *Principium* – основа, начало) – 1) основное исходное положение какой-либо теории, учения; руководящая идея, основное правило деятельности; 2) внутреннее убеждение, взгляд на вещи, определяющие нормы поведения... [47, с. 490].

В реальной практике воспитания закономерности реализуются через систему принципов воспитания, которые представляют собой *исходные, общие* руководящие положения, определяющие *сущность его, основные требования,* содержание и методику.

Принципы воспитания позволяют перекинуть мостик из педагогической теории в практику. Их совокупность определяется общей целью и характером воспитания (отношения). Выделим основные принципы воспитания.

1. Принцип *целенаправленной ориентированности* на ценностные отношения.

2. Принцип природосообразности.

3. Принцип культуросообразности (Я.А. Коменский).

4. Принцип *связи воспитания с жизнью* (аспекты: 1) поддерживает ребенка в трудностях; 2) педагог передает собственный опыт; 3) конструирование жизненного опыта воспитанника).

5. Принцип *единства, целостности и преемственности* в воспитании.

6. Принцип *восприятия и принятия воспитанника* таким, каков он есть:

1) условное принятие – если ты, то я...;

2) безусловное принятие одного человека другим. Три образа: «Я принимаю тебя уже только за то, что ты есть на этом свете», «Я принимаю тебя таким, каков ты есть», «Я принимаю тебя с твоим потенциалом к изменению». Названный принцип определяет сущность личностно ориентированного подхода к воспитанию. И в тоже время является основополагающим принципом гуманистической педагогики.

7. Принцип *уважительного отношения к ребенку* (две грани: уважая – беречь; вторая грань уважения – возрастающая мера требовательности к человеку).

8. Принцип *«подхода к человеку с оптимической гипотезой»*, пусть даже с некоторым риском ошибиться (А.С. Макаренко). Воспитанники А.С. Макаренко создали предприятие по производству фотоаппарата «Зенит», технология которого выдержала конкуренцию на протяжении более половины века.

9. Принцип *воспитания в коллективе*. При этом основной характеристикой может быть его референтность.

10. Принцип *учета возрастных, половых и индивидуальных особенностей*, который возможно рассматривать как конкретное воплощение принципа природосообразности.

Система принципов

Для теории и методики воспитания важно создание системы принципов. *Ведущие принципы* воспитания из зоны ближайших интересов целесообразно условно разбить на *три группы*: *принципы воспитания*, *принципы организации воспитательной работы* и *принципы опережающей воспитательной работы*.

Особую миссию в практике воспитания выполняют принципы из зоны ближайших интересов. *Первая группа – принципы воспитания*:

1. Принцип *гуманизации* (в Законе «Об образовании», 1997, признание человека высшей ценностью).

2. Принцип *толерантности*, провозглашенный ЮНЕСКО как необходимый компонент взаимопонимания, уважения, терпимости молодежи разных стран, религий, профессий.

3. Принцип *самореализации* (самости обучения, воспитания, актуализации, реализации [1]).

Принципы организации воспитательной работы:

1. Принцип коллективизма, группового воспитания.

2. Принцип *универсализации* воспитания (образовательное учреждение, семья, социум).

3. Принцип *сопряженной* возрастной идеологии воспитания (педология – наука, изучающая возрастное развитие и выявляющая его закономерности).

4. Принцип *совместной творческой* работы учащихся, родителей, педагогов.

5. Принцип *вариативности* воспитания (ситуация выбора).

6. Принцип *умеренного традиционализма*.

7. Принцип *исторической преемственности*.

Принципы опережающей воспитательной работы:

1. Ведущий принцип – принцип организации воспитательной работы с ориентацией на *зону ближайших интересов, жизненных ценностей и приоритетов современной молодежи.*

2. Принцип организации воспитательной работы на *базе предварительной социо-педагогической диагностики* и социологических исследований субъектов воспитательного процесса.

3. Принцип организации воспитательной работы на основе *не авторитарных моделей и планов, планов-ориентиров, моделей механизмов, развивающих инициативу и творчество их исполнителей.*

4. Принцип создания *дифференцированных моделей* и механизмов воспитательной работы, отражающих специфику контингента учащихся региона, социумов и общественных отношений.

5. Принцип организации *воздействия на человека всей системы общественных связей в совокупности* с разнообразным субъект-субъектным взаимодействием, но с *преимущественным* воздействием на учащихся со стороны воспитателей-педагогов.

6. Принцип преемственности и взаимосвязи лучших традиций воспитательной работы с целями и задачами воспитания в современных условиях. Зона ближайших интересов (з.б.и.) – это учет набора личностных характеристик (качеств, увлечений, социальных стремлений, ценностных мотивов и ориентаций), лежащих в основе мотивированного отношения молодежи к окружающей действительности. Это системы, которые выступают в качестве условия продуктивной деятельности молодежи.

Таким образом, набор характеристик, качеств и сопутствующим им интересов, осуществляя побудительные воздействия, вызывает существенные сдвиги в поведении, уровне притязаний молодежи, системе отношений между субъектами взаимодействия и обучения, что особенно важно в учебно-воспитательном процессе.

Принцип, как *ориентация на зону ближайших интересов*, «развивает и распространяет на *сферу воспитания теоретическое положение*

Л.С. Выготский о «зоне ближайшего развития» (И. Смирнов, Е. Ткаченко). Оно обосновывает эффективность такого воспитания и обучения, которые идут впереди развития, тянут его за собой, выявляя возможности ребенка.

С точки зрения педагогики, можно считать только тот вывод позитивным, который основан на выявленной, подтвержденной и объясненной закономерности.

Принцип – обобщенные требования к организации и осуществлению процесса воспитания. Вместе с тем, в своей деятельности педагог руководствуется не только принципами, но и правилами – более конкретными предписаниями, основывающимися на опыте и результатах научно-педагогических исследований.

Принципы воспитания – это не совет, не рекомендации; они *требуют обязательного и полного их воплощения в практику.*

Принципы воспитания требуют комплексного использования – не поочередно, не поэтапно, не изолированно, а одновременно и фронтально следует их применять. Принципы воспитания – это не рецепты и не правило, они не заменят знаний, опыта, мастерства педагога.

Вопросы для самостоятельного осмысления

1. «В прошлом старшие оценивали успешность своей воспитательной работы прежде всего потому, насколько им удалось передать детям накопленные знания, умения, навыки, ценности. Детей готовили к жизни в обществе, которое – это молчаливо предполагалось – в главных своих чертах будет похоже на тот мир, в котором жили их родители. Ныне положение меняется», – считает известный психолог и социолог И.С. Кон.

Согласны ли Вы с мнением автора о том, что ныне положение меняется?

2. В принципах детализируются концептуальные установки педагога, осознание его профессионально-педагогической или исследовательской позиции. Система принципов, направленных на реализацию ценностно-целевых установок педагога, составляет ядро профессионально-педагогической концепции.

Что понимает учитель в качестве идеального педагогического результата своей деятельности в данных условиях?

3. Какими принципами руководствуется педагог, реализуя в воспитательной деятельности свои целевые установки?
4. Как названные и раскрытые в данной лекции принципы воспитания отвечают понятию «гуманистическая педагогика»?

2.2 Содержание воспитательного процесса

*Все искусство воспитания состоит в том,
чтобы ставить молодых людей в условия,
способные развить в них зачатки ума и добродетели*

/К. Гельвеций/

План лекции

1. Основные понятия теории воспитания (отношения, проживание отношений).
2. Содержание отношений – ценностные отношения.
3. Систематизация содержания воспитания.

Цель – выполнить анализ теории воспитания, определить ее основное содержание, спроектировать содержание воспитательного процесса.

1. Основные понятия теории воспитания

Проблемы человеческой жизни решаются в сфере *отношений к миру и отношения человека к самому себе*. Ребенок, вводимый педагогом в эту «человеческую ситуацию», вводится именно в сферу *отношений*.

А.С. Макаренко первым из педагогов провозгласил *отношение* в качестве основного *объекта внимания педагога*, тем самым предложил решение проблемы содержания воспитательного процесса. *Отношение как социально-психологический феномен и составляет это содержание*. Сущность отношений – оно *наполняет педагогическое взаимодействие с детьми*; оно *располагается в*

поле любых взаимодействий ребенка с миром, оно, отношение, *есть то, ради чего* приходит ребенок в школу, бежит к друзьям.

Мы ошибочно предполагаем, что дети в школу «приходят за знаниями», а не за проживанием самых разнообразных, острых, неожиданных, ярких отношений.

Отношение – это *связь*, избирательно установленная в сознании субъекта с объектом окружающего мира, проявляющаяся в форме рациональной (вербальной), эмоциональной (переживания и состояния) и практическо-действенной (поведения, действия, деятельность).

Прожить отношение – это значит прочувствовать, осмыслить, ощутить в действии связь своего «я» и объекта действительности.

Установить отношение – значит принять, понять, оценить эту связь, осознавая личностный смысл ее для жизни «я». Отношение – центральная категория теории воспитания, которая определяет воспитательный процесс как наивысочайшей сложности и чрезвычайной тонкости явления.

Дисгармоничность отношения – основа его развития, преодоления противоречия между рациональной стороной отношения (мыслю, говорю, оцениваю) и эмоциональной (нравится, не нравится, люблю, ненавижу...), между внутренней и внешней, проявляющей себя в действиях – это механизм социально-духовного развития ребенка.

Профессиональное мастерство педагога предполагает *умение воспринимать отношение, видеть тенденции его развития, интерпретировать проявление отношения с точки зрения современной культуры, уметь ярко выражать свое личностное отношение, корректировать формы его проявления.*

Однако содержание воспитания оказалось бы *безбрежным*, если бы педагог избрал своим вниманием всю *беспредельность отношений* человека к окружающей действительности.

Ограничение! – очертить лишь ту совокупность отношений, которая исчерпывает значимые для человеческой жизни отношения – ценностные отношения.

Ценностные отношения – это отношения человека к наивысшим (высшего уровня абстракции) ценностям, таким как человек, жизнь, общество, труд, познание...; но это и совокупность общепринятых, выработанных культурой отношений, таких как совесть, свобода, справедливость, равенство, когда само отношение выступает в качестве ценности.

Будем ценностными отношениями называть и отношения к ценностям, и отношения, которые ценностны для жизни.

2. Содержательные блоки воспитательного процесса

I. Человек как ценность, цель и мера всех вещей.

Формирование у детей ценностного отношения к человеку как таковому составляет фундамент программы воспитания.

Что означает принять человека как ценность?

- обнаруживать его присутствие в окружающем мире;
- учитывая его присутствие, уважать автономию, самочувствие, интересы;
- помогать человеку по мере своих сил;
- понимать человека во всех его проявлениях, объясняя и оправдывая то, что кажется странным;
- содействовать благу человека в его жизни на Земле.

Итак, ценностная ориентация порождает *правильные, устойчивые отношения*, выступающие для окружающих людей как *качества личности*: дисциплинированность, честность, вежливость, доброжелательность, внимательность, совестливость, великодушие, самоотверженность, гуманность.

II. Жизнь как наивысшая ценность:

1) признание *неприкосновенности* жизни как принципа человеческого совместного существования на Земле (признание права на жизнь каждого человека);

- 2) *бережливость* по отношению к любым проявлениям жизни;
- 3) восприятие жизни во всех ее разновидностях, этапах, формах;
- 4) *содействие* жизни по мере сил и способностей;
- 5) *характеристика образа* жизни, достойной человека;
- 6) *осмысленная* жизненная позиция;
- 7) сознательное *выстраивание* собственной жизни в качестве ее субъекта.

III. Общество как ценность. Формирование ценностного отношения к обществу – последовательный и поэтапный процесс:

1) общество выступает для ребенка сначала в виде общепринятых нормативов («так надо», «так нельзя»);

2) затем раскрывается связь текущей жизни за счет распределения социальных *ролей* человека в обществе (например, пассажир, житель дома, ученик...);

3) далее человек познает правовую основу общества и его политическое устройство;

4) познает ценностное отношение к *Родине*, сообществу людей. Патриотическое отношение – это любовь к той земле, на которой человек вырос.

IV. Труд как ценность – фокусирует совокупность отношений к человеку, жизни, обществу, Родине.

Отношение к труду – вторичное образование, имеющее мотивом нечто, лежащее за пределами самого труда, который выступает как средство выражения отношения к какой-либо иной ценности. В первую очередь – к человеку. Природа не оснащает человека любовью к физическому, психологическому, интеллектуальному напряжению.

V. Природа как ценность. Природа – дом, в котором располагается и живет человек вместе с «фауной и флорой». Осмысление природы и человеческой жизни. Итак, содержание воспитания может быть определено через сущность двух основных понятий: отношение, проживание отношений. Систематизация содержания воспитания возможна через выделение ценностных отношений.

2. Систематизация содержания воспитания

Систематизация содержания воспитания может быть выполнена по различным основаниям. Так, по компонентам базовой культуры личности возможно выделить: познавательную, интеллектуальную, нравственную, эстетическую, трудовую, физическую культуру.

По направлениям воспитательно-образовательной работы (функциональный подход) выделяется: умственное воспитание и формирование мировоззрения, гражданское воспитание, нравственное, трудовое, экономическое, эстетическое, физическое воспитание. По видам деятельности будем выделять: интеллектуальную, познавательную деятельность, ценностно-ориентированную, трудовую, художественную деятельность.

Таблица 1

Построение содержания общеобразовательной школы на основании компонентов базовой культуры

Общечеловеческая культура	Основные виды культуры	Образовательные области	Учебные предметы
	Познавательная Интеллектуальная Эстетическая Нравственная Трудовая Физического воспитания	Филологическая Математическая Естественнонаучная Гуманитарная Техническая	Родной язык Иностранный язык Литература Алгебра Геометрия Естествознание Биология Физика Химия Обществознание Рисование Технология Пение

2.3. Методы и средства воспитания

План лекции

1. Понятия о методах воспитания.

2. Подходы к классификации методов воспитания. Проблема выбора метода воспитания. Факторы развития и формирования личности; стороны педагогического влияния на становление личности; формы отношений; содержание воспитания.

3. Характеристики систем методов по различным основаниям.

4. Структура метода воспитания.

5. Основные средства воспитания.

Цель – предъявить систему методов и средств воспитания, выполнить анализ различных классификаций методов.

Основные понятия: метод воспитания, средства воспитания, деятельность, среда.

1. Понятие метода воспитания

Метод воспитания – это *модель* организации деятельности педагога и ребенка, обеспечивающая формирование у учащихся ценностного отношения к миру и самому себе.

Методы воспитания – научно обоснованные *способы* педагогически целесообразного взаимодействия с детьми, организации и самоорганизации их жизни, психолого-педагогического воздействия на их сознание и поведение, стимулирования их деятельности и самовоспитания.

Методы воспитания как способы достижения какой-либо цели, действия:

- педагогическое *воздействие* педагога;
- *содействие* детей педагогу;
- противодействие детей педагогу;
- сопротивление;
- непротивление авторитетам;
- отчуждение.

Основная часть определения метода воспитания раскрывает:

- «характер действия воспитателя», который определяется целью действия и его функцией. Отсюда возникает необходимость определения функции действия. *Основные функции действия воспитателя:*

– «воздействия» на ребенка. При этом воспитатель исходит из постулата восприимчивости этого воздействия объектом. Воспитанник представляется ему мягким воском, он нацелен на получение немедленного результата;

– «противодействия», искоренения негативных качеств личности, привычек и комплексов;

– «содействия», т.е. соучастия, помощи;

– «взаимодействия», проработки субъект-субъектных отношений, желательных переходящих в личностно-личностные.

Во всех намеченных вариантах действия будет присутствовать цель, но она достигается различными способами. Отсюда получаем *первый вывод: цель направляет процесс выбора метода воспитания. Может наступить момент, когда воспитатель четко определяет функции своего действия:*

1. Технология выбора метода.

2. Анализ *вида деятельности* воспитанников, в котором воспитатель решает осуществить свои действия. При этом обращается к *содержанию* деятельности воспитанников.

3. Воспитание осуществляется определенными *средствами*. Наиболее значимым средством педагогическая теория считает явления *окружающей действительности*: природу, искусство, традиции, деятельность, слово и т.п. Самым надежным средством воспитания является слово. Оно и определило самый распространенный вид методов воспитания – словесные. Но все методы не сводятся только к словесным. Необходимо отметить забытое средство – *природу*, которую воспринимаем сейчас только как «зону отдыха».

4. Не следует забывать о *самом воспитаннике*, его конкретных особенностях и его «социальной ситуации развития» (Л.С. Выготский).

5. Термин «методы воспитания» предполагает в воспитательном процессе присутствие *воспитателя* – с его *личностными* и *профессиональными* *качествами*.

6. Говоря о методах воспитания, необходимо выделить еще одну категорию – *прием* воспитания – это часть метода, это кирпичик метода.

В выборе *метода субъект* полностью зависит от того, каким он *предвидит результат*. Категория метода воспитания отражает двойное предвосхищение: «знаю, что *хочу получить*; знаю и как *этого достичь*».

Следовательно, метод выводится в процессе осознания поставленной цели, жестко диктуется ходом мыслительного анализа.

II. *Объективные факторы развития и формирования личности:*

- воспитывающая среда;
- воспитывающая деятельность;
- осмысление мира и себя в этом мире.

Метод воспитания с точки зрения содержательного влияния, организуемого педагогом, выступает процессом *конструирования системы педагогического воздействий* на детей в полном соответствии основным факторам развития и формирования личности:

Фактор социальной среды в личностном формировании трансформируется в воспитательной практике в метод *организации воспитывающей среды*, а точнее, в метод организационного взаимодействия *детей со средой*.

Фактор собственной активности человека, влияющий на его развитие, проходит педагогическую трансформацию и получает название метода *организации воспитывающей деятельности*.

Фактор возвратно-оценочного влияния взрослых на ребенка предполагает организационное осмысление ребенком разворачивающейся жизни.

Три метода воспитания – это три стороны педагогического влияния на становление личности:

- педагог способствует восприятию мира;
- педагог помогает ребенку осмыслить этот мир;

– педагог инициирует создание мира вне и внутри личностной структуры ребенка.

III. Метод воспитания как педагогическая категория характеризуется *рядом признаков*:

1. Каждый отдельный метод есть особым образом организованная педагогическая деятельность, обеспечивающая решение задач определенного типа.

2. Метод обусловлен объективными социальными и природными свойствами человека, его психики (мозга, интеллекта, чувств, воли, интересов...).

3. Всякий раз происходит достраивание метода, т.к. метод по своей сущности реализует специфическую педагогическую функцию, позволяющую решить лишь определенную часть воспитательных задач. Этот процесс происходит с помощью социально и психологически значимых средств и приемов.

4. Каждый из методов воспитания оказывает влияние на формирование личности в целом, играет доминирующую роль в развитии, изменении, устранении лишь определенных качеств.

2. Классификация методов воспитания

Многообразие предметов, явлений ставит проблему их классификации. Так произошло и с методами воспитания. Каждое историческое время проблему классификации делает актуальной.

В основе любой классификации лежит признак, на основании которого отдельные методы группируются и обособляются. В 60-х годах XX столетия общепринятой была классификация методов воспитания, состоящая всего из двух групп. В основе такой классификации были области воспитательного воздействия: сознание и поведение ребенка. В 70-х гг. XX столетия значительная часть теоретиков педагогики предпринимала классификацию на основе трех главных направлений деятельности воспитателя:

– методы целенаправленного формирования качеств личности;

- методы стимулирования естественного саморазвития личности;
- методы коррекции развития личности.

Самое уязвимое в данной классификации – количество направлений, их, безусловно, не три.

В конце 70-х годов – начале 80-х годов XX столетия в педагогике оформилась концепция деятельностного подхода к воспитанию. Ленинградские педагоги Т.Е. Конникова и Г.И. Щукина предложили классификацию методов воспитания, где основанием явилась *функция* метода по отношению к деятельности воспитанников. Так появилась еще одна классификация, включающая такие группы методов:

- методы формирования положительного опыта поведения в процессе деятельности.
- методы формирования общественного сознания.
- методы стимуляции деятельности.

В.А. Караковский за основание классификации избирает *средства* воспитания и предлагает такую систему методов воспитания:

- методы воспитания словом;
- методы воспитания делом;
- методы воспитания ситуацией;
- методы воспитания игрой;
- методы воспитания общением;
- методы воспитания отношением.

Проблема классификации методов воспитания – это проблема XXI века.

Как можно поступить при создании еще одной системы методов воспитания? Вспомним предмет воспитания – социальный опыт детей, их деятельность и отношение к миру и с миром, к себе и с самим собой. Система методов педагогического воздействия: 1) метод убеждения; 2) метод управления; 3) метод оценки.

3. Основные средства воспитания

С философской точки зрения, средство понимают как все то, что использует человек в процессе движения к цели.

Средства располагаются вне субъекта, *заимствуются* извне для реализации деятельности, получения ее наиболее *предпочитаемого результата*, для усиления и *повышения* качества деятельности и отдельных ее элементов.

Средства воспитания являются «инструментарием» материальной и духовной культуры, который используется для решения воспитательных задач:

- знаковые символы,
- материальные средства,
- способы коммуникации,
- мир жизнедеятельности воспитанника,
- коллектив и социальная группа,
- технические средства,
- культурные ценности (книги, произведения искусства),
- природа.

Выбор воспитательных средств зависит от цели, задач, организационных форм воспитания, возраста, индивидуальных особенностей, принятых ценностных, ключевых воспитательных функций: наглядности, инициирования (так хлопотно быть хорошим человеком), инструментальной.

Точки опоры (жизненные): 1. Природа. 2. Культура. 3. Дело. 4. Окружающие люди. 5. «Я сам как наивысшая ценность».

Вопросы для самостоятельного осмысления

1. Почему приходится вводить понятие воспитательного средства?
2. Проанализируйте терминологически известную фразу «Ремень – не метод воспитания, а средство убеждения!»
3. Поощрения и наказания: «за» и «против». Попробуйте вывести собственные правила.

2.4. Формы организации воспитательного процесса

*Всякая форма есть выражение
какого-то внутреннего содержания*

/Р. Роллан/

План лекции

1. Понятие о формах организации процесса воспитания.
2. Многообразие форм воспитательной работы.
3. Возможный алгоритм подготовки и проведения воспитательной работы.
4. Причины, не позволяющие воспитателю получить запланированный результат.

Цель – выделить различные формы организации воспитательного процесса, определить их системы и требования к их реализации.

Основные понятия: форма воспитательной работы, воспитательное мероприятие, дело.

Задания:

1. Сформулируйте краткую систему профессиональных *запретов*, начав ее с фразы: «Желая быть хорошим воспитателем, я никогда не буду...».
2. Подобрать и описать примеры творческих форм организации воспитания на основе анализа одного из номеров журнала «Классный руководитель».

I. Понятие о форме организации воспитательного процесса

Занятие рассматриваем клеточкой учебного процесса. А в воспитании есть ли подобное занятие?

Воспитание, как и обучение, может стать процессом определенным, конкретным, целостным и управляемым, если выстроить четкую систему форм организации воспитательного процесса, тогда каждая форма и станет той «клеточкой» такого процесса.

В современной педагогической практике существует несколько понятий: «форма воспитательной работы», «воспитательное мероприятие», «дело» и др.

С педагогической точки зрения формы воспитания (воспитательной работы) – это способы *организации, существования и выражения* содержания

воспитательного процесса, в которых открыто провозглашается *отношение* к предметам, явлениям, событиям, природе, людям и их сообществам.

Форма воспитания определяет *варианты* организации конкретной воспитывающей деятельности детей, их *взаимодействия* со взрослыми, *построение* конкретного дела, его *содержание*, атрибутику, методику и технику подготовки, проведения и педагогического анализа.

Одна из функций воспитательной деятельности – *упорядочение взаимодействия* педагога и воспитанников путем придания ему определенной *формы*.

Понятие «форма» многогранно по смыслу и употребляется в следующих значениях:

– *форма организации определенного вида деятельности*: познавательной, игровой, коммуникативной;

– *форма взаимодействия педагогов и воспитанников* (индивидуальная, групповая, коллективная, сетевая);

комплексная форма воспитательной работы, объединяющая различные виды *активности* ее участников в рамках педагогического процесса (неделя талантов, турнир знатоков);

– *форма управления воспитательным процессом* (педсовет, совет дело, общее собрание);

– *форма контроля* (творческий отчет, рапорт...).

Формы воспитательной работы многообразны. Они могут быть классифицированы по различным основаниям:

➤ *простые* (как акт ситуативного воздействия) и *сложные* (включающие воспитанников в самые многочисленные отношения);

➤ *кратковременные* («пять минут с одним стихотворением») и *длительные* («месячник по благоустройству микрорайона школы»);

➤ *групповые* (от двух участников и более), *коллективные* (класс, секция, кружок), *общешкольные* и даже *межшкольные* микрорайонные,

межрегиональные, республиканские и всероссийские (всероссийская научная конференция школьников «Юность. Наука. Культура»);

➤ *традиционные и творческие;*

➤ *спонтанно* возникающие в ходе воспитательного процесса и *специально* организованные, планированные и особым образом подготовленные;

➤ *регулярные* (внесенные в сетку расписания классные часы) и *эпизодические* (как календарные, так и ситуативные, проводимые воспитателем, исходя из задач воспитания);

➤ *многообразие форм*, подчиненных *единым целям и логике* воспитательного процесса, может быть объединено в *систему*, названную воспитанием «крупными дозами» (В.А. Караковский);

➤ *система интегрированных форм как клубный* вариант, воспитательный центр, центр детского творчества и т.п.

2. Многообразие форм воспитательной работы

Основные жанры: мероприятия, дело, событие, ритуал, праздник.

1. Под *мероприятиями* подразумеваются все те массовые организованные воспитателями «сверху» формы работы, которые призваны оказывать *прямое воспитательное* воздействие на участников. Как правило, *активны* при этом *немногие*, большинству из них отводится роль *зрителя-слушателя*.

2. *Воспитательное дело* основано на *общих интересах и потребностях* его участников. Оно направлено на решение значимой для жизни коллектива *проблемы*. «Воспитание можно осуществить *усиленно* только в *общем деле: вместе* улучшая окружающую жизнь, *вместе* думая над тем, как это сделать» (И.П. Иванов).

3. *Событием* в воспитательном процессе может стать *некая значимая, спонтанно возникшая* или специально «сконструированная» *ситуация*, которая обеспечивала ее участникам своеобразный психологический порыв.

4. *Ритуалы* как специально-нормативная форма организации общественного поведения призваны демонстрировать *должное отношение* к *лицу, атрибуту, событию* или явлению.

5. *Праздник* как культурно-эстетическая форма организации совместных действий.

6. *Воспитательные дела*. Примером может быть система коллективных творческих дел (КТД). По словам И.П. Иванова, КТД не мероприятия, а прежде всего: *полнокровная жизнь* старших и младших, воспитателей и воспитанников и в то же время их *общая забота об улучшении окружающей жизни*, в которой педагоги выступают как старшие товарищи ребят, действующие вместе с ними и вперед них [16].

7. *Ключевые дела* (термин В.А. Караковского). Главные общешкольные дела, через которые осуществляется попытка интеграции усилий и целостное влияние на коллектив и личность школьника.

3. Алгоритм подготовки и проведения любой формы воспитательной работы

1. Определение цели и задач. Целью выступает то запланированное *отношение*, которому посвящено организуемое педагогом дело.

Например, в серии различных форм воспитательной работы, посвященной единой цели – формированию музыкальной культуры учащихся, проводится классный час «Зачем человеку музыка? Какая музыка ему нужна?».

Задачи: 1) выявление музыкальных вкусов и интересов (предварительная работа); 2) формирование понятий и представлений, выработка определенного *отношения* к различным музыкальным жанрам; 3) развитие эмоционально-положительного *отношения* к «маленьким шедеврам большой музыки» (прослушивание).

2. Выбор формы воспитательной работы, определение *жанра* и названия *мероприятия* (Дискуссия «Что происходит в обществе и моя позиция»).

3. Создание психологического настроения (зажигательный рассказ о предстоящем деле и возможных результатах, выпуск стенгазеты и т.д.).

4. Предварительная подготовка (подбор содержательного материала, приглашение гостей).

5. В проведении самого мероприятия важны такие его элементы, как: начало (музыка...); содержательная часть; аккордно-финальная часть (принятие решения, обращение, взаимные благодарности, музыка).

4. Педагогический анализ:

- мера достижения цели и решения стратегических и тактических задач;
- характеристика эффективности избранных средств, методов и приемов;
- степень активности участников и их удовлетворенность;
- логика и структура воспитательного мероприятия;
- характер педагогического мастерства педагога;
- место проведенного мероприятия в системе воспитательной работы с классом.

4. Основополагающие идеи и приемы конструирования творческих форм воспитательной работы

Идея первая: *содержание* воспитания, реализованное в различных организационных формах, *обогащается за счет богатства наук и искусств*, лежащих в основе тех или иных видов деятельности (*познавательная* – в области различных наук и их истории; *ценностно-ориентированная* – в этике, эстетике, культурологии, политологии, различных отраслях искусства; *свободное общение* – в углубленном изучении всех наук и искусств, лежащих в основе организации досуга, различных хобби).

Вторая идея: творческим сделать подход в воспитании. Педагогу поможет «копилка» специальных педагогических приемов, из которых можно конструировать различные методы воспитания и организационные формы: анализ афоризмов; использование биографий, историй жизни, жизненного опыта великих людей; использование сказок, легенд, преданий; конверт откровений; экспресс-опрос; «трудное чтение».

Картотека организационных форм воспитания.

1. Познавательная деятельность: устный журнал, викторина.
2. Ценностно-ориентировочная деятельность: встречи в литературной гостиной.

3. Трудовая деятельность (по восстановлению памятников страны).
4. Общественно-полезная деятельность.
5. Художественно-творческая деятельность.
6. Физкультурно-спортивная деятельность.
7. Деятельность свободного общения.

Причины, не позволяющие воспитателю получить положительный результат своей работы.

1. *Формализм* в педагогической деятельности (проще провести нужное мероприятие и отчитаться за него, нежели добиться воспитательного эффекта).
2. *Излишняя заорганизованность* всего до мелочей.
3. *Непонимания внутренней природы* формы и механизмов ее воспитательного влияния (беседа, со-беседники).
4. *Неорганичность формы* для ее участников (чаепитие родителей и детей, если класс социально разнороден).
5. *Небрежность* в реализации той или иной формы.
6. Попытка прямого *копирования чужого сценария*.

2.5. Воспитательные модели, концепции и теории

Воспитание – это самое трудное из искусств

/В.П. Вахтеров/

План лекции

1. Базовые модели воспитания и их парадигмальное представление.
2. Парадигма педагогики авторитета в воспитании.
3. Парадигма педагогики манипуляции в воспитании.
4. Парадигма педагогики поддержки в воспитании.
5. Другие возможные подходы к выделению воспитательных моделей.

Цель – познакомить с метазнаниями по теории воспитания, раскрыть их возможности и назначения

Основные понятия: модель воспитания, содержание модели, виды моделей.

1. Базовые модели воспитания и их парадигмальное представление

Разработка общей стратегии воспитания предполагает определение ее парадигмально-педагогических оснований.

Процесс воспитания базируется на различных педагогических основаниях. Они предполагают многообразие форм конкретных педагогических действий и отношений и практически необозримое множество воспитательных систем, концепций, теорий, технологий, методик.

Базовые модели воспитания крайне абстрагированно выражают глубинные, родовые, сущностные особенности основных типов педагогически организованного *взаимодействия* между воспитателем и воспитанником в ходе достижения *целей* воспитания. Каждой базовой модели в природе соответствует определенная педагогическая парадигма.

Педагогическая парадигма воспитания – это совокупность *устойчивых повторяющихся смыслообразующих характеристик*, которые определяют *сущностные* особенности теоретической и практической педагогической деятельности и взаимодействия в воспитании независимо от степени и форм их рефлексии. Выделение, формулирование парадигмы воспитания может быть положено в основание определенной стратегии воспитания. Можно выделить *три базовых модели воспитания*, которые могут быть представлены *парадигмами педагогики* авторитета, манипуляции, поддержки.

2. Педагогика авторитета

Функции педагога	
Данная парадигма основана на признании педагога подготовленным человеком, который берет на себя <i>ответственность</i> за развитие обучающихся, получает <i>право</i> определять <i>цели</i> воспитания и обучения, <i>выбирать</i> педагогические пути, способы и средства достижения цели	Воспитанники находятся в ситуации, требующей от них принятия ведущей роли педагога, организующей их <i>развитие</i> , выполнение его <i>требований</i> , <i>следований</i> его предписаниям и указаниям

Итак, за что отвечает педагог в названной модели? Педагог определяет цель; планирует желаемые изменения личности; проектирует свойства и качества личности. При этом педагог *учитывает* источники педагогического целеполагания, к которым относим:

1. Существующие государственные установки, нормативные документы.
2. Культурно-историческое *наследие*; этические *традиции*, *востребованность* социумом тех или иных *правил и норм* поведения.
3. Собственную позицию педагога. Педагог выступает идеологом государства во все времена.

Установка педагогики авторитета. Может быть сформулирована как требование готовности молодежи со стороны государства:

- к полноценной жизни в обществе и государстве – успешно в нем функционировать,
- играть определенные роли,
- усвоить определенные способы деятельности и коммуникации, нормы поведения.

Определив цели воспитания, наставник конструирует пути и способы их достижения.

3. Парадигма педагогики манипуляции воспитания

В системе психолого-педагогического знания феномен манипуляции человеческим поведением изучается преимущественно в рамках психологической науки.

Суть манипуляции заключается в том, что манипулятор, преследуя *свои* цели, *скрыто*, неявно стремится возбудить у адресата *намерения*, не совпадающие с существующими у него актуальными желаниями.

Манипуляция в межличностном общении имеет место тогда, когда возникающий у манипулятора *замысел* внедряется с помощью специальных *ухищрений в психику* адресата и заставляет последнего действовать в *соответствии с разработанной для него программой* поведения, которую он изначально воспринимает как свою собственную.

Таким образом, с одной стороны манипулятор осуществляет скрытое программирование мыслей и намерений адресата, с другой – адресат *не осознает* оказываемого на него воздействия и не знает конечной цели манипулятора.

Конструктивная манипуляция в воспитании становится *позитивным* средством его развития. Парадигма педагогики манипуляции задает наставнику такую форму взаимодействия с воспитанником, которая *стремится к созданию у питомца ощущения самостоятельности, ответственности*. Он и объект педагогического воздействия и субъект.

Представители педагогики манипуляции: Сократ, Жан-Жак Руссо и Мария Монтессори (табл. 2).

Сократ у собеседника создавал *ситуацию успеха*, возможности осознания *самостоятельности добывания* знаний. Педагогический метод заключается в том, что он *начиная обсуждать с учеником различные значимые для того проблемы*, прикидывался простаком и просил разъяснить ему казалось бы очевидные вещи. Тем самым он помогал собеседнику избавиться из излишней самоуверенности и готовил его к совместному *поиску* истины. Сократ манипулировал учеником в педагогическом процессе, взаимодействуя с ним на вербальном (словесном) уровне, создавая у него иллюзию *самостоятельного движения к истине*, маскируя свою ведущую роль в общении. Этот метод пропагандируется уже 24 столетия.

Первую серьезную попытку теоретического осмысления манипулятивной модели образования предпринял Ж.-Ж. Руссо (1762, «Эмиль или о воспитании»). Он ярко показывает два вида зависимости: во-первых, в самой природе существует зависимость человека от вещей, которая не порождает никаких пороков и не вредит ему.

Во-вторых, зависимость от людей, которые развращают человека, превращает его в господина и раба. Ж.-Ж. Руссо призывал наставника стремиться *следовать* в постепенном ходе воспитания *порядку* природы, держать ребенка исключительно в зависимости от вещей.

Основным средством парадигмы манипуляции является хорошо направленная свобода педагогически целесообразной деятельности.

В выделенной парадигме Ж.-Ж. Руссо сформулировал требования к воспитателю: а) делать все, ничего не делая; б) создавать видимость свободы для ребенка; в) признавать только уроки, извлеченные из собственного опыта; г) воспитание организовывать так, чтобы ребенок не догадывался, что получает урок.

Начало XX века, в Италии работает М. Монтессори, которая являясь ярким представителем педагогики манипуляции, утверждает, *воспитание* не формирует ребенка, а лишь предоставляет ему возможность развивать свое тело и свою душу посредством *собственной деятельности*.

Смысл ее теории – особым образом организуя *среду* жизни ребенка, предоставить ему возможность *свободно действовать в соответствии* с его естественными склонностями. Основной принцип теории М. Монтессори: *дисциплина в свободе*.

Таблица 2

Авторские педагогические манипуляции воспитания

Педагогика Сократа	Педагогика Жан-Жака Руссо	Педагогика Марии Монтессори
Все держится на слове учителя, на диалоге, вербальном общении	Стремление организовать собственный практический опыт	Хорошо направленная свобода, организованная среда

Типы ориентировок (по Гальперину):

1. Педагог задает готовый алгоритм и предлагает действовать по нему самостоятельно.
2. Педагог помогает действовать по предложенному алгоритму.

3. Педагогом создается ситуация самостоятельного осмысления необходимости поиска, а затем построения алгоритма (под руководством учителя).

Третий тип ориентировки обеспечивает обучаемому самостоятельное принятие решения. Поэтому остановимся на технологии осуществления действия по нему.

Выделим основные операции:

1) Начинается с *анализа* результатов конкретного дела, поступка, результатов контрольных работ.

2) Выделяется основная причина неуспешности.

3) Формулируется алгоритм этой деятельности в результате коллективной деятельности преподавателя и обучающихся.

4) Определяется структура алгоритма, его эвристические функции.

4. Парадигма педагогики поддержки в воспитании. В данной парадигме воспитанника определяем **полноправным партнером**. Тип взаимодействия субъект - субъектный.

Сущность: не вести ребенка за собой и даже не направлять его развитие, а следовать за ним, поддерживать его в осуществлении *самости*, помогать ему в решении собственных проблем.

Научные знания о воспитательных моделях, концепциях и теориях становятся основой проектирования воспитательного процесса в конкретной ситуации. При этом рождается новое научное знание – логика конструирования воспитательной программы. Сформулируем общую логику конструирования воспитательной программы как систему необходимых задач:

1) первая задача – знакомство с ребенком (вхождение в контакт, налаживание продуктивной коммуникации, принятие друг друга, взаимное уважение и *доверие*);

2) вторая задача – выявить потребности и способности ребенка, актуализировать его интерес;

3) третья задача:

а) поддержка ребенка в познании себя, что помогает ребенку определить и вербализировать *цели собственного* развития, собственного продвижения по жизни. Сформировать совместно с ребенком *педагогические цели его развития*;

б) помощь реализации своего актуального интереса («здесь и сейчас»);

в) оказание учителем помощи в осознании воспитанником собственных проблем.

Таким образом, цель воспитания ребенка оказывается продуктом совместных усилий воспитателя и воспитанника.

Задача педагога: стимулирование самостоятельности воспитанника и нейтрализации асоциальных и личностно-деструктивных целей.

Достоинства педагогики поддержки:

- исключает рассогласование целей педагога и воспитанника;
- предотвращает столкновение воли участников;
- повышает эффективность воспитательного процесса;
- позиция педагога оказывается позицией старшего товарища.

Историография педагогики поддержки

Если посмотреть на исторические корни педагогики поддержки, то можно отметить значительный вклад многих педагогов в познании содержания педагогики поддержки:

- Я.А. Коменский – видел педагогический идеал в самом человеке.
- Ж.-Ж. Руссо – призывал способствовать естественному росту детей.
- И.Г. Песталоцци – предлагал поддержку ребенку в его самостоятельном развитии.
- А. Бэн (вторая половина XIX в., Англия) связывал понимание воспитания с пониманием индивидуальности воспитанника.
- Д. Дьюи – совершил «коперниковскую революцию» в педагогике – превращение ребенка в *солнце*. Он предложил лозунг «Дайте жить детям» вместо «Жить ради детей». При этом говорил о необходимости опираться на

присущее каждому человеку естественное стремление к максимальной, полной реализации в активной деятельности своего «Я».

– «Гуманистическая педагогика» предполагает создание условий для самоактуализации личности.

5. Другие возможные подходы к выделению воспитательных моделей

Имеются и иные точки зрения на формулировку педагогических парадигм. Так, *природа воспитания* представляется тремя основными парадигмами, представляющими определенные *отношения к социальным и биологическим детерминантам*: 1) парадигма социального воспитания; 2) биопсихологическая парадигма; 3) диалектическая взаимозависимость социальной и биологической; психологической и наследственной составляющих в процессе воспитания.

Педагогическая прогностика [1]. Семь стратегий для XXI в.

1. Педагогика любви.

Педагогика любви – это область педагогики, в которой исследуются закономерности взаимовлияния педагогической любви на *духовное развитие, сотворчество и саморазвитие* как учителей, так и учащихся в процессе обучения и воспитания.

2. Эвристика для творческого саморазвития. Эвристика как наука выделяет и рассматривает творческое саморазвитие в качестве *самостоятельного, универсального вида творчества*, который вбирает в себя *культуру, опыт* других видов творческой деятельности личности:

- закон неравномерности творческого саморазвития личности;
- закон целостного творческого саморазвития личности;
- закон свободы творчества;
- закон самоусложнения творческих задач и проблем;
- закон периодической мобилизации и релаксации;

– закон ускорения творческого саморазвития в условиях конкуренции и стремления к лидерству;

– закон сотворчества.

3. *Педагогическая синергетика* – теория самоорганизации.

4. *Конфликтология*.

5. *Педагогическая соционика*. Соционика – наука о социальных типах человеческой личности.

6. *Педагогическая акмеология* – наука о наивысшем профессиональном мастерстве.

7. *Педагогическая валеология*. Валеология – наука о здоровье. Педагогическая валеология – наука о воспитании и обучении человека здоровому образу жизни и саморазвитии его знаний, умений и способностей к самооздоровлению.

Вопросы для самостоятельного осмысления

1. В чем Вы видите назначение профессионально-педагогической концепции?

2. Каково соотношение педагогического принципа и концепции педагогической деятельности?

3. Обоснуйте критерии оценки профессионально-педагогической концепции.

2.6.Гражданское воспитание

Что есть гражданственность?

Не надо вопрошать, а надо ею жить как воздухом дышать.

Гражданственность все то, в чем разум века,

чья совесть зову времени ответит,

чему дается власть и в бедах возвышать.

Что есть гражданственность?

Не надо вопрошать.

Н. Рыленков

План лекции

1. Генезис проблемы гражданского воспитания школьников.
2. Культурно-исторические предпосылки возникновения и становления проблемы гражданского воспитания.
3. Современное состояние проблемы гражданского воспитания как фактора социализации школьников

Цель – познакомить студентов с основами теории и методики гражданского воспитания как фактора социализации школьников.

Основные понятия: генезис, культурно-исторические предпосылки.

1. Генезис проблемы гражданского воспитания школьников

Современный этап развития общества характеризуется глубинными переменами во всех сферах жизни, которые повлекли существенные изменения в педагогической теории и практике. Нестабильность сегодняшнего дня, социальная дифференциация общества, экономическая дезинтеграция, утрата духовно-нравственных ценностных ориентиров, деидеологизация воспитательного процесса привели к обострению проблемы воспитания молодежи. Современная жизнь предъявляет к человеку новые требования. Главными среди них являются: умение делать осознанный выбор в ситуации неопределенности и нести ответственность за свои действия, независимость

убеждений, активная жизненная позиция, владение ценностями гражданского общества, умение адаптироваться в условиях социальных изменений и т.д.

В условиях коренных перемен в жизни нашей страны, сложных социально-экономических проблем как никогда становится важным обеспечение формирования у молодых людей гражданских качеств. Проблема гражданского воспитания как фактора социализации школьников возрастает в силу ее особой значимости для развития личности как феномена, интегрирующего в себе интеллектуальную, эмоционально-чувственную и деятельностную сферы.

Социологические исследования последних лет показывают, что в настоящее время все более заметным становится отчуждение учащегося от государства (низкий уровень гражданского самосознания, утрата патриотических чувств, агрессивность и экстремистские тенденции), от образовательного учреждения (потеря интереса к образованию), от коллектива (ослабление гражданской активности молодежи и подростков), от семьи (сложные взаимоотношения с родителями) и даже от себя самого (деформация гражданского сознания). Это означает, что процесс гражданского воспитания подрастающих поколений проходит сложно, противоречиво, не в полной мере социализирует личность.

В условиях переоценки ценностей и смены идеалов проблема гражданского воспитания как фактор социализации школьников является одной из приоритетных. Это находит подтверждение в нормативно-правовых документах, определяющих социальный заказ общества в области образования и воспитания. Поставленные в документах задачи активизировали педагогические исследования по вопросам воспитания. Проблема гражданского воспитания занимает одно из важных мест в общей тематике педагогических исследований. В работах основное внимание уделяется историко-педагогическим аспектам гражданского воспитания; вопросам: различных видов деятельности, способствующих формированию гражданских качеств у молодежи, их интериоризации и экстериоризации; формирования гражданственности средствами учебных дисциплин и в детских общественных объединениях; подготовки будущего учителя к деятельности по гражданскому воспитанию.

Таким образом, в педагогической литературе имеются исследования, затрагивающие отдельные аспекты гражданского воспитания школьников. Между тем сложились определенные предпосылки для своевременного и адекватного ответа теории на потребности практики в научном обосновании такого процесса гражданского воспитания, который бы способствовал социализации школьников. В философско-педагогическом аспекте такое обоснование опирается на гуманистическую парадигму образования, выдвигающую на первый план в гражданском воспитании процессы демократизации, самоуправления; в социально-психологическом аспекте – идеи развития личности в различных видах деятельности; в педагогическом аспекте – идеи классиков педагогики, а также отечественных и зарубежных исследований, в которых анализируются различные аспекты гражданского воспитания школьников.

Исторический экскурс в прошлое позволяет выявить систему приемов и методов научно-теоретического и практического решения проблемы. В основе современных моделей гражданского воспитания школьников лежат важные идеи, выработанные мыслителями различных эпох.

1. Культурно-исторические предпосылки становления проблемы гражданского воспитания

Под культурно-историческими предпосылками возникновения и становления проблемы гражданского воспитания школьников будем понимать объективно существовавшие (или существующие) обстоятельства, отражающие исторически определенный уровень развития гражданского общества с присущими ему ценностями и эволюцию теоретических представлений о гражданском воспитании как факторе социализации.

Основные группы предпосылок становления гражданского воспитания:

1) основные характеристики культурно-исторической, общественно-экономической ситуации;

2) социальный заказ на формирование гражданских качеств у школьников, способных адаптироваться к современным социально-экономическим и политическим условиям;

3) результаты теоретического изучения процесса гражданского воспитания школьников;

4) результаты практического освоения формирования гражданских качеств у школьников в практике воспитательной работы. Существование некоторых общих закономерностей, охватывающих всю историю страны, позволяет нам выделить в истории развития гражданского воспитания России три основных периода.

Первый период (IX в. – 1917 г.) характеризуется переосмыслением места культуры в общественном устройстве и цивилизации в целом, появлением элементов самоуправления, возникновением различных подходов к пониманию сущности, целей гражданского воспитания школьников. К окончанию первого периода сложились следующие культурно-исторические предпосылки:

1) изменение требований к гражданскому воспитанию и определения основных условий ее эффективности;

2) формирование идеала гражданина на основе нравственного и физического воспитания, стержневым качеством которого являлся патриотизм;

3) осмысление понятий «гражданственность», «патриотизм», конкретизация характера связей гражданина с Родиной, Отечеством;

4) переосмысление сущности, целей, путей и средств гражданского воспитания школьников;

5) развитие науки и привлечение психолого-педагогических исследований к решению задач гражданского воспитания.

Второй период (1917 – 1991 гг.) характеризуется сменой общественно-политического строя в нашей стране, интеграцией различных сторон культуры, сложившейся системой гражданского воспитания школьников, которая резко отличалась от дореволюционной российской системы воспитания по целям, идеологическим и методологическим основам, а также содержанию и методам.

Специфика гражданского воспитания школьников связана и с основными особенностями современной школы (меняется цель, содержание и структура образования; появляются частные школы; рыночные отношения проникают в школу; используются разнообразные формы руководства внеклассной воспитательной системой и т.д.), которые влияют на социализацию школьников. Спецификой гражданского воспитания школьников является нацеленность на жизнь, социальное и гражданское творчество, которое позволит ребенку построить свое поведение с ориентацией на личное и общественное благо.

Стратегия гражданского воспитания школьников ориентируется на: социализацию личности и формирование навыков активного нравственного гражданского действия, участия; создание педагогических условий для воспитания гражданской позиции, толерантности, независимости убеждений; защиты гражданских прав; осознания гражданского долга и ответственности.

К концу второго периода сформировались следующие предпосылки:

1) новые тенденции в рассмотрении культуры как качественной характеристики человеческой деятельности, средства социализации человека;

2) ориентация на развитие гражданского самосознания народа, на идеи диалога культур, гуманизации образования, ненасилия в воспитании и обучении;

3) усиление национального воспитания как необходимого условия эффективности гражданского воспитания школьников;

4) появление попыток переосмысления понятия «гражданственность», осознаваемое как готовность к продуктивной деятельности в условиях демократического общества;

5) повышение интереса исследователей к методологическим основам гражданского воспитания школьников;

6) творческое наследие отечественных педагогов;

7) появление попыток укрепления учебно-воспитательной работы с жизнью, изучения роли окружающей среды для гражданского становления

школьника, самоуправления как средства формирования гражданской активности.

Третий период (сентябрь 1991 года до настоящего времени) характеризуется поиском новых подходов к пониманию сущности гражданского воспитания, принципов его организации, отбора содержания, усилением процессов гуманизации и демократизации. К предпосылкам данного периода относятся:

- 1) уточнение понятий «гражданственность», «гражданское воспитание»;
- 2) рассмотрение гражданского воспитания школьников как самостоятельной проблемы;
- 3) изучение формирования гражданского самосознания молодежи, научных основ его организации;
- 4) научное обоснование новых подходов к содержанию гражданского воспитания;
- 5) разработка содержания гражданского воспитания в соответствии с изменениями во всех сферах жизни общества;
- 6) разработка концептуальной модели личности школьника, развитие которой представлена в виде ступеней: цивилизованность – гражданственность – культура – духовность;
- 7) развитие идеи формирования личности в коллективной деятельности, интеграции учебных курсов в системе гражданского воспитания школьников.

Культурно-историческое развитие общества, становление теории гражданского воспитания не только обусловили актуальность обозначенной проблемы, но и создали необходимые предпосылки для ее успешного решения.

3. Современное состояние проблемы гражданского воспитания как фактора социализации школьников

Проблема гражданского воспитания школьников занимает одно из важных мест в общей тематике педагогических исследований. Анализ опубликованных работ позволил установить, что изучались следующие вопросы: понимание сущности понятий «гражданственность», «гражданское воспитание», научных

основ его организации; историко-педагогического аспекта гражданского воспитания; новые подходы к разработке содержания гражданского воспитания учащихся; содержание учебных дисциплин, способствующих формированию гражданских качеств у школьников; новые средства и формы включения учащихся в социально значимую деятельность; воспитательные возможности детских организаций по гражданскому воспитанию школьников; инновационные технологии подготовки будущих учителей к воспитательной работе; анализа форм и методов организации гражданского воспитания школьников в зарубежных странах. Однако следует отметить, в исследованиях отсутствуют сквозные единые проблемы, ведущие гражданские идеи, которые бы обеспечивали преемственность; не разработаны внутри дисциплинарные преемственные связи в гражданских знаниях; нет взаимосвязи с воспитательной деятельностью. Среди факторов социализации – философская пропедевтика, история, право, трудовое обучение, но не сформирована целостная концепция гражданского воспитания, способствующая социализации школьников.

Первая группа работ по проблеме гражданского воспитания школьников положила основу для дальнейших научных изысканий и практических действий. В данных исследованиях выявлены сущность гражданственности через перечисление личностных качеств; повышено внимание к психологическим основам гражданственности; установлены связи между результатами и мотивами деятельности, личным и общественным.

Вторая группа исследований связана с изучением историко-педагогического аспекта гражданского воспитания и убеждает нас, что создание современной системы гражданского воспитания школьников имеет объективно необходимый, исторически закономерный и педагогически целенаправленный характер. Гражданское воспитание школьников выполняет социальный заказ общества. Содержание процесса гражданского воспитания меняется в соответствии с изменениями в социальной структуре общества.

Третья группа исследований посвящена обоснованию новых подходов к разработке содержания гражданского воспитания молодежи. Выделяются

коадаптационный, комплексный подходы. Теоретическими основами гражданского воспитания являются также социализирующие факторы, воздействие которых активно влияет на воспитание гражданина.

В четвертой группе исследований разрабатывается содержание учебных дисциплин, способствующих формированию гражданских качеств у подрастающего поколения. Выделяются основные педагогические условия: модульно-интегрированный метод, личностно ориентированное обучение, дифференцированный подход к оценке знаний, учет возрастных особенностей гражданского становления личности и т.д.

Пятая группа исследований проблемы связана с поиском новых средств и форм включения учащихся в общественно значимую деятельность. В существующих работах по гражданскому образованию особое значение уделяется усвоению учащимися гражданской культуры.

В работах шестой группы выявляются возможности детских и юношеских организаций в гражданском воспитании школьников. Среди педагогических условий – создание в школе нравственно-правового пространства, развитие школьного самоуправления, моделирование институтов демократии.

Седьмая группа исследований имеет отношение к подготовке специалистов к гражданскому воспитанию школьников. Исследователи предлагают для преодоления недостатков социально-политической, психологической и педагогической подготовки студентов к профессиональной деятельности ввести в ориентирующий, теоретико-методологический и деятельностный модули психолого-педагогического блока специальных вопросов, связанных с проблемой гражданского воспитания.

Восьмая группа исследований посвящена зарубежному опыту гражданского воспитания учащихся. В настоящее время практически во всех европейских странах разработаны программы по гражданскому воспитанию, которые ориентируются на приоритет прав человека в системе гражданских ценностей, умения и навыки, необходимые для осуществления гражданских прав, усиление направленности на общие для всех европейских стран ценности и цели.

Начиная с середины 1990-х годов, исследование проблемы гражданского воспитания школьников вступает в качественно новый этап, так как оно организуется в условиях появления предпосылок для возникновения в России гражданского общества, и делают актуальным вопрос о практико-ориентированной концепции гражданского воспитания школьников.

Конец XX века по праву может считаться новым этапом становления общероссийской системы гражданского воспитания как фактора социализации школьников. При этом гражданское воспитание должно и может стать самостоятельным направлением государственной политики страны.

Система гражданского воспитания школьников

Реализация концепции представлена *системой гражданского воспитания школьников*, которая представляет собой интеграцию компонентов: целевого, мотивационно-ценностного, содержательного, практически-деятельностного, оценочно-результативного, характеризуется целенаправленностью, сложностью, непрерывностью, динамичностью.

Целевой компонент системы гражданского воспитания определяет общие цели на основе более полного учета их интересов и с учетом тенденций общественного развития и требований. Основная цель гражданского воспитания состоит в формировании гражданских качеств у школьников, которые предполагают освоение определенной системы знаний и умений, необходимых ему для успешной социализации.

Задачи гражданского воспитания: а) формирование гражданского сознания, самосознания растущего человека, социально-правовых и моральных норм; критического мышления, гражданской ответственности, активности, толерантности; б) развитие потребности в осознанной целенаправленной гражданской деятельности; в) воспитание уважения гражданских прав и свобод в обществе, патриотических чувств как необходимого условия духовного развития и показателя цивилизованности человека, уважения к традициям и ценностям российского общества, ценностного отношения к социальному институту семьи, бережного отношения к окружающей природе.

Содержательный компонент системы включает в себя основные направления гражданского воспитания школьников, формирует систему взглядов, определяющих целенаправленную гражданскую деятельность; формирует критическое мышление, гражданский опыт для осознанного выбора жизненных ориентиров, гражданских ценностей. В рамках разработанной нами концепции гражданского воспитания школьников основными направлениями реализации содержательного компонента системы являются учебная (урочная и внеурочная) и внеучебная (внеклассная и внешкольная) деятельность. Процесс гражданского воспитания школьников в учебной и внеучебной деятельности имеет общие и специфические черты.

Важная роль в развитии нравственного потенциала школьника, предполагающая формирование знаний о человеке, природе, обществе, государстве и гражданских ценностях, отводится социально-гуманитарным дисциплинам, особенностями которых являются интегративность, полифоничность, многоаспектность. В основу разнообразных форм внеучебной работы с детьми положены различные виды воспитывающей деятельности: познавательная, ценностно-ориентировочная, гражданская, трудовая и т.д.

Мотивационно-ценностный компонент системы выделяет ценностно-смысловые аспекты в содержании социально-гуманитарных дисциплин. Мотив – интегральный, целостный способ организации активности человека, который объединяет когнитивные, потребностные и регулятивно-исполнительские функции (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.С. Мерлин и др.). Мотивация, как стержень личности, должна являться не суммой отдельных мотивов, а направляющей и организующей целостной системой. Данный компонент системы позволяет влиять на мотивационно-ценностную сферу школьника, способствует развитию социального успеха, достигнутого на предыдущем учебном уровне, воспитанию с учетом особенностей социализации личности в нестабильном обществе. Этими особенностями являются неопределенность ценностного поля, криминализация, социальная дифференциация и другие.

Осуществляя в этих условиях гражданское воспитание школьников, целесообразно использовать опыт проектной деятельности в образовании. Основная цель социального проектирования – приобретение гражданского опыта. Социальное проектирование позволяет организовать должным образом деятельность по развитию культуры выстраивания отношений в группе, коллективе, с сотрудниками различных учреждений, культуры кооперации, способов коллективной деятельности для решения общих интересов, проектирования как основы эффективной созидательной деятельности, а также максимально использовать школьное самоуправление и включить подростков в разработку и реализацию социально значимых проектов.

Практически-деятельностный компонент системы формирует позитивные ценности через деятельность, создает условия для личностного самоопределения в поле этих ценностей и самореализации школьника как гражданина правового государства. Основным средством реализации данного компонента в правовом пространстве школы являются разнообразные виды деятельности, направленные на гражданское самоопределение. Способами гражданского участия, например, являются школьное самоуправление, акция «Я – Гражданин Узбекистана», а средством – реализация программы гражданского воспитания школьников.

Целенаправленная гражданская деятельность обогащает личность оправданными гражданскими действиями, формирует гражданское самосознание и гражданское «Я», усиливает гражданскую компетенцию, которая проявляется в умениях сформулировать проблемы современного общества и предложить пути их решения. Гражданская деятельность – результат наличия сложного структурного образования – совокупности гражданских качеств. Практически-деятельностный компонент системы направлен на приобретение опыта делового взаимодействия в реальных ситуациях ответственных отношений, на проявление гражданских качеств.

Третий компонент системы – *оценочно-результативный*, который предполагает отслеживание эффективности процесса гражданского воспитания

школьников, характеризующееся изменениями в уровне гражданской воспитанности школьников. Гражданская воспитанность – результат гражданского воспитания, предполагающий формирование ценностных отношений личности к человеку, природе, обществу, самому себе, обеспечивающий старшекласснику свободу в выборе способов практической гражданской деятельности в условиях формирования гражданской позиции.

Существуют программы изучения уровня гражданской воспитанности школьников, которые помогают определить тактику и стратегию работы с учащимся с разными уровнями гражданской воспитанности, обеспечить индивидуальный подход. Итак, данный компонент позволяет определить особо важные причины недостатков и успехов, что позволит затем более эффективно проектировать новые этапы совершенствования гражданского воспитания школьников. Все компоненты являются равнозначными, поэтому предполагается их одновременная реализация в воспитательном процессе, что обуславливается целостностью личности. Тесная взаимосвязь между компонентами проявляется в том, что их содержание отражает одну из сторон гражданского воспитания школьников. Система гражданского воспитания школьников выполняет аналитическую, диагностическую, прогностическую, проектировочную, практико-ориентационную, адаптационную, воспитательно-познавательную, организаторскую и контрольно-оценочную функции.

Концепция выражает сущность и содержание гражданского воспитания посредством присвоения гражданских ценностей в целенаправленной гражданской деятельности. Все ее разделы (общие положения, понятийный аппарат, основания, ядро), система гражданского воспитания школьников и педагогические условия ее реализации представлены во взаимосвязи.

Педагогические условия реализации системы гражданского воспитания школьников

Эффективность реализации разработанной системы гражданского воспитания школьников зависит от нескольких факторов, одним из которых являются педагогические условия. *Под педагогическими условиями*

гражданского воспитания мы понимаем совокупность мер образовательного процесса, связанных с факторами, определяющими их ход, оказывающими прямое влияние на уровень гражданской воспитанности школьников.

Возможны следующие педагогические условия реализации системы гражданского воспитания: подготовка учителя к гражданскому воспитанию школьников; организация ценностно-смыслового восприятия и освоения школьниками содержания учебных дисциплин (вариативной и инвариантной частей), путем использования эффективных методик и технологий, разнообразных форм, деятельностно-практических методов и средств; модель школьного самоуправления; педагогический мониторинг гражданской воспитанности.

Первое педагогическое условие реализации системы – *подготовка учителя к деятельности по гражданскому воспитанию школьников* – это сложный целенаправленно организуемый педагогический процесс, состоящий из взаимосвязанных, взаимообусловленных компонентов, направленный на формирование готовности учителя-гражданина к выполнению задач в исследуемой деятельности на основе определенных ценностных ориентаций и ценностно-смыслового взаимодействия.

Подготовка учителя к гражданскому воспитанию школьников включает следующие компоненты: общенаучный и общекультурный, психолого-педагогический, предметно-методический. Цели подготовки учителей к деятельности по гражданскому воспитанию школьников: совершенствование комплекса педагогических условий для овладения учителями теоретическими и методическими знаниями по проблеме гражданского воспитания, развитие профессиональных способностей, необходимых для реализации задач гражданского воспитания школьников, мотивов и потребностей в достижении более высоких результатов своей работы, навыков самообразования по проблеме гражданского воспитания.

Готовность учителей осуществлять гражданское воспитание представляет собой интегративное качество личности, включающее в себя социальные,

нравственные, профессиональные составляющие, волевые и интеллектуальные свойства, опыт педагогической деятельности, гражданские компетенции, необходимые для достижения социально значимых целей и позитивных результатов. Мы выделили четыре уровня готовности учителя к гражданскому воспитанию школьников: репродуктивный, репродуктивно-продуктивный, продуктивный, творческий.

Критериями готовности учителя являются: *знания* (теорий, опыта, целей, технологий, закономерностей, принципов, критериев, уровней и этапов гражданского воспитания как фактора социализации школьников); *умения*, характеризующие мастерство учителя (анализировать сущность подходов к гражданскому воспитанию как фактору социализации школьников, моделировать его систему в ученическом (классном) коллективе, образовательном учреждении, осуществлять мониторинг гражданской воспитанности школьников, проверку и оценку результатов педагогического процесса и т.д.); *качества личности*, которые характеризуют гражданскую позицию и мастерство учителя (ответственность, демократизм, толерантность, избирательность, гибкость, мобильность, гуманизм, рефлексивность, независимость суждений, критичность).

Организация подготовки учителей базируется на идее создания вариативной обучающе-познавательной деятельности, "дидактического пространства", что требует выявления ряда условий, определяющих сферу его воздействия. Реализация выдвинутых нами условий придает педагогическому процессу субъект-субъектную направленность, что наряду с формированием знаний и умений развивает определенные качества личности, необходимые учителю, воспитывающему гражданина. Ядром процесса подготовки учителей к гражданскому воспитанию являются специальные курсы «Гражданское воспитание учащихся», «Основы общения», а важнейшими средствами – курс «Педагогика», педагогические технологии, гражданская, исследовательская деятельность, самостоятельная работа, программа самообразования и т.д.

Система подготовки учителей к гражданскому воспитанию включает аудиторные занятия, консультации, работу в проблемных группах, встречи с авторами учебников и пособий, конкурсы дидактических материалов, а также самообразование. Наиболее эффективными формами самообразования учителей являются: изучение опыта педагогов-новаторов, работа над педагогической темой, участие в научно-практических конференциях, в фестивалях педагогических идей, в конкурсах педагогического мастерства, моделирование воспитательной работы. Активное овладение информацией, умениями применять новые педагогические приемы способствуют творческому саморазвитию учителя, обеспечивая в дальнейшем путь к совершенствованию его педагогической деятельности.

Второе педагогическое условие реализации системы – *организация ценностно-смыслового восприятия и освоения школьниками содержания учебных дисциплин* (вариативной и инвариантной частей), путем использования эффективных методик и технологий, разнообразных форм, деятельностно-практических методов и средств – обеспечивает гражданскую направленность (система гражданских знаний, отношений к гражданским ценностям) школьников и приобретение гражданского опыта (знания о гражданских ценностях, умение жить в условиях гражданского общества, привычки гражданского поведения), характеризует взаимосвязь теоретических знаний, полученных школьниками в процессе изучения учебных дисциплин, с их потребностью в гражданской деятельности и ценностными ориентациями.

Элективные курсы также способствуют оптимальной социализации школьников, если: осуществлять интеграцию на уровне межпредметных связей; раскрывать ценностный аспект знаний; расширять познавательные знания и умения до уровня овладения навыками социально-правомерного поведения в рамках социальных ролей и конкретных социально-правовых ситуациях; организовывать учащихся на основе социально значимой, гражданской деятельности при отборе наиболее эффективных методик и технологий, форм и диалоговых, интерактивных методов воспитания, обучения и развития.

Выделяются три сферы, в которых осуществляется становление личности: деятельность, общение и самосознание. На протяжении всего процесса гражданской социализации школьник осваивает все новые виды деятельности, выявляя личностно значимые аспекты деятельности и осваивая новые социальные роли. В числе новых видов деятельности в процессе гражданского воспитания выступает гражданская деятельность, с которой неразрывно связано общение. Третья сфера гражданской социализации – развитие гражданского самосознания – это процесс контролируемый, определяемый постоянным приобретением гражданского опыта в условиях расширения диапазона деятельности и общения.

Главное приобретение школьника – открытие своего внутреннего мира. Самоопределение, самоидентификация связаны с формированием мировоззрения, характеризующимся не столько логической системой знаний, сколько системой убеждений (отношение человека к миру, его ценностные ориентации, когнитивные и эмоционально-личностные предпосылки). В процессе изучения учебных дисциплин у школьников формируются гражданские ключевые компетенции. Выявление особенностей ведущих типов деятельности позволило рассмотреть движение деятельности как процесс развития школьника, имеющий определенные этапы и рубежи, открывающие возможности направленно искать механизмы и пути воздействия на социализацию школьников.

Третье педагогическое условие реализации системы – *модель школьного самоуправления* – указывает на необходимость расширения возможностей педагогического воздействия учебно-воспитательной и социокультурной среды на процесс гражданского воспитания школьников. Учебно-воспитательная среда представлена в исследовании как часть социокультурного пространства, создаваемого общеобразовательной школой, классом, референтными группами и школьниками, каждый из которых развивается сообразно своим индивидуальным задаткам, интересам, жизненному опыту в соответствии со своим восприятием ценностей и приоритетов познания. Социокультурной

средой выступает и воспитательное пространство школы, организованное в соответствии с нормами демократии и через механизмы права, посредством которого школьник включается в различные виды деятельности, накапливает личный опыт решения общественных проблем, вырабатывает коммуникативные навыки, гражданские, лидерские качества.

Создание школьного правового пространства, основными чертами которого являются правовая защита всех членов школьного сообщества, законотворческая, гражданская деятельность, направлено на гражданское самоопределение в жизнедеятельности. Школьное самоуправление функционирует на основе Закона Российской Федерации «Об образовании», имеет открытый характер. Принципы школьного самоуправления: сотрудничество, преемственность, полнота доверия, предметная деятельность, единое планирование, сменяемость актива.

Структурными компонентами нашей модели школьного самоуправления являются: целевой (принятие ценностей, постановка цели, задач и определение путей их решения), позиционный (общая схема основных структурных элементов самоуправления с указанием их взаимосвязей), организационный (выделение уровней субъектов самоуправления), содержательный (основное содержание функционирования всех структурных элементов), технологический (формы работы участников самоуправления, методы организации самоуправленческой деятельности на разных уровнях субъектных отношений), управленческий (решение задач внутришкольного управления). Данные компоненты модели раскрывают внутреннюю организацию процесса и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса. Модель школьного самоуправления позволяет учесть систему основных факторов и условий, влияющих на ее содержание, уровень развития и структуру, представить основные компоненты, сравнить и проанализировать их, выделить внутри уровней и компонентов структуры школьного самоуправления отдельные подсистемы.

Четвертое педагогическое условие реализации системы – *педагогический мониторинг гражданской воспитанности школьников*, предусматривающий поэтапную его организацию (определение целей и задач, организационная работа, педагогическая диагностика, анализ результатов, прогнозирование дальнейших действий, коррекция, повторная диагностика). Основной целью педагогического мониторинга является системная диагностика качественных и количественных характеристик гражданской воспитанности школьников с тем, чтобы правильно оценить степень, направление и причины отклонений, возникающих под влиянием внешних и внутренних факторов на систему гражданского воспитания школьников. Мониторинговые исследования выполняют ориентировочную, конструктивную, организационно-деятельностную, коррекционную функции.

Социализация осуществляется как в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, так и в результате целенаправленного воздействия, в качестве которого может выступать гражданское воспитание. Социализация продолжается непрерывно на протяжении всего онтогенеза человека. Развитие гражданских качеств личности происходит в процессе социализации и гражданского воспитания.

Гражданские качества являются важнейшей характеристикой личности, это то, что отличает социально незрелую личность от личности социально зрелой. *Гражданская воспитанность* – результат гражданского воспитания, предполагающий формирование ценностных отношений личности к человеку, самому себе, учебе, природе, культуре, обществу, обеспечивающий старшекласснику свободу в выборе способов практической гражданской деятельности в условиях формирования гражданской позиции. Критериями, позволяющими судить об уровне гражданской воспитанности школьников, являются: наличие знаний о гражданской воспитанности, отношение к гражданским ценностям, гражданская направленность личности.

Первый критерий позволяет судить об усвоении учащимися содержания понятия «гражданская воспитанность», владение умениями и навыками

гражданственности. Критерий характеризуется системой качественных показателей, которые определяют наиболее устойчивые свойства объекта, а также количественные показатели, которые задаются определенными шкалами измерений. Показателями результативности в нашем случае выступают коэффициенты полноты усвоения понятия «гражданская воспитанность», выполнения способа деятельности учащимися, усвоения связей и отношений элементов гражданских действий – заданий, самостоятельного выполнения содержания гражданских действий-заданий.

Второй критерий позволяет оценить влияние гражданского воспитания на уровень гражданской воспитанности и изменение отношения школьников к гражданским ценностям. При этом основными показателями результативности выступают гражданская позиция, выполнение поручений, заданий, общих задач в совместной гражданской деятельности.

Третьим критерием выступает гражданская направленность личности. Показателем результативности при этом является коэффициент гражданской направленности, рассчитываемый по коэффициентам познавательного, эмоционального и поведенческого отношения учащихся. Критерии воспитания имеют несколько уровней. Механизмом перевода данных количественных показателей в качественные в нашем исследовании явились уровни гражданской воспитанности школьников. Каждая такая ступень, будучи косвенно отлична от всех других, представляет относительное целое, так что возможна ее характеристика как некоторого специфического целого. В зависимости от полноты формирующихся качеств, проявляемых личностью, были определены уровни гражданской воспитанности школьников: низкий, средний, выше среднего, высокий.

Заслуживают внимания и дальнейшего изучения следующие вопросы: уточнение и корректировка содержания гражданского воспитания школьников, сотрудничество и взаимодействие различных социальных институтов в процессе гражданского воспитания, использование эффективных форм подготовки учителей к деятельности по гражданскому

воспитанию школьников с применением услуг компьютерных вебсайтов, поиск новых возможностей для коадаптации достижений зарубежного опыта, разработка инновационных технологий гражданского воспитания школьников, создание региональных центров гражданского воспитания и другие.

Вопросы для самостоятельного осмысления

1. Какие тенденции прослеживаются в развитии педагогических исследований по проблеме гражданского воспитания?
2. Выделите основные группы предпосылок возникновения и становления проблемы гражданского воспитания школьников.
3. Каково значение деятельностного компонента системы гражданского воспитания школьников?
4. Чем объясняется актуальность гражданского воспитания на современном этапе?
5. В чем проявляется гуманистическая направленность принципов гражданского воспитания?

СЛОВАРЬ

Воспитание – в специальном педагогическом смысле есть процесс и результат целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе.

Воспитательная система – комплекс, включающий в себя: цели; субъектов, реализующих эти цели; деятельность; отношения, возникающие между ее участниками и объединяющие их; освоенную субъектами воспитания среду и управление, обеспечивающее единство компонентов воспитательной системы и развитие этой системы.

Воспитанность – это свойство личности, характеризующееся совокупностью достаточно сформированных социально-значимых качеств, в обобщенной форме отражающих систему отношений человека к обществу и коллективу, умственному и физическому труду, к людям, самому себе.

Воспитательная работа – целенаправленная деятельность по организации жизнедеятельности взрослых и детей, ставящая своей целью создание условий для полноценного развития личности. Через воспитательную работу реализуется воспитательный процесс.

Воспитательная система школы – совокупность взаимосвязанных компонентов (воспитательные цели, люди, их реализующие, их деятельность и общение, отношения, жизненное пространство), составляющая целостную социально-педагогическую структуру школы и выступающая мощным и постоянно действующим фактором воспитания. Признаки гуманистически ориентированной воспитательной системы школы: наличие единой концепции развития школьной воспитательной системы, формирование здорового образа жизни, сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных форм воздействия и взаимодействия, обеспечение защитных функций коллектива, разнообразная и многообразная совместная деятельность разновозрастных коллективов и объединений. Примерами гуманистически ориентированной

воспитательной системы школы могут быть школы В.А. Каракковского, А.Н. Тубельского и др.

Воспитуемость – подготовленность человека к сравнительно быстрому формированию новых для него познавательных, эмоциональных или поведенческих умений и навыков.

Воспитанность – это свойство личности, характеризующееся совокупностью достаточно сформированных социально-значимых качеств, в обобщенной форме отражающих систему отношений человека к обществу и коллективу, умственному и физическому труду, к людям, самому себе.

Гражданин – лицо, принадлежащее к постоянному населению данного государства, пользующееся его защитой и наделенное совокупностью политических и иных прав и обязанностей.

Гуманизм – идеология и практика, основанные на принципах равенства и справедливости, рассматривающие человека как высшую ценность, проявляющие заботу о благе людей, их всестороннем развитии. Гуманизм есть синоним человечности, человеколюбия, уважения к человеческой личности.

Гуманитаризация – сохранение и восстановление экологии человека, его телесного и душевного здоровья, смысла жизни, личной свободы, духовности, нравственности.

Гуманность (от лат. *humanus* – человеческий), человечность, человеколюбие, уважение к людям и их переживаниям. Одна из ведущих нравственных ценностей, которая должна формироваться у современного человека в процессе воспитания и обучения.

Гражданская активность – деятельность индивидов и социальных групп, направленная на изменение и развитие гражданского общества.

Гражданская компетентность – это качества и квалификационные характеристики гражданина (обладателя статуса гражданина): способность и готовность к действию, интерес к приумножению не только личного, частного, но и общественного достояния, ориентация на общественное благо, свидетельствующие о готовности к поступкам, действиям, усилиям.

Гражданская компетентность педагога – совокупность позитивных морально-нравственных свойств личности, интегративная характеристика, определяющая их готовность к осуществлению гражданского воспитания школьников; *способность* реализовать в практической гражданской деятельности исследовательскую, коммуникативную, учебно-познавательную, политико-правовую компетенции (умения, навыки или способности) с учетом социокультурных, исторических, политико-правовых, экономических, особенностей Узбекистана.

Гражданская культура – уровень, характер и содержание нравственных, правовых, политических, эстетических и иных знаний и навыков человека, помогающих ему осознать свои гражданские права и обязанности, а также определить свое место и роль в решении задач, стоящих перед обществом.

Гражданское образование - система и процесс формирования социально-политических, правовых, экономических, экологических, морально-этических способов практической деятельности растущего человека как члена общества и государства. На основе знаний сущности, характера, закономерностей, социальных и других отношений у юного гражданина формируются демократические взгляды и убеждения, мировоззрение и нравственно-волевые качества как субъекта социальной деятельности.

Деятельность – форма психической активности личности, направленная на познание и преобразование мира и самого человека. Деятельность состоит из более мелких единиц – действий, каждому из которых соответствует своя частная цель или задача. Деятельность включает в себя цель, мотив, способы, условия, результат.

Долг – категория этики, нравственные обязанности человека, выполняемые из побуждений совести.

Духовность – высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, когда основными ориентирами ее жизнедеятельности становятся непреходящие человеческие ценности.

Закон – нормативный акт, принятый высшим органом государственной власти в установленном конституцией порядке. Обладает высшей юридической силой по отношению к другим нормативным актам (указам, постановлениям и др.). Основной источник права в современном обществе.

Закономерности – объективно существующая, повторяющаяся, существенная связь явлений в любой сфере общественной жизни или этапов какого-либо процесса.

Концепции образования (от лат. conceptio – понимание, восприятие, система) – система взглядов на содержание и продолжительность изучения базовых учебных дисциплин в различных типах учебных заведений, определенный способ понимания целей, задач, организации образовательных программ.

Критерий – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мера суждения, оценки какого-либо явления. Разработка критериев тех или иных явлений в педагогике представляет определенные трудности в силу того, что сам предмет педагогики сложен и многообразен в своих проявлениях.

Критическое мышление – способность анализировать информацию с позиций логики, умение выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам. Этому процессу присуща открытость новым идеям. Формирование критического мышления – одна из актуальнейших задач современного обучения.

Культура (от лат. cultura – возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) – это совокупность наилучших образцов человеческой деятельности, а также результатов этой деятельности. В культуре фиксируются способы отношения человека к природе, человека к другим людям и к самому себе.

Компетенция (от лат. Compete – добиваюсь, соответствую, подхожу).

1. Круг полномочий, представленных законом, уставом или иным актом

конкретного органа или должностного лица. 2. Знания и опыт в той или иной области.

Критическое мышление – способность анализировать информацию с позиций логики, умения выносить обоснованные суждения, решения и применения полученных результатов как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам.

Личность – человек нравственный, присвоивший общественно ценные нормы отношений.

Направленность личности – совокупность устойчивых мотивов, ценностных ориентаций, направленных на конкретную деятельность.

Личностно ориентированный подход – методологический подход, который ставит в центр образовательной системы личность ребенка, развитие его индивидуальных способностей, главная цель – помочь личности познать себя, самоопределиваться и самореализоваться, а не формировать заранее заданные свойства, создание условий быть личностью духовно богатой, нравственно устойчивой, психически здоровой.

Мастерская – синтетическая, многомерная интегрированная рефлексивная образовательная технология с вероятностным результатом, ориентированная на личностно деятельностный подход.

Менталитет, ментальность – способ мышления, умонастроение, предрасположенность мыслить и чувствовать, действовать и воспринимать мир определенным образом; мировоззрение; психология.

Мировоззрение – система обобщенных взглядов на объективный мир и место человека в нем, на отношения людей к окружающей действительности и самим себе, а также обусловленные этими взглядами их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности.

Модерация – способ проведения занятий или совещаний, который быстрее приводит к результатам и дает возможность всем участникам принять общие решения как свои собственные.

Модель – мысленно представляемая или материально реализованная система, которая отображая, или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте.

Мораль (от лат. *moralis*-нравственный) – нравственность, особая форма общественного сознания и вид общественных отношений (моральные отношения); один из основных способов регуляции действий человека в обществе с помощью норм.

Мотив (от лат. *movere* – приводить в движение, толкать) – субъективная причина (осознанная или неосознанная) того или иного поведения, действия человека; психическое явление, непосредственно побуждающее человека к выбору того или иного способа действия и его осуществлению. В качестве мотива могут выступать инстинкты, влечения. Основная часть мотива формируется в процессе социализации личности, ее становления и воспитания.

Направленность личности – совокупность устойчивых мотивов, ценностных ориентаций, направленных на конкретную деятельность.

Нравственность – 1) особая форма общественного сознания и вид общественных отношений, один из основных способов регуляции действий человека в обществе с помощью норм. В отличие от простых норм или традиции нравственные нормы получают обоснование в виде идеалов добра и зла, должного, справедливости и т.д.; 2) система внутренних прав человека, основанная на гуманистических ценностях доброты, справедливости, порядочности, сочувствия, готовности прийти на помощь.

Образование – целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов).

Общение – взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними познавательной или эмоциональной информацией, опытом, знаниями,

умениями, навыками. Общение является необходимым условием развития и формирования личностей и групп.

Обычай – общепринятый порядок, традиционно установившиеся правила общественного поведения.

Ответственность – обязанность отвечать за свои действия и поступки, необходимость выполнять требования, предъявляемые обществом. Различают обязанность нравственную, правовую, экономическую, социальную и политическую.

Патриотизм (от греч. *patris* – родина) – имеет исторический характер, имеет эмоциональную форму выражения в виде преданности и любви к своему Отечеству, к своему народу, вере в его духовные возможности, готовности служить интересам своей Родины. Патриотизм включает в себя идеологические установки общечеловеческого, классового и национального характера.

Педагогическая технология есть комплексный, интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний.

Педагогический процесс – целостный учебно-воспитательный процесс в единстве и взаимосвязи воспитания и обучения, характеризующийся совместной деятельностью, сотрудничеством и сотворчеством его субъектов, способствующий наиболее полному развитию и самореализации личности воспитанника. Процесс, реализующий цели образования и воспитания в условиях педагогических систем, в которых организовано взаимодействуют воспитатели и воспитуемые (учебно-воспитательные, образовательные, профессионально-образовательные учреждения, детские объединения и организации).

Педагогические условия, обеспечивающие воспитание гражданственности у старшеклассников средствами общественных дисциплин – совокупность мер учебно-воспитательного процесса, направленных на воспитание в учащихся гражданских качеств.

Принцип (от лат. *prinsipium* – основа, начало) – 1. Основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения, политической организации и т. д. 2. Внутреннее убеждение человека, определяющее его отношение к действительности, нормы поведения и деятельности.

Развитие – процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сфере человека, обусловленный влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов.

Рефлексия (от позднелат. *Reflexio* – обращение назад) – 1) размышление, самонаблюдение, самопознание; 2) форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов.

Родина – 1. *Отечество, отчизна*, страна, в которой человек родился; исторически принадлежащая данному народу территория с ее природой, населением, особенностями исторического развития, языка, культуры, быта и нравов. 2. Более узко – чье-либо место рождения. 3. Место возникновения, открытия или изобретения чего-либо.

Самосознание – одна из сторон сознания человека, осознание им себя как личности, своих чувств, желаний, потребностей, идеалов, достоинств и недостатков.

Самоуправление – самостоятельность какой-либо организованной социальной общности в управлении собственными делами.

Самовоспитание – осознанная, целеустремленная деятельность человека, направленная на саморазвитие, самообразование, совершенствование положительных и преодоление отрицательных личностных качеств.

Самообразование – индивидуально-личностная, самостоятельная и систематическая самоуправляемая деятельность учителей, обусловленная социальными потребностями и направленная на приобретение новой информации, обновление и расширение, углубление ранее полученных знаний, внедрение в школьную практику новых педагогических технологий,

совершенствование и развитие профессиональных знаний, умений и деятельности».

Совесть – категория этики, отражающая моральную ответственность человека перед самим собой; внутренняя потребность поступать справедливо; система моральных убеждений личности и одновременно способность применять эти убеждения для самооценки собственного поведения.

Сознание – 1) особая форма бытия; 2) постижение бытия; высшая свойственная лишь человеку форма идеального отражения и духовного освоения объективной действительности, совокупность психических процессов, активно участвующих в осмыслении человеком объективного мира и своего собственного бытия. Сознание является одним из основных понятий философии, социологии и психологии. Выступает в форме индивидуального сознания и общественного сознания.

Социализация – усвоение человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих в данное время данному обществу, социальной общности, группе, и воспроизводство им социальных связей и социального опыта.

Социальная среда – социальная зона ближайшего действия человека; сложная и неоднозначная система условий развития личности как противостоящая ей, так и изменяемая действиями и поступками самого человека. В понятие “социальная среда” включают непосредственное окружение личности, совокупность различных (макро- и микро-) условий ее жизнедеятельности, атмосферу ее социального бытия, межличностные отношения и контакты с другими людьми; реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека.

Социальное проектирование – важнейшая для формирования гражданского общества деятельность подростка, самостоятельная и направленная на практическое решение определенной проблемы, способствует взаимодействию школьного сообщества с социальными учреждениями и властными органами.

Справедливость – понятие морально-правового и социально-политического сознания, характеризующее такое положение вещей, которое рассматривается как должное, соответствующее определенному пониманию сущности человека и его прав.

Суверенитет (от франц. *souverainete* – верховная власть) государства – независимость государства во внешней политике и верховенство во внутренних делах. Уважение суверенитета – основной принцип современного международного права и международных отношений.

Толерантность (от лат. *Tolerantia* – терпение), терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению.

Традиция (от лат. *traditio* – передача) – элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определенных обществах, классах и социальных группах в течение длительного времени. В качестве традиций выступают определенные общественные установления, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи, обряды и т.д.

Установка – состояние предрасположенности субъекта к определенной активности в определенной ситуации.

Философия образования – общая теория, рассматривающая образование с позиций аксиологии, онтологии, гносеологии, антропологии как особую область социокультурной гуманитарной практики, функционирующую на принципах сочетания индивидуального и социального в образовании, целостности, универсальности и фундаментальности, профессионализма и нравственности, гуманизации и гуманитаризации, единства национально-государственных и общемировых начал в образовании (подход, разрабатываемый Н.П. Пищулиным и Ю.Т. Огородниковым).

Философия воспитания – трактовка сущности воспитания, его принципов и ценностей как взаимодействие общечеловеческого, конкретно-исторического и национального компонентов культуры в процессе становления личности и передачи ей культурных ценностей.

Формирование – процесс становления личности человека в результате объективного влияния наследственности, среды, целенаправленного воспитания и собственной активности личности (самовоспитания).

Ценности – предметы, явления и их свойства, которые нужны членам определенного общества или отдельной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей и интересов, а также цели и побуждения в качестве нормы, цели, идеала: свобода, демократизм, достоинство, честь, ответственность, совесть, любовь, доброта, добродетель; идеалы, обращенные в нравственные ориентиры воспитания и обучения.

Ценностные ориентации – направленность сознания и поведения на общественные и духовные ценности, предпочтение к тем или иным; особое личностное образование, являющееся результатом освоения его социально-значимых моделей деятельности, трансформации этих норм и моделей в индивидуальный опыт глобального отношения к миру и самому себе, помогающий личности занять позицию активного взаимодействия с обществом.

Я-Концепция – система представлений человека о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе.

Этнос – этническая общность, исторически возникший вид устойчивой социальной группировки людей, представленный племенем, народностью, нацией.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азизхўжаева Н.Н. Педагогик технология ва педагогик маҳорат. – Т.: Фан, 2006.
2. Андреев, В.И. Педагогика [Текст]: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
3. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
4. Белова, Н.И. Мастерская: возможности саморазвития человека [Текст] / Н.И. Белова //Развивающее обучение: Материалы науч-метод. конф. 18–19 февраля 1998 г. Вопросы методологии и техн. Вып. 3. – СПб: «Сударыня», 1998. – С. 40–42.
5. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
6. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика [Текст] / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 1996.
7. Воспитательная система школы: Проблемы и поиски [Текст] / сост. Н.Л. Селиванов. – М.: Знание, 1989. – 64 с.
8. Выбор методов обучения в средней школе [Текст] / под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1981.
9. Великородная, В.А. Классные часы по гражданскому и правовому воспитанию: 5–11 классы [Текст] / В.А. Великородная, О.Е. Жиренко, Т.М. Кумицкая. – М.: ВАКО, 2006. – 224 с.
10. Гаязов, А.С. Образование и образованность гражданина в современном мире [Текст]: монография / А.С. Гаязов. – М.: Наука, 2003. – 256 с.
11. Гражданское образование в российской школе [Текст]: образование в документах и комментариях / сост. Т.И. Тюляева. – М.: Астрель: АСТ, 2003. – 605с.

12. Гражданское образование и социальное проектирование [Текст]: пособие для преподавателей школ, учреждений дополнительного образования, организаторов воспитательной работы (Серия «Библиотека Федеральной программы развития образования). – М.: Новый учебник, 2003. – 160 с.
13. Гревцева, Г.Я. Гражданское воспитание школьников как фактор социализации [Текст]: монография / Г.Я. Гревцева. СПб: СММО – Пресс, Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2005. – 504 с.
14. Дьяченко, В.К. Новая дидактика [Текст] / В.К. Дьяченко. – М., 2001.
15. Дидактика современной школы: пособие для учителей /под ред. В.А. Онищука. – Киев, 1987. – С.241.
16. Иванов, И.П. Методика коммунарского воспитания [Текст] / Иванов И.П. – М., Просвещение, 1990. – 133 с.
17. Кальней, В.А. Школа: мониторинг качества образования [Текст]: / В.А. Кальней, С.Е. Шишов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.
18. Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! [Текст] / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, И.Л. Селиванова. – М., 1996.
19. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе [Текст] / М.В. Кларин. – М., 1989.
20. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст]: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
21. Концепция содержания общего среднего образования: Рекомендации по формированию нового содержания [Текст]. – М., 1993.
22. Коротов В.М. Самоуправление школьников.– М.: Просвещение, 1981. – 208 с.
23. Коротов В.М. Педагогическая технология гуманистического воспитания [Текст]: /В.М. Коротов. – Соликамск, СГПИ, 1996. – 78 с.
24. Краевский, В.В. Содержание образования – вперед к прошлому [Текст] / В.В. Краевский. – М., 2001.

25. Крупская, Н.К. Школьное самоуправление и организация труда [Текст]: пед. соч. в 10-ти томах / Н.К. Крупская. – Т. 3 – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 816 с.
26. Лихачев, Б.Т. Педагогика [Текст]: курс лекций: учеб. пособие для студ. пед. учеб. зав. / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1992. – С. 235 – 248.
27. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И.Я. Лернер. – М., 1981.
28. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности [Текст] / И.Я. Лернер. – М., 1980.
29. Литвак, Р.А. Педагогические основы деятельности детских общественных объединений в современных условиях [Текст] / Р.А. Литвак. – Челябинск: ЧГПУ «Факел», 1996. – 138 с.
30. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения [Текст]: в 7 т. / А.С. Макаренко. – Т.4. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 607 с.
31. Макаренко, А.С. Воспитание гражданина [Текст] / А.С. Макаренко / сост. Р.М. Бескина, М.Д. Виноградова М.Д. – М.: Просвещение, 1988. – 304 с.
32. Маленкова, Л.И. Теория и методика воспитания [Текст]: учеб. пособие / Л.И. Маленкова. – М.: Пед. об-во России, 2002. – 480 с
33. Методические рекомендации по интерактивным методам преподавания права в школе [Текст]: В.А. Вакуленко, И.Е. Уколова, Е.С. Королькова. – М.: Новый учебник, 2002. – 192 с.
34. Монахов, В.М. Изучение эффективности воспитания [Текст]: Теория и методика: Опыт экспериментального исследования / В.М. Монахов. – М.: Педагогика, 1981. – 144 с.
35. Мудрик, А.В. Социализация человека [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Мудрик. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 304 с.
36. Мудрик, А.В. Социальная педагогика [Текст]:\ / А.В. Мудрик. – М., 1999.– С. 10 – 11.

37. Никандров, Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий [Текст] / Н.Д. Никандров. – Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 2000. – 255 с.

38. Организация и развитие ученического самоуправления в общеобразовательном учреждении [Текст]: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. А.С. Прутченкова. – М.: Новый учебник, 2003. – 320 с.

39. Острые проблемы воспитания: поиски решения [Текст]. – М.: Изд. дом «Нов. учебник», 2003. – 240 с.

40. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова и др./ под ред. С.А. Смирнова. – М.: Изд. центр «Академия», 1998. – 512 с.

41. Педагогика / Нопедагогик олий таълим муассасалари учун дарслик. У.Иноятов, Н.Муслимов, Д.Рўзиева, М.Усмонбоева. – Тошкент: Низомий номидаги Тошкент давлат педагогика университети, 2013.

42. Педагогика [Текст]: учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

43. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студентов педагогических институтов / под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.

44. Педагогика: учебное пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей [Текст] / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 608 с.

45. Педагогические идеи К.Д. Ушинского [Текст]. – М.: Знание, 1971. – 78 с.

46. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.М. Бим – Бад. – М.: Большая Рос. энцикл., 2002. – 528 с.

47. Педагогическая мастерская: Франция – Россия [Текст] / Э.С. Соколова, И.А. Мухина; пер. с фр. Л.М. Беляевой. – М.: Новая школа, 1997. – 128 с.

48. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики [Текст] / под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М.: Изд. Дом «Восток», 2003. – 274с.

49. Подласый И.П. Педагогика [Текст]: учеб. для студентов высш. учеб. Заведений /И.П. Подласый. – М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
50. Подласый, И.П. Исследование закономерностей дидактического процесса [Текст] / И.П. Подласый. – Киев, 1991.
51. Подласый, И.П. Новый курс: учебник: [Текст]: в 2-х кн. Кн. 1. / И.П. Подласый. – М., 1999.
52. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]: в 2 т. – М., 1999.
53. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко. – М., 1998. – 412 с.
54. Симонов, В.П. Десятибалльные шкалы оценки обученности по предметам: учеб.-справ. пособие [Текст] / В.П. Симонов. – М., 2002.
55. Современный словарь иностранных слов [Текст]. – СПб, 1994. – С.490.
56. Скаткин, М.Н. Содержание общего среднего образования: Проблемы и перспективы [Текст] / М.Н. Скаткин, В.В. Краевский. – М., 1981.
57. Скребцова Т.П. Модель школьного самоуправления [Текст]: учеб. пособие / Т. П. Скребцова, Г.Я. Гревцева. – Челябинск: Образование, 2004. – 68 с.
58. Сластенин, В.А. Общая педагогика [Текст]: учеб. пособ. / В.А Сластенин, И.Ф Исаев, Е.Н. Шиянов / под ред. В.А. Сластенина. В 2 ч. – М., 2002.
59. Словарь современных понятий и терминов [Текст]. – М., 2000.
60. Смирнов, В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях [Текст] / В.И. Смирнов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 416 с.
61. Сухомлинский, В.А. Изб. пед. соч. [Текст]: в 3-х томах. Т.2. / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М.: Педагогика, 1978. – 384 с.
62. Тулькибаева, Н.Н. Трудовое обучение как средство социализации личности школьника [Текст] / Н.Н. Тулькибаева, В.А. Мягков. – М. – Костанай, 2002. – 152 с.
63. Усова, А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения [Текст] / А.В. Усова. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

64. Филиппова, И.А. Учащаяся молодежь России: прошлое и настоящее и будущее: материалы Всерос. конф. [Текст] / И.А. Филиппова. – Челябинск: ЧГПУ, 1998. – 175 с.
65. Харламов, И.Ф. Педагогика [Текст]: компактный учебный курс / И.Ф. Харламов. – Минск, 2001.
66. Хасанбоев Ж, Тўракулов Х., Хайдаров М., Ҳасанбоева О. Педагогика фанидан изоҳли луғат. – Т.: Фан ва технология, 2008.
67. Хуторской, А.В. Современная дидактика [Текст]: учебник / А.В. Хуторской. – СПб, 2001.
68. Шилова, М.И. Изучение воспитанности школьников [Текст] / М.И. Шилова. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
69. Щуркова, Н.Е. Классное руководство: рабочие диагностики [Текст] / Н.Е. Щуркова. – М.: Пед. об-во России, 2001 – 268 с.
70. Щуркова, Н.Е. Классное руководство: рабочие диагностики [Текст] / Н.Е. Щуркова. – М.: Пед. об-во России, 2001 – 268 с.
71. Юзликаева Э., Мадьярова С., Янбарисова Э., И. Морхова. Теория и практика общей педагогики. – Т.: ТГПУ, 2014.
72. Калдыбекова А.С. Жалпы педагогика теориясы және практикасы. I. Педагогика теориясы. – Т.: ТДПУ, 2013.
73. Ҳошимов К., Нишонова С., Иномова М., Ҳасанов Р. Педагогика тарихи. – Т.: Ўқитувчи, 1996.
74. Ҳошимов К., С.Очил. Ўзбек педагогикаси антологияси. – Т.: Ўқитувчи, 1999.
75. Ҳошимов К., С.Очил. Ўзбек педагогикаси антологияси. – Т.: Ўқитувчи, 2010.
76. Omonov X., Xo`jayev N., Madyarova S., Eshchonov E. Pedagogik texnologiyalar va pedagogik mahorat. – Т.: IQTISOD-MOLIYA, 2009.
77. Xoliqov A.A. Pedagogik mahorat. – Т.: IQTISOD-MOLIYA, 2011
78. Hashimov K., Nishonova S. Pedagogika tarixi. – Т.: O`zbekiston Milliy kutubxonasi nashriyoti, 2005.

79.Pedagogika. // M.Toxtaxodjaevaning umumiy tahriri ostida. – T.: O`zbekiston Faylasuflari Milliy jamiyati, 2010.

80.Ibragimov X.I., Abdullayeva Sh.A. Pedagogika nazariyasi. - T.: “Fan va texnologiyalar” nashriyoti, 2008.

81.Yuzlikayeva E., Axmedova M., Qurbonova G., Sh.Tashmetova. Umumiy pedagogika. – T.: TDPU, 2012.

82.Alex Moore. Teaching and Learning: Pedagogy, Curriculum and Culture. USA, 2012 Routledge.

83.Neil Selwyn. Education and Technology: Key Issues and Debates. Australia, 2011 Continuum/

84.Heather Fry, Steve Ketteridge, Stephanie Marshall. A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. USA, 2009 Routledge.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. ЛЕКЦИИ ПО КУРСУ «ПЕДАГОГИКА»	7
1.1. Теория воспитания.	
Лекция 1. Сущность процесса воспитания. Основные понятия	
Лекция 2. Закономерности и принципы воспитания	13
Лекция 3. Содержание воспитательного процесса	21
Лекция 4. Методы и средства воспитания	26
Лекция 5. Формы организации воспитательного процесса	32
Лекция 6. Воспитательные модели, концепции и теории	39
Лекция 7. Совокупность педагогических парадигм в современной теории и практике воспитания	47
Лекция 8. Национальное своеобразие воспитания	55
Лекция 9. Воспитание толерантности у школьников	65
Лекция 10. Гражданское воспитание как фактор социализации школьников	73
Лекция 11. Система гражданского воспитания школьников	82
1.2. Теория обучения (дидактика)	
Лекция 1. Сущность процесса обучения	94
Лекция 2. Законы, закономерности и принципы обучения	106
Лекция 3. Содержание образования	119
Лекция 4. Методы и средства обучения	130
Лекция 5. Формы обучения	143
Лекция 6. Диагностика и контроль в обучении	160
Словарь	167
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	178

Учебное издание

Гревцева Гульсина Якуповна
Олимов Ширинбой Шарофович
Абдуллаев Кобилжон Файзуллаевич

ПЕДАГОГИКА

Учебное пособие