

# Коллектив авторов Шпаргалка по педагогике (для педагогов)



## Аннотация

*Все выучить – жизни не хватит, а экзамен сдать надо. Это готовая шпора, написанная реальными преподами. Здесь найдешь все необходимое по педагогике, а остальное – дело техники.*

*Ни пуха, ни пера!*

## Оглавление:

- Понятие педагогики и этапы ее развития.
- Объект, предмет, задачи и функции педагогики.
- Структура педагогики и ее связь с другими науками.
- Основные категории педагогики.
- Понятие методологии в педагогической науке.
- Методологическая культура педагога.
- Методы педагогических исследований.
- Понятие цели воспитания.
- Закономерности воспитания.
- Условия развития личности.
- Взаимосвязь развития и воспитания.
- Влияние среды на развитие личности.
- Педагогический процесс как система.
- Закономерности и этапы педагогического процесса.
- Педагогические цели.
- Педагогические технологии.
- Сущность и направленность педагогических инноваций.
- Инновационные учебные заведения.
- Педагогические системы.
- Оптимизация педагогической системы.

Функции педагога.  
Требования к учителю.  
Профессиональный потенциал педагога.  
Структура педагогической деятельности и педагогического мастерства.  
Педагогическая квалиметрия и аттестация учителей.  
Общее понятие о дидактике.  
Основные категории дидактики.  
Основные дидактические концепции.  
Сущность процесса обучения.  
Единство образовательной, развивающей и воспитательной функций обучения.  
Характеристика принципов обучения.  
Закономерности обучения, их классификация.  
Влияние факторов обучения на продуктивность дидактического процесса.  
Мотивы как главные движущие силы дидактического процесса.  
Понятие содержания образования и принципы его формирования.  
Теории организации содержания образования.  
Государственный стандарт.  
Учебные планы.  
Характеристика учебных программ.  
Учебники и учебные пособия.  
Понятие и сущность метода и приема обучения.  
Классификация методов обучения.  
Классификация методов по типу (характеру) познавательной деятельности (И. Я. Лер-нер, М. Н. Скаткин).  
Словесные методы обучения.  
Наглядные и практические методы обучения.  
Выбор методов обучения.  
Понятие о средствах обучения, их классификация.  
Оборудование учебного кабинета.  
Технические средства обучения.  
Развивающее обучение.  
Проблемное обучение.  
Программированное и компьютерное обучение.  
Модульное обучение.  
Формы организации обучения и их развитие в дидактике.  
Класно-урочная система обучения.  
Требования, предъявляемые к современному уроку.  
Типология и структура уроков.  
Подготовка урока.  
Вспомогательные формы обучения.  
Организация учебной деятельности учащихся на уроке.  
Сущность контроля обучения как дидактического понятия.  
Методы и формы контроля.  
Тестирование достижений и развития.  
Оценка знаний учащихся.  
Неуспеваемость учащихся.  
Понятия "воспитание", "самовоспитание", "перевоспитание".  
Принципы воспитания.  
Гуманистическая педагогика.  
Методы воспитания и методы педагогического воздействия.  
Средства воспитательного процесса.  
Формы воспитания.

Направления воспитательной работы.  
Воспитательная система класса как педагогическое явление и понятие.  
Межличностные отношения в коллективе.  
Структура и этапы формирования учебного коллектива.  
Современные зарубежные педагогические концепции.  
Цели воспитания в зарубежной педагогике.  
Концептуальные основы семейного воспитания в различные периоды развития общества.  
Правовые основы семейного воспитания.  
Семейное воспитание: принципы и содержание.  
Типы неправильного воспитания.  
Воспитательный потенциал семьи.  
Нарушения поведения ребенка в семье  
Формы зависимого поведения ребенка.  
Показатели родительского поведения.  
Основные направления деятельности классного руководителя в работе с учащими их родителями.  
Формы взаимодействия классного руководителя с родителями учащихся.  
Система общего образования в России.  
Вопросы теории управления школой.

## 1. Понятие педагогики и этапы ее развития

Слово «педагогика» греческого происхождения. В дословном переводе означает «детовожение».

В современном понимании **педагогика представляет собой** совокупность знаний и умений по обучению и воспитанию, эффективных способов передачи накопленного опыта и оптимальной подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности.

Источники развития педагогики:

- многовековой практический опыт воспитания, закрепленный в образе жизни, традициях, обычаях людей, народной педагогике;
- философские, обществоведческие, педагогические и психологические труды;
- текущая мировая и отечественная практика воспитания;
- данные специально организованных педагогических исследований;
- опыт педагогов-новаторов.

Истоком европейских систем воспитания стала древнегреческая философия. Виднейшие ее представители: Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель. Своеобразным итогом развития греческо-римской педагогической мысли стало произведение «Образование оратора» Марка Квинтилиана, древнеримского философа и педагога.

Средневековое образование, зажатое в тисках теологии и схоластики, во многом потеряло прогрессивную направленность античных времен. На этом историческом этапе были образованные для своего времени философы, создавшие обширные педагогические труды: Тертуллиан, Августин, Аквинат.

Эпоха Возрождения дала целый ряд ярких мыслителей, педагогов-гуманистов. Это Эразм Роттердамский, Витторино де Фельтрэ, Франсуа Рабле, Мишель Монтень.

Выделение педагогики из философии и оформление ее в научную систему произошло в XVII в. и связано с именем чешского педагога Яна Амоса Коменского. Предложенные им принципы, методы, формы обучения стали основой педагогической мысли.

Английский философ и педагог Джон Локк сосредоточил главные усилия на теории

воспитания («Мысль о воспитании»).

Французские материалисты и просветители XVIII в. Д. Дидро, К. Гельвеций, П. Гольбах, Ж.Ж. Руссо вели непримиримую борьбу с догматизмом, схоластикой и вербализмом в педагогике.

Деятельность французских просветителей во многом определила творчество швейцарского педагога Иоганна Песталоцци. Им была предложена прогрессивная теория обучения и нравственного воспитания учащихся.

Мировую славу русской педагогике принес К.Д. Ушинский.

В конце XIX – начале XX в. интенсивные исследования педагогических проблем начаты в США, куда постепенно смещается центр педагогической мысли. Были сформированы общие принципы, выведены закономерности человеческого воспитания, разработаны и внедрены эффективные технологии образования. Виднейшие представители американской педагогики – Джон Дьюи и Эдвард Торндайк.

Активное участие в творческих исканиях новой педагогики послеоктябрьского периода принял С.Т. Шацкий.

Выдающимся отечественным педагогом по праву является А.С. Макаренко. Он переосмыслил классическое педагогическое наследие, участвовал в педагогических изысканиях 1920-1930 гг., разработал ряд новых направлений воспитания.

Моральные проблемы воспитания молодежи исследовал В.А. Сухомлинский. Его дидактические советы сохраняют свое значение и при осмыслении современных путей педагогической мысли и школы.

Современный этап развития педагогики основан на саморазвитии научной отрасли, сочетающей процессы интеграции и дифференциации с взаимодействием с другими науками.

## 2. Объект, предмет, задачи и функции педагогики

**Объект педагогики** – это явления действительности, которые обуславливают развитие человека, иначе говоря, это **образование**, изучением которого занимается целый ряд наук (философия, психология, социология и др.). **Педагогика** – это единственная **специальная наука об образовании** в ряду наук, которые могут изучать те или иные стороны образовательной деятельности.

**Предметом педагогики** выступает образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организованный в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях).

Педагогика как наука изучает сущность, закономерности, тенденции, перспективы образования и средства развития человека на протяжении всей его жизни. На этой основе педагогика разрабатывает теорию и технологию организации образовательного процесса, формы и методы взаимодействия педагога и учащихся, а также стратегии и способы их взаимодействия.

Педагогика в первую очередь изучает **три главные составляющие образовательного процесса** :

- цели обучения (для чего учить);
- содержание обучения (чему учить);
- формы и методы обучения (как учить).

**Основные задачи педагогики** направлены на создание эффективной педагогической системы во всех направлениях человеческой жизни: общественной, личной, политической и т. д.

К таким задачам можно отнести:

- выявление и изучение закономерностей в области воспитания и обучения, управления образовательными и воспитательными системами;
- изучение и распространение педагогического опыта;

- прогнозирование дальнейшего развития образовательных систем;
- разработку новых методов, средств и форм обучения и воспитания;
- внедрение результатов педагогических исследований в практику образования;
- участие в международных педагогических проектах, обмене информацией, изучение зарубежного опыта педагогической работы;

– разработку систем функционирования педагогических учреждений и повышения их эффективности. Педагогическая наука осуществляет те же функции, что и любая другая научная дисциплина: **описание, объяснение и предсказание явлений** того участка действительности, который она изучает. Но педагогическая наука, объект которой лежит в социально-гуманитарной сфере, имеет свою специфику. Педагогическая действительность не может ограничиться лишь объективным отображением изучаемого. В ней совмещаются две функции, которые в других научных областях обычно поделены между различными дисциплинами:

**Научно-теоретическая** функция, которая реализуется на трех уровнях:

- **описательном** (изучение передового, инновационного педагогического опыта);
- **диагностическом** (выявление состояния педагогических явлений, успешности и эффективности совместной деятельности педагогов и учащихся);

– **прогностическом** (экспериментальные исследования педагогического процесса и построение более эффективных моделей этого процесса). **Конструктивно-техническая** функция также реализуется на трех уровнях:

- **проективном** (разработка методических материалов, учебных планов, учебных пособий);
- **преобразовательном** (внедрение достижений педагогической науки в практику);
- **рефлексивном и корректировочном** (анализ и оценка влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания).

### 3. Структура педагогики и ее связь с другими науками

Педагогика, пройдя длительный путь развития, превратилась к настоящему времени в разветвленную систему научных знаний.

Развитие воспитания как общественного явления, историю педагогических учений исследует **история педагогики**. **Принцип историзма** – важнейший принцип развития любой науки. Исследование того, что уже было, сопоставление его с настоящим не только помогают лучше проследить основные этапы развития современных явлений, но и предостерегают от повторения ошибок прошлого, делают более обоснованными прогностические предложения, устремленные в будущее.

**Общая педагогика** – базовая научная дисциплина, изучающая общие закономерности воспитания человека, разрабатывающая общие основы учебно-воспитательного процесса в воспитательных учреждениях всех типов. В общей педагогике выделяются два уровня: **теоретический и прикладной** (нормативный). Традиционно общая педагогика содержит четыре раздела:

- общие основы;
- дидактику (теория обучения);
- теорию воспитания;
- школоведение.

**Дошкольная и школьная педагогика** составляет подсистему **возрастной педагогики**. Здесь изучаются закономерности воспитания подрастающего человека, отражающие специфику учебно-воспитательной деятельности внутри определенных возрастных групп. Возрастная педагогика, как она сложилась к настоящему времени, охватывает всю систему среднего образования.

Предметом **педагогики высшей школы** являются закономерности учебно-воспитательного процесса в условиях высшего учебного заведения, специфические

проблемы получения высшего образования. Педагогика труда занимается проблемами повышения квалификации, а также вопросами переквалификации работников различных отраслей народного хозяйства, освоения новых знаний, приобретения новой профессии в зрелом возрасте.

В подсистеме **социальной педагогики** выделяются такие отрасли, как **семейная педагогика, перевоспитание правонарушителей** и др. Люди с различными нарушениями и отклонениями в развитии попадают в сферу действия **специальной педагогики**. Вопросами обучения и воспитания глухонемых и глухих занимается **сурдопедагогика**, слепых – **тифлопедагогика**, умственно отсталых – **олигофренопедагогика**.

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

**Сравнительная педагогика** исследует закономерности функционирования и развития образовательных систем в разных странах.

**Профессиональная педагогика** изучает педагогические процессы, ориентированные на конкретное профессиональное образование человека.

Педагогика, как и любая наука, развивается в тесной связи с другими науками. **Философия**, являясь основой для осмысления целей воспитания и образования, играет важную методологическую роль в процессе разработки педагогических теорий.

**Анатомия и физиология** составляют базу для понимания биологической сущности человека.

Особенное значение для педагогики имеет ее связь с **психологией**: педагогика пользуется психологическими методами исследования, любой раздел педагогики находит опору в соответствующем разделе психологии.

Очевидны связи педагогики с **физиологией, социологией, историей, литературой, экологией, экономикой** и т. д.

#### 4. Основные категории педагогики

К основным педагогическим категориям относятся **воспитание, развитие, образование, самосовершенствование (самовоспитание)**.

**Воспитание** – социальное целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для усвоения общественно-исторического опыта новым поколением с целью подготовки его к общественной жизни и производительному труду. Категория «воспитание» – одна из основных в педагогике. Характеризуя объем понятия, выделяют воспитание в широком социальном смысле, включая в него воздействие на личность общества в целом, и воспитание в узком смысле – как целенаправленную деятельность, призванную сформировать систему качеств личности, взглядов и убеждений. Воспитание часто трактуется в еще более локальном значении – как решение какой-либо конкретной воспитательной задачи. Следовательно, **воспитание** – это целенаправленное формирование личности на основе формирования:

- определенных отношений к предметам, явлениям окружающего мира;
- мировоззрения;
- поведения (как проявление отношений и мировоззрения).

Виды воспитания:

- умственное;
- нравственное;
- физическое;
- трудовое;
- эстетическое и т. д.

Педагогика исследует сущность воспитания, его закономерности, тенденции и перспективы развития, разрабатывает теории и технологии воспитания, определяет его

принципы, содержание, формы и методы.

Воспитание – конкретно-историческое явление, тесно связанное с социально-экономическим, политическим и культурным уровнем общества и государства.

Развитие каждого человека человечество обеспечивает через воспитание, передавая опыт свой собственный и предшествующих поколений.

**Развитие** – процесс количественных и качественных изменений в личности и человеческой общности. Результатом данного процесса становится развитость личности (коллектива, группы). **Развитость** – это уровень совершенства и действенности интеллектуальных, творческих, физических, профессиональных, жизнестойких качеств, особенностей и способностей личности.

Развитие личности осуществляется под влиянием внешних и внутренних социальных и природных, управляемых и неуправляемых факторов.

В процессе воспитания человека идет его развитие, уровень которого затем влияет на воспитание, изменяет его.

**Образование** – это специально организованная система внешних условий, создаваемых в обществе для развития человека. Специально организованная образовательная система – это учебно-воспитательные заведения, учреждения повышения квалификации и переподготовки кадров. В ней осуществляется передача и прием опыта поколений согласно целям, программам, структурам с помощью специально подготовленных педагогов. Все образовательные учреждения в государстве объединены в единую систему образования, посредством чего идет управление развитием человека.

Образование трактуется как процесс и результат усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков, отношений.

**Ядро образования – это обучение .**

**Обучение** – специально организованный, целенаправленный процесс непосредственной передачи опыта поколений, знаний, умений, навыков во взаимодействии педагога и учащегося.

**Самовоспитание** – это процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений посредством внутренних духовных факторов, обеспечивающих развитие.

## 5. Понятие методологии в педагогической науке

В широком смысле **методологию** трактуют как систему принципов и способов построения теоретической и практической деятельности, а также как учение об этой системе. Соответственно **методологию педагогической науки** рассматривают как учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области педагогической теории и практики.

Методологию можно также понимать как учение о методе научного познания и преобразования мира. Согласно этому определению **методология педагогики** трактуется как система знаний об исходных положениях, об обосновании и структуре педагогической теории, о принципах научных подходов и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность; учение об исходных (базовых) положениях, структуре, функциях и методах педагогического исследования, о познании и преобразовании педагогической действительности.

Методологи педагогической науки обеспечивают фундаментально-достоверный подход к специфике познания любых объектов и явлений педагогической действительности.

Методология отвечает на вопрос, как достичь того или иного результата в познавательной или практической деятельности, ориентируясь на некоторую систему ценностей. Следовательно, это совокупность норм поведения, приводящих к определенным результатам в соответствии с целями, которые требуется достичь. Она может быть **дескриптивной, изучающей** , или **нормативной** .

В методологии как отрасли науки правомерно выделение деятельностного аспекта,

который интерпретируется через понятие «методологическая деятельность» в двух формах – методологическое обеспечение и методологические исследования.

**Задача методических исследований** – выявление закономерностей и тенденций развития педагогической науки и ее связи с практикой, принципов повышения эффективности и качества педагогических исследований, анализ их понятийного состава и методов.

**Методологическое обеспечение** конкретного педагогического исследования можно понимать как возможность использования определенной совокупности знаний для обоснования процесса исследовательской деятельности, ее логики и методов, а также для оценки ее качества.

Источниками знаний, позволяющих обеспечить исследование методологически, являются:

- общепедагогические положения и категории, дающие возможность рассматривать проблему через призму педагогических знаний;
- общенаучная методология;
- знания, полученные в результате методологических исследований в области педагогики;
- специально-научные теории, которые могут стать средством методического обеспечения конкретного исследования;
- результаты методологической рефлексии, размышлений педагога о применяемых им способах научного познания, о логике.

В последние годы у образовательных учреждений появилась новая функция – исследовательско-поисковая, реализация которой способствует повышению эффективности всего педагогического процесса.

Учитель становится исследователем, т. е. субъектом познания, следовательно, его деятельность также нуждается в научном обеспечении (прежде всего методологическом). Методологическое обеспечение – это совокупность средств познания, выполняющих роль регулятора, с помощью которых планируется, корректируется и контролируется собственный научный поиск, процесс исследования.

## 6. Методологическая культура педагога

**Методологическая культура** – целостное, многоуровневое и многокомпонентное образование, включающее в себя педагогическую философию учителя (убеждения), мыследеятельность в режиме методологической рефлексии (понимание), внутренний план сознания (самосознания) и детерминированное разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности.

Для педагога-исследователя важно знать сложившиеся сегодня подходы к исследовательской деятельности и опираться на них.

**Деятельностный подход** ориентирует на исследование учебной деятельности школьника, профессиональной деятельности учителя, на выявление их структур, условий формирования, типов ориентировочной основы действия и т. д. Он позволяет выявить возможности формирования индивидуальных способностей и личностных качеств школьников, студентов, учителей в различных видах деятельности.

**Личностный подход** учитывает, что все внешние педагогические влияния всегда действуют опосредованно, преломляясь через внутренние условия личности и индивидуальности человека (его психические и личностные качества), опираясь на его активность (самовоспитание, саморазвитие, самообразование, самоуправление).

Такой подход ориентирует на формирование ценностного отношения к ребенку как человеку, что, в свою очередь, требует исследования условий развития человеческого в человеке, изучение механизмов самореализации, саморазвития, саморегуляции, социальной самозащиты, адаптации человека к социальным условиям, его интеграции в общество.



Данный метод предусматривает исследование номенклатуры целей личностного, выявление специфического содержания образования, на основе которого формируются личностные качества и основные сферы индивидуальности (интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, волевая, предметно-практическая, экзистенциальная, саморегуляции), обоснование педагогических систем и технологий, направленных на достижение целей развития личности.

**Системный подход (метод системного анализа)** требует рассматривать все явления и процессы в их взаимной связи. Он ориентирует на рассмотрение педагогических явлений с точки зрения таких категорий, как система, отношение, связь, взаимодействие.

Связь означает установление общего, единение. Это то, что объединяет в единое целое различные элементы системы. Связь (зависимость, обусловленность) есть такое отношение между объектами, когда изменение одного из них приводит к изменению другого и при отсутствии изменений одного отсутствуют соответствующие изменения другого. Связь является разновидностью отношений.

Применение данного подхода позволяет исследователю вычленить элементы и определить состав системы; найти способ, при помощи которого элементы связаны между собой; выделить системообразующие, доминирующие факторы; установить уровень целостности системы; изучить ее взаимодействие с внешней средой; выявить ее функции.

**Вероятностный подход** ориентирует исследователя на вычленение профессиональных вероятных задач, с которыми педагог чаще всего сталкивается. Выделив определенный тип таких задач, возможно разработать технологию их решения.

## **7. Методы педагогических исследований**

**Методы исследования** – это способы решения научно-исследовательских задач. К ним относятся следующие.

### **Педагогическое наблюдение**

Изучение педагогических явлений требует от исследователя их непосредственного наблюдения, накопления и фиксации фактического материала, относящегося к педагогической работе.

### **Исследовательская беседа**

С помощью этого метода исследователь выясняет мнение и отношение как воспитателей, так и воспитуемых к тем или иным педагогическим фактам и явлениям и тем самым пытается составить более глубокое представление о сущности и причинах этих явлений.

### **Изучение школьной документации и продуктов деятельности учащихся**

Изучая стимулирующую роль оценки знаний учащихся для их успеваемости, нельзя обойтись без анализа классных журналов, ведомостей успеваемости за прошедшие годы обучения.

### **Педагогический эксперимент**

Сущность эксперимента как метода исследования заключается в специальной организации педагогической деятельности учителей и учащихся с целью проверки и обоснования заранее разработанных теоретических предложений, или гипотез.

В зависимости от целевых установок различают следующие виды экспериментов: **констатирующий, созидательно-преобразующий и контрольный**.

**Констатирующий эксперимент** проводится обычно в начале исследования и имеет своей задачей выяснение дел в школьной практике по той или иной изучаемой проблеме.

Сущность **созидательно-преобразующего эксперимента** заключается в разработке теоретических основ и конкретных методических мер по решению исследуемой проблемы. Создается новая психологическая ситуация, с тем чтобы преобразовать состояние дел в лучшую сторону.

Дальнейшим этапом исследования этой проблемы является проверка полученных выводов и разработанной методики в массовой школьной практике. Эта задача решается с помощью **контрольного эксперимента**, сущность которого заключается в применении апробированной методики в работе других школ и учителей.

Суть **естественного эксперимента** состоит в анализе тех или иных педагогических явлений, стремлении создавать педагогические ситуации таким образом, чтобы они не нарушали привычного хода деятельности учащихся и учителей и в этом смысле носили естественный характер.

### **Изучение и обобщение передового педагогического опыта**

Этот метод основан на изучении и теоретическом осмыслении практики работы лучших школ и учителей, успешно осуществляющих обучение и воспитание.

При необходимости массового изучения тех или иных вопросов правомерно провести **анкетирование** и предложить школьникам ответить на несколько специально подобранных вопросов. Таким образом можно сравнительно быстро изучить эту проблему и опросить большое количество учащихся.

**Рейтинг** – метод исследования, когда испытуемым предлагается, например, оценить важность тех или иных нравственных качеств в развитии личности. Близким к нему является **метод компетентных оценок**.

**Методы математической статистики** используются для количественного анализа полученного в процессе исследования фактического материала.

**Теоретический анализ педагогических идей** позволяет делать глубокие научные обобщения по важнейшим вопросам обучения и воспитания и находить новые закономерности там, где их нельзя выявить с помощью эмпирических (опытных) способов исследования.

## **8. Понятие цели воспитания**

**Цель воспитания** – это те заранее определяемые (прогнозируемые) результаты в подготовке подрастающих поколений к жизни, в их личностном развитии и формировании, которых стремятся достигнуть в процессе воспитательной работы. Обстоятельное знание целей воспитания дает педагогу четкое представление о том, какого человека он должен формировать, и придает его работе необходимую осмысленность и направленность.

Цели и задачи воспитания имеют непосредственное отношение к определению содержания и методики воспитательной работы.

**Цель воспитания определяется** потребностями развития общества и зависит от способа производства, темпов социального и научно-технического прогресса, достигнутого уровня развития педагогической теории и практики, возможностей общества, учебных заведений, учителей и учеников.

Сейчас целью воспитания является формирование личности, которая высоко ставит идеалы свободы, демократии, гуманизма, справедливости и имеет научные взгляды на окружающий мир, что требует определенной методики воспитательной работы. В современной школе основным содержанием обучения и воспитания является овладение научными знаниями о развитии природы и общества, а методика приобретает все более демократический и гуманистический характер.

**Различные цели воспитания по-разному определяют и его содержание, и характер его методики**. Между ними существует органическое единство. Это единство выступает как **существенная закономерность педагогики**.

Формирование всесторонней и гармонично развитой личности не только выступает как объективная потребность, но и становится основной целью современного воспитания.

Традиционными составными частями воспитания выступают: умственное воспитание, техническое обучение, физическое воспитание, нравственное и эстетическое воспитание, которые должны сочетаться с развитием склонностей, задатков и способностей личности и включением ее в производственный труд.

В развитии и формировании личности большое значение имеет прежде всего **физическое воспитание**, укрепление сил и здоровья, выработка правильной осанки и санитарно-гигиенической культуры.

Ключевой проблемой в процессе всестороннего и гармоничного развития личности является **умственное воспитание**. Не менее существенной составной частью всестороннего и гармоничного развития личности выступает **техническое обучение или приобщение ее к современным достижениям техники**.

Велика роль и **моральных принципов** в развитии и формировании личности. Вместе с тем огромное значение придается духовному росту членов общества, приобщению их к сокровищам литературы, искусства, формированию у них высоких эстетических чувств и качеств, т. е. **эстетическому воспитанию**.

Воспитание должно быть не только всесторонним, но и гармоничным. Это означает, что **все стороны личности должны формироваться в тесной связи между собой**.

Первостепенное значение имеет создание в школе условий овладения основами современных наук о природе и человеке, придание учебно-воспитательной работе развивающего характера.

Важнейшее значение во всестороннем развитии личности имеет **нравственное воспитание и развитие, гражданское и национальное воспитание, воспитание экологической сознательности, приобщение к богатствам национальной и мировой эстетической культуры**.

## **9. Закономерности воспитания**

Под **закономерностями воспитания** следует понимать **устойчивые, повторяющиеся и существенные связи в воспитательном процессе, реализация которых позволяет добиваться эффективных результатов в развитии и формировании личности**.

Закономерности воспитания выступают как основополагающие принципы или требования, на основе которых необходимо осуществлять учебно-воспитательную работу.

**1. Единство целей, содержания и методов воспитания**.

**2. Неразрывное единство обучения и воспитания** (в узком смысле) в целостном педагогическом процессе.

**3. Воспитание личности происходит только в процессе включения ее в деятельность**. Чтобы человек овладевал знаниями, ему необходимо осуществлять познавательную деятельность. Нельзя воспитать трудолюбие, коллективизм, не вовлекая воспитанника в трудовую деятельность, в межличностные отношения и решение коллективных проблем. Исходя из этого С.Т. Шацкий и А.С. Макаренко с полным основанием определяли **воспитание как содержательную организацию жизни и**

**деятельности воспитанников .**

**4. Воспитание есть стимулирование активности формируемой личности в организуемой деятельности .** Данная закономерность обуславливается тем, что эффективное развитие и формирование личности происходит только при условии, если она проявляет высокую активность в организуемой деятельности.

Первопричиной активности человека являются те внутренние противоречия между достигнутым и необходимым уровнем развития, которые он переживает в различных жизненных обстоятельствах и которые побуждают его к деятельности и к работе над собой.

Искусство воспитания в этом случае состоит в том, чтобы учитель умел создавать педагогические ситуации для возбуждения у учащихся подобных внутренних противоречий и таким образом стимулировал их активность в различных видах деятельности.

Развивая потребностно-мотивационную сферу личности и создавая необходимые условия для формирования у нее здоровых потребностей, интересов и мотивов деятельности (поведения), представляется возможным стимулировать ее активность и добиваться надлежащего воспитательного эффекта.

**6. В процессе воспитания необходимо проявлять гуманность и уважение к личности в сочетании с высокой требовательностью .** Психологической основой этой закономерности является то, что характер отношений педагога и воспитуемой личности вызывает у последней определенные внутренние (эмоционально-чувственные) переживания и непосредственно сказывается на ее деятельности и развитии.

**7. В процессе воспитания необходимо открывать перед учащимися перспективы их роста, помогать им добиваться радости успехов .**

**8. В процессе воспитания необходимо выявлять положительные качества учащихся и опираться на них .**

**9. В воспитании необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся .**

**10. Воспитание должно осуществляться в коллективе и через коллектив .**

**11. В процессе воспитания необходимо добиваться единства и согласованности педагогических усилий учителей, семьи и общественных организаций .**

**12. В процессе воспитания необходимо побудить ребенка к осуществлению самовоспитания .**

## **10. Условия развития личности**

**Развитие человека** – очень сложный, длительный и противоречивый процесс. Характерная особенность этого процесса – **диалектический переход количественных изменений в качественные преобразования физических, психических и духовных характеристик человека** . Результат развития – становление человека как биологического вида и как социального существа.

Развитие учащихся происходит по трем взаимосвязанным направлениям: биологическому, психологическому и социальному. Этапы (ступени, фазы) развития по каждому направлению относительно самостоятельны, не зависят прямо друг от друга, хотя и оказывают взаимное влияние. Также существуют свои закономерности по каждому направлению, в которых отображаются причинно-следственные связи между условиями и результатами (новообразованиями).

Развитие личности происходит под действием многих факторов:

- наследственности;
- среды (социальной, биогенной, абиогенной);
- воспитания;
- собственной практической деятельности человека.

В этом контексте фактор рассматривается как движущая сила процесса развития, а условие – как обстоятельство, от которого зависит это развитие, обстановка, в которой

происходит развитие ребенка.

**Условия** – это те составные части или характеристики среды, в которой развивается учащийся. Система всех условий жизнедеятельности образует среду обитания человека. В ней можно выделить подсистемы биологических, психологических и социальных условий.

Условия развития делятся на **необходимые и достаточные**.

**Необходимые условия** – внутренняя объективная закономерность возникновения, существования и результативности учащихся. Они обуславливают развивающее обучение и воспитание.

**Достаточные условия** связаны с причинами, основаниями, противоречиями развития.

Отсутствие или недостаточность необходимых и достаточных условий приводит к прекращению или замедлению развития учащихся.

Биологическое развитие и состояние организма оказывает существенное влияние на другие направления развития и в определенной мере детерминирует организацию учебно-воспитательного процесса и социализацию личности. Наиболее значимыми в этом влиянии являются **состояние центральной нервной системы и наследственность**.

**Биологическая наследственность** обусловлена генами, определяет строение и размер тела, стадии созревания организма, биологические и некоторые психические качества.

Не наследуются генетически социальные качества личности: речь, нравственность, трудолюбие, дисциплинированность, абстрактно-символьные теоретические знания, умения, навыки и др.

Биологическое развитие организма служит основой для становления психических функций (воли, эмоций, интеллекта, памяти и др.) ребенка, среди которых различают **природные психические функции и культурные психические функции**, возникающие в результате абстрактной знаковой деятельности (в том числе речи) и подразделяются на **простейшие и высшие**.

Для воспитания, социализации и жизнедеятельности **наиболее важны высшие психические функции**, которые объединяются в сложные системы (общение, деятельность, отношения, мотивы и т. п.) и составляют специфическое содержание психики воспитанного человека. **Воспитание и обучение** составляют главные условия развития высших психических функций.

## 11. Взаимосвязь развития и воспитания

**Психическое развитие** (понимаемое как становление внутреннего духовного мира личности) и **воспитание** (определяемое как целенаправленное освоение воспитанником духовной культуры народа под руководством воспитателя) **взаимосвязаны**: развитие духовной культуры личности происходит под действием факторов воспитания, и, в свою очередь, воспитание будет эффективным только в соответствии с возможностями личности.

Влияние наследственности и среды корректируется воспитанием. Воспитание является главной силой, способной дать обществу полноценную личность. Эффективность воспитательного воздействия заключается в целенаправленности, систематичности и квалифицированном руководстве. В отличие от **воспитания**, которое **основывается на сознании человека и требует его участия**, **наследственность и среда действуют бессознательно и подсознательно**. Этим определяются роль, место, возможности воспитания в формировании человека.

**Воспитание подчиняет развитие человека намеченной цели**. Целенаправленное и систематическое влияние воспитателей приводит к образованию новых заранее запроюжированных условно-рефлекторных связей, которые никакими иными путями созданы быть не могут. Одна из важнейших задач правильно организованного воспитания – выявление склонностей и дарований, развитие в соответствии с индивидуальными особенностями человека, его способностями и возможностями.

Специальные исследования показали, что **воспитание может обеспечить развитие**

**определенных качеств, только опираясь на заложенные природой задатки .**

Воздействуя на развитие человека, воспитание само зависит от развития, оно постоянно опирается на достигнутый уровень развития. В этом и состоит сложная диалектика взаимоотношений развития и воспитания как цели и средства. **Эффективность воспитания определяется уровнем подготовленности человека к восприятию воспитательного воздействия, обусловленного влиянием наследственности и среды .** Люди поддаются воспитанию неодинаково – от полного неприятия воспитательных требований до абсолютного подчинения воле воспитателя. Существующая «сопротивляемость воспитанию» как противодействие внешней среде, исходящей от воспитателя, определяет конечный результат. Исходя из этого **определяющую роль играют конкретные ситуации и взаимоотношения людей в воспитательном процессе .**

Сила воспитательного воздействия зависит от ряда условий и обстоятельств.

Л.С. Выготский обосновал закономерность, согласно которой цели и методы воспитания должны соответствовать не только уровню развития, уже достигнутому ребенком, но и «зоне его ближайшего развития». Он выделил два уровня умственного развития:

- «уровень актуального развития» – ребенок выполняет задания самостоятельно;
- «зона ближайшего развития» – ребенок разрешает проблему с помощью взрослых.

Воспитание признается хорошим, в случае если оно идет впереди развития.

Задача воспитания состоит в том, чтобы создать «зону ближайшего развития», которая в дальнейшем перешла бы в «зону актуального развития».

Формирует личность воспитание, ведущее за собой развитие, ориентирующееся на процессы, которые еще не созрели, но находятся в стадии становления.

## **12. Влияние среды на развитие личности**

Человек становится личностью только в процессе **социализации, т. е. общения, взаимодействия с другими людьми .** Вне человеческого общества духовное, социальное, психическое развитие происходить не может.

Социализация личности есть объективное явление, она многоаспектна, и поэтому изучается во многих науках. В педагогике как науке об образовании учитываются и используются все аспекты социализации для познания и оптимальной организации передачи социального опыта и духовных ценностей от поколения к поколению.

В процессе социального развития во внутреннем мире личности появляются новообразования – высшие психические функции, в составе которых знания об общественных явлениях, отношениях и нормах, стереотипы, социальные установки, убеждения, принятые в обществе формы поведения и общения, социальная активность.

В социализации различают культурную и социальную подсистемы. Информация о них расположена в зонах потенциального и ближайшего развития, поэтому успешность социализации существенно зависит от социального окружения школьника от тех людей, которые объяснят ему сущность общественной активности и отношений, нормы поведения.

Реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека, называется **средой**. На формирование личности влияют разнообразные внешние условия, в том числе географические, социальные, школьные, семейные. По интенсивности контактов **выделяется ближняя (домашняя) и дальняя (социальная) среда .**

**Характеристики социальной среды:** общественный строй, система производственных отношений, материальные условия жизни, характер протекания производственных и социальных процессов и др.

**Ближняя (домашняя) среда** – семья, родственники, друзья. Эта среда оказывает огромное влияние на развитие человека, особенно в детском возрасте. Как правило, именно в семье проходят первые, решающие для становления, развития и формирования годы жизни человека. Семья во многом определяет круг интересов ребенка и его потребностей, взглядов

и ценностных ориентаций. Семья предоставляет и условия, в том числе материальные, для развития природных задатков. В семье закладываются нравственные и социальные качества.

Кризис семьи на современном этапе, по мнению специалистов, стал причиной многих негативных общественных явлений, и прежде всего первопричиной роста преступности среди несовершеннолетних.

В семье и школе в условиях, ограниченных бытовыми отношениями и познавательной деятельностью, осуществляется частичная социализация. Основные социальные новообразования появляются в трудовой и общественной деятельности.

Эффективно осваиваются социальные нормы поведения и культурные ценности под влиянием авторитетного взрослого. Социальное взаимодействие с ним ведет к интернационализации (присвоению) социального опыта путем актуализации (воспроизведения) культурных потребностей, желаний, сопровождаемых соображениями престижа, выгоды, необходимости повиновения.

**Культура авторитета** является **донорской**, **культура подростка реципиентная** (воспринимающая). Отношения подростка с авторитетным взрослым являются **межличностной аккультурацией** – взаимодействием двух индивидуальных культур, одна из которых более развита и авторитетна.

### 13. Педагогический процесс как система

**Педагогический процесс** представляет собой специально организованное взаимодействие педагога и учащегося с учетом содержания образования и воспитания, с использованием различных педагогических средств, направленное на реализацию педагогических задач, обеспечивающих удовлетворение потребностей общества и самой личности в ее развитии и саморазвитии.

Педагогический процесс представляют как **систему из пяти элементов**: цель обучения (для чего учить); содержание учебной информации (чему учить); методы, приемы обучения, средства педагогической коммуникации (как учить); преподаватель; учащийся.

Педагогический процесс создается педагогом. Где бы ни протекал педагогический процесс, каким бы педагогом ни создавался, он будет иметь следующую структуру:

**Цель – Принципы – Содержание – Методы – Средства – Формы.**

**Цель** отражает тот конечный результат педагогического взаимодействия, к которому стремятся педагог и учащийся.

**Принципы** предназначены для определения основных направлений достижения цели.

**Содержание** – это часть опыта поколений, которая передается учащимся для достижения поставленной цели согласно выбранным направлениям.

**Методы** – это действия педагога и учащегося, посредством которых передается и принимается содержание.

**Средства** как материализованные предметные способы работы с содержанием используются в единстве с методами.

**Формы** организации педагогического процесса придают ему логическую завершенность, законченность.

Динамичность педагогического процесса достигается за счет взаимодействия трех его структур:

- педагогической;
- методической;
- психологической.

Для создания **методической структуры** цель разбивается на ряд задач, в соответствии с которыми определяются последовательные этапы деятельности педагога и учащегося.

Педагогическая и методическая структуры педагогического процесса органично взаимосвязаны.

**Психологическая структура** педагогического процесса: процессы восприятия,

мышления, осмысления, запоминания, усвоения информации; проявление учащимися интереса, склонностей, мотивации учения, динамика эмоционального настроения; подъем и спады физического нервно-психического напряжения, динамика активности, работоспособности и утомления.

Следовательно, в психологической структуре педагогического процесса можно выделить три психологические подструктуры: познавательные процессы; мотивация учения; напряжение.

Для того чтобы педагогический процесс «пришел в движение», необходимо управление.

**Педагогическое управление** – это процесс перевода педагогической ситуации, процессов из одного состояния в другое, соответствующее поставленной цели.

Компоненты процесса управления: постановка цели; информационное обеспечение (диагностирование особенностей учащихся); формулировка задач в зависимости от цели и особенностей учащихся; проектирование, планирование деятельности для достижения цели; реализация проекта; контроль за ходом выполнения; корректировка; подведение итогов.

**Педагогический процесс** – это процесс трудовой, он осуществляется для достижения общественно значимых задач. Специфика данного процесса в том, что труд воспитателей и труд воспитуемых сливаются воедино, образуя своеобразные отношения участников – педагогическое взаимодействие.

## 14. Закономерности и этапы педагогического процесса

Среди общих закономерностей педагогического процесса выделяются такие.

**1. Закономерность динамики педагогического процесса** – величина всех последующих изменений зависит от величины изменений на предыдущем этапе. Педагогический процесс имеет постепенный, ступенчатый характер; чем выше промежуточные достижения, тем весомее конечный результат.

**2. Закономерность развития личности в педагогическом процессе**. Темпы и достигнутый уровень развития личности зависят от: наследственности; воспитательной и учебной среды; включения в учебно-воспитательную деятельность; применяемых средств и способов педагогического воздействия.

**3. Закономерность управления учебно-воспитательным процессом**. Эффективность педагогического воздействия зависит от: интенсивности обратных связей между воспитуемыми и педагогами; величины, характера и обоснованности корректирующих воздействий на воспитуемых.

**4. Закономерность стимулирования**. Продуктивность педагогического процесса зависит от: действия внутренних стимулов (мотивов) учебно-воспитательной деятельности; интенсивности, характера и своевременности внешних (общественных, педагогических, моральных, материальных и др.) стимулов.

**5. Закономерность единства чувственного, логического и практики в педагогическом процессе**. Эффективность учебно-воспитательного процесса зависит от: интенсивности и качества чувственного восприятия; логического осмысления воспринятого; практического применения осмысленного.

**6. Закономерность единства внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности**. Эффективность педагогического процесса зависит от: качества педагогической деятельности; качества собственной учебно-воспитательной деятельности воспитуемых.

**7. Закономерность обусловленности педагогического процесса**. Течение и результаты учебно-воспитательного процесса зависят от: потребностей общества и личности; возможностей (материально-технические, экономические и др.) общества; условий протекания процесса (морально-психологические, санитарно-гигиенические, эстетические и др.).



Главные этапы педагогического процесса:

- подготовительный;
- основной;
- заключительный.

**На подготовительном этапе** решаются следующие задачи: целеполагание, диагностика условий, прогнозирование достижений, проектирование и планирование развития процесса.

**Этап осуществления педагогического процесса (основной)** можно рассматривать как относительно обособленную систему, включающую в себя важные взаимосвязанные элементы: постановка и разъяснение целей и задач предстоящей деятельности; взаимодействие педагогов и учеников; использование намеченных средств и форм педагогического процесса; создание благоприятных условий; осуществление разнообразных мер стимулирования деятельности школьников; обеспечение связи педагогического процесса с другими процессами.

Важную роль на данном этапе играют **обратные связи**, служащие основой для принятия оперативных управленческих решений. Оперативная обратная связь в ходе педагогического процесса способствует своевременному введению корректирующих поправок, придающих педагогическому взаимодействию необходимую гибкость.

Завершается цикл педагогического процесса **этапом анализа достигнутых результатов (заключительный этап)**.

## 15. Педагогические цели

Педагогический процесс создается преподавателем для осуществления воспитания, образования и обучения учащихся. При этом у каждого учащегося есть своя цель обучения, свои методы и средства учения. Цели преподавателя и учащегося в течение одного занятия могут расходиться. Чем ближе внешний процесс преподавания и внутренний процесс учения, тем успешнее идет педагогический процесс, лучше строятся воспитательные отношения.

**Цель** – категория философская, представляет собой идеальное предвидение результата деятельности, опережающее отражение событий в сознании человека.

**Педагогическая цель** – это предвидение педагогом и учащимся результатов их взаимодействий в форме обобщенных мысленных образований, в соответствии с которыми затем соотносятся с педагогической целью все остальные компоненты педагогического процесса.

**Виды педагогических целей** **Нормативные государственные цели** – это наиболее общие цели, определяющиеся в правительственных документах, в государственных стандартах образования.

**Общественные цели** – цели различных слоев общества, отражающие их потребности, интересы и запросы по профессиональной подготовке.

**Инициативные цели** – это цели, непосредственно разрабатываемые самими педагогами-практиками и их учениками с учетом типа учебного заведения, профиля специализации и учебного предмета, с учетом уровня развития учащихся, подготовленности педагогов.

Каждая цель имеет свой предмет, т. е. то, что предполагается развить у воспитанника. На основе этого выделяются три группы целей:

- **первая группа** – цели формирования знаний, навыков, умений, т. е. **цели формирования сознания и поведения** ;
- **вторая группа** – цели формирования отношений к самым различным сторонам жизни : обществу, труду, теме урока, профессии, друзьям, родителям, искусству и т. д.;
- **третья группа** – цели формирования творческой деятельности, развитие способностей, задатков, интересов учащихся .

**Организационные цели** ставятся педагогом в области его управленческой функции (например, цель – использовать самоуправление в организации учебной деятельности учащихся).

**Методические цели** связаны с преобразованием технологии обучения и внеучебной деятельности учащихся (например, изменить методы преподавания, внедрить новые формы организации учебного процесса).

Функции педагога состоят в том, чтобы сформировать у учащихся процедуры целеполагания; изучать и знать цели каждого из них, способствовать реализации полезных целей. Цели учащихся должны войти в педагогический процесс наравне с целями, поставленными преподавателем. Совпадение целей педагога и учащихся – важнейшее условие успеха педагогического процесса.

**Разработка цели** – процесс логико-конструктивный, суть его заключается в том, чтобы:

- 1) сравнить, обобщить определенную информацию;
- 2) сделать выбор наиболее значимой информации;
- 3) на ее основе сформулировать цель, т. е. определить объект цели, предмет цели и необходимые конкретные действия.

**Объект педагогической цели** – конкретный ученик или группа учеников в определенных ролевых позициях.

**Предмет педагогической цели** – это та сторона личности воспитанника, которая должна быть преобразована в данном педагогическом процессе;

- 4) принять решение о достижении цели, осуществлять реализацию цели.

## 16. Педагогические технологии

**Технология** – совокупность знаний о способах и средствах проведения производственных процессов.

Совокупность знаний о способах и средствах проведения учебно-воспитательного процесса можно назвать **технологией учебного процесса**.

В отечественной литературе понятие «**технология обучения**» расширили до термина «**педагогические технологии**», понимая под этим содержательную технику учебно-воспитательного процесса.

Наиболее емко смысл термина «педагогические технологии» передает следующее определение.

**Педагогические технологии** – это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей.

В технологии обучения содержание, методы и средства обучения находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности. Педагогическое мастерство преподавателя состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными педагогическими задачами.

Процесс разработки конкретной педагогической технологии можно назвать **процессом педагогического проектирования**. Последовательность его шагов будет следующей:

- выбор содержания обучения, предусмотренного учебным планом и учебными программами;
- выбор приоритетных целей, на которые должен быть ориентирован преподаватель;
- выбор технологии, ориентированной на совокупность целей или на одну приоритетную цель;
- разработка технологии обучения.

Проектирование технологии обучения предполагает проектирование содержания дисциплины, форм организации этого процесса, выбор методов и средств обучения.

**Технология обучения** – системная категория, структурными составляющими которой

являются: цели обучения; содержание обучения; средства педагогического взаимодействия (средства преподавания и мотивация), организация учебного процесса; учащийся, преподаватель; результат деятельности.

Таким образом, технология обучения предполагает организацию, управление и контроль процесса обучения. Все стороны этого процесса взаимосвязаны и влияют друг на друга.

На сегодняшний день нет четко зафиксированной классификации технологий обучения, однако выделено две градации – **традиционные и инновационные**.

**Традиционное обучение** опирается на объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы, и основная его сущность сводится к процессу передачи готовых известных знаний учащимся.

**Новые образовательные технологии** зарождаются как результат научных исследований, обусловленных научными открытиями. Развитие кибернетики и вычислительной техники обусловило развитие программированного обучения; результаты исследований закономерностей развития человеческого мышления привели к развитию проблемного обучения; деятельностный подход возник на основе исследований психологов и философов в области человеческой деятельности.

Формирование новых технологий осуществляется в следующей последовательности:

- определение возможностей с помощью фундаментальных исследований;
- определение эффективности с помощью прикладных исследований;
- разработка документации, программных и методических средств; обучение преподавателей;
- тиражирование и распространение программных средств.

## 17. Сущность и направленность педагогических инноваций

**Педагогические инновации** – это идеи, процессы, средства и результаты, взятые в единстве качественного совершенствования педагогической системы.

Педагогический процесс протекает в педагогической системе. **Педагогическая система** – это объединение компонентов (частей), которое остается устойчивым при изменениях. Если изменения (нововведения) превышают допустимый предел, система разрушается, на ее месте возникает новая система с другими свойствами.

Более высокая продуктивность учебно-воспитательного процесса всегда следствие совершенствования педагогической системы.

Главных путей совершенствования педагогической системы два: интенсивный, экстенсивный.

**Интенсивный путь** предусматривает развитие педагогической системы за счет **внутренних резервов**.

**Экстенсивный путь** развития педагогической системы **основывается на привлечении дополнительных мощностей (инвестиций)** – новых средств, оборудования, технологий, капиталовложений и т. п.

**Западная школа развивается по экстенсивному пути**, наращивая количественные характеристики педагогического продукта преимущественно за счет новых информационных технологий, перераспределения времени на различные виды учебной деятельности, дифференциацию и индивидуализацию классной работы. При этом вызывает сомнение вопрос об улучшении качества педагогического продукта.

**Выход** – так называемые **«интегрированные инновации»**, открывающие возможности **соединения интенсивного и экстенсивного путей развития** педагогической системы.

Объектами инноваций являются следующие педагогические вопросы:

- повышение мотивации учебно-воспитательной деятельности;
- пути увеличения объема изучаемого на уроке материала;

- как ускорить темпы обучения;
- как устранить потери времени и т. д.

**Главные направления инновационных преобразований** в педагогике: педагогическая система в целом; учебные заведения; педагогическая теория; учитель; учащиеся; педагогическая технология; содержание; формы, методы, средства; управление; цели и результаты.

**Уровни нововведений** : **низкий** – инновации, предполагающие изменения в виде необычных названий и формулировок; **средний** – изменение форм, не затрагивающее сущностей; **высокий** – изменяющий систему или ее главные компоненты по существу.

Чаще всего **инновационной называют гуманистическую педагогику**: она не требует внешней перестройки педагогической системы; эффект повышенного учебно-воспитательного влияния достигается за счет внутренней перестройки системы.

**Гуманистическая педагогика** - система научных теорий, утверждающая воспитанника в роли активного, сознательного, равноправного участника учебно-воспитательного процесса, развивающегося по своим возможностям.

Отличительные признаки: смещение приоритетов на развитие психических, физических, интеллектуальных, нравственных и других сфер личности вместо овладения объемом информации и формирования определенного круга умений и навыков; сосредоточение усилий на формировании свободной личности, самостоятельно думающей и действующей; обеспечение надлежащих организационных условий для успешного достижения переориентации учебно-воспитательного процесса.

Гуманистическая педагогика требует приспособления школы к учащимся, обеспечения атмосферы комфорта и «психологической безопасности».

## 18. Инновационные учебные заведения

Учебное заведение является **инновационным**, если:

- учебно-воспитательный процесс основывается на принципе природосообразности и подчиненных ему принципах классической педагогики;
- педагогическая система эволюционирует в гуманистическом направлении;
- организация учебно-воспитательного процесса не ведет к перегрузкам школьников и педагогов;
- повышенные результаты учебно-воспитательного процесса достигаются не за счет селекции обучаемых или педагогов, а за счет использования нераскрытых и незадействованных возможностей системы;
- продуктивность учебно-воспитательного процесса не является прямым следствием внедрения дорогостоящих средств и медиасистем.

Стратегия инновационной деятельности требует длительного изучения перспективы развития учебного заведения. После разработки концепции нововведений возникает **проблема имиджа учебного заведения**.

Создание положительного имиджа позволяет школе решать следующие основные задачи:

- пропагандировать свои достижения;
- закладывать в образе школы основные цели, к которым она стремится;
- стимулировать положительное отношение широкой общественности к школе.

Работа по формированию положительного имиджа должна разворачиваться в двух основных направлениях: внутри школы и вне ее.

В перестроечный период стали создаваться различные типы образовательных учреждений, в том числе и для детей, склонных к умственной деятельности, – **гимназии и лицеи**.

В соответствии с трактовкой в словаре-справочке профессора В.М. Полонского **гимназия** – общеобразовательное учебное заведение с углубленным изучением учебных

предметов, призванное обеспечить вариативность образования в зависимости от направления учебного заведения, изучение образовательных дисциплин и курсов основ наук по профилю (гуманитарному, естественно-научному, эстетическому и др.), выбранному учащимися.

**Положение о гимназиях** предусматривает создание гимназий гуманитарного, педагогического, технического направлений. В составе гимназии выделяются прогимназические (i-vii), собственно гимназические (viii-ix) классы и абитура (xii класс, один год по желанию).

**Лицей** – общеобразовательное учебное заведение с углубленным изучением дисциплин по определенному профилю. В отличие от широкого гуманитарного гимназического это образование с более узкой дифференциацией.

В лицее дается и **предпрофессиональная подготовка**. Лицей, как и гимназия, может существовать в двух вариантах: как школа 2-й и 3-й ступеней или как школа, включающая старшее звено с трехгодичным сроком обучения.

Главное, что отличает гимназии и лицеи от других типов образовательных учреждений, это их **особая философия, ценности, цели и образ выпускника, многотрудная работа по межпредметной координации учебных курсов**.

Гимназий и лицеев должно быть столько, чтобы ни один интеллектуально одаренный ребенок не попал в класс для детей с задержками в развитии, чтобы все дети, нуждающиеся в обучении по специальным технологиям, могли иметь такую возможность. Основным типом школы при этом останется обычная общеобразовательная школа адаптивного характера с развитой дифференциацией обучения, с широким набором разнообразных образовательных услуг, максимально удовлетворяющих нужды, запросы, потребности подавляющего большинства детей.

## 19. Педагогические системы

**Педагогическая система** - это целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития человека.

Принципы функционирования системы:

- оптимальность;
- структурность – выделение частей (компонентов) системы, их упорядочение и классификация;
- функциональность – в качестве компонентов системы выступают функции, регулирующие отношения и связи в системе;
- интегративность – особое внимание уделяется системообразующим элементам, которые объединяют ее компоненты и способствуют сохранению и функционированию целого.

**Особенностью** современной педагогической науки является **всестороннее рассмотрение педагогической деятельности**, с учетом широкого круга как внутренних отношений, так и внешних сопряженных систем.

В системном рассмотрении объект (явление, процесс, отношения) воспринимается не как сумма частей, а как нечто целое.

**Педагогические системы** рассматриваются как **динамические системы**, отношения между компонентами которых постоянно изменяются.

**Системообразующим фактором** педагогического процесса являются его **цели**. Если целью является формирование знаний, то процесс обучения приобретает объяснительно-иллюстративный характер; если главная цель – формирование познавательной самостоятельности, то процесс приобретает черты частично проблемного обучения; если ставится главная задача – развитие индивидуальности школьника и его личностных качеств, то процесс является развивающим, целостным процессом проблемно-развивающего обучения.

Педагогические системы можно рассматривать на макро-, мезо- и микроуровнях.

**На макроуровне** – это государственно-общественная система образования и воспитания, региональные системы образования и т. д.

**На мезоуровне** – это деятельность учебных заведений, детских организаций и других социальных институтов общества, реализующих педагогические цели.

**На микроуровне** – это педагогические системы, реализующие специфические задачи; авторские педагогические системы; педагогические системы, сложившиеся в рамках деятельности группы учителей и учащихся.

**Компоненты педагогической системы :**

- деятельность учителей и учащихся;
- управленческая деятельность, направленная на создание условий для решения образовательных задач;
- педагогические средства (содержание педагогической деятельности, формы и методы педагогической работы).

Закономерностью педагогической системы являются связь между ее компонентами, они представляют собой те существенные связи, от которых зависит оптимальность педагогических задач.

**Факторы**, оказывающие существенное влияние на управление процессом социального развития личности учащегося, являются **окружающей средой педагогической системы**.

**Функционирование педагогической системы** предполагает взаимодействие ее элементов на основе реализации внутренних и внешних связей, которое позволяет достичь определенных результатов в педагогической деятельности.

Педагогические системы являются относительно самостоятельными и целостными, непосредственно порождающими процесс развития человека.

Педагогическими системами, предполагающими непосредственный контакт с учащимися, являются педагогические системы в семье, в школе, во внешних учреждениях по месту жительства и т. д. Основопологающей системой является педагогический процесс.

## **20. Оптимизация педагогической системы**

Непреходящей общей инновацией, относящейся к педагогической системе в целом, является **оптимизация учебно-воспитательного процесса**. Разработку этой идеи возглавил в начале 70-х гг. академик Ю.К. Бабанский. Были достигнуты определенные результаты, которые и сегодня являются значимыми для отечественной педагогики и школы.

**Оптимизация** - процесс наилучшего варианта из множества возможных.

Под оптимизацией можно понимать и степень соответствия педагогической системы тем целям, для достижения которых она создана.

Решение задач оптимизации начинается с выбора критерия. **Критерий оптимальности** – это признак, на основании которого производится оценка возможных вариантов развития процесса и выбор наилучшего из них.

**Критерии оптимальности процесса обучения** (Ю.К. Бабанский): содержание, структура и логика функционирования его обеспечивают эффективное и качественное решение задач обучения, воспитания и развития школьников в соответствии с требованиями государственного стандарта на уровне максимальных учебных возможностей каждого школьника; достижение поставленных целей обеспечивается без превышения расходов времени, отведенных действующим планом для классных занятий, а также без превышения максимальных норм времени, установленных школьной и трудовой гигиеной для домашних занятий учащихся и учителей одновременно должно предупредить факты переутомления учителей и учащихся.

**Методологической основой** оптимизации является **системный подход**, который требует рассматривать все компоненты педагогического процесса в единстве закономерных взаимосвязей, опираться на общую теорию управления сложными динамическими системами.

### **Основные методологические требования оптимизации педагогической системы:**

- целостный охват процедурой оптимизации всей системы;
- опора при выборе оптимального варианта на всю систему закономерностей учебно-воспитательного процесса;
- последовательный учет возможностей оптимизации всех компонентов системы;
- рассмотрение оптимизации как постоянно текущего инновационного процесса со все более высокими задачами и более совершенными технологиями их разрешения.

### **Основные способы оптимизации :**

- комплексный подход как общее требование предотвращения односторонности в проектировании, планировании, внедрении мер практической деятельности, оценке результатов;
- конкретизация задач с учетом особенностей педагогической системы;
- выбор оптимального варианта содержания учебно-воспитательного процесса с помощью выделения главного, межпредметной и междунравленческой координации, построения рациональной структуры содержания;
- выбор тех методов и форм учебно-воспитательного процесса, которые позволяют наиболее успешно решать поставленные задачи в установленное время;
- осуществление дифференцированного и индивидуального подходов к слабоуспевающим, наиболее подготовленным и всем другим обучаемым;
- рациональное сочетание управления и самоуправления учебно-воспитательной деятельностью, оперативное регулирование и корригирование ее течения. Постепенное превращение обучения в самообучение, а воспитания в самовоспитание;
- анализ результатов учебно-воспитательного процесса и затрат времени на их достижение по установленным критериям оптимальности и в соотношении «затраты – продукты».

## **21. Функции педагога**

**Педагог (учитель, преподаватель, наставник, мастер)** – человек, имеющий специальную подготовку и профессионально занимающийся педагогической деятельностью.

**Педагогическая функция** – предписанное педагогу направление применения профессиональных знаний и умений.

Главными направлениями приложения педагогических усилий являются обучение, образование, воспитание, развитие и формирование учащихся.

**Главная функция** учителя – управление процессами обучения, воспитания, развития, формирования.

**1. Педагогические функции**, выполняемые учителями на подготовительном этапе каждого проекта (цикла) учебно-воспитательной деятельности.

**Целеполагание**. Цель представляет собой ключевой результат педагогической деятельности, она идеально предвосхищает и направляет движение общего труда учителя и его учеников к их общему же результату.

**Диагностическая функция**. Управление процессом обучения основывается прежде всего на знании учащихся. Без знания особенностей физического и психического развития школьников, уровня их умственной и нравственной воспитанности, условий классного и иного воспитания и т. д. нельзя осуществить ни правильной постановки цели, ни выбрать средства ее достижения. Педагог должен в совершенстве владеть **прогностическими методами** анализа педагогических ситуаций.

**Прогностическая функция**. Она выражается в умении учителя предвидеть результаты своей деятельности в имеющихся конкретных условиях и исходя из этого определить стратегию своей деятельности, оценить возможности получения педагогического продукта заданного количества и качества.

**Проективная (проектировочная) функция** заключается в конструировании модели

предстоящей деятельности, выборе способов и средств, позволяющих в заданных условиях и в установленное время достичь цели, выделении конкретных этапов достижения цели, формировании для каждого из них частных задач, определении видов и форм оценки полученных результатов и т. д.

**Функция планирования** . Диагноз, прогноз, проект являются основанием для разработки плана учебно-воспитательной деятельности, составлением которого завершается подготовительный этап педагогического процесса.

2. На этапе реализации намерений учитель выполняет **информационную, организационную, оценочную, контрольную и корректирующую функции** .

**Организационная** (организаторская) деятельность учителя связана в основном с вовлечением учащихся в намеченную работу, сотрудничеством с ними в достижении намеченной цели.

**Информационная функция** . Педагог – главный источник информации для обучаемых.

**Контрольная, оценочная и коррекционная функции** , объединяемые иногда в одной, необходимы педагогу прежде всего для создания действенных стимулов, благодаря которым будет развиваться процесс, и в нем происходить намеченные изменения.

Собранная информация позволяет скорректировать протекание процесса, вводить действенные стимулы, использовать эффективные средства.

3. На завершающем этапе педагогического процесса учитель выполняет **аналитическую функцию** , главным содержанием которой является анализ завершенного дела.

Кроме своих непосредственных профессиональных функций, педагог выполняет функции общественные, гражданские, семейные.

## 22. Требования к учителю

Первое требование к профессиональному педагогу – наличие **педагогических способностей** , которые представляют собой качество личности, интегрированно выражающееся в склонностях к работе с детьми, любви к детям, получении удовольствия от общения с ними.

### Главные группы способностей

**Организаторские** . Проявляются в умении учителя сплотить учащихся, занять их, разделить обязанности, спланировать работу, подвести итоги сделанному и т. д.

**Дидактические** . Конкретные умения подобрать и подготовить учебный материал, наглядность, оборудование, доступно, ясно, выразительно, убедительно и последовательно изложить учебный материал, стимулировать развитие познавательных интересов и духовных потребностей, повышать учебно-познавательную активность и т. п.

**Перцептивные** , проявляющиеся в умении проникать в душевный мир воспитуемых, объективно оценивать их эмоциональное состояние, выявлять особенности психики.

**Коммуникативные** способности проявляются в умении устанавливать педагогически целесообразные отношения с учащимися, их родителями, коллегами, руководителями учебного заведения.

**Суггестивные** способности заключаются в эмоционально-волевом влиянии на обучаемых.

**Исследовательские** способности, проявляющиеся в умении познать и объективно оценить педагогические ситуации и процессы.

**Научно-познавательные** , сводящиеся к способности усвоения научных знаний в избранной отрасли.



Важными профессиональными качествами педагога являются трудолюбие, работоспособность, дисциплинированность, ответственность, умение поставить цель, избрать пути ее достижения, организованность, настойчивость, систематическое и планомерное повышение своего профессионального уровня, стремление постоянно повышать качество своего труда и т. д.

Обязательное для учителя качество – **гуманизм**, т. е. отношение к растущему человеку как высшей ценности на земле, выражение этого отношения в конкретных делах и поступках. Учащиеся видят эти проявления и следуют им сначала неосознанно, постепенно приобретая опыт гуманного отношения к людям.

Профессионально необходимыми качествами учителя являются **выдержка и самообладание**.

Неотъемлемое профессиональное качество учителя – **справедливость**.

Воспитатель обязан быть **требовательным**. Это важнейшее условие его успешной работы. Высокие требования учитель прежде предъявляет к себе. Педагогическая требовательность должна быть разумной.

**Педагогический такт** – это соблюдение чувства меры в общении с учащимися. Такт – это концентрированное выражение ума, чувства и общей культуры воспитателя. Ядром педагогического такта выступает **уважение к личности воспитанника**.

Личностные качества в учительской профессии неотделимы от **профессиональных**, приобретаемых в процессе профессиональной подготовки, связанных с получением специальных знаний, умений, способов мышления, методов деятельности. Среди них: владение предметом преподавания, методикой преподавания предмета, психологическая подготовка, общая эрудиция, широкий культурный кругозор, педагогическое мастерство, владение технологиями педагогического труда, организаторские умения и навыки, педагогическая техника, владение технологиями общения, ораторское искусство и другие качества.

## 23. Профессиональный потенциал педагога

Значение имеют не изолированные качества педагога, а их целостная система. Системный характер учительского мастерства отражается в понятии «профессиональный потенциал педагога», объединяющем в себе многие разноплановые и разноуровневые аспекты подготовки и деятельности учителя.

**Профессиональный потенциал** – это:

– главная характеристика педагога, включающая в себя совокупность объединенных в систему естественных и приобретенных качеств, определяющих способность педагога выполнять свои обязанности на заданном уровне;

– скорректированная на цель способность педагога ее реализовать: при этом речь идет о соотношении намерений и достижений;

– база профессиональных знаний, умений в единстве с развитой способностью педагога активно творить, действовать, воплощать свои намерения в жизнь, достигать запроюктированных результатов.

Профессиональный потенциал определяется как система естественных и приобретенных в процессе профессиональной подготовки качеств:

$ППП = Пнеп + Пчип + Пдсп + Пдпд$ , где ППП – профессиональный потенциал педагога; Пнеп – неизменяемая часть потенциала, обусловленная общими врожденными способностями личности;

Пчип – частично изменяемая (прогрессивная) часть потенциала, обусловленная естественными специальными способностями личности, развитием последних в процессе профессиональной подготовки и практической деятельности;

Пдсп – компонент потенциала, добавляемый специальной подготовкой в вузе (специальный);

Пдпд – часть потенциала, приобретаемая в процессе практической деятельности педагога.

Система ППП содержит **структурные части**, под которыми понимаются крупные направления (аспекты) подготовки учителей и их профессиональной деятельности.

Общая структура понятия «профессиональный потенциал» многоплановая.

С одной стороны, **ППП содержит в себе соотношение ориентации как склонности к педагогической деятельности и действительной ситуации деятельности**. При таком подходе подчеркивается значение приобретенной и естественной способности к занятиям педагогической деятельностью.

С другой стороны, **ППП отражает отношение педагога к профессиональной деятельности**. Это значит, что одних лишь способностей, даже когда они есть, мало для качественного выполнения профессиональных обязанностей.

С третьей стороны, **ППП трактуется как возможность выполнять свой труд на уровне требований педагогической профессии, в сочетании с индивидуальным пониманием сущности педагогического процесса – стилем учебно-воспитательной деятельности**.

С четвертой стороны, **ППП – это концентрирование приобретенных качеств, т. е. система приобретенных в процессе подготовки знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности**.

Общими структурными компонентами педагогического профессионального потенциала является **интеллектуальный, мотивационный, коммуникативный, операционный, творческий**.

**Культурный, гуманистический, деятельностный компоненты** рассматриваются как общие условия, в которых протекает профессиональная деятельность.

Близким по отношению к ППП общим понятием является **педагогический профессионализм**, который означает способность рассчитывать течение педагогических процессов, предвидеть их последствия, при этом опираясь на знание общих обстоятельств, условий и конкретных причин.

## **24. Структура педагогической деятельности и педагогического мастерства**

В структуре педагогической деятельности выделяются следующие компоненты: **гностический, конструктивный, организаторский и коммуникативный**.

**Гностический компонент** – это система знаний и умений преподавателя, составляющих основу его профессиональной деятельности, а также определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность. Система знаний включает мировоззренческий, общекультурный уровни и уровень специальных знаний.

К **общекультурным знаниям** относятся знания в области искусства и литературы, осведомленность и умение ориентироваться в вопросах религии, права, политики, экономики и социальной жизни, экологических проблемах; наличие содержательных увлечений и хобби.

**Специальные знания** включают владение предметом, а также знание по педагогике, психологии и методике преподавания.

**Знания и умения**, составляющие основу собственно познавательной деятельности, т. е. деятельности по приобретению новых знаний являются важной составляющей гностического компонента.

**Конструктивные или проектировочные способности** являются определяющими в достижении высокого уровня педагогического мастерства. От них зависит эффективность использования всех других знаний. Психологическим механизмом реализации этих способностей служит **мысленное моделирование воспитательно-образовательного процесса**.

Проектировочные способности обеспечивают стратегическую направленность педагогической деятельности и проявляются в умении ориентироваться на конечную цель.

**Конструктивные способности** обеспечивают реализацию тактических целей: структурирование курса, подбор конкретного содержания для отдельных разделов, выбор форм проведения занятий и т. п.

**Организаторские способности** служат не только организации собственно процесса обучения, но и самоорганизации деятельности преподавателя.

От уровня развития **коммуникативной способности** и компетентности в общении зависит легкость установления контактов преподавателя с учащимися и другими преподавателями, а также эффективность этого общения с точки зрения решения педагогических задач. Общение не сводится только к передаче знаний, но выполняет также функцию эмоционального заражения, возбуждения интереса, побуждения к совместной деятельности и т. п.

Можно выделить **несколько компонентов педагогического мастерства** (Д. Аллен, К. Райн).

1. Варьирование стимуляции учащегося.
2. Педагогически грамотное подведение итогов занятия или его отдельной части.
4. Использование пауз или невербальных средств коммуникации.
5. Искусное применение системы положительных и отрицательных подкреплений.
6. Постановка наводящих вопросов и вопросов проверочного характера.
7. Постановка вопросов, подводящих учащегося к обобщению учебного материала.
8. Использование задач дивергентного типа с целью стимулирования творческой активности.
9. Определение сосредоточенности внимания, степени включенности учащегося в умственную работу по внешним признакам его поведения.
10. Использование иллюстраций и примеров.
11. Использование приема повторения.

Профессиональная компетентность педагога предполагает наличие у него широкого диапазона профессиональных знаний и умений.

## 25. Педагогическая квалиметрия и аттестация учителей

Основное значение термина «**квалиметрия**» (от лат. **qual** – качество и **metros** – измерять) – направление педагогических исследований, главным содержанием которого являются измерения и оценки педагогических параметров и характеристик. Однако более распространено аналогичное понятие, образованное из двух разрозненных частей – русской «квалификации» и латинской «метрос» (измерение), которым обозначается область педагогических исследований, направленных на диагностирование специфических профессиональных качеств педагогов. Совокупность этих качеств называется профессионализмом, мастерством, новаторством, а методика их оценки традиционно определяется как аттестация (педагогов, учебных заведений).

Вопросы, которые теперь относятся к области педагогической квалиметрии, решались всегда, но на качественном, неметрическом уровне, без использования современных количественных методов.

**Аттестация учителей** – изучение педагогов с целью установления соответствия занимаемой должности и присвоения одной из квалификационных категорий.

В Положении о порядке аттестации учителей дается разъяснение о том, что аттестация педагогических работников учебно-воспитательных учреждений проводится в соответствии с целью активизации творческой профессиональной деятельности, стимулирования непрерывного профессионального образования, повышения у педагогов мотивации качественного труда, профессиональной ответственности за результаты обучения и воспитания.

Аттестация учителей проводится на основе экспертной оценки труда: его результативности и качества учебно-воспитательного процесса. Она проводится по желанию учителей и основывается на принципах демократичности, коллегиальности, морального и материального поощрения, стимулирования непрерывного образования, гласности.

Квалификация служит механизмом обеспечения аттестации, дает для нее необходимый инструментарий, исследовательские средства.

Присвоение звания происходит на основе документальных материалов (стаж, характеристика и документ об окончании курсов повышения квалификации), анализа преподавательской деятельности и результатов работы учителя.

### **Общие требования к оценке труда учителя**

**1. Критерии результата** . Одним из решающих показателей в работе учителя является результат его педагогической деятельности – качество знаний учащихся по предмету, их воспитанность:

- запас фактических знаний по предмету;
- умение пользоваться полученными знаниями;
- понимание сути процессов и явлений в природе и обществе;
- степень самостоятельности учащихся, умение добывать знания;
- их отношение к делу, поведение в школе и вне школы, активность в общественной полезной трудовой деятельности, их эстетическая и физическая культура.

**2. Критерии процесса** . С целью выяснения уровня подготовки и педагогического мастерства учителя изучаются:

- работа учителя над повышением своей квалификации;
- качество уроков, внеурочной учебной деятельности и воспитательных мероприятий;
- умение учителя осуществлять индивидуальный подход к учащимся в процессе обучения и воспитания;
- работа с родителями и помощь семье в воспитании детей.

Оценивая профессионализм и труд учителя, важно также учитывать его личностные качества.

## **26. Общее понятие о дидактике**

В современном понимании **дидактика** представляет собой важнейшую отрасль научного знания, которая изучает и исследует проблемы обучения и образования. Впервые это слово появилось в сочинениях немецкого педагога **Вольфганга Ратке** (Ратихия) для обозначения **искусства обучения** . В том же значении употребил это понятие и чешский педагог **Ян Амос Коменский** . Неизменными со времен Ратихия остаются и **основные задачи дидактики** – разработка проблем: чему учить и как учить; современная наука интенсивно исследует также проблемы: когда, где, кого и зачем учить.

**Дидактика** – теоретическая и одновременно нормативно-прикладная наука. Ее основой является общая теория образования, основы этой теории являются основополагающими для всех воспитательно-образовательных наук.

**Объектом изучения дидактики** являются реальные процессы обучения.

Дидактические исследования своим объектом делают реальные процессы обучения, дают знания о закономерных связях между различными его сторонами, раскрывают сущностные характеристики структурных и содержательных элементов процесса обучения. В этом заключается **научно-теоретическая функция дидактики**.

Полученное теоретическое знание позволяет решать многие проблемы, связанные с обучением, а именно: приводить в соответствие с изменяющимися целями содержание образования, устанавливать принципы обучения, определять оптимальные возможности

обучающих методов и средств, конструировать новые образовательные технологии и т. д. Все это говорит о **нормативно-прикладной (конструктивной) функции дидактики** .

Дидактика охватывает систему обучения по всем предметам и на всех уровнях учебной деятельности. По ширине охвата изучаемой действительности выделяют **общую и частную дидактику** .

**Общая дидактика** исследует процесс преподавания и учения вместе с факторами, которые его порождают, условиями, в которых он протекает, а также результатами, к которым он приводит.

**Частные (конкретные) дидактики** называются **методиками преподавания** . Они изучают закономерности протекания процесса, содержания, формы и методы преподавания различных учебных предметов. Каждый учебный предмет имеет свою методику.

Являясь отраслью научного знания, **дидактика решает ряд теоретических задач** :

- установление целей и задач теории;
- анализ процесса обучения, установление его закономерностей;
- обоснование принципов и правил обучения;
- определение содержания и форм организации обучения;
- разъяснение методов и средств обучения;
- характеристика материальных средств обучения.

Прослеживается взаимодействие и взаимосвязь дидактики с другими науками, например с философией, социологией, логикой, психологией, кибернетикой, математикой и т. д. Методологическую основу дидактики составляет философская теория познания. Изучение законов функционирования и развития общества, социальных отношений сближает дидактику с социологией.

Развитие современной дидактической системы носит название процесса демократизации и гуманизации.

Отличие современной дидактики в том, что целью обучения является общее развитие индивида, процесс обучения рассматривается как двусторонний процесс, управляемый учителем, при этом учитываются интересы и потребности обучаемых.

## 27. Основные категории дидактики

**Основными категориями дидактики** являются: преподавание, учение, обучение, образование, знания, умения, навыки, цель, содержание, организация, виды, формы, методы, результаты (продукты) обучения.

Следовательно, **дидактика** – это наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах, организации, достигаемых результатах.

**Преподавание** – упорядоченная деятельность педагога по реализации цели обучения (образовательных задач), обеспечение информирования, воспитания, осознания и практического применения знаний.

**Учение** – процесс (точнее, сопроцесс), в ходе которого на основе познания, упражнения и приобретенного опыта возникают новые формы поведения и деятельности, изменяются ранее приобретенные.

**Обучение** – упорядоченное взаимодействие педагога с учащимися, направленное на достижение поставленной цели.

**Образование** – система приобретенных в процессе обучения знаний, умений, навыков, способов мышления.

**Знание** – понятия, схемы, факты, законы, закономерности, обобщенная картина мира, ставшие достоянием сознания человека. Знания могут быть **эмпирическими**, приобретенными опытным путем, и **теоретическими**, полученными в результате рассмотрения закономерностей, связей, отношений между предметами и явлениями. Знания играют побуждающую и регулирующую роль. Их структуру составляет единство познавательных, эмоциональных, мотивационных и волевых компонентов.

**Умения** – овладение способами (приемами, действиями) применения усвоенных знаний на практике.

**Навыки** – умения, доведенные до автоматизма, высокой степени совершенства. Навыки бывают сенсорными, умственными, двигательными, комплексными.

**Цель** (учебная, образовательная) – то, к чему стремится обучение, будущее, на которое направлены его усилия.

**Содержание** (обучение, образование) – система научных практических умений и навыков, способов деятельности и мышления, которыми учащимся необходимо овладеть в процессе обучения.

**Организация** – упорядочение дидактического процесса по определенным критериям, придание ему необходимой формы для наилучшей реализации поставленной цели.

**Форма** – способ существования учебного процесса, оболочка для его внутренней сущности, логики и содержания. Форма прежде всего связана с количеством обучаемых, временем и местом обучения, порядком его осуществления и т. п.

**Метод** – путь достижения (реализации) цели и задач обучения.

**Средство** – предметная поддержка учебного процесса. Средствами являются голос (речь) педагога, его мастерство в широком смысле, учебники, классное оборудование и т. д.

**Результаты** (продукты обучения) – это то, к чему приходит обучение, конечные следствия учебного процесса, степень реализации намеченной цели.

В последнее время статус основных дидактических категорий предлагается присвоить понятиям **дидактической системы** (совокупность методов, средств и процессов, направленных на достижение эффективности процесса образования) и **технологии обучения** (система приемов, способов).

Между основными дидактическими категориями как структурными компонентами целостного дидактического процесса существует тесная взаимосвязь, но при этом каждая категория остается самостоятельным элементом дидактической системы.

## 28. Основные дидактические концепции

Процесс обучения базируется на психолого-педагогических концепциях, которые называются часто также дидактическими системами.

Под **дидактической системой** понимается выделенное по определенным критериям целостное образование.

**Дидактические системы** характеризуются внутренней целостностью структур, образованных единством целей, организационных принципов, содержания, форм и методов обучения.

Можно выделить три принципиально отличающиеся между собой дидактические концепции:

- 1) **традиционная** (Я.А. Коменский, И. Песталоцци, И. Герbart);
- 2) **педоцентрическая** (Д. Дьюи, Г. Кершенштейн, В. Лай);
- 3) **современная дидактическая система** (П. Гальперин, Л. Занков, В. Давыдов, К. Роджерс, Брунер).

Разделение концепций на три группы производится на основе того, как понимается процесс обучения.

В **традиционной системе обучения** доминирующую роль играет преподавание, деятельность учителя.

Дидактика Гербарта характеризуется такими понятиями, как управление, руководство учителя, регламентации, правила, предписания.

Главный вклад Гербарта в дидактику состоит в вычленении этапов (ступеней) обучения. Его схема такова: ясность – ассоциация – система – метод. Процесс обучения протекает от представлений к понятиям и от понятий к умениям теоретического характера. Практика в этой схеме отсутствует. Эти формальные уровни не зависят от содержания

обучения, определяют ход учебного процесса на всех уроках и по всем предметам.

К началу XX в. рождаются новые подходы. Традиционная система подверглась критике за авторитарность, книжность, оторванность от потребностей и интересов ребенка, за то, что данная система обучения лишь передает ребенку готовые знания, но не способствует развитию мышления, активности, творчества, подавляет самостоятельность ученика.

В основе **педоцентрической концепции** – деятельность ребенка, главная роль отводится учению.

Дьюи предлагал строить процесс обучения исходя из потребностей, интересов и способностей ребенка, стремясь развивать умственные способности и разнообразные умения детей, обучая их в «школе труда, жизни», когда учеба носит самостоятельный, естественный, спонтанный характер, получение знаний учениками происходит в ходе их спонтанной деятельности, т. е. «обучение через делание».

Абсолютизация такой дидактики приводит к переоценке спонтанной деятельности детей, к утрате систематичности обучения, к случайному отбору материала, к снижению уровня обучения.

Современную дидактическую концепцию создают такие направления, как программированное, проблемное обучение, развивающее обучение (П. Гальперин, Л. Занков, В. Давыдов), гуманистическая психология (К. Роджерс), когнитивная психология (Брунер), педагогическая технология и педагогика сотрудничества.

Цели обучения в этих современных подходах предусматривают не только формирование знаний, но и общее развитие учащихся, их интеллектуальных, трудовых, художественных умений, удовлетворение познавательных и духовных потребностей учеников. Педагогическое сотрудничество – это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и педагогов на основе взаимопонимания, проникновения в духовный мир друг друга, коллективного анализа хода и результатов этой деятельности.

## 29. Сущность процесса обучения

**Обучение** - процесс социально обусловленный, вызванный необходимостью воспроизводства человека как субъекта общественных отношений. Отсюда и важнейшая **социальная функция обучения** - формирование личности, соответствующей социальным требованиям.

**Обучение** есть специально организованный процесс активного взаимодействия между учеником и педагогом, в результате которого у учащегося формируются определенные знания, умения и навыки на основе его собственной активности. А **педагог создает** для активности обучаемого **необходимые условия**, направляет ее, контролирует, предоставляет для нее нужные средства и информацию. **Функция обучения** состоит в максимальном приспособлении знаковых и вещественных средств для формирования у людей способности к деятельности. **Обучение** есть целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов.

В современном понимании **для обучения характерны следующие признаки** :

- двусторонний характер;
- совместная деятельность учителей и учащихся;
- руководство со стороны учителя;
- специальная планомерная организация и управление;
- целостность и единство;
- соответствие закономерностям возрастного развития учащихся;
- управление развитием и воспитанием учащихся.

В процессе обучения необходимо решить следующие **задачи**:

- стимулирование учебно-познавательной активности обучаемых;

- организация их познавательной деятельности по овладению научными знаниями и умениями;
- развитие мышления, памяти, творческих способностей;
- совершенствование учебных умений и навыков;
- выработка научного мировоззрения и нравственно-эстетической культуры.

**Структурные элементы процесса обучения** : цели и задачи обучения; содержание обучения; субъекты обучения; методы обучения; формы организации обучения, результаты обучения.

Организация обучения предполагает, что педагог осуществляет следующие компоненты :

- постановка целей учебной работы;
- формирование потребностей учащихся в овладении изучаемым материалом;
- определение содержания материала, подлежащего усвоению учащимися;
- организация учебно-познавательной деятельности по овладению учащимися изучаемым материалом;
- придание учебной деятельности учащихся эмоционально-положительного характера;
- регулирование и контроль за учебной деятельностью учащихся;
- оценивание результатов деятельности учащихся.

Параллельно учащиеся осуществляют учебно-познавательную деятельность , которая, в свою очередь, состоит из следующих компонентов :

- осознание целей и задач обучения;
- развитие и углубление потребностей и мотивов учебно-познавательной деятельности;
- осмысление темы нового материала и основных вопросов, подлежащих усвоению;
- восприятие, осмысление, запоминание учебного материала, применение знаний на практике и последующее повторение;
- проявление эмоционального отношения и волевых усилий в учебно-познавательной деятельности;
- самоконтроль и внесение корректив в учебно-познавательную деятельность;
- самооценка результатов своей учебно-познавательной деятельности.

### **30. Единство образовательной, развивающей и воспитательной функций обучения**

**Функции обучения** характеризуют сущность процесса обучения, тогда как задачи являются одним из компонентов обучения.

**Образовательная функция** состоит в том, что процесс обучения направлен прежде всего на формирование знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности. Усвоенные, интериоризованные знания характеризуются полнотой, системностью, осознанностью и действенностью. Современная дидактика считает, что знания обнаруживаются в умениях ученика и что, следовательно, образование состоит не столько в формировании «абстрактного» знания, сколько в развитии умений использовать его для получения новых знаний и решения жизненных задач. Поэтому образовательная функция обучения предполагает, что обучение направлено наряду со знанием на формирование умений и навыков, как общих, так и специальных. **Специальные умения** относятся к способам деятельности в отдельных отраслях науки, учебного предмета. К **общим умениям и навыкам** относятся владение устной и письменной речью, информационными материалами, чтение, работа с книгой, реферирование и пр.

**Развивающая функция** обучения обозначает то, что в процессе обучения, усвоения знаний происходит развитие обучаемого. Это развитие происходит во всех направлениях: развитие речи, мышления, сенсорной и двигательной сфер личности, эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной области. Развивающая функция обучения по существу составляет **проблему взаимоотношения обучения и развития** – один из острых



вопросов в психологии и современной дидактике.

Современная организация обучения направлена не столько на формирование знаний, сколько на разностороннее развитие ученика, в первую очередь умственное, обучение приемам умственной деятельности, анализу, сравнению, классификации, обучение способности наблюдать, делать выводы, выделять существенные признаки объектов, обучение умению выделять цели и способы деятельности, проверять результаты ее.

Всякое учение ведет к развитию, но обучение носит развивающий характер, если специально направлено на цели развития личности, что должно находить реализацию и в отборе содержания образования, и в дидактической организации учебного процесса.

Процесс обучения носит также и **воспитывающий характер**. Педагогическая наука считает, что **связь между воспитанием и обучением** является объективной закономерностью, так же как **связь между обучением и развитием**. Однако воспитание в процессе обучения осложняется влиянием внешних факторов (семья, микросреда и пр.), что делает воспитание более сложным процессом.

**Воспитательная функция** обучения состоит в том, что в процессе обучения формируются нравственные и эстетические представления, система взглядов на мир, способность следовать нормам поведения в обществе, исполнять законы, в нем принятые. В процессе обучения формируются также потребности личности, мотивы социального поведения, деятельности, ценности и ценностная ориентация, мировоззрение.

Чтобы оказывать формирующее воздействие на учащихся в обучении, учитель должен, во-первых, анализировать и отбирать учебный материал с точки зрения его воспитательного потенциала, во-вторых, так строить процесс обучения и общения, чтобы стимулировать личностное восприятие учебной информации учениками, вызывать их активное оценочное отношение к изучаемому, формировать их интересы, потребности, гуманистическую направленность.

## 31. Характеристика принципов обучения

**Принципы обучения** – это основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его общими целями и закономерностями.

Выступая как категории дидактики, принципы обучения характеризуют способы использования законов и закономерностей в соответствии с намеченными целями.

В основу выделения системы принципов положены личностно-деятельностный и управленческий подходы, отраженные в работах Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского, М.Н. Скаткина и др.

Основополагающими принципами обучения являются следующие.

**1. Принцип развивающего и воспитывающего обучения** предполагает, что обучение направлено на цели всестороннего развития личности, на формирование не только знаний и умений, но определенных нравственных и эстетических качеств, которые служат основой выбора жизненных идеалов и социального поведения.

**2. Принцип научности** требует, чтобы содержание обучения знакомило учащихся с объективными научными фактами, теориями, законами, отражало бы современное состояние наук. Этот принцип воплощается в учебных программах и учебниках, в отборе изучаемого материала, а также в том, что школьников обучают элементам научного поиска, методам науки, способам научной организации учебного труда.

**3. Принцип систематичности и последовательности** предполагает преподавание и усвоение знаний в определенном порядке, системе. Он требует логического построения как содержания, так и процесса обучения, что выражается в соблюдении ряда правил.

Требование систематичности и последовательности в обучении нацелено на сохранение преемственности содержательной и процессуальной сторон обучения, при которой каждый урок – это логическое продолжение предыдущего как по содержанию изучаемого учебного

материала, так и по характеру, способам выполняемой учениками учебно-познавательной деятельности.

**4. Принцип связи обучения с практикой** предусматривает, чтобы процесс обучения стимулировал учеников использовать полученные знания в решении практических задач, анализировать и преобразовывать окружающую действительность, вырабатывая собственные взгляды. Одним из значимых каналов реализации принципа связи обучения с практикой, жизнью является активное подключение учащихся к общественно полезной деятельности в школе и за ее пределами.

**5. Принцип доступности** требует учета особенностей развития учащихся, анализа материала с точки зрения их реальных возможностей и такой организации обучения, чтобы они не испытывали интеллектуальных, моральных, физических перегрузок.

**6. Принцип наглядности** – один из старейших и важнейших в дидактике – означает, что эффективность обучения зависит от целесообразного привлечения органов чувств к восприятию и переработке учебного материала. Использование наглядности должно быть в той мере, в какой она способствует формированию знаний и умений, развитию мышления.

**7. Принцип сознательности и активности** учащихся в обучении – один из главных принципов современной дидактической системы, согласно которой обучение эффективно тогда, когда ученики проявляют познавательную активность, являются субъектами деятельности.

**8. Принцип прочности** основан на прочности закрепления знаний в памяти учеников.

## 32. Закономерности обучения, их классификация

Одной из своих функций дидактика как наука имеет познание процесса обучения. Результатом этого познания является выявление закономерностей дидактического учебно-воспитательного процесса, который рассматривается как система, компонентами которой являются различные стороны целостного процесса.

**1. Дидактический компонент**, обобщающий дидактические характеристики процесса.

**2. Гносеологический компонент** процесса, определяющий его в аспекте познания учащимися под руководством учителя объективной действительности, фактов и законов природы и общества, самих себя.

**3. Психологический компонент**, относящийся преимущественно к внутренней, психической (познавательной) деятельности учащихся в процессе обучения.

**4. В кибернетическом аспекте** находит отражение все многообразие связей, существующих в учебном процессе, циркуляция информационных потоков, а главное – управление усвоением информации.

**5. Социологический компонент** охватывает отношение между участниками учебного процесса.

**6. Организационный компонент** отражает учебный процесс в аспекте интеллектуального труда.

Все закономерности, действующие в учебном процессе, подразделяются на **общие и частные (конкретные)**.

**Общие закономерности** охватывают своим действием всю систему.

**Частные (конкретные) закономерности** охватывают своим действием отдельные компоненты (аспекты) системы.

В числе конкретных закономерностей процесса обучения выделяются закономерности: дидактические, гносеологические, психологические, кибернетические, социологические, организационные.

**Общие закономерности** процесса обучения характеризуются:

– выделением генеральных или комплексных факторов, обуславливающих своим воздействием продуктивность обучения;

– определенным выделением сущностей и фиксаций, общих связей между ними;

– лаконичностью и точностью формулировок.

### **Общие закономерности процесса обучения**

#### **1. Закономерность цели обучения .**

Цель обучения зависит от: уровня и темпов развития общества; потребностей и возможностей общества; уровня развития и возможностей педагогической науки и практики.

**2. Закономерность содержания обучения .** Содержание обучения (образования) зависит от: общественных потребностей и целей обучения; темпов социального и научно-технического прогресса; возрастных возможностей школьников; уровня развития теории и практики обучения; материально-технических и экономических возможностей учебных заведений.

#### **3. Закономерность качества обучения .**

Эффективность каждого нового этапа обучения зависит от: продуктивности предыдущего этапа и достигнутых на нем результатов; характера и объема изучаемого материала; организационно-педагогического воздействия обучающихся; обучаемости учащихся; времени обучения.

#### **4. Закономерность методов обучения .**

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

#### **5. Закономерность управления обучением .**

Продуктивность обучения зависит от: интенсивности обратных связей в системе обучения; обоснованности корректирующих воздействий.

#### **6. Закономерность стимулирования обучения .**

Продуктивность обучения зависит от: внутренних стимулов (мотивов) обучения; внешних стимулов.

### **33. Влияние факторов обучения на продуктивность дидактического процесса**

В результате исследований выделено четыре генеральных фактора, определяющих в комплексе формирование продуктов дидактического процесса: 1) учебный материал; 2) организационно-педагогическое влияние; 3) обучаемость учащихся; 4) время.

**Учебный материал** содержит в себе общие причины информационного происхождения.

В составе данного фактора выделяются два комплексных: объективная (чистая) информация – содержание, количество учебного материала, его качество, форма изложения; информация, приобретаемая в процессе дидактической обработки, – способ, структура, доступность изложения.

В составе **фактора организационно-педагогического влияния** выделяют два комплексных:

– фактор организационно-педагогического влияния на уроках – методы преподавания и учения, организационные формы, учебные ситуации, работоспособность педагога, работоспособность учащихся, контроль и проверка результатов работы, тип и структура учебного занятия, практическое применение приемных знаний, умений, применение средств обучения, оборудование учебного процесса, условия обучения;

– фактор влияния с учебными целями вне школьных занятий – объем и характер помощи со стороны родителей, взрослых, друзей; режим учебного труда; контроль со стороны взрослых; использование средств массовой информации целями, чтение

литературы; организация самостоятельного учебного труда; участие в кружках; общение со взрослыми с познавательными целями и многие другие факторы.

**Фактор обучаемости учащихся** – это способность школьников к учению и возможность достижения ими запроюектированных результатов в установленное время. В данном факторе тоже выделяются два комплексных фактора:

– фактор обучаемости на уроках – уровень общей подготовки (эрудиции) обучаемых; способности к овладению определенным учебным материалом, усвоению знаний, умений, навыков; общие способности к учебно-познавательной деятельности; общие характеристики внимания; особенности мышления учащихся при изучении конкретного учебного предмета; общие характеристики мышления; психологическая установка на сознательное и прочное усвоение учебного материала; мотивация обучения; темпы усвоения знаний и умений; здоровье учащихся; возраст обучаемых; их ценностные ориентации; дисциплинированность; ориентация на будущую профессию; стиль жизни и многие другие причины;

– фактор обучаемости во внеурочной деятельности – самоконтроль; воля и настойчивость; целенаправленность; работоспособность; ценностные ориентации; стимулирование; мотивация; состояние здоровья; особенности восприятия познавательной деятельности в целом; способности; скорость запоминания и усвоения; уровень и особенности мышления; возрастные и индивидуальные характеристики и т. д.

В факторе времени можно выделить:

– фактор затрат времени непосредственно на уроке;

– фактор затрат времени на самоподготовку.

Среди изложенных факторов обучения наибольшим результативным действием обладает фактор организационно-педагогического влияния. Поэтому в практике организации дидактического процесса необходимо прежде всего заботиться о надлежащих условиях обучения, обеспечении учебного процесса необходимыми средствами, применении эффективных технологий, методов обучения, использовании прогрессивных организационных форм.

## 34. Мотивы как главные движущие силы дидактического процесса

Мотивация (от лат. **moveo** – двигаю) – общее название для процессов, методов, средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования.

Мотивация как процесс изменения состояний и отношений личности основывается на **мотивах**, под которыми понимаются **конкретные побуждения, причины, заставляющие личность действовать, совершать поступки**.

В роли мотивов выступают во взаимосвязи **потребности и интересы, стремления и эмоции, установки и идеалы**.

Классифицировать мотивы, действующие в системе обучения, можно по различным критериям.

1. По видам выделяются **социальные и познавательные** мотивы.

2. По уровням эти мотивы делятся:

– на **широкие социальные** мотивы – долг, ответственность, понимание социальной значимости учения;

– **узкие социальные** (позиционные) мотивы – стремление занять определенную должность в будущем, получить признание окружающих, получать достойное вознаграждение за свой труд;

– мотивы **социального сотрудничества** - ориентация на различные способы взаимодействия с окружающими, утверждение роли и позиции в классе;

– **широкие познавательные** мотивы – ориентация на эрудицию, реализуются как удовлетворение от самого процесса учения и его результатов;

– **учебно-познавательные** мотивы – ориентация на способы добывания знаний,

усвоение конкретных учебных предметов;

– мотивы **самообразования** – ориентация на приобретение знаний.

3. В практической педагогике эти мотивы объединяются в группы по **направленности** и **содержанию** : социальные (социально-ценностные); познавательные; профессионально-ценностные; эстетические; коммуникационные; статусно-позиционные; традиционно-исторические; утилитарно-практические (меркантильные).

4. **Побудительные** мотивы лежат в основе различных целенаправленных действий, **смыслообразующие** «переводят» общественно значимые ценности на личностный уровень.

5. Мотивы учения **внешние** (исходят от педагогов, родителей, класса, общества в целом и приобретают форму подсказок, намеков, требований, указаний) и **внутренние** .

6. Существуют **осознанные** и **неосознанные** мотивы. **Осознанные** выражаются в умении школьника рассказать о том, какие причины побуждают его к действию, выстроить побуждения по значимости. **Неосознанные** мотивы лишь ощущаются в смутных, не контролируемых сознанием влечениях.

7. Мотивы **реальные** , осознаваемые обучаемыми и учителями, объективно определяющие школьные достижения, и мотивы **мнимые** (надуманные, иллюзорные), которые могли бы действовать при определенных обстоятельствах.

Одним из постоянных сильнодействующих мотивов человеческой деятельности является **интерес** - реальная причина действий, ощущаемая человеком как особо важная. Интересы обучаемых зависят от уровня и качества их знаний, сформированности способов умственной деятельности. Интересы школьников также зависят от их отношения к учителям.

Пути и средства формирования устойчивых познавательных интересов: новизна учебного материала; использование новых, нетрадиционных форм обучения; чередование форм и методов обучения; показ достижений обучаемых; создание ситуаций успеха; доверие к обучаемому и многое другое.

В тесной связи с мотивами существуют **потребности** , являющиеся источником активности и ее движущей силой.

## 35. Понятие содержания образования и принципы его формирования

**Содержание образования** является одним из основных понятий в дидактике.

Под **содержание образования** следует понимать ту систему научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения, это та часть общественного опыта поколений, которая отбирается в соответствии с поставленными целями развития человека и в виде информации передается ему.

Содержание образования на всех его ступенях должно быть направлено на осуществление основной цели воспитания – формирование всесторонне и гармонично развитой личности.

Содержание образования должно строиться на строго научной основе, включать только твердо устоявшиеся в науке факты и теоретические положения, учебный материал должен соответствовать современному состоянию науки, способствовать формированию жизненной позиции.

### Общие принципы формирования содержания образования

1. **Гуманистичности** , обеспечивающей приоритет общечеловеческих ценностей и здоровья человека, свободного развития личности.

2. **Научности** , проявляющейся в соответствии предлагаемых для изучения в школе знаний последним достижениям научного, социального и культурного прогресса.

**3. Последовательности** , заключающейся в планировании содержания, развивающегося по восходящей линии, где каждое новое знание опирается на предыдущее и вытекает из него.

**4. Историзма** , означающего воспроизведение в школьных курсах истории развития той или иной отрасли науки, человеческой практики, освещение в связи с изучаемыми проблемами деятельности выдающихся ученых.

**5. Систематичности** , предполагающей рассмотрение изучаемых знаний и формируемых умений в системе, построение всех учебных курсов и всего содержания школьного обучения как систем, входящих друг в друга и в общую систему человеческой культуры.

**6. Связи с жизнью** как способа проверки действительности изучаемых знаний и формируемых умений и как универсального средства подкрепления образования реальной практикой.

**7. Соответствия возрастным возможностям** и уровню подготовленности учащихся, которым та или иная система знаний, умений предлагается для освоения.

**8. Доступности** , определяемой структурой учебных планов и программ, способом изложения научных знаний в учебных книгах, а также порядком введения и оптимальным количеством изучаемых научных понятий и терминов.

Общее образование в школе должно сочетаться с техническим и трудовым обучением, способствовать профессиональной ориентации учащихся. Общее образование имеет своей целью овладение основами важнейших наук о природе и обществе, развитие мировоззрения и нравственно-эстетической культуры. Техническое образование знакомит учащихся в теории и на практике с основными отраслями промышленного производства.

Требования к содержанию обучения в средней общеобразовательной школе определяются **государственной стратегией развития образования** . В содержании образования прослеживаются два аспекта – национальный и общечеловеческий. Общими основами определения содержания образования являются: гуманизация, дифференциация, интеграция, широкое применение новых информационных технологий, формирование творческой личности как условие и результат полноценного, многокомпонентного процесса обучения.

## **36. Теории организации содержания образования**

На содержание образования оказывают большое влияние методологические позиции ученых-педагогов. Наибольшую популярность приобрели две теории – **материального и формального образования** .

Сторонники **материального образования** разделяют точку зрения Я.А. Коменского, согласно которой основная цель школы состоит в передаче учащимся как можно большего объема знаний из различных областей науки. Выпускник, прошедший хорошую школу, должен стать **энциклопедически образованным** .

Приверженцами материального образования были многие известные педагоги XIX в. **Энциклопедическая модель** была принята в большинстве престижных учебных заведений Европы, в частности в российских классических гимназиях. Наряду с несомненными преимуществами материальное образование имеет и недостатки. Это слабая связь между курсами, переполненными учебным материалом, не всегда нужным для развития учащихся. В этих условиях учитель вынужден торопливо, нередко поверхностно преподавать предмет, программы обучения могут составляться только по линейной схеме.

В противоположность представителям энциклопедизма сторонники **дидактического формализма** (Локк, Песталоцци, Кант, Герbart) ставили целью не столько овладение учениками фактическими знаниями, сколько развитие их ума, их способностей к анализу, синтезу, логическому мышлению, а лучшим средством для этого считали изучение греческого и латинского языков, математики, при этом недооценивая значение

гуманитарных наук для формирования всесторонне развитой личности.

К.Д. Ушинский критиковал теории формального и материального образования, утверждая, что нужно не только развивать учащихся, но и вооружать их знаниями и приучать пользоваться ими в практической деятельности.

**Дидактический утилитаризм** (Д. Дьюи, Г. Кершенштейнер и др.) исходит из приоритета индивидуальной и общественной деятельности ученика. Он должен заниматься теми видами деятельности, которые позволили цивилизации выйти на современный уровень. Поэтому внимание нужно сконцентрировать на занятиях конструктивного характера: учить детей готовить еду, шить, приобщать к рукоделию и т. д. Вокруг этих утилитарных знаний и умений концентрируется информация более общего характера. Дидактический утилитаризм оказал сильное влияние как на содержание, так и на методы работы в американской школе.

**Проблемно-комплексная теория**, предложенная польским ученым Б. Суходольским, предполагает изучать отдельные школьные предметы не порознь, а комплексно, делая предметом познавательной деятельности учащихся проблемы, разрешение которых требует использования знаний из различных областей. Эта теория во многом перекликается с известным в истории педагогики «методом проектов».

Содержание обучения, по мнению польского профессора педагогики К. Сосницкого, должно быть организовано в виде решетки из крупных структур, содержащих основные системообразующие компоненты. Отсюда название теории – **структурализм**. Только так можно избежать перегруженности содержания и сократить объем учебного материала без ущерба для качества обучения. В старших классах следует отказаться от принципов систематичности, последовательности и историзма, организуя структуры по логическому принципу. Этот принцип применим лишь при изучении точных предметов.

## 37. Государственный стандарт

Стандартизация образования является одной из тенденций его развития. Основным нормативным документом наряду с Законом «Об образовании» является государственный образовательный стандарт.

**Образовательный стандарт** – это обязательный уровень требований к общеобразовательной подготовке выпускников и соответствующие этим требованиям содержания, методы, формы, средства обучения и контроля.

В государственном стандарте общего образования выделяются **три составных компонента**:

- федеральный;
- национально-региональный;
- местный, школьный.

В **федеральном компоненте** отражены нормативы, обеспечивающие единство педагогического пространства России и интеграцию личности в систему мировой культуры.

**Национально-региональный** компонент составляют нормы в области изучения родного языка, истории, географии, искусства и других учебных предметах, отражающих специфику функционирования и развития региона, населяющего его народа.

**Школьный компонент** отражает специфику функционирования отдельно взятого образовательного учреждения.

В рамках **федерального и национально-регионального** уровней стандарт образования включает:

- описание содержания образования на каждой из его ступеней, которое государство обязано предоставить обучаемому в объеме необходимой общеобразовательной подготовки;
- требования к минимально необходимой подготовке учащихся в рамках указанного объема содержания;
- максимально допустимый объем учебной нагрузки по годам обучения.

В **содержательном аспекте** стандарт средней общеобразовательной школы

предусматривает:

- владение базовыми понятиями;
- знание теорий, концепций, законов и закономерностей основ науки, ее истории, методологии, проблем и прогнозов;
- умение применять научные знания на практике при решении познавательных (теоретических) и практических задач как в стабильной (стандартной), так и в изменяющейся (нестандартной) ситуации;
- иметь собственные суждения в области теории и практики данной образовательной области;
- знание основных проблем общества (России) и понимание своей роли в их решении;
- владение технологией непрерывного самообразования по отраслям знаний, наукам и видам деятельности.

Изложенное представляет собой общие основы стандартизации образования по ступеням, уровням образования и конкретизируется оно по образовательным областям, конкретным учебным дисциплинам, и уже на основе требований к уровню представления учебного материала и обязательной подготовке ученика разрабатывается система заданий (тестов), служащих инструментарием для контроля и оценки уровня подготовки школьников.

Государственные образовательные стандарты приобретают реальное воплощение в формировании содержания образования в следующих нормативных документах: учебном плане, учебной программе и учебной литературе (учебниках, учебных пособиях, задачниках и т. п.).

Каждый из этих нормативных документов соответствует определенному уровню проектирования содержания школьного образования. Учебный план – уровню теоретических представлений; учебная программа – уровню учебного предмета; учебная литература – уровню учебного материала.

## 38. Учебные планы

**Учебные планы** – нормативные документы, направляющие деятельность школы.

В практике современной общеобразовательной школы используются несколько типов учебных планов.

**Базисный план** общеобразовательных учреждений – это основной государственный нормативный документ, являющийся составной частью государственного стандарта в этой области образования. Он утверждается Государственной Думой (для основной школы) либо Министерством общего и профессионального образования РФ (для полной средней школы). Являясь частью государственного стандарта, базисный учебный план представляет собой **государственную норму общего среднего образования**, которое устанавливает требования к структуре, содержанию и уровню образования учащихся.

Базисный учебный план охватывает следующий круг нормативов:

- продолжительность обучения (в учебных годах) общая и по каждой из его ступеней;
- недельная учебная нагрузка для базовых областей на каждой из ступеней общего среднего образования, обязательных занятий по выбору учащихся и факультативных занятий;
- максимальная обязательная недельная учебная нагрузка учащегося, включая число учебных часов, отводимых на обязательные занятия по выбору;
- итоговое количество учебных часов, финансируемое государством (максимальная обязательная учебная нагрузка школьников, факультативные занятия, индивидуальная и внеклассная работа, деление учебных групп на подгруппы).

Базисный учебный план служит **основой** для разработки региональных, типовых учебных планов и исходным документом для финансирования школы.

**Типовой учебный план** – носит рекомендательный характер и разрабатывается на основе базисного плана. Утверждается Министерством общего и профессионального



образования РФ. Данный вид учебного плана не всегда подходит для новых учебных заведений (гимназий, лицеев, высших профессионально-технических училищ), которые разрабатывают свои собственные документы.

**Учебный план общеобразовательной средней школы** разрабатывается на основе государственного базисного и регионального учебных планов. Он отражает особенности конкретной школы. Существуют два типа учебных планов школы:

- собственно учебный план школы, который разрабатывается на основе базисного учебного плана на длительный период. Он отражает особенности конкретной школы;
- рабочий учебный план, разрабатываемый с учетом текущих условий и утверждаемый ежегодно советом школы.

Содержание образования учебного заведения любого типа отражает деление образования на **фундаментальное и технологическое**. Фундаментальная составляющая проявляется в большей степени в начальной и основной общеобразовательной школе. На старшей ступени усиливается объем технологической подготовки.

Образовательные области и на их основе комплектование учебных планов соответствующих ступеней образовательных учреждений позволяет выделить два вида обучения: **теоретическое и практическое**.

В структуре учебного плана выделяются **инвариантная часть** (ядро), обеспечивающая приобщение учащихся к общекультурным и национально значимым ценностям и формирование личностных качеств школьника и **вариативная часть**, обеспечивающая индивидуальный характер развития учащихся.

В учебных планах выделяют **федеральный, национально-региональный и школьный компоненты**.

### 39. Характеристика учебных программ

На основе учебного плана составляются **учебные программы** по всем предметам.

**Учебная программа** – это нормативный документ, в котором очерчивается круг основных знаний, навыков и умений, подлежащих усвоению по каждому отдельно взятому учебному предмету. Она включает:

- перечень тем изучаемого материала;
- рекомендации по количеству времени на каждую тему;
- распределение их по годам обучения;
- время, отводимое для изучения всего курса. Выделяют несколько видов учебных программ:

- типовые программы;
- рабочие школьные программы;
- лично-индивидуальные авторские программы, которые составляются и применяются учителями-новаторами, мастерами педагогического труда.

**Типовые программы** утверждаются Министерством общего и профессионально образования РФ и носят рекомендательный характер. Они очерчивают лишь наиболее обобщенный, базовый круг общеобразовательных знаний, навыков, умений и систему ведущих научных мировоззренческих идей, а также наиболее общие рекомендации методического характера с перечислением необходимых и достаточных средств и приемов обучения, специфических для конкретного учебного предмета.

На основе типовых составляются **рабочие программы**, в которых, как правило, отражается национально-региональный компонент, локальный или школьный, учитываются возможности методического потенциала учительства, а также информационного, технического обеспечения и, естественно, уровень подготовленности учащихся.

**Авторские программы** отличаются и логикой построения курса, и глубиной поднимаемых в них вопросов, теорий, и характером их освещения автором программы. Они чаще всего используются при преподавании специальных курсов по выбору, обязательных

факультативов и других учебных предметов. Такие программы при наличии рецензий утверждаются советом школы.

Учебная программа в структурном отношении состоит из трех основных компонентов:

- объяснительная записка, в которой излагаются цели и задачи изучения предмета;
- содержательная часть, включающая перечень тем, распределение времени на изучение тем и разделов, перечень рекомендуемых занятий и методы обучения;
- методические указания о путях реализации программы, касающиеся методов, организационных форм, средств обучения, а также оценки знаний, навыков и умений, приобретаемых учащимися в процессе изучения данного учебного предмета.

В структурном отношении учебные программы подразделяются на **линейные, концентрические, спиральные и смешанные**.

При **линейной** структуре отдельные части материала образуют непрерывную последовательность тесно связанных между собой звеньев, прорабатываемых за время обучения, как правило, один раз.

**Концентрическая** структура предполагает возвращение к изучаемым знаниям. Изложение одного и того же вопроса постепенно расширяется, обогащается новыми сведениями, связями и зависимостями.

В последнее время интенсивно обосновывается так называемый **спиральный способ** построения школьных программ. Характерной особенностью спиральной структуры изложения материала является то, что учащиеся, не теряя из поля зрения исходную проблему, постепенно наращивают и углубляют круг связанных с ней знаний.

**Смешанные** сочетают в себе линейные и концентрические схемы, что позволяет гибко распределять учебный материал.

## 40. Учебники и учебные пособия

Содержание образования подробно раскрывается в **учебной литературе** (учебники, справочники, книги для дополнительного чтения, атласы, карты, сборники задач и упражнений, тетради на печатной основе и т. д.). От качества учебной литературы зависит результативность обучения.

Основным видом учебной литературы является **учебник** - важный источник знаний для учащихся, одно из главных средств обучения. Он отражает теорию и методику обучения, тот круг знаний, умений и навыков, общей культуры и опыта деятельности человека, которые обеспечивают формирование духовной сущности детской личности.

В учебнике систематически излагаются основы знаний в определенной области на уровне современных достижений науки и культуры. Систематическое изложение учебного материала в учебниках должно осуществляться в единстве с методами познания и отличаться популярностью, увлекательностью, проблемностью.

Учебник должен быть одновременно и **стабильным, и мобильным**. В соответствии с требованиями стабильности учебник должен иметь устойчивую основу. Мобильность обеспечивает возможность быстрого введения новых знаний без нарушения основной конструкции. Этой цели способствует **блочная конструкция учебника**, допускающая вставки, расширяющие блоки.

Структура учебника включает в себя текст (тексты-описания, тексты-повествования и тексты-рассуждения) как главный компонент и нетекстовые вспомогательные компоненты (аппарат организации и усвоения).

Учебник должен обеспечивать сознательное и активное участие учащихся в процессе обучения, полное освоение учебного материала. В связи с решением этих задач учебник выполняет следующие дидактические функции:

- **мотивационную**, выражающуюся в создании таких стимулов для учащихся, которые побуждают их к изучению данного предмета, формируют интерес и позитивное отношение;
- **информационную**, позволяющую учащимся расширять объем знаний всеми

доступными способами преподнесения информации;

– **контрольно-корректирующую** (тренировочную), которая предполагает возможность проверки, самооценки и коррекции хода и результатов обучения, а также выполнение тренировочных упражнений для формирования необходимых умений и навыков.

Дополнением к учебнику являются различного рода учебные пособия: хрестоматии, сборники упражнений и задач, словари, справочники, книги для внеклассного чтения, атласы, исторические и географические карты и т. д. Отличительной особенностью учебных пособий является то, что в них учебный материал дается в более расширенном плане, в значительной степени дополняет и расширяет материал учебника новейшими сведениями, сведениями справочного характера. Работая с учебными пособиями, ученики учатся излагать, анализировать, критиковать, дополнять, изменять и стиль своего изложения и изучаемый текст с привлечением дополнительной литературы.

Наряду с традиционными применяются безбумажные учебные материалы: видеодиски, видеокассеты и т. д. Дидактические оценки этих новых средств обучения противоречивы, поэтому считается целесообразным применение их в комплексе с традиционными учебными материалами.

При изучении знаний, имеющих логическую структуру, эффективными оказываются компьютерные учебные материалы.

## 41. Понятие и сущность метода и приема обучения

**Метод обучения** (от греч. *metodos* – путь к чему-либо) – это упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения. Под методами обучения (дидактическими методами) часто понимают совокупность путей, способов достижения целей, решения задач образования.

Метод обучения **характеризуется тремя признаками**, он обозначает:

- цель обучения;
- способ усвоения;
- характер взаимодействия субъектов обучения.

Понятие метода обучения отражает:

– способы обучающей работы учителя и способы учебной работы учащихся в их взаимосвязи;

- специфику их работы по достижению различных целей обучения.

Метод обучения – **категория историческая**. Уровень развития производительных сил и характер производственных отношений оказывают влияние на общие цели обучения. С изменением целей меняются и методы обучения.

В структуре методов обучения выделяются приемы.

**Прием** – это элемент метода, его составная часть, разовое действие, отдельный шаг в реализации метода или модификация метода в том случае, когда метод небольшой по объему или простой по структуре.

**Метод обучения** – сложное, многомерное, многокачественное образование. В методе обучения находят отражение объективные закономерности, цели, содержание, принципы обучения. Диалектика связи метода с другими категориями дидактики взаимнообратная: будучи производным от целей, содержания, форм обучения, методы в то же время оказывают обратное и очень сильное влияние на становление и развитие этих категорий. Ни цели, ни содержание, ни формы работы не могут быть введены без учета возможностей их практической реализации, именно такую возможность обеспечивают методы. Они же задают темп развития дидактической системы – обучение прогрессирует настолько быстро, насколько позволяют ему двигаться вперед применяемые методы.

В структуре методов обучения выделяются прежде всего **объективная** и **субъективная части**.

**Объективная часть** метода обусловлена теми постоянными, неизблемыми положениями, которые обязательно присутствуют в любом методе независимо от его использования различными педагогами. В ней отражаются общие для всех дидактические положения, требования законов и закономерностей, принципов и правил, а также постоянные компоненты целей, содержания, форм учебной деятельности.

**Субъективная часть** метода обусловлена личностью педагога, особенностями учащихся, конкретными условиями.

Методы обучения осуществляются различными **средствами обучения**, к которым относятся как материальные, так и идеальные объекты, помещаемые между учителем и учащимся и используемые для эффективной организации учебной деятельности школьников. Этими средствами являются различные виды деятельности, предметы произведений материальной и духовной культуры, слово, речь и т. д.

Каждый отдельно взятый метод обучения имеет определенную логическую структуру – индуктивную, дедуктивную или индуктивно-дедуктивную. Логическая структура метода обучения зависит от построения содержания учебного материала и учебной деятельности учащихся.

На сегодняшний день педагогика располагает множеством методов обучения, эффективность которых во многом зависит от индивидуальной методической системы педагога и способов и характера его взаимодействия с учащимися.

## 42. Классификация методов обучения

**Классификация методов обучения** – это упорядоченная по определенному признаку их система.

Наиболее обоснованными на сегодняшний день являются следующие классификации методов обучения.

1. **Традиционная классификация** методов обучения, берущая начало в древних философских и педагогических системах и уточненная для нынешних условий. В качестве общего признака выделяемых в ней методов берется **источник знаний**: практика, наглядность, слово, книга, безбумажный источник информации – видео в сочетании с новейшими компьютерными системами. В данной классификации выделяется **пять методов**: практический – опыт, упражнение, учебно-производительный труд; наглядный – иллюстрация, демонстрация, наблюдения учащихся; словесный – объяснение, разъяснение, рассказ, беседа, лекция, дискуссия и т. д.; работа с книгой – чтение, изучение, реферирование, цитирование, конспектирование и т. д.; видеометод – просмотр, обучение, контроль и т. д.

2. **Классификация методов по назначению** (М.А. Данилов, Б.П. Есипов). В качестве общего признака классификации выступают **последовательные этапы**, через которые проходит процесс обучения на уроке. Выделяются следующие методы:

- приобретение знаний;
- формирование умений и навыков;
- применение знаний;
- творческая деятельность;
- закрепление;
- проверка знаний, умений, навыков.

3. Наибольшее распространение в дидактике последних десятилетий получила классификация методов обучения, предложенная академиком Ю.К. Бабанским. В ней выделяются три большие группы методов обучения:

- методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
- методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
- методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

4. По **дидактическим целям** выделяется две группы методов обучения:

– методы, способствующие первичному усвоению учебного материала, – информационно-развивающие методы (устное изложение учителя, беседа, работа с книгой); эвристические методы обучения (эвристическая беседа, диспут, лабораторные работы); исследовательский метод;

– методы, способствующие закреплению и совершенствованию приобретенных знаний (Г.И. Щукина, И.Т. Огородников и др.), – упражнения (по образцу, комментированные упражнения, вариативные упражнения и др.); практические работы.

5. Предприняты многочисленные попытки создания **бинарных** (М.И. Махмутов) и **полинарных** (В.Ф. Паламарчук и В.И. Паламарчук) **классификаций методов** обучения, в которых последние группируются на основе двух или более общих признаков.

**Бинарная классификация** методов обучения построена на сочетании:

– методов преподавания;

– методов учения.

В **полинарной классификации** методов обучения в единстве сочетаются источники знаний, уровни познавательной активности, а также логические пути учебного познания.

Польский ученый К. Сосницкий считает, что существует два метода учения, а именно искусственное (школьное) и естественное (оказиальное), которым соответствуют два метода обучения: преподносящее и поисковое.

Ни одна из рассмотренных классификаций методов не свободна от недостатков. Поиски более совершенных классификаций, которые внесли бы ясность в противоречивую теорию методов и помогали бы педагогам совершенствовать практику, продолжаются.

### **43. Классификация методов по типу (характеру) познавательной деятельности (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин)**

Данная классификация является наиболее известной.

**Тип познавательной деятельности** – это уровень самостоятельности познавательной деятельности, которого достигают учащиеся, работая по предложенной учителем схеме обучения. В данной классификации выделяются следующие методы: объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептный); репродуктивный; проблемное изложение; частично-поисковый (эвристический); исследовательский.

Сущность **информационно-рецептивного метода** выражается в следующих его характерных признаках: знания учащимся предлагаются в «готовом» виде; учитель организует различными способами восприятие этих знаний; учащиеся осуществляют восприятие (рецепцию) и осмысление знаний, фиксируют их в своей памяти.

При рецепции используются все источники информации (слово, наглядность и т. д.), логика изложения может развиваться как индуктивным, так и дедуктивным путем. Управляющая деятельность педагога ограничивается организацией восприятия знаний.

В **репродуктивном методе обучения** выделяются следующие признаки: знания учащимся предлагаются в «готовом» виде; учитель не только сообщает знания, но и объясняет их; учащиеся сознательно усваивают знания, понимают их и запоминают. Критерием усвоения является правильное воспроизведение (репродукция) знаний; необходимая прочность усвоения обеспечивается путем многократного повторения знаний.

**Главное преимущество** данного метода – экономность.

Репродуктивный метод должен сочетаться с другими методами.

**Метод проблемного изложения** является переходным от исполнительской к творческой деятельности. На определенном этапе обучения учащиеся еще не в силах самостоятельно решать проблемные задачи, а потому учитель показывает путь исследования проблемы, излагая ее решение от начала до конца. И хотя учащиеся при таком методе обучения не участники, а всего лишь наблюдатели хода размышлений, они получают хороший урок разрешения познавательных затруднений.

Сущность **частично-поискового (эвристического) метода** обучения выражается в следующих его характерных признаках:

- знания учащимся не предлагаются в «готовом» виде, их нужно добывать самостоятельно;
- учитель организует не сообщение или изложение знаний, а поиск новых знаний с помощью разнообразных средств;
- учащиеся под руководством учителя самостоятельно рассуждают, решают возникающие познавательные задачи, создают и разрешают проблемные ситуации, анализируют, делают выводы и т. д., в результате чего у них формируются осознанные прочные знания.

Сущность **исследовательского метода** обучения сводится к тому, что:

- учитель вместе с учащимися формулирует проблему, разрешению которой посвящается отрезок учебного времени;
- знания учащимся не сообщаются. Учащиеся самостоятельно добывают их в процессе исследования проблемы, сравнения различных вариантов получаемых ответов. Средства для достижения результата также определяют учащиеся;
- деятельность учителя сводится к оперативному управлению процессом решения проблемных задач;
- учебный процесс характеризуется высокой интенсивностью, учение сопровождается повышенным интересом, полученные знания отличаются глубиной.

Недостатки данного метода – значительные затраты времени и энергии учителей и учащихся.

## 44. Словесные методы обучения

Данные методы занимают ведущее место в системе методов обучения, позволяют в кратчайший срок передать большую по объему информацию, поставить перед обучаемым проблемы и указать пути их решения.

Словесные методы подразделяются на следующие **виды** : рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой.

1. **Метод рассказа** предполагает устное повествовательное изложение содержания учебного материала. С педагогической точки зрения рассказ должен:

- обеспечивать идейно-нравственную направленность преподавания;
- содержать только достоверные и научно проверенные факты;
- включать достаточное количество ярких и убедительных примеров, фактов;
- иметь четкую логику изложения;
- быть эмоциональным;
- быть доступным;
- отражать элементы личной оценки и отношения учителя к излагаемым фактам, событиям.

2. Под **объяснением** следует понимать словесное истолкование закономерностей, существенных свойств изучаемого объекта, отдельных понятий, явлений.

**Объяснение** – это монологическая форма изложения.

Использование данного метода требует:

- точного и четкого формулирования задачи, сути проблемы, вопроса;
- последовательного раскрытия причинно-следственных связей, аргументации и доказательств;
- использования сравнения, сопоставления, аналогии;
- привлечения ярких примеров;
- безукоризненной логики изложения.

3. **Беседа** – диалогический метод обучения, при котором учитель путем постановки тщательно продуманной системы вопросов подводит учеников к пониманию нового

материала или проверяет усвоение ими уже изученного.

Виды бесед: вводные или вступительные, организующие беседы; беседы-сообщения или выявления и формирования новых знаний (эвристические); синтезирующие, систематизирующие или закрепляющие.

В ходе беседы вопросы могут быть адресованы одному ученику (**индивидуальная беседа**) или учащимся всего класса (**фронтальная беседа**).

Одной из разновидностей беседы является **собеседование**.

Успех проведения бесед во многом зависит от правильности постановки вопросов, которые должны быть краткими, четкими, содержательными.

4. Главное назначение **учебной дискуссии** в процессе обучения – стимулирование познавательного интереса, вовлечение учащихся в активное обсуждение разных научных точек зрения по той или иной проблеме, побуждение их к осмысливанию различных подходов к аргументации чужой и своей позиции. Перед проведением дискуссии необходима обстоятельная подготовка учащихся как в содержательном, так и в формальном плане и наличие по меньшей мере двух противоположных мнений по обсуждаемой проблеме.

5. **Лекция** – монологический способ изложения объемного материала. Преимущество лекции – возможность обеспечить законченность и целостность восприятия школьниками учебного материала в его логических опосредованиях и взаимосвязях по теме в целом.

Школьная лекция может применяться также при повторении пройденного материала (**обзорная лекция**).

6. **Работа с учебником, книгой** – важнейший метод обучения.

Приемы самостоятельной работы с печатным источником: конспектирование; составление плана текста; цитирование; аннотирование; рецензирование; составление справки; составление матрицы идей – сравнительных характеристик однородных предметов, явлений в трудах разных авторов.

## 45. Наглядные и практические методы обучения

1. Под **наглядными** методами обучения понимаются такие методы, при которых усвоение учебного материала находится в существенной зависимости от применяемых в процессе обучения наглядного пособия и технических средств. Наглядные методы используются во взаимосвязи со словесными и практическими методами обучения и предназначаются для наглядно-чувственного ознакомления учащихся с явлениями, процессами, объекта в их натуральном виде или в символьном изображении.

Данные методы обучения условно можно подразделить на две большие группы:

– **метод иллюстраций** предполагает показ ученикам иллюстративных пособий, плакатов, таблиц, картин, карт, зарисовок на доске, плоских моделей и пр.;

– **метод демонстраций** обычно связан с демонстрацией приборов, опытов, технических установок, кинофильмов, видеофильмов и др.

В современных условиях особое внимание уделяется применению персонального компьютера (ПК), которые значительно расширяют возможности наглядных методов в учебном процессе.

2. **Практические** методы обучения основаны на практической деятельности учащихся. Основные виды практических методов: упражнения, лабораторные, практические работы, дидактические игры.

Под **упражнениями** понимают повторное (многократное) выполнение умственного или практического действия с целью овладения им или повышения его качества. Упражнения по своему характеру подразделяются на: устные; письменные; графические; учебно-трудовые.

По степени самостоятельности учащихся при выполнении упражнений выделяют:

– упражнения по воспроизведению известного с целью закрепления – **воспроизводящие** упражнения;

– упражнения по применению знаний в новых условиях – **тренировочные** упражнения.

Упражнения являются эффективными при соблюдении следующих дидактических требований:

- сознательный подход учащихся к их выполнению;
- соблюдение дидактической последовательности в выполнении упражнений.

**3. Лабораторные работы** – это изучение учащимися каких-либо явлений с помощью специального оборудования.

Проводятся лабораторные работы в иллюстративном или исследовательском плане.

**4. Практические работы** проводятся после изучения крупных разделов, тем и носят **обобщающий характер**. Они могут проводиться не только в классе, но и за пределами школы.

Особый вид практических методов обучения составляют **занятия с обучающими машинами, с машинами-тренажерами и репетиторами**.

**5. Дидактическая игра** – это активная учебная деятельность по имитационному моделированию изучаемых систем, явлений, процессов, где каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на выигрыш.

Игра активизирует процесс произвольного запоминания, повышает интерес к познавательной деятельности.

**Основные структурные элементы учебной игры :**

- моделируемый объект учебной деятельности;
- совместная деятельность участников;
- правила игры;
- принятие решения в изменившихся условиях;
- эффективность применяемого решения.

Дидактическая игра как метод обучения содержит в себе большие потенциальные возможности активизации процесса обучения, но они могут сыграть в обучении положительную роль в том случае, если используются как фактор, обобщающий широкий арсенал традиционных методов, а не как их заменитель.

## **46. Выбор методов обучения**

Выбор методов обучения **не может быть произвольным**.

В педагогической науке на основе изучения и обобщения практического опыта учителей сложились определенные подходы к выбору методов обучения в зависимости от различного сочетания конкретных обстоятельств и условий протекания учебно-воспитательного процесса.

**Выбор** методов обучения **зависит** :

- от общих целей образования, воспитания и развития учащихся и ведущих установок современной дидактики;
- особенностей содержания и методов данной науки и изучаемого предмета, темы;
- особенностей методики преподавания конкретной учебной дисциплины и определяемых ее спецификой требований к отбору общедидактических методов;
- цели, задач и содержания материала конкретного урока;
- времени, отведенного на изучение того или иного материала;
- возрастных особенностей учащихся;
- уровня их реальных познавательных возможностей;
- уровня подготовленности учащихся (образованности, воспитанности и развития);
- особенностей классного коллектива;
- внешних условий (географических, производственного окружения);
- материальной оснащенности учебного заведения, наличия оборудования, наглядных пособий, технических средств;



– возможностей и особенностей учителя, уровня теоретической и практической подготовленности, методического мастерства, его личных качеств.

При использовании комплекса названных обстоятельств и условий учитель принимает в той или иной последовательности ряд решений: о выборе словесных, наглядных или практических методов, репродуктивных или поисковых методов управления самостоятельной работой, методов контроля и самоконтроля.

Так, в зависимости от дидактической цели, когда на передний план выдвигается задача приобретения учащимися новых знаний, учитель решает вопрос, будет ли он в данном случае сам излагать эти знания; организует ли он приобретение учащимися путем организации самостоятельной работы и т. п. В первом случае может понадобиться подготовка учащихся к слушанию изложения учителя, и тогда он дает учащимся задание или на проведение определенных предварительных наблюдений, или на предварительное чтение нужного материала. В ходе самого изложения учитель может воспользоваться либо информационным изложением-сообщением, либо проблемным изложением (рассуждающее, диалогическое). При этом, излагая новый материал, учитель систематически обращается к тому материалу, который учащиеся получили в своей предварительной самостоятельной работе. Изложение учителя сопровождается демонстрацией натуральных объектов, их изображений, опытами, экспериментами и т. п. Учащиеся при этом делают те или иные записи, графики, схемы и др. Совокупность этих промежуточных решений и составляет одно целостное решение о выборе определенного сочетания методов обучения.

В современных условиях важным средством учителя при выборе оптимальных методов обучения становится персональный компьютер. Он помогает педагогу «профильтровать» методы в зависимости от конкретных условий обучения и остановить свой выбор на тех путях, которые удовлетворяют заранее обусловленным критериям.

## 47. Понятие о средствах обучения, их классификация

**Средство обучения** – это материальный или идеальный объект, который использован учителем и учащимися для усвоения новых знаний.

**Объекты**, выполняющие функцию средств обучения, можно **классифицировать по различным основаниям**: по их свойствам, субъектам деятельности, влиянию на качество знаний, на развитие различных способностей, их эффективности в учебном процессе.

1. **По составу объектов** средства обучения разделяются на **материальные** и **идеальные**.

К **материальным** средствам относятся: учебники и пособия, таблицы, модели, макеты, средства наглядности, учебно-технические средства, учебно-лабораторное оборудование, помещения, мебель, оборудование учебного кабинета, микроклимат, расписание занятий, другие материально-технические условия обучения.

**Идеальные** средства обучения – это те усвоенные ранее знания и умения, которые используют учителя и учащиеся для усвоения новых знаний.

Эти интеллектуальные средства обучения играют ведущую роль в умственном развитии учащихся. Они могут быть даны учителем в готовом виде в процессе объяснения темы урока, но могут быть и сконструированы учащимися самостоятельно или в совместной деятельности с учителем на уроке.

**Материальные** и **идеальные** средства обучения не противостоят, а **дополняют друг друга**. Влияние всех средств обучения на качество знаний учащихся многосторонне: **материальные** средства **связаны в основном** с возбуждением интереса и внимания, осуществлением практических действий, усвоением существенно новых знаний; **идеальные** средства – с пониманием материала, логикой рассуждения, запоминанием, культурой речи, развитием интеллекта. Между сферами влияния материальных и идеальных средств нет четких границ: часто оба они влияют в совокупности на становление тех или иных качеств личности учащихся.

Эффективность использования средств достигается при определенном сочетании их с содержанием и методами обучения.

Современные средства обучения часто предполагают использование новых методов обучения. Обучение на базе персональных компьютеров – это новый вид учебного процесса, в котором используются новые методы и средства преподавания и учения, используются различного вида знаковые и графические модели, в том числе средства мультипликации.

2. По субъекту деятельности средства обучения можно разделить на **средства преподавания** и **средства учения**. Так, оборудование демонстрационного эксперимента относится к средствам преподавания, а оборудование лабораторного практикума – к средствам учения. Средствами преподавания пользуются в основном учителя для объяснения и закрепления учебного материала, а средствами учения – учащиеся для усвоения новых знаний. В то же время некоторые средства используются как в преподавании, так и в учении.

**Средства преподавания** имеют существенное значение для реализации **информационной** и **управляющей функции** учителя. Они помогают возбудить и поддерживать познавательные интересы учащихся, улучшают наглядность учебного материала, делают его более доступным, обеспечивают более точную и полную информацию об изучаемом явлении, интенсифицируют самостоятельную работу и позволяют вести ее в индивидуальном темпе. Их можно разделить на **средства объяснения** нового материала, **средства закрепления** и повторения и **средства контроля**.

## 48. Оборудование учебного кабинета

**Материальные средства**, необходимые для усвоения всей учебной информации, составляют систему, производную от учебной программы. Она строится согласно следующим принципам.

1. Оборудование должно полностью удовлетворять педагогическим требованиям, предъявляемым к другим элементам учебного процесса: наглядно воспроизводить существенное в явлении, быть легко воспринимаемым и обозримым, иметь эстетический вид и т. д.

2. Все приборы, имеющие общее назначение, должны соответствовать друг другу и демонстрационным установкам.

3. Количество и типы средств обучения должны полностью обеспечивать материальные потребности учебной программы в системе, но без излишеств.

4. Средства обучения должны соответствовать реальным условиям работы школы и потребностям местного населения.

Наиболее рациональной формой организации системы средств обучения является **кабинетная система**, в которой все средства обучения по одному предмету (или используемые одним учителем) располагаются в одном помещении – кабинете, к которому при необходимости добавляются другие помещения: лаборантская, лабораторная подсобная, ремонтная, мастерская. Учебные кабинеты предназначены для изучения теории и проведения упражнений. В учебной лабораторной аудитории проводят практикумы, лабораторные работы, в которых у учащихся формируются политехнические, профессиональные, трудовые, исследовательские и другие навыки.

В кабинете должны быть обеспечены все условия для демонстрации наглядных пособий: источники постоянного и переменного тока, заземление, затемнение, проекционная аппаратура, экраны, подставки, световая указка, стенды и т. д. Наглядные пособия необходимо иметь для каждой темы урока. Демонстрационное оборудование, печатные пособия не заменяют, а дополняют друг друга, обеспечивая различные дидактические цели.

**Наглядные пособия** выполняют следующие **функции**:

– ознакомление с явлениями и процессами, которые не могут быть воспроизведены в школе;

– ознакомление с внешним видом объекта в его современном виде и в историческом

развитии;

– наглядное представление об устройстве объекта, принципе его действия, управлении им, технике безопасности;

– наглядное представление о сравнении или измерении характеристик явления или процесса;

– знаковое изображение этапов эксплуатации, изготовления или проектирования изделия;

– ознакомление с историей науки и перспективами ее развития.

Наглядные пособия обычно классифицируются на **три группы** :

– объемные пособия (модели, коллекции, приборы, аппараты и т. п.);

– печатные пособия (картины, плакаты, портреты, графики, таблицы и т. п.);

– проекционный материал (кинофильмы, видеофильмы, слайды и т. п.).

Значительную роль в обучении играют коллекции и модели. Под **школьными коллекциями** принято понимать наборы предметов или веществ, подобранных по определенным признакам или характеристикам и служащих как для изучения нового материала, так и для повторения и самостоятельной работы (коллекции по ботанике и зоологии, по физике, химии, рисованию, для труда в мастерских).

**Печатные пособия** широко используются в практике обучения, их целесообразно применять как дополнительные средства наряду с натуральными предметами или моделями.

## 49. Технические средства обучения

**Технические средства обучения** (ТСО) – это устройства, помогающие учителю обеспечивать учащихся учебной информацией, управлять процессами запоминания, применения и понимания знаний, контролировать результаты обучения. В них имеются специальные блоки, позволяющие хранить и воспроизводить программы информационного обеспечения, управления познавательной деятельностью учащихся и контроля.

Существуют следующие виды ТСО:

– информационные;

– программированного обучения;

– контроля знаний;

– тренажеры;

– комбинированные.

К ним относятся: кинопроекторы, диапроекторы, эпипроекторы, графопроекторы, видеоманитофоны, телевизионные комплексы, персональные компьютеры и компьютерные системы (классы). Они постоянно совершенствуются; в школы систематически поступают новые, апробированные и рекомендованные ТСО как общего назначения, так и специализированные: лингафонные кабинеты для изучения иностранных языков, комплексы для изучения физики, математики и других предметов.

Широкое распространение получают в школах **обучающие персональные компьютеры**. Они используются на уроках как эпизодически, так и систематически, в зависимости от целей и методов обучения, а также от технических возможностей самого компьютера.

Современный ПК, снабженный дополнительными устройствами, позволяющими сочетать тексты с графикой, мультипликацией, звуковым (речевым и музыкальным) сопровождением, кино- и видеоизображением, называется **мультимедиа** («многовариантная среда»).

При эпизодическом использовании ПК употребляются в системе с другими средствами и методами обучения; поэтому на их применение отводится часть урока; для этого необходимы небольшие, часто стандартные программы. При систематическом использовании компьютеры работают в течение многих занятий, занимая основное учебное время; для этих занятий разрабатываются специальные большие программы, в которых

предусмотрены способы хранения (чаще всего на дискетах), предъявления информации (в основном на экране телевизора или дисплея), управления познавательной деятельностью учащихся, анализа ошибок и оценки успешности обучения класса в целом и каждого учащегося персонально.

Перед использованием ТСО учащихся необходимо научить пользоваться ими. Здесь **средство обучения** выступает как **предмет освоения**.

**Чистота использования ТСО** влияет на **эффективность процесса обучения**. Если ТСО используется очень редко, то каждое его применение превращается в чрезвычайное событие и возбуждает эмоции, мешающие восприятию и усвоению учебного материала. Наоборот, слишком частое использование ТСО приводит к потере у учащихся интереса к нему и к активной форме протеста.

**Эффективность** применения ТСО **зависит** также от **этапа урока**. Использование ТСО не должно длиться на уроке подряд более 20 мин. Использование ТСО в интервалах между 15-й и 20-й минутами и между 30-й и 35-й минутами позволяет поддерживать устойчивое внимание учащихся практически в течение всего урока. Эти положения обусловлены тем, что в течение каждого урока у учащихся периодически изменяются характеристики зрительного и слухового восприятия, внимание, утомляемость. Минуты напряженного умственного труда необходимо чередовать с эмоциональной разрядкой, разгрузкой зрительного и слухового восприятия.

## 50. Развивающее обучение

**Развивающее обучение** – это ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и на их реакцию. Целью данного вида обучения является подготовка учащихся к самостоятельному освоению знаний, поиску истины, а также к независимости в повседневной жизни.

Теория развивающего обучения берет свое начало в работах **И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, К.Д. Ушинского, Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, В.В. Давыдова** и др.

Обучение – ведущая движущая сила психического развития ребенка, становления у него новых качеств мышления, внимания, памяти и других способностей. Продвижение в развитии ставится условием глубокого и прочного усвоения знаний. Работа с опорой на «зону ближайшего развития» ребенка помогает полнее и ярче раскрыться его потенциальным возможностям. «Зона ближайшего развития» ребенка характеризует ту область действий и задач, которые еще не может ребенок выполнить самостоятельно, но может с ними справиться при помощи, поддержке и объяснении взрослого. Но то, что ребенок выполняет сегодня с помощью взрослого, завтра ставится уже внутренним достоянием ребенка, его новой способностью, умением, знанием. Так **обучение стимулирует развитие** ребенка. **Регулирующую роль** в системе развивающего обучения выполняют такие **дидактические принципы**, как обучение на высоком уровне трудности, принцип ведущей роли теоретических знаний, обучение быстрыми темпами, познание ребенком процесса учения и др.

**Структура развивающего обучения** представляет собой цепь усложняющихся предметных задач, которые вызывают у учащегося потребность в овладении специальными знаниями и навыками, в создании новой схемы решения, новых способов действия. На первый план выступает не только актуализация ранее усвоенных знаний и способов действия, но и выдвижение гипотезы, поиск идей и разработка оригинального плана решения задачи, отыскание способа проверки решения путем использования самостоятельно подмеченных новых связей и зависимостей между известным и неизвестным. В процессе «добывания» знаний и создания новых способов выполнения действия ученик получает конкретный результат виде новых фактов. Таким образом, уже в самом процессе обучения ученик поднимается на новые ступени интеллектуального и личностного развития.

**Основная задача педагога** в процессе развивающего обучения – организация учебной

деятельности, направленной на формирование познавательной самостоятельности, развитие и формирование способностей, активной жизненной позиции.

Развивающее обучение осуществляется в форме вовлечения учащегося в различные виды деятельности, использование в преподавании дидактических игр, дискуссий, а также методов обучения, направленных на обобщение творческого воображения, мышления, памяти, речи.

**Центральное технологическое звено** развивающего обучения – это самостоятельная учебно-познавательная деятельность ребенка, основанная на способности ребенка регулировать в ходе обучения свои действия в соответствии с осознаваемой целью.

**Суть развивающего обучения** в том, чтобы ученик не только усваивал конкретные знания и навыки, но и овладевал способами действий, обучался конструировать и управлять своей учебной деятельностью.

## 51. Проблемное обучение

**Суть проблемного обучения** состоит в том, что преподаватель не сообщает знаний в готовом виде, но ставит перед учащимися проблемные задачи, побуждая искать пути и средства их решения.

**Главные психолого-педагогические цели** проблемного обучения:

- развитие мышления и способностей учащихся, развития творческих умений;
- усвоение учащимися знаний, умений, добытых в ходе активного поиска и самостоятельного решения проблем, в результате чего эти знания, умения более прочные, чем при традиционном обучении;
- воспитание активной творческой личности учащегося, умеющего видеть, ставить и разрешать нестандартные проблемы.

Важным этапом проблемного обучения является создание проблемной ситуации, представляющей собой ощущение мыслительного затруднения. Учебная проблема, которая вводится в момент возникновения проблемной ситуации, должна быть достаточно трудной, но посильной для учащихся. Ее введением и осознанием завершается **первый этап**.

На **втором этапе** разрешения проблемы («закрытом») учащийся перебирает, анализирует имеющиеся в его распоряжении знания по данному вопросу, выясняет, что их недостаточно для ответа, и активно включается в добывание недостающей информации.

Третий этап («открытый») направлен на приобретение различными способами необходимых для решения проблемы знаний. Этот этап завершается пониманием, как можно решить проблему.

Далее следуют этапы решения проблемы, верификации (проверки) полученных результатов, сопоставления с исходной гипотезой, систематизации и обобщения добытых знаний, умений.

**Условия** успешного проблемного обучения:

- обеспечение достаточной мотивации, способной вызвать интерес к содержанию проблемы;
- обеспечение посильности работы с возникающими на каждом этапе проблемами (рациональное соотношение известного и неизвестного);
- значимость информации, получаемой при решении проблемы;
- необходимость диалогического доброжелательного общения педагога и учащегося, когда с вниманием и поощрением относятся ко всем мыслям, гипотезам, высказанным учащимися.

**Формы** проблемного обучения: **проблемное изложение** учебного материала в монологическом режиме лекции либо диалогическом режиме семинара; проблемное изложение учебного материала на лекции, когда преподаватель ставит проблемные вопросы, выстраивает проблемные задачи и сам их решает, а учащиеся лишь мысленно включаются в процесс поиска решения; **частично-поисковая деятельность** при выполнении

эксперимента на лабораторных работах; в ходе проблемных семинаров, эвристических бесед. Вопросы преподавателя должны вызвать интеллектуальные затруднения учащихся и целенаправленный мыслительный поток; **самостоятельная исследовательская деятельность**, когда учащиеся самостоятельно формируют проблему и решают ее с последующим контролем преподавателя.

Принцип проблемности содержания обучения может быть реализован в **форме учебных деловых игр**.

**Преимущества проблемного обучения**: самостоятельное добывание знаний путем собственной творческой деятельности; высокий интерес к учебе; развитие продуктивного мышления; прочные и действенные результаты обучения.

**Недостатки проблемного обучения**: слабая управляемость познавательной деятельностью учащихся; большие затраты времени на достижение запроектированных целей.

## 52. Программированное и компьютерное обучение

**Основная цель** программированного обучения – улучшение управления учебным процессом.

Данный вид обучения **возник в начале 60-х гг.** на основе новых дидактических, психологических и кибернетических идей программированного обучения. У истоков программированного обучения стояли американские дидакты и психологи **Н. Краудер, Б. Скиннер, С. Пресси**, в отечественной науке этими вопросами плодотворно занимались **Н.Ф. Талызина, П.Я. Гальперин, Л.Й. Ланда, И.Л. Тихонов, А.Х. Молибог, А.М. Матюшкин, В.И. Чепелев** и многие другие.

**Особенности** программированного обучения заключаются в следующем:

- учебный материал разделяется на отдельные порции (дозы);
- учебный процесс состоит из последовательных шагов, содержащих порцию знаний и мыслительных действий по их усвоению;
- каждый шаг завершается контролем;
- при правильном выполнении контрольных заданий учащийся получает новую порцию материала и выполняет следующий шаг обучения;
- при неправильном ответе учащийся получает помощь и дополнительные разъяснения;
- каждый учащийся работает самостоятельно и овладевает материалом в посильном для него темпе;
- результаты выполнения всех контрольных заданий фиксируются, они становятся известными как самим учащимся (внутренняя обратная связь), так и педагогу (внешняя обратная связь);
- педагог выступает организатором обучения и помощником (консультантом) при затруднениях, осуществляет индивидуальный подход;
- в учебном процессе широкое применение находят специфические средства программированного обучения (программированные учебные пособия, тренажеры, контролирующие устройства, обучающие машины).

Современные обучающие программы чаще всего составляются по смешанной (комбинированной) схеме, что позволяет сделать их гибкими.

Компьютерное обучение пришло на смену программированному обучению. Компьютеры, снабженные **специальными обучающими программами**, можно эффективно приспособить для решения почти всех дидактических задач – предъявления (выдачи) информации, управления ходом обучения, контроля и коррекции результатов, выполнения тренировочных упражнений, накопления данных о развитии учебного процесса и т. д.

**Главные направления** компьютеризации обучения:

- повышение успеваемости по отдельным учебным предметам (математике,

естественным наукам, родному и иностранному языкам, географии и др.), ориентированное на результат процесса;

– развитие общих когнитивных способностей – решать поставленные задачи, самостоятельно мыслить, владеть коммуникативными навыками, т. е. упор на процессы, лежащие в основе формирования того или иного навыка;

– автоматизированное тестирование, оценка и управление, что позволяет высвободить время преподавателя и тем самым повысить эффективность педагогического процесса.

Компьютерное обучение основывается на выделении **алгоритма** обучения, ведущего к правильному результату, который предписывает учащемуся состав и последовательность учебной деятельности, необходимые для полноценного усвоения знаний и умений.

Эффективность обучающих программ и всего компьютерного обучения целиком зависит от качества алгоритмов управления мыслительной деятельностью.

**Качество** компьютерного обучения обуславливается **двумя основными факторами** :

– качеством обучающих программ;

– качеством техники.

### 53. Модульное обучение

**Модульное обучение** представляет собой метод, при котором содержание учебного материала и организация его изучения заключаются в модули.

**Модуль** – это логически завершенная часть учебного материала, обязательно сопровождаемая контролем знаний и умений учащихся.

Основой для формирования модулей служит рабочая программа дисциплины. Модуль часто совпадает с темой дисциплины или блоком взаимосвязанных тем. Однако в отличие от темы в модуле все измеряется, все оценивается: задание, работа, посещение учащимся занятий, стартовый, промежуточный и итоговый уровень учащихся.

В модуле четко определены цели обучения, задачи и уровни изучения данного модуля, названы навыки и умения, которыми должен овладеть обучаемый. Число модулей зависит как от особенностей самого предмета, так и от желаемой частоты контроля обучения. Модульное обучение неразрывно связано с рейтинговой системой контроля. Чем крупнее или важнее модуль, тем большее число баллов ему отводится.

Понятие базисного содержания дисциплины неразрывно связано с понятием учебного модуля, в котором базисные содержательные блоки логически связаны в систему.

При проектировании содержания дисциплины в последнее время наметилась тенденция выделять из базиса дисциплины ее понятийную базу – **тезаурус**, в котором должны быть представлены основные смысловые единицы.

На основании тезауруса составляются вопросы и задачи, охватывающие все виды работ по модулю и выносятся на контроль (обычно в тестовой форме) после изучения модуля. После изучения каждого модуля по результатам тестового контроля преподаватель дает учащимся необходимые рекомендации. По количеству набранных баллов из возможных ученик сам может судить о степени своей успешности в овладении учебным материалом.

Модуль содержит **познавательную** и **учебно-профессиональную** части. Первая формирует теоретические знания, вторая профессиональные умения и навыки на основе приобретенных знаний. Соотношение теоретической и практической частей модуля должно быть оптимальным, что требует профессионализма и высокого педагогического мастерства преподавателя.

В основу модульной интерпретации учебного курса должен быть положен **принцип системности**, предполагающий:

– системность содержания, т. е. то необходимое и достаточное знание (тезаурус), без наличия которого ни дисциплина в целом, ни любой из ее модулей не могут существовать;

– чередование познавательной и учебно-профессиональной частей модуля, обеспечивающее алгоритм формирования познавательно-профессиональных умений и

навыков;

– системность контроля, логически завершающего каждый модуль, приводящая к формированию способностей обучаемых трансформировать приобретенные навыки систематизации в профессиональные умения анализировать, систематизировать и прогнозировать инженерные решения.

При модульной интерпретации учебной дисциплины следует установить число и наполняемость модулей, соотношение теоретической и практической частей в каждом из них, их очередность, содержание и формы модульного контроля, содержание и формы итогового контроля.

## 54. Формы организации обучения и их развитие в дидактике

**Формы организации обучения** (организационные формы) – это внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в определенном порядке и режиме.

Они имеют социальную обусловленность, возникают и совершенствуются в связи с развитием дидактических систем.

Организационные формы обучения **классифицируются по различным критериям** : количеству учащихся; месту учебы; продолжительности учебных занятий и др.

По **количеству учащихся** выделяются массовые, коллективные, групповые, микрогрупповые и индивидуальные формы обучения.

По **месту учебы** различаются школьные и внешкольные формы. К первым относятся школьные занятия, работа в мастерских, на пришкольном участке, в лаборатории и т. п., а ко вторым – домашняя самостоятельная работа, экскурсии, занятия на предприятиях.

По **длительности времени обучения** различают классический урок (45 мин), спаренное занятие (90 мин), спаренное укороченное занятие (70 мин), а также уроки «без звонков» произвольной длительности.

Истории мировой педагогической мысли и практики обучения известны самые разнообразные формы организации обучения.

1. Самой старой формой учебного процесса является **индивидуальная** форма обучения. **Суть** – учащиеся выполняли задания индивидуально, помощь учителя выступала либо непосредственно, либо косвенно через изучение учебника, автором которого являлся сам учитель.

2. Индивидуальная форма обучения постепенно уступила место **индивидуально-групповой** форме организации учебного процесса. **Суть** – занятия велись уже с целой группой разновозрастных детей, уровень подготовки которых был различным, в силу чего учитель вел учебную работу с каждым учеником отдельно.

3. В XVII в. была основана и широко популяризировалась **классно-урочная** система обучения (Я.А. Коменский).

4. Первая попытка модернизации классно-урочной системы обучения принадлежала английскому священнику А. Беллу и учителю Дж. Ланкарстеру (конец XVIII – начало XIX в.). Так возникла модифицированная классно-урочная система организации обучения под названием **Белл-Ланкастерская система взаимного обучения** . **Суть** – старшие ученики сначала под руководством учителя сами изучали материал, а затем, получив соответствующую инструкцию, обучали тех, кто знает меньше.

5. В начале XX в. в Европе стала создаваться **Мангеймская система** (Йозеф Зиккенгер) дифференцированного обучения по способностям. При сохранении классно-урочной системы учащиеся в зависимости от их способностей и степени подготовки распределялись по классам на слабых, средних и сильных.

6. В 20-е гг. XX столетия в СССР появилась **бригадно-лабораторная система обучения** . Задания по изучению курса, темы брала группа учеников (бригада). Они работали самостоятельно в лабораториях и с консультациями учителей, отчитывались коллективно.



7. В 50-60-е гг. XX в. Ллойдом Трампом был разработан **план Трампа**. Суть – максимальное стимулирование индивидуального обучения с помощью гибкости форм его организации. При таком обучении сочетаются занятия в больших аудиториях, в малых группах с индивидуальными занятиями. Классы как таковые отменяются, состав малых групп непостоянный, он постоянно меняется. Данная система требует слаженной работы учителей, четкой организации, материального обеспечения.

## 55. Классно-урочная система обучения

Наибольшее распространение как в нашей стране, так и за рубежом получила классно-урочная система обучения, возникшая в XVII в. и развивающаяся уже более трех столетий. Ее контуры очертил немецкий педагог **И. Штурм**, а разработал теоретические основы и воплотил в практическую технологию **Я.А. Коменский**.

**Классно-урочную** форму организации обучения отличают следующие особенности:

- постоянный состав учащихся примерно одного возраста и уровня подготовленности (класс);
- каждый класс работает в соответствии со своим годовым планом (планирование обучения);
- учебный процесс осуществляется в виде отдельных взаимосвязанных, следующих одна за другой частей (уроков);
- каждый урок посвящается только одному предмету (монизм);
- постоянное чередование уроков (расписание);
- руководящая роль учителя (педагогическое управление);
- применяются различные виды и формы познавательной деятельности учащихся (вариативность деятельности).

Классно-урочная форма организации учебной работы имеет **ряд преимуществ** по сравнению с другими формами, в частности индивидуальной:

- при массовом охвате детей школьного возраста учебными занятиями данная система обеспечивает организационную четкость и непрерывность работы учащихся и стимулирующее влияние классного коллектива на учебную деятельность каждого ученика;
- предполагает тесную связь обязательной учебной и внеучебной работы школьников;
- обеспечивает возможность сочетания массовых, групповых и индивидуальных форм учебной работы;
- создает благоприятные предпосылки для взаимообучения, коллективной деятельности, соревновательности, воспитания и развития учащихся;
- экономична, поскольку один учитель работает одновременно с большой группой учащихся.

Вместе с тем данная форма не лишена **недостатков**, снижающих ее эффективность, **главный** среди которых – **опора (ориентация) на «среднего» ученика, отсутствие возможности осуществления индивидуальной учебно-воспитательной работы с учащимися.**

Классно-урочная форма организации обучения включает в себя наряду с уроком целый комплекс форм организации учебного процесса. К ним относятся: лекции, семинарские занятия, экскурсии, занятия в учебных мастерских, практикумы, формы трудового и производственного обучения, собеседования, консультации, экзамены, зачеты, формы внеклассной работы (предметные кружки, студии, научные общества, олимпиады, конкурсы) и др. В рамках этих форм обучения может быть организована коллективная, групповая, индивидуальная, фронтальная работа учащихся как дифференцированного, так и недифференцированного характера.

Важнейшей особенностью перечисленных выше форм организации обучения является то, что на любой из них учащийся учится работать: слушать, обсуждать вопросы при коллективной работе, сосредоточиваться и организовывать свою работу, высказывать свои

суждения, выслушивать других, аргументировать свои доказательства, составлять конспекты, компоновать тексты докладов, работать с источниками знаний, планировать свои действия, организовывать свое рабочее место и т. д.

При групповой работе школьники усваивают элементы организационной деятельности лидера, сотрудника, подчиненного, формируют опыт вступать в контакты с окружающей средой взрослых.

## 56. Требования, предъявляемые к современному уроку

**Урок является ключевым компонентом классно-урочной системы обучения. Это законченный в смысловом, временном и организационном отношении отрезок учебного процесса .**

Среди **общих требований** , которым должен отвечать современный урок, выделяются следующие.

1. Использование новейших достижений науки, передовой педагогической практики, построение урока на основе закономерностей учебно-воспитательного процесса.

2. Реализация на уроке в оптимальном соотношении всех дидактических принципов и правил.

3. Обеспечение надлежащих условий для продуктивной познавательной деятельности учащихся с учетом их интересов, склонностей и потребностей.

4. Установление осознаваемых учащимися межпредметных связей.

5. Связь с ранее изученными знаниями и умениями, опора на достигнутый уровень развития учащихся.

6. Мотивация и активизация развития всех сфер личности.

7. Логичность и эмоциональность всех этапов учебно-воспитательной деятельности.

8. Эффективное использование педагогических средств.

9. Связь с жизнью, производственной деятельностью, личным опытом учащихся.

10. Формирование практически необходимых знаний, умений, навыков, рациональных приемов мышления и деятельности.

11. Тщательная диагностика, прогнозирование, проектирование и планирование урока.

Каждый урок направляется на достижение триединой цели: **обучить, воспитать, развить** . С учетом этого общие требования к уроку конкретизируются в дидактических, воспитательных и развивающих требованиях.

К **дидактическим требованиям** относятся: четкое определение образовательных задач урока; рационализация информационного наполнения урока, оптимизация содержания с учетом социальных и личностных потребностей; внедрение новейших технологий познавательной деятельности; рациональное сочетание разнообразных видов, форм и методов; творческий подход к формированию структуры урока; сочетание различных форм коллективной деятельности с самостоятельной деятельностью учащихся; обеспечение оперативной обратной связи, действенного контроля и управления; научный расчет и мастерство проведения урока.

**Воспитательные требования** к уроку включают: определение воспитательных возможностей учебного материала, деятельности на уроке, формирование и постановку реально достижимых воспитательных целей; постановку только тех воспитательных задач, которые органически вытекают из целей и содержания учебной работы; воспитание учащихся на общечеловеческих ценностях, формирование жизненно необходимых качеств; внимательное отношение к учащимся, соблюдение требований педагогического такта, сотрудничество с учащимися и заинтересованность в их успехах.

К постоянно реализуемым на всех уроках **развивающим требованиям** относятся: формирование и развитие у учащихся положительных мотивов учебно-познавательной деятельности, интересов, творческой инициативы и активности; изучение и учет уровня развития и психологических особенностей учащихся, проектирование «зоны ближайшего

развития»; проведение учебных занятий на «опережающем» уровне, стимулирование наступления новых качественных изменений в развитии; прогнозирование «скачков» в интеллектуальном, эмоциональном, социальном развитии учащихся и оперативная перестройка учебных занятий с учетом наступающих перемен.

## 57. Типология и структура уроков

Имеются несколько подходов к классификации уроков, каждый из которых отличается определяющими признаками.

Одна из первых наиболее обоснованных классификаций принадлежит советскому дидакту **И.Н. Казанцеву**, предложившему группировать уроки по двум критериям: содержанию (например, уроки математики разделяются на уроки арифметики, алгебры, геометрии и тригонометрии, а внутри них – в зависимости от содержания преподаваемых тем); способу проведения (уроки-экскурсии, киноуроки, уроки самостоятельной работы и т. д.).

Уроки классифицируют также исходя из цели организации занятий, содержания и способов проведения уроков (**М.И. Махмутов**); основных этапов учебного процесса (**С.В. Иванов**); дидактических задач, которые решаются на уроке (**Н.М. Яковлев, А.М. Сохор**); методов обучения (**И.Н. Борисов**); способов организации учебной деятельности учащихся (**Ф.М. Кирюшкин**).

Наибольшую поддержку среди теоретиков и практикой получила классификация уроков по двум существенным признакам – **дидактическим целям и месту уроков в общей системе:**

- 1) комбинированные (смешанные);
- 2) уроки изучения новых знаний;
- 3) уроки формирования новых умений;
- 4) уроки обобщения и систематизации изученного;
- 5) уроки контроля и коррекции знаний, умений;
- 6) уроки практического применения знаний, умений (**Г.И. Щукина, В.А. Онищук, Н.А. Сорокин, М.И. Махмутов** и др.).

Кроме того, широкое распространение получили нестандартные формы урочных занятий, такие как уроки-семинары, уроки-конференции, уроки – деловые игры, уроки-аукционы, интегрированные уроки и т. д.

**Структура урока** – это его внутреннее строение, последовательность отдельных этапов. Тип урока определяется наличием и последовательностью структурных частей.

Структура урока имеет важное значение в теории и практике современного урока, так как именно она определяет в конечном итоге результативность и эффективность обучения.

От Коменского и Гербарта берет начало **классическая четырехзвенная структура урока**, опирающаяся на формальные ступени обучения: подготовка к усвоению новых знаний; усвоение новых знаний, умений; их закрепление и систематизация; применение на практике.

Соответствующий ей тип урока **комбинированный** (смешанный).

**Этапы комбинированного урока**, разложенные на отрезки времени, следующие:

- 1 этап** – повторение изученного (актуализация знаний);
- 2 этап** – изучение новых знаний, формирование новых умений;
- 3 этап** – закрепление, систематизация, применение;
- 4 этап** – задание на дом.

Методическая подструктура урока в отличие от дидактической – величина переменная. Элементы (этапы) урока могут быть скомбинированы в любой последовательности, что делает урок гибким и применимым для решения очень широкого круга учебно-воспитательных задач.

С целью повышения результативности учебных занятий возникли и практикуются

другие типы уроков. Их структура состоит обычно из трех частей:

- организации работы (1-3 мин);
- главной части (формирование, усвоение, закрепление, контроль, применение и т. д.) (35-40 мин);
- подведения итогов и задания на дом (2-3 мин).

Все компоненты должны представлять собой единую систему – урок. Урок будет результативным и информативно полным лишь при условии, что учитель будет уверен, что все компоненты занятия взаимосвязаны.

## 58. Подготовка урока

**Подготовка урока** – это разработка комплекса мер, выбор такой организации учебно-воспитательного процесса, которая в данных конкретных условиях обеспечивает наивысший конечный результат.

В подготовке учителя к уроку выделяются три этапа: **диагностики, прогнозирования, проектирования (планирования)**.

При этом предполагается, что учитель хорошо знает фактический материал, свободно ориентируется в своем учебном предмете.

**Подготовительная работа** сводится к «приспособлению» учебной информации к возможностям класса, оценке и выбору такой схемы организации познавательного труда и коллективного сотрудничества, которая даст максимальный результат. Чтобы выбрать оптимальную схему проведения урока, необходимо рассчитать алгоритм подготовки урока, последовательное выполнение шагов которого гарантирует учет всех важных факторов и обстоятельств, от них зависит эффективность будущего занятия.

1. Реализация алгоритма начинается с диагностирования конкретных условий. **Диагностика** заключается в выяснении всех обстоятельств проведения урока: возможностей учащихся; мотивов их деятельности и поведения; запросов и наклонностей; интересов и способностей; требуемого уровня обученности; характера учебного материала, его особенностей и практической значимости; структуры урока; во внимательном анализе всех затрат времени в учебном процессе (на повторение опорных знаний, усвоение новой информации, закрепление и систематизацию, контроль и коррекцию знаний, умений).

Завершается данный этап получением **диагностической карты урока**, на которой наглядно представляется действие определяющих эффективность занятия факторов.

2. **Прогнозирование** направлено на оценку различных вариантов проведения будущего урока и выбор из них оптимального по принятому критерию. Современная технология прогнозирования позволяет выводить **количественный показатель эффективности урока** следующим способом. Объем знаний (умений), формирование которых составляет цель урока, принимается за 100 %. Влияние препятствующих факторов снижает этот идеальный показатель. Величина потерь вычитается из идеального результата и определяет реальный показатель эффективности урока по задуманной педагогом схеме. Если показатель удовлетворяет учителя, он приступает к заключительному этапу подготовки урока – планированию.

3. **Проектирование (планирование)** – завершающая стадия подготовки урока, которая заканчивается созданием **программы управления познавательной деятельностью учащихся**. Программа управления – это краткий и конкретный произвольно составленный документ, в котором педагог фиксирует важные для него моменты управления процессом.

На начальном этапе педагогической деятельности следует писать подробные **планы-конспекты урока**, в которых должны быть отражены следующие моменты:

- дата проведения урока и его номер по тематическому плану;
- название темы урока и класса, в котором он проводится;
- цели и задачи образования, воспитания, развития школьников;
- структура урока с указанием последовательности его этапов и примерного

распределения времени по этим этапам;

- содержание учебного материала;
- методы и приемы работы учителя в каждой части урока;
- учебное оборудование, необходимое для проведения урока;
- задание на дом.

## 59. Вспомогательные формы обучения

**Вспомогательные формы** организации учебной работы (условное определение, так как некоторые из этих форм перешли в разряд нестандартных уроков) – разнообразные занятия, дополняющие и развивающие классно-урочную деятельность учащихся. К ним относятся: кружки, практикумы, семинары, конференции, консультации, факультативные занятия, учебные экскурсии, домашняя самостоятельная работа учащихся и др.

К числу основных и стабильных видов внешкольных занятий относится **домашняя самостоятельная работа** учащихся, рассматриваемая как составная часть процесса обучения. **Главная ее цель** – расширить и углубить знания, умения, полученные на уроках, предотвратить их забывание, развить индивидуальные склонности, дарования и способности учащихся. Домашняя работа строится с учетом требований учебных программ, а также интересов и потребностей школьников, уровня их развития. Внеурочная учебная деятельность опирается на самостоятельность, сознательность, активность и инициативу учащихся.

**Важные дидактические функции** домашней самостоятельной работы:

- закрепление знаний, умений, полученных на уроках;
- расширение и углубление учебного материала, проработанного в классе;
- формирование умений и навыков самостоятельного выполнения упражнений;
- развитие самостоятельности мышления путем выполнения индивидуальных заданий в объеме, выходящем за рамки программного материала, но отвечающего возможностям учащегося;
- выполнение индивидуальных наблюдений, опытов; сбор и подготовка учебных пособий для изучения новых тем на уроках.

**Предметные кружки**, предлагаемые школой, отличаются большим разнообразием как по направленности, так и по содержанию, методам работы, времени обучения и т. д. Они играют благоприятную роль в развитии интересов и склонностей учащихся, способствуют развитию положительного отношения к обучению. Кружки способствуют укреплению связи обучения с жизнью, развитию межпредметных связей. Работа учащихся в предметных кружках активизирует учебный процесс, способствует повышению качества обучения.

Традиционно к вспомогательным формам учебной работы относятся **экскурсии**.

Методика проведения экскурсии зависит от темы, дидактической цели, возраста учащихся, их развития, а также от объекта экскурсии.

Экскурсия может быть **фронтальной**, **групповой** или **микрогрупповой** (бригадной). Учебные экскурсии планируются как по отдельным предметам, так и комплексные, включающие тематику нескольких смежных дисциплин.

Важное значение имеет заключительный этап экскурсии – **подведение итогов** и **обработка собранного материала**. По теме экскурсии проводится **беседа**.

Учебными планами предусматривается организация всевозможных **факультативов и курсов по выбору**. Они разрабатываются с учетом пожеланий и интересов школьников, их родителей. Учитываются конкретные условия и задачи подготовки учащихся к практической деятельности в соответствии с местными условиями.

**Консультации** дают возможность учителю обнаружить пробелы в знаниях учащихся, обратить их внимание на вопросы, требующие серьезного изучения. Правильно организованная консультация воспитывает у учащихся самоконтроль, критическое отношение к своим знаниям, помогает правильно установить уровень обученности.

## 60. Организация учебной деятельности учащихся на уроке

В педагогической литературе и школьной практике приняты в основном следующие формы организации учебной деятельности учащихся на уроке: фронтальная; индивидуальная; групповая.

**Фронтальная форма** организации учебной деятельности учащихся – это такой вид деятельности учителя и учащихся на уроке, когда все ученики одновременно выполняют одинаковую, общую для всех работу, всем классом обсуждают, сравнивают и обобщают результаты ее.

Фронтальная форма организации обучения может быть реализована в виде **проблемного, информационного и объяснительно-иллюстративного изложения** и сопровождаться репродуктивными и творческими заданиями.

Достоинства фронтальной формы организации учебной деятельности:

- воспитывает в учащихся чувство коллективизма;
- позволяет обучаемым рассуждать;
- формирует устойчивые познавательные интересы;
- учитель получает возможность влиять на весь коллектив класса;
- ритмичность в деятельности школьников на основе учета их индивидуальных особенностей.

Главным недостатком фронтальной формы учебной работы является то, что она ведет к проявлению **тенденции к нивелированию учащихся**, побуждению их к единому темпу работы.

**Индивидуальная форма** организации работы учащихся на уроке предполагает, что каждый ученик получает для самостоятельного выполнения задание, специально для него подобранное в соответствии с его подготовкой и учебными возможностями. Широко используется индивидуальная работа в программированном обучении.

Выделяют **два вида** индивидуальных форм организации выполнения заданий:

- **индивидуальную** - деятельность ученика по выполнению общих для всего класса заданий осуществляется без контакта с другими школьниками, но в едином для всех темпе;
- **индивидуализированную** - предполагает учебно-познавательную деятельность учащихся над выполнением специфических заданий.

Такая организация учебной работы учащихся на уроке дает возможность каждому ученику постепенно, но неуклонно углублять и закреплять полученные знания, вырабатывать необходимые умения, навыки, опыт познавательной деятельности, формировать у себя потребности в самообразовании.

Но индивидуализированная форма учебной работы несколько ограничивает общение учащихся между собой, стремление передавать свои знания другим, участвовать в коллективных достижениях.

Главными признаками **групповой (звеньевой) формы организации учебной работы учащихся** являются:

- класс на данном уроке делится на группы для решения конкретных учебных задач;
- каждая группа получает определенное задание и выполняет его сообща под непосредственным руководством лидера группы или учителя;
- задания в группе выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы.

Данная форма работы учащихся на уроке наиболее применима и целесообразна при проведении практических работ, лабораторных и работ-практикумов; при подготовке тематических учебных конференций, диспутов, докладов по теме, дополнительных занятий всей группы.

Недостатки данной формы организации учебной деятельности: трудности комплектования групп и организации работы в них; учащиеся в группах не всегда в

состоянии самостоятельно разобраться в сложном учебном материале и избрать самый экономный путь его изучения.

## 61. Сущность контроля обучения как дидактического понятия

**Контроль**, или проверка результатов обучения, является обязательным компонентом процесса обучения. Он имеет место на всех стадиях процесса обучения, но особое значение приобретает после изучения какого-либо раздела программы и завершения ступени обучения. Суть проверки результатов обучения состоит в выявлении уровня освоения знаний учащимися, который должен соответствовать образовательному стандарту по данной программе, предмету. Контроль, проверка результатов обучения трактуется дидактикой как педагогическая диагностика.

**Контроль обучения** понимается, с одной стороны, как административно-формальная процедура проверки работы учителя и школ, как функция управления, результаты которой и служат для принятия управленческих решений. С другой стороны, контроль обучения имеет уже указанные значения проверки и оценки знаний учащихся учителем.

Контроль обучения как часть дидактического процесса и дидактическая процедура ставит проблемы о функциях проверки и ее содержании, видах, методах и формах контроля, об измерениях и, значит, о критериях качества знаний, измерительных шкалах и средствах измерения, об успешности обучения и неуспеваемости учащихся.

Будучи составной частью процесса обучения, контроль имеет образовательную, воспитательную и развивающую функции. Но главная функция контроля – диагностическая. Она конкретизируется в ряде задач в зависимости от вида контроля.

### Виды контроля:

– **текущий** – это систематическая проверка усвоения знаний, умений и навыков на каждом уроке, эта оценка результатов обучения на уроке. Главная функция текущей проверки – обучающая. Как составная часть обучения, текущий контроль оперативен, гибок, разнообразен по средствам, методам и формам, которые зависят от таких факторов, как содержание учебного материала, его сложность, возраст и уровень подготовки обучаемых, уровень и цели обучения, конкретные условия;

– **периодический** – осуществляется после крупных разделов программы, периода обучения. Цель такой проверки – диагностирование качества усвоения учащимися взаимосвязей между структурными элементами учебного материала, изучавшимися в разных частях курса. Главная функция – систематизация и обобщение;

– **итоговый** – проводится накануне перевода в следующий класс или ступень обучения. Он не сводится к механическому выведению среднеарифметического балла путем сложения полученных оценок. Это прежде всего диагностирование уровня фактической обученности в соответствии с поставленной на данном этапе целью.

Специальным видом является комплексная проверка, главная функция которой – диагностирование качества реализации межпредметных связей, практическим критерием комплексной проверки выступает способность обучаемых объяснять явления, процессы, события, опираясь на комплекс сведений, почерпнутых из всех изученных предметов.

Кроме знаний, содержанием проверки школьных достижений является социальное и общепсихологическое развитие: речи, мышления, памяти, умения использовать знания в стандартной и новой ситуации, решать проблемы, выполнять практические работы. Содержанием школьного контроля является также сформированность мотивов учения и деятельности, такие социальные качества, как чувство ответственности, моральные нормы и поведение.

## 62. Методы и формы контроля

**Метод контроля** – это система последовательных взаимосвязанных диагностических действий учителя и учащихся, обеспечивающих обратную связь в процессе обучения с целью получения данных об успешности обучения, эффективности учебного процесса. Они должны обеспечивать систематическое, полное, точное и оперативное получение информации об учебном процессе.

На сегодняшний день выделяют следующие методы контроля:

- методы устного контроля;
- методы письменного контроля;
- методы практического контроля;
- тестовый и рейтинговый контроль;
- наблюдение.

Выделяют также методы графического контроля (**Щукина Г.И.** ), методы программированного и лабораторного контроля (**Бабанский Ю.К.** ), пользование книгой, проблемные ситуации (**В. Оконь** ).

**Методы устного контроля** – это беседа, рассказ ученика, объяснение, чтение текста, технологической карты, схемы, сообщения об опыте и пр. Основу устного контроля составляет монологический ответ учащегося и/или вопросно-ответная форма – беседа, в которой учитель ставит вопросы и ожидает ответа учащегося.

Устный контроль (опрос) как текущий проводится ежеурочно в индивидуальной, фронтальной или комбинированной форме. Опытные учителя владеют разнообразными техниками опроса, применяют дидактические карточки, игры, технические средства. Индивидуальный опрос учащихся позволяет учителю получить более полные и точные данные об уровне усвоения, однако он оставляет пассивными на уроке других учеников, что вынуждает учителя решать проблему их занятости во время опроса. Фронтальный опрос занимает всех учащихся сразу, но дает более поверхностное представление об усвоении ими знаний.

Наиболее активной и обстоятельной проверкой знаний за определенный период обучения являются зачет и устный экзамен.

**Письменный контроль** (контрольная работа, изложение, сочинение, диктант, реферат) обеспечивает глубокую всестороннюю проверку усвоения, поскольку требует комплекса знаний и умений ученика. В письменной работе ученику нужно показать и теоретические знания и умения, применять их для решения конкретных задач, проблем, кроме того, выявляется степень владения письменной речью, умению логично, адекватно проблеме выстраивать, составлять свой текст и излагать его, давать оценку произведению, эксперименту, проблеме.

Выполнение **практических работ** можно считать эффективным, но малоприменяемым способом проверки результатов обучения. Практические работы представляют собой задания, требующие проведения опыта, измерений, поэтому их роль велика в проверке знаний, прежде всего по предметам естественно-математического цикла, по черчению, физической культуре.

При текущем контроле знаний в школе учителем широко используются **наблюдение** , систематическое изучение учащихся в процессе обучения, обнаружение многих показателей, появлений поведения, говорящих о сформированности знаний, умений и других результатов обучения.

Результаты наблюдений не фиксируются в официальных документах, но учитываются учителем для корректировки обучения, в общей итоговой оценке учащегося для своевременного выявления неуспеваемости.

## **63. Тестирование достижений и развития**

**Тест обученности** (школьный тест) – это совокупность заданий, сориентированных на определение (измерение) уровня (степени) усвоения определенных аспектов (частей)



содержания обучения.

Правильно составленные тесты должны быть:

- относительно краткосрочными, т. е. не требовать больших затрат времени;
- однозначными, т. е. не допускать произвольного толкования тестового задания;
- правильными, т. е. исключать возможность формулирования многозначных ответов;
- относительно краткими, требующими сжатых ответов;
- информационными, т. е. такими, которые обеспечивают возможность соотнесения количественной оценки за выполнение теста с порядковой или даже интервальной шкалой измерений;
- удобными, т. е. пригодными для быстрой математической обработки результатов;
- стандартными, т. е. пригодными для широкого практического использования.

Если в основу **классификации тестов** положить различные аспекты (компоненты) развития и формирования человеческих качеств, то она будет выглядеть следующим образом.

1. Тесты общих умственных способностей, умственного развития.
2. Тесты специальных способностей в различных областях деятельности.
3. Тесты обученности, успеваемости, академических достижений.
4. Тесты для определения отдельных качеств (черт) личности (памяти, мышления, характера и др.).
5. Тесты для определения уровня воспитанности (сформированности общечеловеческих, нравственных, социальных и других качеств).

Применение тех или иных тестов будет наиболее эффективным и обеспечит надежные выводы лишь при условии правильного их сочетания со всеми другими группами тестов.

**Важнейшими критериями** диагностических тестов обученности являются **действенность** (валидность, показательность), **надежность** (вероятность, правильность), **дифференцированность** (различимость).

Тесты обученности применяются на всех этапах дидактического процесса. С их помощью эффективно обеспечивается предварительный, текущий, тематический и итоговый контроль знаний, умений, учет успеваемости, академических достижений.

Для технической поддержки тестирования используются специальные средства, которые подразделяются на две большие группы. К первой относятся **устройства** (приспособления) **для индивидуальной проверки** – перфокарточки различных видов, матрицы, учетные карточки и т. п. Вторую группу составляют **средства группового контроля** – автоматизированные классы (контрольно-обучающие комплексы), реализующие идеи программированного обучения. Именно сочетанием эффективного управления познавательным процессом и систематизированным тестированием обученности (обеспечением оперативной обратной связи) и достигается существенное повышение качества дидактического процесса. Современные быстродействующие компьютеры позволяют реализовать совершенные в диагностическом отношении тесты.

Преимущество тестовой проверки в том, что одновременно занят и продуктивно работает весь класс и за несколько минут можно получить срез обученности всех учащихся. Это вынуждает их готовиться к каждому уроку, работать систематически. Индивидуальная и дифференцированная работа с обучаемыми по предупреждению неуспеваемости также основывается на текущем тестировании.

Тестирование должно обязательно сочетаться с другими (традиционными) методами и формами проверки.

## 64. Оценка знаний учащихся

Под **оценкой** знаний, умений и навыков дидактика понимает **процесс сравнения достигнутого учащимися уровня владения ими с эталонными представлениями, описанными в учебной программе**. Как процесс оценка знаний, умений и навыков

реализуется в ходе контроля (проверки) последних. Количественная мера оценки носит название «отметка» и выражается в баллах.

В отечественной дидактике принята 4-балльная система отметок:

- 5 – владеет в полной мере (отлично);
- 4 – владеет достаточно (хорошо);
- 3 – владеет недостаточно (удовлетворительно);
- 2 – не владеет (неудовлетворительно).

В мире существуют и другие шкалы отметок за знания.

**Способы** оценки:

- **сравнительный** – сравнение успехов одного ученика с успехами других;
- **нормативный** – оценка, исходящая из требований стандарта;
- **личностный** – сравнение ответа ученика с его же ответами, действиями, знаниями и навыками в прошлом.

В современной дидактике существуют различные подходы к конструированию показателей владения знаниями, умениями и навыками, ориентированных на цели обучения различным учебным предметам, что приводит к значительным сложностям в их осмыслении как педагогом, так и учащимся и, как следствие, к формальному использованию в ущерб объективности оценки.

В последние годы в дидактике формируется надпредметный, общедидактический уровень осмысления показателей обученности школьников, причем показатели знаний описываются через владение их элементами, выражающимся в выполнении учащимися интеллектуальных операций, поддающихся объективному измерению. Обобщенная система надпредметных **показателей обученности** может быть представлена следующим образом.

#### 1. Показатель сформированности знаний :

- владение понятиями;
- владение фактами;
- владение научной проблематикой;
- владение теориями;
- владение закономерностями и правилами;
- владение методами и процедурами.

#### 2. Показатель сформированности умений:

- построение алгоритма (последовательности) операций выполнения конкретных действий в структуре умения;
- моделирование (планирование) практического выполнения действий, составляющих данное умение;
- выполнение комплекса действий, составляющих данное умение;
- самоанализ результатов выполнения действий, составляющих умение в сопоставлении с целью деятельности.

#### 3. Показатели сформированности навыков .

Обобщенные показатели сформированности навыков совпадают с показателями сформированности умений. Но поскольку навык предполагает автоматизацию действий, оцениваются обычно еще и время его выполнения, например измерение скорости чтения, устного счета и т. п.

Основной **недостаток** экспертной оценки – **субъективизм** . Функции оценки не ограничиваются только констатацией уровня обученности. Оценка – средство стимулирования учения, положительной мотивации, влияния на личность. Под влиянием **объективного оценивания** у школьников создается адекватная самооценка, критическое отношение к своим успехам. Поэтому значимость оценки, разнообразие ее функций требуют поиска таких показателей, которые отражали бы все стороны учебной деятельности школьников и обеспечивали их выявление. С этой точки зрения ныне действующая система оценивания знаний, умений требует пересмотра с целью повышения ее диагностической значимости и объективности.

## 65. Неуспеваемость учащихся

Под **неуспеваемостью** понимается ситуация, в которой поведение и результаты обучения не соответствуют воспитательным и дидактическим требованиям школы. Неуспеваемость выражается в том, что ученик имеет слабые навыки чтения, счета, слабо владеет интеллектуальными умениями анализа, обобщения и др. Систематическая неуспеваемость ведет к **педагогической запущенности**, под которой понимается комплекс негативных качеств личности, противоречащих требованиям школы, общества. Педагогически запущенные часто бросают школу, пополняют группы риска.

**Неуспеваемость** – это **комплексная проблема**, имеющая дидактический, методический, психологический, медицинский и социально-педагогический аспекты.

Исследования установили три группы причин школьных неудач.

**1. Социально-экономические** – материальная необеспеченность семьи, общая неблагоприятная обстановка в семье, алкоголизм, педагогическая безграмотность родителей.

**2. Причины биопсихического характера** – это наследственные особенности, способности, черты характера. Задатки наследуются от родителей, а способности, увлечения, характер развиваются при жизни на основе задатков.

**3. Педагогические причины**. Обучение, работа учителя – решающий фактор в развитии школьника. Грубые ошибки педагога ведут к психогениям, дидактогениям – психической травме, полученной в процессе обучения и требующей иногда специального психотерапевтического вмешательства.

Более конкретные причины неудач в учебе: жесткая, унифицированная система обучения, содержание образования, одинаковое для всех, не удовлетворяющее потребности детей; единообразие, стереотипность в методах и формах обучения, вербализм, интеллектуализм, недооценка эмоций в обучении; неумение ставить цели обучения и отсутствие эффективного контроля за результатами; пренебрежение развитием учеников, практицизм, натаскивание, ориентация на зубрежку.

### Средства для устранения дидактических причин неуспеваемости

**Педагогическая профилактика** – поиски оптимальных педагогических систем, в том числе применение активных методов и форм обучения, новых педагогических технологий, проблемного и программированного обучения, компьютеризация. Ю. Бабанским для этого была предложена концепция оптимизации учебно-воспитательного процесса.

**Педагогическая диагностика** – систематический контроль и оценка результатов обучения, своевременное выявление пробелов. Для этого имеются беседы учителя с учениками, родителями, наблюдение за трудным учеником с фиксацией данных в дневнике учителя, проведение тестов, анализ результатов, обобщение их в виде таблиц по видам допущенных ошибок.

**Педагогическая терапия** – меры по устранению отставаний в учебе. В отечественной школе это дополнительные занятия. На Западе группы выравнивания, преимущества которых в том, что занятия в них проводятся по результатам серьезной диагностики, с подбором групповых и индивидуальных средств обучения. Их ведут специальные учителя, посещение занятий обязательно.

**Воспитательное воздействие** – с неуспевающими учениками должна вестись индивидуальная планируемая воспитательная работа, которая включает и работу с семьей школьника.

## 66. Понятия «воспитание», «самовоспитание», «перевоспитание»

**Воспитание** – целенаправленный процесс формирования личности с помощью специально организованных педагогических воздействий в соответствии с определенным социально-педагогическим идеалом.

Понятие «воспитание» связано с понятиями «становление», «формирование», «социализация».

**Социализация** – процесс формирования личности в определенных социальных условиях, в ходе которого человек усваивает социальный опыт, вводит избирательно в свою систему поведения принятые в данном обществе или социальной группе нормы и правила поведения.

**Становление личности** – понятие, отражающее достижение ребенком такого уровня развития, когда он становится способным самостоятельно жить в обществе, самостоятельно выстраивать свое поведение, осознавать свои отношения с миром и производить относительно устойчивый ценностный выбор.

**Формирование личности** – процесс изменения личности в ходе взаимодействия ее с реальной действительностью, появления физических и социально-психологических новообразований в структуре личности.

Воспитание как педагогическое понятие включает в свое содержание **три важных признака** :

– целенаправленность, наличие какого-то образца, социально-культурного ориентира, идеала;

– соответствие хода процесса воспитания социально-культурным ценностям как достижениям исторического развития человечества;

– наличие определенной системы организуемых воспитательных воздействий и влияний.

Хорошо организованное воспитание приводит к формированию способности человека к **самовоспитанию**. Суть его – в указании на смещение субъекта воспитания: **соотнести социально-культурный образец с поведением станет сам воспитанник**. Ребенок освобождается от зависимости от воспитывающих его взрослых и свое «Я» превращает в объект собственного восприятия и самостоятельного продуманного воздействия на самого себя в целях самосовершенствования, саморазвития. **Основными приемами самовоспитания** являются самоанализ, самооценка, самоконтроль, саморегуляция, самоубеждение.

Латентный (скрытый) характер протекающих в личности процессов и длительность их завершающего формирования ставят как педагога, так и воспитанника, перед фактом явных несоответствий личности общепринятым нормам и неразвитости некоторых качеств, востребованных современной жизнью. Стремление исправить, скорректировать, добавить, ликвидировать какие-либо качества и привычки поведения характеризуют **процесс «перевоспитания»**.

«Перевоспитание» – термин далекого педагогического прошлого, когда ребенок, будучи для педагога объектом воздействия, трактовался как носитель суммы качеств. Предполагалось, что отрицательные качества нужно удалять, уничтожать, подавлять, а положительные – вкладывать на место вытравленных.

К.Д. Ушинский указывал, что лучше дурные привычки искореняются формированием добрых привычек, которые станут заменой дурных. А.С. Макаренко доказал, что любого ребенка можно воспитать, если поместить его в нормальные человеческие условия.

На сегодняшний день педагогическая мысль и гуманистическая психология утверждают принцип принятия ребенка как данности, уважение его индивидуальности, учет истории его становления, развития и формирования. С этих новых позиций термин «перевоспитание» постепенно отходит в прошлое.

## 67. Принципы воспитания

**Принципы** – общие руководящие положения, требующие последовательности действий при различных условиях и обстоятельствах.

1. Первый принцип воспитания, вытекающий из цели воспитания и учитывающий природу воспитательного процесса, – **ориентация на ценностные отношения**, постоянство профессионального внимания педагога на формирующиеся отношения воспитанника к социально-культурным ценностям (человеку, природе, обществу, труду, познанию) и ценностным основам жизни – добру, истине, красоте. Условием реализации принципа ориентации на ценностные отношения выступают философская и психологическая подготовка педагога, которая только и позволяет педагогу распознать отношения там, где их не видно за предметностью мира, позволяет за фактом увидеть явление, за явлением – закономерность, за закономерностью – основания жизни. С помощью педагога дети проходят школу добра, но это не значит, что их выбор предопределен. Отправляясь в самостоятельную жизнь, они сами произведут выбор тех оснований, которые заложат в конструируемую ими судьбу.

2. Второй принцип воспитания – принцип **субъектности**. Педагог максимально содействует развитию способности ребенка осознавать свое «Я» в связях с другими людьми и миром, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия для других людей и своей судьбы, производить осмысленный выбор жизненных решений. Принцип субъектности исключает жесткий приказ в адрес детей, а предполагает совместное с ребенком принятие решения, чтобы ребенок сам осмыслил: «Если ты сделаешь то-то, будет тебе..., будет другим... Ты этого хочешь? Это будет правильно?» Производится раскрытие сущности действий и поступков в их влиянии на протекание жизни, раскрытие нерасторжимой связи всех человеческих действий с состоянием окружающего мира. Это делается в ходе повседневной деятельности, в отдельные часы групповых размышлений, в индивидуальной беседе с ребенком, через обращение к произведениям искусства и через анализ собственных мыслей и собственных переживаний за определенный период или на данный момент жизни.

3. Третий принцип – **принцип целостности воспитания** вытекает из попытки согласовать социальные нормы, правила жизни и автономность неповторимой личности каждого ребенка. Этот **принцип гласит**: «Принятие ребенка как данность, признание за ребенком права на существование его таким, каков он есть, уважение его истории жизни, которая сформировала его на данный момент именно таким, каков он есть, признание ценности его личности, сохранение по отношению к каждому ребенку вне зависимости от его успехов, развития, положения, способностей уважения к его личности».

К личностным предпосылкам по реализации принципа целостности относятся умения педагога в каждой ситуации расценивать частные и одноактные проявления человека в качестве его отношения к миру и конкретным объектам мира.

Союз трех принципов воспитания придает ему гармонически сочетающиеся характеристики: философическую, диалогическую, этическую. Они не могут существовать одна без другой, точно так же, как реализация одного из названных принципов современного воспитания в оторванности от других невозможна.

## **68. Гуманистическая педагогика**

Модель воспитания, в основе которой лежит направление гуманистической психологии, развивалась в **50-60-е гг. в США** в трудах таких ученых, как **Маслоу, Франк, Роджерс, Колли, Комбс** и др.

Главными понятиями гуманистической педагогики являются «самоактуализация человека», «личностный рост», «развивающая помощь». Каждый человек представляет собой цельное образование, неповторимую личность. Поведение личности определяется не подкреплением, поступающим из внешней среды, как учит бихевиоризм, а врожденным стремлением человека к актуализации – развитию своих природных способностей, поиску своего смысла и жизненного пути. Личность понимается как сложная автономная система,

отличающаяся направленностью, волей к положительной деятельности и сотрудничеству.

**Самоактуализация** – это реализация себя в деятельности, в отношениях с людьми, в полноценной «хорошей» жизни на выбранном и изменяющемся жизненном пути. Это состояние означено у К. Роджерса понятием «полноценно функционирующий человек». В психотерапии и педагогике Роджерса психотерапевт и педагог должен возбудить собственные силы человека по решению его проблем, не решать за него, не навязывать ему готового решения, а стимулировать его собственную работу по личностному изменению и росту, которые никогда не имеют пределов.

Целью обучения и воспитания должно быть не приобретение знаний как набора знаний фактов, теорий и пр., а **изменение личности учащегося в результате самостоятельного учения**. Задача школы и воспитания – дать возможность развития, саморазвития личности, способствовать поиску своей индивидуальности, идти к самоактуализации.

Учение, в котором заинтересован ученик, где есть не просто накопление фактов, а изменение ученика, его поведения, его Я-концепции, Роджерс назвал «значимым для человека учением». Он определял следующие условия, при которых оно может состояться.

1. Ученики решают в процессе учения проблемы, интересующие и значимые для них.
2. Педагог чувствует себя по отношению к ученикам конгруэнтно, т. е. проявляет себя таким человеком, каков он есть, выражая себя свободно.
3. Педагог проявляет безусловное положительное отношение к ученику, принимает его таким, каков он есть.
4. Педагог проявляет эмпатию к ученику. Способность проникать в его внутренний мир, понимать его, смотреть его глазами, оставаясь при этом самим собой.
5. Педагог обеспечивает средства учения учащихся: книги, учебники, инструменты, материалы.

Педагог играет роль помощника и стимулятора значимого учения, должен создать психологический комфорт и свободу ученика, т. е. учение должно быть центрировано на ученике, а не учебном предмете.

Воспитатель в рамках гуманистической педагогики должен побудить учащихся к нравственному выбору, предоставив материал для анализа. **Методами воспитания** являются дискуссии, ролевые игры, обсуждение ситуаций, анализ и разрешение конфликтов. Для родителей и педагогов ученые гуманистической школы предлагают такие приемы в общении с ребенком: Я-высказывание, активное слушание, безусловная любовь к ребенку, положительное внимание к нему, контакт глаз, физический контакт.

## **69. Методы воспитания и методы педагогического воздействия**

**Метод воспитания** – это модель организации взаимно обусловленной деятельности педагога и ребенка, конструируемая с целью формирования у него ценностного отношения к миру и самому себе. Это педагогическая проекция объективных факторов социальной действительности, обладающих формирующим влиянием на личность.

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

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

**Фактор возвратно-оценочного влияния взрослых** на ребенка проецируется на воспитательную действительность, трансформируясь в **организованное осмысление ребенком разворачивающейся жизни**.

Указанные методы воспитания носят факторный характер, обладают силой объективного влияния на подрастающую личность.

Методы воспитания реализуются одновременно в каждом отдельном периоде жизни

детей.

**Методы воспитательного воздействия** – это конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение воспитанников для решения педагогических задач в совместной деятельности, общении воспитанников с педагогом-воспитателем.

Выбор и осуществление методов осуществляется в соответствии с педагогическими целями (оперативными, тактическими, стратегическими), которые ставятся с учетом специфики общественно-воспитательной среды, возрастом, индивидуально-типологических особенностей учащихся, уровнем воспитанности конкретных коллективов. Методы воспитания следует отличать от средств воспитания, с которыми они связаны. Средствами воспитания являются прежде всего предметы материальной и духовной культуры, которые используются для решения педагогических задач. Метод воспитания реализуется через деятельность педагога-воспитателя, средство же (книга, кинофильм и пр.) может влиять и вне деятельности педагога, без педагога.

Для практической работы педагога больше всего подходит следующая классификация методов воспитания:

– **методы убеждений**, с помощью которых формируются взгляды, представления, понятия воспитуемых, происходит оперативный обмен информацией (внушение, повествование, диалог, доказательство, призывы, убеждение);

– **методы упражнений** - это такого рода воздействия, которые обеспечивают реальные практические действия ребенка, воплощающие его внутреннее отношение, которое как бы материализует отношение, делая его видимым для другого. С помощью методов упражнений организуется деятельность воспитуемых и стимулируются позитивные ее мотивы (различные виды заданий на индивидуальную и групповую деятельность в виде поручений, требований, состязания, показа образцов и примера, создание ситуаций успеха);

– **методы оценки и самооценки**, с помощью которых производится оценка поступков, стимулирование деятельности, оказывается помощь воспитуемым в саморегуляции их поведения (критика, поощрение, замечания, наказания, ситуации доверия, контроля, самоконтроля, самокритики).

Методы воспитательного воздействия разрабатывает такая научная дисциплина, как педагогическая технология.

## 70. Средства воспитательного процесса

**Средством** называется все то, что **использует субъект в процессе движения к цели**. Средства располагаются вне субъекта, они заимствуются извне для облегчения деятельности, для повышения качества ее продукта, для усиления какой-либо детали деятельного процесса.

Роль средства может выполнять любой объект действительности, кроме человека.

Средства не вытекают напрямую из цели, они опосредуются избранным методом. Осмыслив цель, педагог утверждает в методе.

При **отборе средства** главным для педагога в первую очередь выступают **ключевые воспитательные функции**, которыми потенциально наделен любой предмет действительности:

– **функция наглядности**, обеспечивающая наглядную опору детям в их представлении того явления, о котором идет речь и которое рассматривается;

– **функция инициирования**, возбуждения духовной активности, мыслительной деятельности, обеспечивающая осмысление проблемы жизни, смысла того или иного явления, значимости предмета для человека;

– **функция инструментальная**, обеспечивающая ребенку самостоятельное взаимодействие с предметами окружающей реальности как отражение изучаемых явлений: благодаря данной функции дети могут предварительно в ходе групповой работы приобрести нужные умения, столь необходимые современному человеку в культурной жизни.

**Трехфункциональное средство** является педагогически оптимальным средством, позволяющим педагогу минимальными дополнительными усилиями достигать относительно максимальных воспитательных результатов.

Как любое явление реальной действительности, с которой сталкивается человек, вызывает определенные реакции человека, так и средство, являясь частью жизни, не может не вызывать реактивного отклика на его появление. Педагог вынужден учитывать то влияние, которое окажет невольно на детей привнесённый предмет в поле их внимания и поле отношений, так чтобы предотвратить негативное самочувствие, агрессию, излишнее возбуждение. Ему должно помочь чувство меры. И, прежде чем окончательно выбрать средство для работы с детьми, он мысленно воспроизведет ситуацию привнесения средства в поле группового общения и спрогнозирует психологическое влияние этого средства.

Искусство избрания воспитательного средства обусловлено предварительной готовностью педагога к восприятию мира. Педагог должен видеть в **предмете – явлении, в явлении – закономерность, в закономерности – основу жизни**. Ценностное абстрагирование педагога позволяет ему за любым предметом обнаружить воспитательное средство.

В основу **классификации воспитательных средств** положен **канал психологического влияния на человека** :

- аудиальный (лат. «ауди» – слух) – слово, музыка, песня, стихи и т. д.;
- визуальный (лат. «виз» – видеть, зрение) – предмет, изображение предмета, художественный образ, условно-графическое изображение, видео-, кино-, фотозапись и т. д.);
- кинестический (гр. «кине» – движение и «эсте» – чутье, ощущение) – ритмические движения, символические жесты, смена позы, тактильные прикосновения и т. д.

На практике наблюдается синкретическое единство этих средств. При этом один из каналов доминирует при восприятии.

Средства нейтральны к воспитательному влиянию, они полностью подчинены методу.

Средства, избранные педагогом, определяют форму воспитательного акта.

## 71. Формы воспитания

**Формы воспитания** – способы организации воспитательного процесса, способы целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности учащихся. Используют и термин «воспитательное мероприятие, организационные формы воспитания». Мероприятие – организованное действие коллектива, направленное на достижение каких-либо воспитательных целей.

В процессе коллективного планирования, подготовки и проведения мероприятий создается обстановка сотворчества, что способствует развитию личности, коллектива, развитию внутриколлективных отношений. Мероприятие реализуется как целенаправленное взаимодействие педагога-воспитателя с каждым учащимся, учебным коллективом в целом, направленное на решение определенных воспитательных задач.

В педагогической литературе нет единого подхода к классификации форм воспитательной работы. Наиболее распространенной является **классификация организационных форм воспитания в зависимости от того, как организованы учащиеся** :

- массовые формы (участие всего класса);
- кружковая групповая;
- индивидуальная.

Заслуживает внимания подход к определению форм воспитательной работы, связанный с направлениями воспитательной деятельности, например для организаций познавательно-развивающей деятельности учащихся более подходят такие формы, как викторина, аукцион знаний, конкурс знатоков «Что? Где? Когда?», конкурс проектов, деловые игры, научные конференции учащихся, конкурс изобретателей и фантазеров и т. п.).



При осуществлении задач нравственного воспитания могут применяться такие формы, как диспуты, круглый стол, беседа на этические темы, телемост, акции милосердия, литературно-музыкальные композиции и т. п.

Выбор форм воспитательной работы определяется на основе научных принципов воспитания. Для каждого детского коллектива следует выбирать наиболее подходящие формы. Чем разнообразнее и богаче по содержанию формы организации воспитательного процесса, тем он эффективнее. В основе выбора форм воспитательной работы должна находиться педагогическая целесообразность.

### **Условия, с которыми сопряжен педагогический поиск форм**

1. Любая форма должна быть **ориентирована на три канала восприятия**, так чтобы аудиалы, визуалы и кинестетики получали достаточную духовную пищу для внутренней активности.

2. Форма должна быть **изменчивой**, но осуществлять это следует не через резкую замену известной детям формы новой, не известной им, а через включение каждый раз новых деталей, элементов новизны, так чтобы форма смогла до конца исчерпать себя и незаметно быть вытесненной чем-то принципиально иным.

3. Форма должна быть **воспроизведена в своем целостном виде**, она всякий раз заново разрабатывается для конкретных обстоятельств. Отправной точкой данной разработки является содержательная идея, она подлежит анализу в применении к реальности, а вариативность формы рождается как следствие такого анализа.

Практика показывает, что часто применяемые одни и те же формы организации воспитательной работы теряют свою новизну, становятся трафаретными и в силу этого не дают ожидаемой эффективности. Опытные педагоги стремятся использовать многообразие форм воспитания.

## **72. Направления воспитательной работы**

В комплексном воспитательном процессе можно выделить следующие направления: физическое, умственное, нравственное, эстетическое, трудовое и профессиональное воспитание.

Содержание **физического воспитания** включает: совершенствование организма человека предполагает развитие двигательной и костно-мышечной систем, нервной системы, пропорций тела при сохранении и укреплении здоровья человека. От физического состояния зависит успешность учебной, профессиональной деятельности; просвещение учащихся в вопросах физической культуры и личной гигиены; формирование механизма физического самовоспитания, стимулирование самовоспитания воли, выносливости, настойчивости, самодисциплины; разностороннее развитие конкретных спортивных умений и мастерства; развитие профессионально значимых физических качеств, обеспечивающих повышение работоспособности, устойчивости нервной системы, появление хорошего самочувствия; индивидуальная работа с физически одаренными ребятами с учетом их интересов и склонностей.

Содержание **умственного (интеллектуального) воспитания**: развитие интеллекта посредством развития всех познавательных функций человека: психических процессов ощущения, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи; умственное просвещение учащихся в области наук, деятельности, общения; формирование механизма самоорганизации умственной деятельности; развитие индивидуальных интеллектуальных способностей и познавательных возможностей учащихся; развитие сознания и самосознания учащихся, их творческого потенциала; формирование профессионального мышления.

Содержание **нравственного воспитания** составляет:

- моральное воспитание – формирование сознания, нравственных чувств и навыков нравственного поведения;
- этическое воспитание – формирование правил хорошего тона, культуры поведения и отношений;
- патриотическое воспитание – формирование чувства любви и ответственности за свою Родину, формирование готовности встать на защиту Родины и своего народа;
- формирование чувства собственного национального достоинства и уважения к другим нациям и народам;
- политическое воспитание – формирование политического сознания.

**Содержание трудового и профессионального воспитания :**

- формирование потребности в труде, воспитание человека-труженика, способного к созданию материальных и духовных ценностей для себя и общества;
- формирование общетрудовых знаний, умений и навыков; положительного, сознательного и творческого отношения к труду;
- профессиональное просвещение в области труда и производственной деятельности, экономики и права;
- развитие механизма самообучения и сфере труда и профессиональной деятельности;
- профессионально-правовое воспитание – передача учащимся сведений о законах и нормах.

**Содержание эстетического воспитания :** развитие эстетического восприятия окружающего мира и способности ценить и создавать прекрасное; развитие эстетических чувств и эмоций, развитие воображения; эстетическое просвещение учащихся в области искусства, культуры, объектов природы; индивидуальное эстетическое воспитание, направленное на развитие художественных задатков, способностей и склонностей учащихся; формирование механизма эстетического самообразования; формирование эстетических отношений, восприятия, чувств, вкуса и идеала.

### **73. Воспитательная система класса как педагогическое явление и понятие**

**Воспитательная система класса** – это способ организации жизнедеятельности и воспитания членов классного сообщества, представляющий собой целостную и упорядоченную совокупность взаимодействующих компонентов и способствующий развитию личности и коллектива. Это достаточно сложное социально-педагогическое явление, состоящее из большого количества элементов.

Таковыми составляющими являются пять компонентов: индивидуально-групповой; ценностно-ориентационный; функционально-деятельностный; пространственно-временной; диагностико-аналитический.

**Индивидуально-групповой** компонент представляет собой сообщество (общность) детей и взрослых, участвующих в создании, управлении и развитии воспитательной системы класса.

**Элементами** данного компонента являются родители, учащиеся, родители учащихся, педагоги и другие взрослые, которые участвуют в воспитательном процессе и жизнедеятельности классного коллектива.

**Важность** данного компонента: члены классного сообщества решают, какую воспитательную систему создать, как ее моделировать и строить, каким образом система должна функционировать; смысл и целесообразность всей деятельности по созданию воспитательной системы обусловлены необходимостью реализации потребности в изменениях индивидуальных и групповых характеристик этого компонента и составляющих его элементов.

**Ценностно-ориентационный** компонент, в свою очередь, представляет собой совокупность следующих элементов: цели и задачи воспитания; перспективы

жизнедеятельности классного сообщества; принципы построения воспитательной системы и жизнедеятельности класса.

Данный компонент является **ценностно-смысловым ядром** системы или главным детерминирующим и интегрирующим фактором функционирования и развития воспитательной системы.

**Функционально-деятельностный** компонент складывается из таких элементов, как:

- системообразующий вид деятельности, формы и методы организации совместной деятельности и общения;
- основные функции воспитательной системы;
- педагогическое обеспечение и самоуправление жизнедеятельностью классного сообщества.

Данный компонент выполняет роль **главного системообразующего фактора**, обеспечивающего упорядоченность и целостность воспитательной системы, функционирование и развитие ее основных элементов и связей.

Элементы **пространственно-временного** компонента воспитательной системы класса:

- эмоционально-психологическая, духовно-нравственная и предметно-материальная среда;
- связи и отношения классного сообщества с другими общностями детей и взрослых;
- место и роль класса в воспитательном пространстве образовательного учреждения;
- этапы становления и развития воспитательной системы.

**Диагностико-аналитический** компонент воспитательной системы класса складывается из следующих элементов: критериев эффективности воспитательной системы; методов и приемов изучения результативности воспитательной системы; форм и способов анализа, оценки и интерпретации полученных результатов.

**Важность** данного компонента в том, что при отсутствии достоверной, подвергнутой тщательному анализу информации о развитии личности ребенка и формировании классного коллектива ставится под сомнение педагогическая целесообразность всей деятельности по моделированию и построению воспитательной системы класса.

## 74. Межличностные отношения в коллективе

**Ученическая (студенческая) среда**, особенности **учебной группы**, в которую входит человек, особенности других **референтных групп** оказывают мощное социализирующее и воспитательное воздействие на личность учащегося.

Поведение людей в группе имеет свою специфику по сравнению с индивидуальным поведением, происходит как унификация, рост схожести поведения членов группы за счет формирования и подчинения групповым нормам и ценностям на основе механизма внушаемости, конформизма, подчинения власти, так и рост возможностей оказывать свое ответственное влияние на группу. В учебной группе происходят динамичные **процессы структурирования, формирования и изменения межличностных взаимоотношений, распределения групповых ролей и выдвижения лидеров** и т. п. Все эти групповые процессы оказывают сильное влияние на личность учащегося, на успешность его учебной деятельности и профессионального становления, на его поведение. Преподаватель должен знать и понимать закономерности групповых процессов, оказывать благотворное воздействие на их становление.

Такие **индивидуальные особенности педагога**, как его психосоциотип, характер, стиль руководства может существенно влиять на характер взаимоотношений с учебной группой и на само функционирование ученического (студенческого) коллектива, способствуя или препятствуя росту его сплоченности.

Такая особенность группы, как **однородность возрастного состава**, обуславливает возрастное сходство интересов, целей, психологических особенностей, способствует сплочению группы. Основным видом деятельности учебной группы – учение, а факторы

учебного сплочения слабее, чем производственные, поэтому порой сплоченный коллектив не складывается.

В студенческой группе проявляются такие **социально-психологические явления**, как:

- «коллективные переживания и настроения» – эмоциональная реакция коллектива на события в коллективе, в окружающем мире; коллективное настроение может стимулировать или угнетать деятельность коллектива, приводя к конфликтам, может возникать настроение оптимистическое, безразличное или неудовлетворенности;

- «коллективные мнения» – сходство суждений, взглядов по вопросам коллективной жизни, одобрение или порицание тех или иных событий, поступков членов группы;

- явления подражания, внушаемости или конформизма;

- явления соревнования – форма взаимодействия людей, которые эмоционально ревностно относятся к результатам своей деятельности, стремятся добиться успеха. Учебная группа может развиваться от типа «ассоциация» к уровню «коллектив» либо изменяться к типу «корпорация».

**Ассоциация** – группа, в которой взаимоотношения опосредуются только личностно значимыми целями (группа друзей, приятелей).

**Кооперация** – группа, отличающаяся реально действующей организационной структурой, межличностные отношения носят деловой характер, подчиненный достижению требуемого результата в выполнении конкретной задачи в определенном виде деятельности.

**Коллектив** – устойчивая во времени организационная группа взаимодействия людей со специфическими органами управления, объединенных целями совместной общественно-полезной деятельности и сложной динамикой формальных (деловых) и неформальных взаимоотношений между членами группы.

## 75. Структура и этапы формирования учебного коллектива

Учебный коллектив имеет **двойственную структуру** :

- он является объектом и результатом сознательных целенаправленных воздействий педагогов, которые определяют многие его особенности (виды и характер деятельности, число членов, организационную структуру и т. д.);

- учебный коллектив – это относительно самостоятельно развивающееся явление, которое подчиняется особым социально-психологическим закономерностям, требующее индивидуального подхода. **Задача педагога** – ясно видеть структуру межличностных взаимоотношений в коллективе, чтобы уметь найти индивидуальный подход к членам коллектива и влиять на формирование и развитие сплоченного коллектива. Настоящий сплоченный коллектив не возникает сразу, а формируется постепенно, проходя ряд этапов.

**На первом** организационном этапе группа учащихся не представляет собой коллектив в полном смысле слова. Этот этап характеризуется социально-психологической адаптацией, т. е. активным приспособлением к учебному процессу и вхождению в новый коллектив, усвоением требований, норм, традиций жизни учебного заведения. Организатором жизни и деятельности учебной группы на этом этапе является педагог. На этом организационном этапе руководитель должен внимательно изучать каждого члена группы, его характер, особенности личности, выявляя на основе наблюдения и психологического тестирования индивидуально-психологическую карту личности учащегося, постепенно выделяя тех, кто более чутко воспринимает интересы коллектива, является действенным активом.

**Второй этап** развития коллектива наступает, когда выявлен действенный, а не формальный актив коллектива, т. е. выявлены организаторы коллективной деятельности, пользующиеся авторитетом у большинства членов коллектива. Теперь требования к коллективу выдвигает не только педагог, но и актив коллектива. Преподаватель на втором этапе развития коллектива должен объективно изучать, анализировать межличностные взаимоотношения членов коллектива. Воспитание актива группы – важнейшая задача руководителя, направленная на развитие организаторских способностей актива и устранение

негативных явлений: зазнайства, тщеславия, «командирского тона» в поведении актива. Знание структуры неформальных взаимоотношений, того, на чем они основываются, облегчает понимание внутригрупповой атмосферы и позволяет находить наиболее рациональные пути воздействия на эффективность групповой работы. **Укреплению и развитию коллектива на втором этапе** способствуют: вовлечение членов коллектива в разнообразные виды совместной деятельности, постановка перед коллективом интересных и усложняющихся целей, задач, привлекательных для многих участников, установление дружеских и требовательных отношений, ответственной зависимости между людьми.

**На третьем этапе** развития коллектив достигает высокого уровня сплоченности, сознательности, организованности, ответственности членов коллектива, что позволяет коллективу самостоятельно решать разнообразные задачи, перейти на уровень самоуправления. Далеко не каждый коллектив достигает этого высшего уровня развития.

Для высокоразвитого коллектива характерно наличие положительного психологического климата, доброжелательного фона взаимоотношений, эмоционального сопереживания, сочувствия друг к другу.

## **76. Современные зарубежные педагогические концепции**

**Прагматизм** – философско-педагогическое направление, выступающее за сближение воспитания с жизнью, достижение целей воспитания в практической деятельности. Основатели прагматической философии **Ч. Пирс** и **У. Джемс** претендовали на создание новой философии, стоящей вне идеализма и материализма. Идеи ранних прагматистов развил американский философ и педагог **Дж. Дьюи**.

В 60-е гг. философия прагматизма и опирающаяся на нее педагогика потеряли свою популярность, но возродились в 70-е гг. под флагом **неопрагматизма**.

Главная сущность **неопрагматической** концепции воспитания сводится к самоутверждению личности. Ее сторонники (**А. Маслоу, А. Комбс, Э. Келли, К. Роджерс, Т. Браммельд, С. Хук** и др.) усиливают **индивидуалистическую направленность воспитания**. Неопрагматисты отстаивают полный произвол в поступках и оценках личности. Неопрагматизм остается ведущим направлением американской педагогики, получает все более широкое распространение в других странах западного мира.

**Неопозитивизм** – философско-педагогическое направление, пытающееся осмыслить комплекс явлений, вызванных научно-технической революцией. Нынешний педагогический неопозитивизм чаще всего именуется «новым гуманизмом», некоторые направления «сциентизмом». Виднейшие представители нового гуманизма и сциентизма – **П. Хере, Дж. Вильсон, Р.С. Питере, А. Харрис, М. Уорнок, Л. Кольберг** и др.

Сторонники нового гуманизма выступают за полную гуманизацию системы воспитания. Сторонники сциентизма верят не чувствам, а логике и убеждены, что лишь с помощью рационального мышления она сможет проявить способность к самореализации, к общению с другими членами общества.

**Экзистенциализм** - философское направление, признающее личность высшей ценностью мира. Каждая личность – неповторимая, уникальная, особая. Каждый человек – носитель своей нравственности. По мнению экзистенциалистов, самобытности личности особенно вредит коллектив, который превращает человека в «стадное животное».

Виднейшие представители современной экзистенциалистской педагогики – **Дж. Кнеллер, К. Гоулд, Э. Брейзах, У. Баррет, М. Марсель, О.Ф. Больнов, Т. Морита, А. Фаллико**.

Развернутое изложение педагогической концепции современного **неотомизма** дал французский философ, глава неотомизма **Ж. Маритен**. Видные представители католической педагогики – **У. Каннингам, У. Макгакен, М. Казотти, М. Стефанини, В. фон Ловених, Р. Ливигстон, Е. Жильсон**. Основные положения педагогики неотомизма определяются «двойственной природой» человека. Человек – единство материн и духа, а

поэтому он одновременно и индивид, и личность. Цель воспитания выводится из христианской нравственности, религиозных положений о смирении, терпении, непротавлении Богу.

**Бихевиоризм** – психолого-педагогическая концепция технократического воспитания. Классический бихевиоризм, у истоков которого стоял видный американский философ и психолог **Дж. Уотсон**, обогатил науку положением о зависимости поведения (реакций) от раздражителя (стимула). **Необихевиористы** (**Б.Ф. Скиннер, К. Халд, Э. Толмен, С. Пресен** и др.) дополнили это положение **подкреплением**, вследствие чего цепочка формирования заданного поведения приобрела вид «стимул – реакция – подкрепление».

## 77. Цели воспитания в зарубежной педагогике

Западная педагогика придерживается курса умеренности, практичности, достижимости.

**Прагматическая** педагогика отстаивает цели, выведенные из жизни. Американская школа пошла за **Д. Дьюи**, сумевшим доказать необходимость прагматического воспитания и предложить созвучные прогрессу и интересам широких слоев населения цели воспитания. Воспитание, по его мнению, не может быть средством подготовки человека к жизни, оно – сама жизнь. Воспитание должно объединять людей, нужно воспитать молодежь в духе социального мира и согласия.

Система воспитания Дьюи предстает в качестве решающего средства улучшения социальной среды, изменения типа общества без революционных преобразований.

Методологические установки Дьюи по вопросам целей воспитания разделяют современные американские теоретики **А. Маслоу, А. Кобс, Э. Келли, К. Роджерс, Т. Браммельд, С. Хук** и др.

Обобщая мысли этих теоретиков, можно прийти к выводу, что **генеральная цель воспитания прагматической педагогики – в самоутверждении личности**.

**Новогуманистическая** педагогика, развивающаяся на основе неопозитивизма, цель воспитания видит в формировании интеллектуальной личности. Большое влияние на современную трактовку целей оказали работы известного западно-германского педагога и психолога **Л. Кольберга**, возглавившего направление на развитие познавательной-ценностной ориентации личности. В перечень задач воспитания, выдвигаемых неогуманистами, не включается трудовая подготовка молодежи, так как она мешает развитию интеллекта, отнимая силы и время обучаемых.

Педагогика **экзистенциализма** ставит своей целью вооружение человека опытом существования. **Приоритет в воспитании**, по утверждению педагогов-экзистенциалистов, принадлежит **самовоспитанию**.

Основное внимание в экзистенциалистских концепциях воспитания уделяется отдельной личности, анализу ее внутреннего мира, определяющего характер всех поступков и действий человека, его моральный выбор. Помочь человеку сделать моральный выбор, обосновать его – одна из центральных задач научной методологии воспитания.

В 50-60-е гг. в европейских странах и США возникли новые варианты **экзистенциалистского педагогического целеполагания**, среди которых видное место занимают взгляды немецкого философа и педагога **О.Ф. Больнова**. Ядром его учения служит **концепция нравственного воспитания**.

Педагогика **неотомизма** выступает за формирование богобоязненной личности, а воспитание должно строиться на приоритете духовного начала. Задачи воспитания определяются вечными требованиями христианской морали, их должна выдвигать церковь.

Своеобразные пути решения важнейших гуманистических проблем предлагают **необихевиористы**. В качестве **главной цели воспитания** они выдвигают **задачу формирования «управляемого индивида»**. Главным моральным качеством, формируемым у молодежи, должно быть чувство ответственности как важное условие жизнестойкости социальной системы. Особое значение придается ответственности и дисциплине в процессе

труда.

Воспитание в технократическом обществе уподобляется социальному механизму, с помощью которого в учебных заведениях внедряются в практику представления об идеале личности индустриального и постиндустриального общества.

## **78. Концептуальные основы семейного воспитания в различные периоды развития общества**

**Семья** является начальной структурной единицей общества, закладывающей основы личности. Основные функции семьи заключены в воспроизводстве человеческого рода, в деторождении и воспитании.

**Концепция семейной педагогики**, т. е. научные теории и основные направления, в различные исторические периоды и при различных общественных устройствах внешне оставалась неизменной. Она включала формирование общечеловеческих ценностей и таких качеств, как честность и честь, достоинство и благородство, любовь к людям и трудолюбие, умение быть благодарным за добро и т. д.

Концепция семейной педагогики встречается в различных словесных изложениях. Смысл ее был постоянно один и тот же: создание системы воспитания, обеспечивающей всестороннее и гармоничное развитие личности, сохранение и укрепление физического, нравственного и психического здоровья.

В семьях всех сословий традиционно проявлялась большая забота о воспитании.

На рубеже XIX-XX вв. модель традиционной патриархальной семьи значительно изменилась. Социальные и политические изменения привели к внутрисемейным противоречиям.

В современных условиях, когда идет бурная перестройка политического и социально-экономического уклада жизни общества и государства, система семейного воспитания претерпевает значительные изменения. Она еще не получила глубокого научного анализа, но на уровне фактов уже приходится отмечать, что разрушение семьи в традиционном понимании продолжает нарастать. Среди причин этого можно выделить следующие.

Во-первых, однодетность или малодетность семьи уже во многих поколениях, особенно на протяжении последних пятидесяти лет. Воспитываясь в таких условиях, дети не получают практических навыков по уходу и воспитанию за своими братьями и сестрами, что было характерно в условиях многодетной семьи.

Во-вторых, влияние старшего поколения на детей снижается, остается не востребованной их накопленная за долгие годы жизни мудрость и жизненный опыт, богатый наблюдениями.

В-третьих, основательно утрачены традиции народной педагогики, которая учила высокой нравственности через пословицы и поговорки.

В-четвертых, в ряду причин, осложняющих семейное воспитание, – все возрастающие социальные и экономические трудности.

В зависимости от количества детей современные семьи делятся на многодетные, малодетные, однодетные и бездетные. По своему составу они могут быть однопоколенные (только супруги), двухпоколенные (родители и дети), межпоколенные, в которых совместно проживают дети, их родители и родители родителей. Если в семье есть только один из родителей (мама или папа), семья называется неполной.

В педагогике существует классификация семей не только по составу, но и по характеру взаимоотношений в них. Ю.П. Азаров делит семьи на три типа: идеальная, средняя, негативная или скандально-раздражительная.

М.И. Буянов называет такие типы семьи: гармоничная, распадающаяся, распавшаяся, неполная.

У педагогов-практиков деление семей принято на «благополучные» и «неблагополучные».

В общей сложности кризисная ситуация в полярно противоположных семьях в значительной мере отрицательно влияет на детей, их воспитание в семье, затрудняет организацию обучения и воспитания детей в общеобразовательных учреждениях.

## 79. Правовые основы семейного воспитания

В основе семейного воспитания лежит семейное право, которое закреплено конституцией страны, законодательными и нормативными документами о браке, семье, правах ребенка и защите детства.

Важное место среди документов, гарантирующих жизнь и здоровье детей, занимает **Международная конвенция о правах ребенка**. В соответствии с ней родители гарантируют свободу и достоинство своих детей, создавая в семье условия, при которых они могут состояться как личности и граждане, обеспечивая предпосылки для их свободной творческой жизни.

В Конвенции о правах ребенка подчеркнуто, что дети имеют право на особую заботу и помощь, для чего в семье как естественной среде для обитания и благополучия всех ее членов и особенно детей, должна быть обеспечена необходимая защита. Признано, что для полного и гармоничного развития личности ребенка необходимо растить в семейном окружении, в атмосфере счастья, любви и понимания. Только такие условия могут подготовить детей к самостоятельной жизни в обществе и воспитать их в духе общечеловеческих идеалов.

Конвенция предупреждает родителей об авторитаризме в семейном воспитании. Она призывает их строить взаимоотношения с детьми на высокой нравственно-правовой основе. Уважение к мнению, взглядам, к личности ребенка в целом должно стать в семье не только проявлением нормы общечеловеческой культуры, но и нормой права.

Семейная педагогика должна строиться родителями на основе отношений равноправных личностей, равноправных субъектов права, а не на основе требований старших, не на слепом подчинении одних другим. Родители должны стремиться к тому, чтобы стержневым в формировании подрастающей личности стало воспитание уважительного отношения к закону, к правам других людей, каждого человека.

В Российской Федерации правовые основы семейного воспитания базируются на соответствующих статьях **Конституции РФ** и **Законе РФ «Об образовании»**. Система государственного образования обеспечивает общеобразовательную и профессиональную подготовку граждан, их духовное и физическое развитие. Конституция обязывает родителей заботиться о воспитании детей, приобщать их к труду и воспитывать у них трудолюбие (ст. 38). Одним из основных принципов воспитания детей в семье, закрепленных законодательством, является предоставление отцу и матери равных прав и обязанностей в отношении своих детей. Этот принцип обеспечивает наилучшие условия для соблюдения интересов детей, гарантирует защиту от проявления родительского эгоизма, служит базой для объективных, разумных решений.

Родители обязаны содержать своих несовершеннолетних детей, а также детей нетрудоспособных и нуждающихся в помощи. Материальное содержание детей является необходимой предпосылкой для обеспечения всех иных родительских прав и обязанностей. Материальное содержание детей – это моральный долг родителей. К родителям, не выполняющим свой долг по их содержанию и воспитанию, может быть применена строгая моральная мера – лишение родительских прав.

Разрешить сложные ситуации по воспитанию детей призван **Семейный кодекс РФ**, который определил права и обязанности родителей по воспитанию детей, упорядочил размеры выплаты алиментов на содержание детей и др.

## 80. Семейное воспитание: принципы и содержание



**Семья** – это социально-педагогическая группа людей, предназначенная для оптимального удовлетворения потребностей в самосохранении (продолжении рода) и самоутверждении (самоуважении) каждого ее члена. В семье могут формироваться все личностные качества.

**Семейное воспитание** – это система воспитания и образования, складывающаяся в условиях конкретной семьи силами родителей и родственников. На него влияют наследственность и биологическое (природное) здоровье детей и родителей, материально-экономическая обеспеченность, социальное положение, уклад жизни, количество членов семьи, место проживания (место дома), отношение к ребенку. Все это органично переплетается и в каждом конкретном случае проявляется по-разному.

**Задачи** семьи состоят в том, чтобы:

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

Семейное воспитание имеет и свои **принципы**. Наиболее общие из них:

- гуманность и милосердие к растущему человеку;
- вовлечение детей в жизнедеятельность семьи как ее равноправных участников;
- открытость и доверительность отношений с детьми;
- оптимистичность взаимоотношений в семье;
- последовательность в своих требованиях (не требовать невозможного);
- оказание посильной помощи своему ребенку, готовность отвечать на вопросы.

Кроме этих принципов, есть ряд частных, но не менее значимых для семейного воспитания: запрещение физических наказаний, запрещение читать чужие письма и дневники, не морализировать, не говорить слишком много, не требовать немедленного повиновения, не потакать и др. Все принципы, однако, сводятся к одной мысли: детям рады в семье не потому, что дети хорошие, с ними легко, а дети хорошие и с ними легко оттого, что им рады.

Содержание семейного воспитания охватывает все направления. В семье осуществляется физическое, эстетическое, трудовое, умственное и нравственное воспитание детей, изменяясь от возраста к возрасту. По мере сил родители и близкие в семье дают ребятам знания о природе, обществе, производстве, профессиях, технике; формируют опыт творческой деятельности; вырабатывают некоторые интеллектуальные навыки; воспитывают отношение к миру, людям, профессии, жизни.

Особое место в семейном воспитании занимает **нравственное воспитание**. И в первую очередь воспитание таких качеств, как доброжелательность, доброта, внимание и милосердие к людям, честность, открытость, трудолюбие. Иногда сюда относят послушание.

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

Семейному воспитанию присущи свои методы, а вернее, приоритетное использование некоторых из них. Это личный пример, обсуждение, доверие, показ, любовь, сопереживание, возвышение личности, контроль, юмор, поручение, традиции, похвала, сочувствие и т. д. Отбор идет сугубо индивидуально с учетом конкретных ситуативных условий.

## 81. Типы неправильного воспитания

Выделяют несколько типов неправильного воспитания.

**Безнадзорность, бесконтрольность** – встречается, когда родители излишне заняты своими делами и не уделяют должного внимания детям. В итоге дети предоставлены самим

себе и проводят время в поиске увеселений, попадают под влияние «улицы».

**Гиперопека** – жизнь ребенка находится под бдительным и неустанным надзором, он слышит все время строгие приказания, многочисленные запреты. В результате становится нерешительным, безынициативным, боязливым, неуверенным в своих силах, не умеет постоять за себя, за свои интересы. Постепенно нарастает обида за то, что другим «все дозволено». У подростков все это может вылиться в бунт против родительского засилья: они принципиально нарушают запреты, убегают из дома. Другая разновидность гиперопеки – **воспитание по типу «кумира» семьи**. В результате такого воспитания ребенок, повзрослев, он не в состоянии правильно оценить свои возможности, преодолеть свой эгоцентризм. В коллективе его не понимают. Глубоко переживая это, он обвиняет всех, только не себя, возникает истероидная акцентуация характера, приносящая человеку множество переживаний во всей дальнейшей жизни.

Воспитание **по «типу Золушки»**, т. е. в обстановке эмоциональной отверженности, безразличия, холодности. Такая ситуация способствует появлению неврозов, чрезмерной чувствительности к невзгодам или озлобленности детей.

**«Жесткое воспитание»** – когда за малейшую провинность ребенка сурово наказывают и он растет в постоянном страхе.

**Воспитание в условиях повышенной моральной ответственности**. Ребенку внушается мысль, что он должен оправдать многочисленные честолюбивые надежды родителей или же на него возлагаются недетские непосильные заботы. В итоге у таких детей появляются навязчивые страхи, постоянная тревога за благополучие свое и близких. Неправильное воспитание уродует характер ребенка, обрекает его на невротические срывы, на трудные взаимоотношения с окружающими.

Одним из самых недопустимых методов воспитания, используемых в семье, является **метод физического наказания**, когда на детей действуют с помощью страха. Физическое наказание вызывает физические, психические, нравственные травмы, которые в конечном итоге ведут к изменению поведения ребят. Так, у каждого второго наказуемого подростка возникают сложности в адаптации, приспособлении его к коллективу ребят, почти у всех этих детей пропадает охота к учебе.

Наиболее благоприятный вариант взаимоотношений родителей с детьми, когда они испытывают устойчивую потребность во взаимном общении, проявляют откровенность, взаимное доверие, равенство во взаимоотношениях, когда родители умеют понять мир ребенка, его возрастные запросы.

Достаточно хороший вариант взаимоотношений – когда родители стараются вникать в интересы детей и дети делятся с ними. При этом родители должны обладать необходимой чуткостью и тактом, умением войти в детский мир без нажима, навязывания своих взглядов, критических замечаний, без нервозности и предубеждений.

Родителям важно разобраться в мотивах, стремлениях детей, проявляя достаточно уважения к их доводам и аргументам и убедительно раскрывая свои аргументы.

## 82. Воспитательный потенциал семьи

Социологи и криминологи вместо абстрактного противопоставления «благополучных» и «неблагополучных» семей различают семьи с разным воспитательным потенциалом.

По данному признаку выделяют 10 типов семьи (Г.М. Миньковский):

- 1) воспитательно-сильные;
- 2) воспитательно-устойчивые;
- 3) воспитательно-неустойчивые;
- 4) воспитательно-слабые с утратой контакта с детьми и контроля над ними;
- 5) воспитательно-слабые с постоянно конфликтной атмосферой;
- 6) воспитательно-слабые с агрессивно-негативной атмосферой;
- 7) маргинальные с алкогольной, сексуальной деморализацией и т. д.;

- 8) правонарушительские;
- 9) преступные;
- 10) психически отягощенные.

В семьях **первого типа** воспитательная **обстановка близка к оптимальной**. Главный ее признак – **высокая нравственная атмосфера семьи в целом**.

**Второй тип** семьи создает в целом благоприятные возможности для воспитания, а возникающие в семье трудности и недостатки преодолеваются с помощью других социальных институтов, прежде всего школы.

Для **третьего типа** семьи характерна неправильная педагогическая позиция родителей, которая тем не менее выравнивается благодаря сравнительно высокому общему воспитательному потенциалу семьи.

**Четвертый тип** объединяет семьи, где родители по разным причинам не в состоянии правильно воспитывать детей, утратили контроль за их поведением и интересами, уступив свое влияние обществу сверстников.

Остальные типы являются с социально-педагогической точки зрения отрицательными, а то и криминогенными. Риск правонарушений несовершеннолетних, воспитывающихся в обстановке постоянных и острых конфликтов и в психически отягощенных семьях выше, чем у тех, кто растет в педагогически сильных и устойчивых семьях. Дело не только в безнадзорности, но и в том, что дети воспринимают поведение старших членов семьи как нормальное, обычное, эмоционально отождествляются с родителями и воспроизводят стереотипы их поведения, не задумываясь над тем, насколько они правильны с точки зрения общества.

Дисгармоничная семья является фактором риска для неблагоприятного развития личности ребенка. Выделяют несколько вариантов психологического неблагоприятия:

- семьи, где один из членов страдает нервно-психическим расстройством или химической зависимостью (например, алкоголизмом);
- собственно дисгармоничные семьи, в которых основной проблемой являются отношения между членами семьи.

В литературе выделены различные **типы дисгармоничных семей**: собственно дисгармоничная; деструктогенная; распадающаяся и распавшаяся семьи как ступени перехода от гармонии к полному распаду; ригидная псевдосолидарная семья; семьи, в которых практикуется неправильный тип воспитания; трудные семьи, где социальная ситуация развития ребенка непредсказуема, не подвластна ему и чревата неприятными неожиданностями, когда ребенок никогда не может быть уверен, что сможет получить поддержку родителей, когда ему это потребуется, и др.

У детей, растущих в таких семьях, как правило, низкая самооценка, которая нередко маскируется перфекционизмом, т. е. навязчивым стремлением к совершенству во всех делах, контролированием других, проявлением презрения к людям, появлением чувства вины, стыда; сама способность выразить собственные чувства и понимать чувства других людей у них снижена.

## **83. Нарушения поведения ребенка в семье**

### **Типичные детские реакции нарушения поведения**

**Реакция отказа** (от игр, пищи, от контакта) возникает в ответ на резкое изменение привычного образа жизни, например когда «домашний ребенок» начинает посещать детский сад, когда семья лишается кого-то из близких и т. д.

**Реакция оппозиции** заключается в том, что ребенок противодействует попыткам заставить его заниматься нелюбимым делом (убегает из дома, со школьных занятий и т. п.).

**Реакция непомерного подражания** кому-либо (реальному человеку, персонажу кино,

книги) проявляется в копировании одежды, манеры, речи, суждений, поступков. К плачевным результатам приводит ситуация, когда кумиром оказывается отрицательный субъект.

**Реакция компенсации** проявляется в том, что ребенок всеми силами пытается затушевать или устранить какие-либо свои слабости. Так, неудачи в учебе восполняются достижениями в спорте, а учеба под объективным предлогом «занятости» отодвигается на задний план. Или физически слабый мальчик, стремясь не уступить более крепким сверстникам, с поразительным упорством занимается боксом; чтобы доказать свою храбрость, ныряет с высокого моста в реку.

Особенно часто возникают **конфликты родителей с подростками**. Им присуща эмоциональная неустойчивость, вспыльчивость, перепады настроения, сочетание противоречивых свойств и стремлений (застенчивость – развязность, самостоятельность – нерешительность, мягкосердечность – черствость, зависимость от авторитетов – борьба с ними, излишняя самоуверенность – острая потребность в одобрении).

В подростковом возрасте проявляются следующие **поведенческие реакции**:

1) **реакция эмансипации** (освобождения) проявляется в желании вырваться из-под опеки родителей, учителей, взрослых с их порядком, законами, стандартами и ценностями; стремление поступить по-своему, наперекор родителям и даже здравому смыслу; не воспринимают даже справедливую критику в свой адрес со стороны других;

2) **реакция группирования со сверстниками** (смешанные неустойчивые группы в зависимости от увлечения, обстоятельств; стабильные группы с постоянным лидером, иерархией; такие группы обладают «своей территорией», свободное время проводят в стычках с подобными объединениями);

3) **реакция увлечения** – хобби – реакция может быть столь сильной, что целиком захватывает подростка, снижает интерес к учебе; увлечение может быть интеллектуальным (музыка, рисование, стихотворчество, радиотехника), телесным (спорт, туризм, вождение мотоцикла, рукоделие), лидерским (поиск ситуаций, компаний, где можно предводительствовать), коллекционерским (коллекционирование), эгоцентрическим (выделиться модной одеждой, внешностью; увлечение литературным или философским течением), азартным (пари, карты, ситуация риска), коммуникативным;

4) **реакция гиперсексуальности** – повышенный интерес к другому полу, сексуальной литературе и т. д.

Если родители не были готовы к закономерным подростковым реакциям эмансипации, группирования, сексуальным и др., с негодованием их воспринимают, то **конфликт неизбежен**. **Перестройка отношения** к повзрослевшим детям на основе большой тактичности и терпимости – **путь к ликвидации конфликта**.

## 84. Формы зависимого поведения ребенка

Выделяют **пять форм зависимого поведения** (по Сирсу).

1. «Поиск негативного, отрицательного внимания» – ребенок привлекает внимание с помощью ссор, неподчинения указаниям родителей и требованиям, проявляет агрессивность. Эта форма поведения ребенка возникает, если проявляется: прекращение внимания к ребенку со стороны матери; слабость ограничительных требований; сильное участие в воспитании отца, поскольку он не доверяет матери. Снисходительность родителей и слабое расположение отца к сыну, пренебрежение к сыну обуславливают агрессивно-зависимое поведение мальчиков.

2. «Поиск постоянного подтверждения» – извинения, просьбы, обещания, поиск защиты, утешения, помощи или руководства со стороны родителей. Эта форма зависимого поведения связана с высокими требованиями достижений со стороны обоих родителей. Если отец для девочки более значимая фигура, чем мать, если девочка чувствует ревность к матери и сталкивается с высокими требованиями матери и с высокими стандартами

достижений, предъявляемыми отцом, то иждивенчески зависимое поведение ярко проявляется у девочек. У мальчика подобный стиль поведения возникает, если мать холодна, выдвигает ограничительные требования, не поощряет самостоятельность и зависимость ребенка.

3. «Поиск позитивного внимания» – поиск похвалы, включает усилия, направленные на получение одобрения от окружающих людей. Указанная форма зависимого поведения формируется, если мать проявляет терпимость по отношению к поведению дочери, поощряет зависимость «от поиска похвалы» у дочери и считает, что она на нее похожа, если мать мало участвует в уходе за дочерью, но показывает строгость к проявлениям агрессивности и сексуальности дочери; указанное поведение у мальчиков является следствием длительной фрустрации. А самостоятельность у мальчиков формируется при отсутствии условий для зависимости от похвалы, вследствие терпимости родителей, их редких наказаний ребенка.

4. «Пребывание поблизости» – постоянное присутствие ребенка возле другого ребенка или группы детей либо взрослых. У девочек эта форма поведения возникает при отсутствии ограничительных требований и малом ожидании родителями зрелого поведения у дочери. Если мать оценивает сына как менее зрелого, проявляет недостаточные требования в отношении чистоплотности, строго следит за проявлением агрессивности у сына, невысоко оценивает мужа, то это приводит к инфантилизации мальчика из-за неопределенности для него, какое именно поведение заслуживает поощрения.

5. «Прикосновение и удержание» – обнимание, прикосновение, удерживание других ребенком. Такая форма зависимого поведения проявляется, если мать и отец лишены тревожности и требовательности и наблюдается атмосфера инфантилизации.

Успех каждого метода воспитания зависит от умения родителей найти средний путь. Правилom должны стать: ни слишком сильная, ни слишком слабая зависимость, ни слишком сильная, ни слишком слабая идентификация. В школьные годы зависимость ребенка от семьи уменьшается, а от учителя и группы сверстников возрастает, но эти изменения определяются прежним опытом ребенка, сформировавшимися формами зависимого поведения. В целом ребенок ведет себя так, как он был воспитан своими родителями.

## **85. Показатели родительского поведения**

Выделяют следующие показатели родительского поведения (Э.Г. Эйдемиллер).

### **1. Уровень протекции в процессе воспитания .**

Речь идет о том, сколько сил, внимания, времени родители уделяют воспитанию подростка. Наблюдаются два отклонения уровня протекции: чрезмерная (гиперпротекция) и недостаточная (гипопротекция). При гиперпротекции подросток находится в центре внимания семьи, и семья стремится к максимальному удовлетворению его потребностей. Этот тип воспитания содействует развитию истероидных и гипертимных черт характера у подростка. При недостаточной протекции (гипопротекции) усиливаются черты эпилептоидной акцентуации характера, а у подростков с эмоционально-лабильной, сензитивной и астеноневротической акцентуациями характера могут формироваться процессы декомпенсации и невротические расстройства.

2. **Степень удовлетворения потребностей подростка** – в какой мере деятельность родителей настроена на удовлетворение потребностей подростка, как материально-бытовых, так и духовных. «Спартанское воспитание» – пример высокого уровня протекции и низкого удовлетворения потребностей подростка. В степени удовлетворения потребностей также возможны два отклонения: потворствование и игнорирование потребностей подростка.

### **3. Количество требований к подростку в семье .**

Требования к подростку – неотъемлемая часть воспитательного процесса. Это **обязанности** подростка и **требования-запреты** . Невыполнение требования подростком предусматривает санкции (от мягкого осуждения до сурового наказания). Формы нарушения системы требований к подростку различны.

#### **4. Количество требований-запретов .**

Требования-запреты, т. е. указания на то, что подростку делать нельзя, определяют прежде всего степень самостоятельности подростка, возможность самому выбирать способ поведения. И здесь возможны два отклонения: чрезмерность и недостаточность требований-запретов.

**Чрезмерность** требований-запретов стимулирует у стеничных подростков развитие реакции эмансипации, у менее стеничных провоцирует развитие черт сензитивной и психастенической акцентуаций.

**Недостаточность** требований-запретов стимулирует развитие подростка по гипертимному и особенно неустойчивому типам.

#### **5. Строгость санкций .**

**Чрезмерность** санкций (жесткий стиль воспитания). Для этих родителей характерна приверженность к строгим наказаниям, чрезмерная реакция даже на незначительные нарушения.

**Минимальность** санкций. Родители склонны обходиться без наказаний или применяют их редко. Они уповают на поощрения, сомневаются в результате любых наказаний.

#### **6. Неустойчивость стиля воспитания .**

Резкая смена стиля воспитания – переход от очень строгого к либеральному и наоборот – часто встречается в семьях подростков с отклонениями характера. Такой стиль содействует формированию упрямства, склонности противостоять любому авторитету. Родители таких подростков, как правило, признают значительные колебания в воспитании, однако недооценивают размах и частоту этих колебаний.

Негативные особенности родительского поведения являются причиной формирования отклоняющегося поведения и невротичного состояния детей.

## **86. Основные направления деятельности классного руководителя в работе с учащимися и их родителями**

Основная задача классного руководителя (общая с задачами родителей) – создать условия для свободного развития физических и духовных сил учеников, руководствуясь интересами детей и их возрастными потребностями, защитить от всех неблагоприятных факторов, мешающих этому.

Классный руководитель должен знать проблемы физического и психического здоровья своих учеников и сделать все возможное, чтобы и родители, и ученики не боялись рассказывать классному руководителю о своих трудностях.

**На первое место** работы педагога выносятся **проблемы физического здоровья** учащихся.

Для обеспечения нормального физического здоровья школьников классный руководитель работает по следующим направлениям:

- просвещение детей по программе «Здоровье»;
- привлечение к этой деятельности преподавателя физической культуры, родителей;
- подготовка и проведение классных мероприятий, направленных на развитие осознания учениками самооценности здоровья;
- информация для родителей о специфике физического развития, вынесение вопросов сохранения физического здоровья на родительские собрания, привлечение специалистов-медиков к просветительской и практической работе с родителями учеников и самими учениками.

**Второе направление** деятельности классного руководителя – **общение** .

Классный руководитель должен воспринимать детей как носителей автономного индивидуального внутреннего мира и поэтому быть простым в общении, добрым в оценке, спокойным и несуетливым в организации дела, т. е. профессионально компетентным.

Культура, как и вся жизнь, постоянно изменяется, находится в постоянном развитии. Задача педагога – помочь учащимся понять, что без принятия культурных ценностей мира, без их освоения они не смогут состояться во взрослой жизни.

**Третье направление** деятельности классного руководителя – это познавательная сфера жизни ребенка.

Для решения этой проблемы нужно обратить внимание на: выработку совместно с семьей единой тактики в развитии учебных умений ученика, его познавательной активности, его будущего профессионального определения; осуществление мероприятий, расширяющих кругозор и познавательные интересы ученика, стимулирующих любознательность, исследовательское мышление; проведение психолого-педагогических консилиумов, разрабатывающих программы коррекции общеучебных умений отдельных учащихся и всего класса; организацию классных часов по совершенствованию у учащихся учебных умений и возможностей, саморазвитию.

**Четвертое направление** деятельности классного руководителя – это семья, в которой растет, формируется, воспитывается ученик. Классный руководитель должен помнить, что, воспитывая ученика, он влияет в первую очередь на воспитательный потенциал семьи. Объектом профессионального внимания выступает не сама семья и не родители ребенка, а семейное воспитание. Именно в этих рамках рассматривается его взаимодействие с родителями. Педагогу необходимо знать, какова сфера материального бытия ребенка, каков образ его жизни, каковы традиции и обычаи семьи.

Таким образом, классным руководителем реализуется функция родительского просвещения и корректировка семейного воспитания – именно той стороны, которая имеет отношение к ребенку, режиму жизни и деятельности ребенка, обеспечивающие и коррекцию личности родителей.

## **87. Формы взаимодействия классного руководителя с родителями учащихся**

В практической работе с родителями учащихся классный руководитель использует **коллективные** и **индивидуальные** формы взаимодействия. Причем и в том и другом случае реализуются как **традиционные**, так и **нетрадиционные** формы работы.

**Традиционные формы** работы с родителями:

- родительские собрания;
- общеклассные и общешкольные конференции;
- индивидуальные консультации педагога;
- посещения на дому.

Универсальной формой взаимодействия педагога с родителями является **родительское собрание**.

**Классные родительские собрания** проводятся один раз в четверть, при необходимости их можно проводить и чаще. Родительское собрание должно стать школой просвещения родителей, должно расширять их педагогический кругозор, стимулировать желание стать хорошими родителями. На родительских собраниях идет анализ учебных достижений учащихся, их возможностей, степени продвижения класса в учебной деятельности. Родительское собрание – это возможность демонстрации достигнутых ребенком успехов. К родительскому собранию необходимо готовить выставки творческих работ учащихся, их достижений, и не только в учебной деятельности.

**Общешкольные родительские собрания** проводятся, как правило, не более двух раз в год. Тематика таких собраний носит характер отчета работы школы за определенный период времени. На них выступают директор, его заместители, отчитывается о работе родительский комитет школы.

Общешкольное родительское собрание можно использовать для демонстрации положительного опыта воспитания в семье. Так, в конце учебного года возможно

награждение семей с положительным опытом воспитания детей.

**Родительские конференции** (общеклассные, общешкольные) имеют огромное значение в системе воспитательной работы школы. Родительские конференции должны обсуждать насущные проблемы общества, активными членами которого станут и дети. В их задачу входит проведение социологических и психологических исследований по проблеме конференции и их анализ, а также знакомство участников конференции с результатами исследований.

**Индивидуальные консультации** – одна из важнейших форм взаимодействия классного руководителя с семьей. Особенно она необходима, когда педагог набирает класс. Для того чтобы преодолеть беспокойство родителей, боязнь разговора о своем ребенке, необходимо проводить индивидуальные консультации-собеседования с родителями.

Учитель должен дать родителям возможность рассказать ему все то, с чем они хотели бы познакомить учителя в неофициальной обстановке, и выяснить необходимое для своей профессиональной работы с ребенком: особенности здоровья ребенка; его увлечения, интересы; предпочтения в общении, в семье; поведенческие реакции; особенности характера; мотивация учения; моральные ценности семьи.

**Беседа** в воспитательном арсенале классного руководителя имеет огромное значение. Использовать беседу в работе с родителями необходимо для того, чтобы наладить доверительную атмосферу, выявить трудные точки соприкосновения в конфликтных ситуациях.

Одной из форм взаимодействия классного руководителя и семьи является **посещение ученика на дому**. Посещение возможно только после получения разрешения родителей.

Нетрадиционные формы работы с родителями:

- тематические консультации;
- родительские чтения;
- родительские вечера.

## **88. Система общего образования в России**

Под **системой общего образования** понимается совокупность учреждений дошкольного воспитания, общеобразовательных школ, школ-интернатов, детских домов, учреждений по воспитательной работе с детьми, а также все учреждения высшей школы и среднего профессионального образования.

### **Принципы построения системы образования в России**

1. Связь образования с конкретными условиями и целями государственной политики в условиях перехода к рыночным отношениям.

2. Сохранение основных положений, сложившихся в российской школе: приоритетность образовательной сферы, светский характер образования, совместное обучение и воспитание лиц обоего пола, сочетание коллективной, групповой и индивидуальной форм образовательного процесса.

3. Профессиональное самоопределение молодежи с учетом социальных потребностей, региональных, национальных и общекультурных традиций народов России.

4. Многотипность образовательных учреждений, многообразность форм получения образования в государственных и негосударственных образовательных учреждениях с отрывом и без отрыва от производства.

5. Демократический характер системы образования.

Сложившаяся **система управления образованием** выполняет **функции регулирования, координации и контроля** на федеральном, региональном и местном уровнях.



Все органы управления образованием подконтрольны **Министерству общего и профессионального образования РФ**, включая подведомственные ему образовательные учреждения.

Государственные органы управления осуществляют лицензирование и аккредитацию как государственных, так и негосударственных образовательных учреждений, обосновывают целевые финансовые и другие затраты на нужды развития региональных систем образования, прямое финансирование деятельности образовательных учреждений, разрабатывают нормативы их финансирования, формируют структуры образовательных систем, разрабатывают перечень профессий и специальностей, по которым в стране ведется профессиональное обучение.

**Важнейшей функцией** государственных органов управления образованием является **контроль** исполнения законодательных основ в области образования, реализации образовательных стандартов и исполнения бюджетной и финансовой дисциплины.

Управление **государственным и муниципальным образовательным учреждением** осуществляет администратор (заведующий, руководитель, директор, ректор, начальник), который нанимается, назначается или избирается на руководящую должность в соответствии с уставом образовательного учреждения.

Руководство **негосударственным образовательным учреждением** осуществляет его учредитель или по согласованию с ним попечительский совет, формируемый учредителем.

На современном этапе развития назревает потребность в новой реформе российской системы образования. Ее **основная задача** – облегчить государству бремя содержания школы во всех ее звеньях, повернуть и высшую, и среднюю школу к рынку.

В области управления предполагается значительно расширить права муниципальных органов и отдельных образовательных учреждений на основе автономии образовательных учреждений и усиления общественных компонентов контроля и управления. Значительные изменения предполагаются в области финансирования.

## 89. Вопросы теории управления школой

**Управление** – процесс воздействия на систему в целях перевода ее в новое состояние на основе использования присущих этой системе объективных законов.

**Основы управления в школе** – это создание условий для нормального протекания учебно-воспитательного процесса.

**Директор школы** обязан обеспечить высокий уровень планирования, организации, контроля. Директор – соучастник педагогического процесса, соответчик, он непосредственно участвует в работе школьного коллектива по обучению и воспитанию детей, он постоянно работает с людьми: учителями, учащимися, родителями детей.

**Методы управления** – это способы воздействия того или иного звена системы управления на другие, нижестоящие звенья или управляемые объекты для достижения намеченных целей управления. **Методы руководства** – способы воздействия на людей, реализующих, претворяющих в жизнь эти цели.

**Стиль руководства** зависит как от **объективных факторов** (условия работы, специфика решаемых задач, уровень развития коллектива), так и от факторов **субъективных** (особенности личности руководителя, степень его подготовленности и т. д.).

Выделяют **три основных стиля руководства** : авторитарный, либеральный и демократический.

В наибольшей степени принципам управления соответствует **демократический** стиль руководства, который основан на правильном сочетании коллегиальности и единоначалия, предполагает активное участие общественных организаций, всех учителей в принятии управленческих решений в школе.

В наиболее крупных школах действует **линейная система** . Директор осуществляет руководство через своих помощников.

В вузах и крупных комплексах действует **функциональная система** управления.

К **основным функциям управления** относятся анализ и планирование, организация и контроль, координация и стимулирование.

**Анализ** – это основа, на котором держится вся система планирования и организации учебно-воспитательного процесса.

**Планирование** как одна из важнейших функций управления включает в себя определение наиболее приемлемых путей достижения поставленных целей. Оно призвано порождать планы, проекты, программы, стандарты, эталоны, критерии и т. д.

**Организация** есть формирование и установление относительно устойчивых отношений в управляемой и управляющей системах, действующих и развивающихся как одно целое.

**Координация** предполагает высокую оперативность в установлении гармонии между всеми звеньями и направлениями учебно-воспитательного процесса, между управляющей и управляемой системами, изменение отношений, мотивации, вовлеченности в работу, рост творческой активности.

**Контроль** – это активная стадия процесса управления, когда сопоставляются достигнутые результаты с тем, что было запланировано. Основой всей системы контрольных измерений (количественных и качественных) является обратная связь.

**Стимулирование** – это система мер, направленных на создание творчески работающего педагогического коллектива и активную целенаправленную деятельность учащихся.

Важнейшей **закономерностью** управления является единство по конечным целям и задачам административно-педагогического, семейного и общественного воздействия и процесса формирования личности школьников.

Для проявления этой закономерности очень важна координация действий школы, семьи и общественности.

## **90. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ЗАКОНА РФ «ОБ ОБРАЗОВАНИИ»**

В Законе Российской Федерации «Об образовании» содержатся основные принципы и положения, на основе которых будет строиться и стратегия, и тактика реализации законодательно закрепленных идей развития образования в России.

Эти положения обращены одновременно к обществу, к самой системе образования, к личности и обеспечивают как **внешние социально-педагогические условия** развития системы образования, так и **внутренние собственно педагогические условия** ее полноценной жизнедеятельности.

К ним относятся:

- гуманистический характер образования;
- приоритет общечеловеческих ценностей;
- свободное развитие личности;
- общедоступность образования;
- бесплатность образования;
- всесторонняя защита потребителя образования.

**Особое значение** в управлении функционированием и развитием школы имеют сохранение единства федерального, культурного и образовательного пространства; свобода и плюрализм в образовании; открытость образования, демократический, государственно-общественный характер управления образованием; светский характер образования в государственно-муниципальных образовательных учреждениях; получение образования на родном языке; связь образования с национальными и региональными культурами и традициями; преемственность образовательных программ; вариативность образования; разграничение компетенций субъектов системы.

**Центральным звеном** системы образования в РФ является общее среднее образование, включающее средние общеобразовательные школы, школы с углубленным изучением отдельных предметов, гимназии, лицеи, вечерние школы, образовательные

учреждения интернатного типа, специальные школы для детей с отклонениями в физическом и психическом развитии, внешкольные образовательные учреждения.

**Главными задачами** общеобразовательных учебных заведений являются: создание благоприятных условий для умственного, нравственного, эмоционального и физического развития личности; выработка научного мировоззрения; освоение учащимися системы знаний о природе, обществе, человеке, его труде и приемах самостоятельной деятельности.

В соответствии с Законом «Об образовании» (ст. 21-23) новой является трактовка традиционно существующих профессионально-технического и среднего специального образования, которые рассматриваются теперь как начальное и среднее профессиональное образование. Начальное профессиональное образование имеет целью подготовку квалифицированных работников по всем основным направлениям общественно полезной деятельности, как правило, на базе основного общего образования (основной школы).

Среднее профессиональное образование ориентировано на подготовку специалистов среднего звена для всех отраслей народного хозяйства на базе основного общего, среднего (полного) общего или начального профессионального образования.

Современная школа развивается в условиях рынка, новых экономических отношений. Закон об образовании, специфические условия материального обеспечения требуют от руководителей школ принципиально новых подходов к управлению школой.

Прежде всего Закон требует установления стандартов образования. Это необходимо в условиях многопрофильного и разноуровневого среднего образования, чтобы обеспечить эквивалентное среднее образование выпускников всех типов средних учебных заведений.