

ПРИДНЕСТРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. Т.Г. ШЕВЧЕНКО  
Факультет педагогики и психологии  
Кафедра педагогики и современных образовательных технологий

---

# ПЕДАГОГИКА

---

**КУРС ЛЕКЦИЙ**

Тирасполь  
*Издательство  
Приднестровского  
Университета*

2019

УДК 37.01(075.8)

ББК Ч40я73

П24

Составитель

**Л.Г. Кананэу**, преподаватель

Рецензенты:

**А.В. Мельничук**, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и современных образовательных технологий ПГУ им. Т.Г. Шевченко

**О.В. Китикарь**, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии спорта ПГУ им. Т.Г. Шевченко

**Педагогика:** курс лекций [Электронное издание]. – Электрон. текст. дан. (6,2 Мб)/ сост. Л.Г. Кананэу. – Тирасполь: Изд-во Приднестр. ун-та, 2019. – 128 с. – Текст. Изображение: электронные.

Системные требования: Windows OS, HDD, 64 Mb, Adobe Acrobat.

Пособие содержит основные вопросы курса, знание которых необходимо студенту для сдачи экзамена. Материал подобран согласно рабочей программе и соответствует государственному стандарту дисциплины.

Адресуется студентам, обучающимся по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «География», «Биология» (заочная форма обучения). Может быть использовано преподавателями, аспирантами, педагогами средних общеобразовательных и профессиональных учебных заведений.

УДК 37.01(075.8)

ББК Ч40я73

Рекомендовано Научно-методическим советом ПГУ им. Т.Г. Шевченко

© Кананэу Л.Г., составление, 2019

# ОГЛАВЛЕНИЕ

---

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	4
Глава 1. <b>ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ</b>	
Тема 1. Общее представление о деятельности .....	7
Тема 2. Сущность профессиональной деятельности .....	10
Тема 3. Структура и функции педагогической деятельности .....	14
Тема 4. Общение как основа педагогической деятельности.....	18
Глава 2. <b>ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ</b> .....	26
Тема 1. История возникновения и развития педагогики.....	26
Тема 2. Педагогика как единство науки и практики.....	33
Тема 3. Методология и методы педагогических исследований ....	40
Тема 4. Культура и исследовательская деятельность педагога .....	49
Глава 3. <b>ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ</b> .....	58
Тема 1. Сущность процесса обучения .....	58
Тема 2. Дидактика как теория обучения.....	65
Тема 3. Методы обучения. Понятие и классификация .....	70
Тема 4. Формы и средства обучения .....	76
Глава 4. <b>ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ</b> .....	88
Тема 1. Сущность процесса воспитания: общее и особенное .....	88
Тема 2. Методы и формы воспитания .....	98
Тема 3. Коллектив как средство воспитания .....	103
<b>СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	124
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ</b> .....	126

# ВВЕДЕНИЕ

---

**Н**овый век обозначил необходимость серьезных изменений в системе образования. В современном мире образование становится глобальной ценностью, важнейшим условием и способом самореализации человека.

Центральным звеном системы образования являются педагогические кадры, и проблема подготовки педагога, формирования его профессиональной компетентности, общей и педагогической культуры, повышения его социального и государственного статуса архиважна.

Люди, избравшие своей профессией педагогическую деятельность, должны понимать смысл общих целей образования. Педагог любого уровня образовательной системы – это представитель наиболее значительной части интеллигенции, от него зависит становление будущих поколений, судьба культуры и образования.

Педагогическая деятельность является предпосылкой и условием развития общества. Истинные педагоги всегда стремились транслировать накопленные человечеством знания и опыт, развивать творческий потенциал личности обучающихся, их способности. Педагог – носитель духовных ценностей, эталон для подражания, поэтому его профессиональное становление тесно связано со становлением нравственным.

Образованность, профессионализм, нравственная направленность личности педагога – основа для определения сущности педагога. Человек, вставший на учительский путь, ответственен за судьбу своих учеников, общества и государства.

Курс педагогики занимает ведущее место в системе профессиональной подготовки педагогических кадров для образовательной системы Приднестровья. Именно педагогика должна способствовать формированию активной творческой личности будущего педагога – мыслящего, обладающего теоретическими знаниями и практическими умениями.

Педагогика – это наука, формирующая личность, она противоречива и диалектична, потому что даже среди известных мыслителей и философов нет единого мнения в оценке подходов к воспитанию и обучению. Воспитательный потенциал педагогики огромен, так как она выступает в роли средства формирования и совершенствования личности будущего педагога, т. е. способствует развитию аналитических, коммуникативных, проектировочных и других педагогических способностей и умений, в частности организационных, креативных, дидактических.

Прикладное значение педагогики состоит в том, что она дает возможность будущим педагогам формировать навыки взаимодействия с другими людьми – коллегами, родителями, родными, а в будущем – со своими собственными детьми. В процессе обучения будущие педагоги овладевают навыками работы с различной дополнительной литературой, энциклопедиями, словарями, приобретают навыки и умения оформлять доклады, рефераты, выстраивать собственные исследования по интересующим проблемам.

Педагогика формирует умение анализировать педагогические факты, обобщать, сопоставлять, развивать творческое мышление, применять теоретические знания на практике. Этому способствует и настоящее учебное пособие, в котором вы найдете краткое изложение курса педагогики по разделам «Введение в педагогическую деятельность», «Основы педагогики», «Теория обучения», «Теория воспитания».

Содержание курса «Педагогика» имеет большое воспитательное значение, так как является первой изучаемой студентами педагогической дисциплиной и формирует отношение к последующим дисциплинам педагогического цикла, закладывает фундамент педагогических знаний, умений и навыков, педагогического мышления и педагогической культуры.

**Целями** освоения дисциплины «Педагогика» выступают: овладение студентами знаниями о педагогике, о возникновении и развитии педагогической деятельности; осмысление и понимание ценностных основ педагогической профессии.

**Задачи** дисциплины:

- сформировать представление о педагогике как науке;
- дать представление о педагогической деятельности, педагогических технологиях, об учебно-воспитательном процессе;

– научить студентов контролировать, оценивать результаты учебно-воспитательного процесса.

В результате освоения дисциплины студент должен:

**ЗНАТЬ:**

– место педагогики в системе наук и категориальный аппарат современной педагогики;

– научно обоснованные и эффективные методы, приемы и средства современного педагогического процесса;

– основы конструктивного общения и взаимодействия с участниками образовательного процесса;

**УМЕТЬ:**

– работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия;

– сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности;

– организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать их творческие способности;

**ВЛАДЕТЬ НАВЫКАМИ:**

– педагогической техники, педагогического мастерства и профессионально-педагогической этики;

– осуществления педагогического сопровождения социализации и профессионального самоопределения обучающихся;

– проектирования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся и траектории своего профессионального роста и личностного развития;

– работы с научно-педагогической литературой и составления учебных докладов, рефератов, презентаций.

## ГЛАВА I.

# ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

---

## ТЕМА I. ОБЩЕЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

---

Пока человек живет, он постоянно участвует в самых разнообразных видах деятельности: трудовой, учебной, общественной, творческой, спортивной, игровой. Естественное состояние человека – состояние деятельности. В онтологии и антропологии деятельность рассматривается как форма бытия и способ существования и развития человека, всесторонний процесс преобразования им природной и социальной реальности (включая его самого) в соответствии с его потребностями, целями и задачами. Структура деятельности представлена в схеме выдающегося психолога А.Н. Леонтьева (рис. 1).

Деятельность – форма бытия и способ существования человека, его активность, направленная на целесообразное изменение и преобразование окружающего мира. Основные виды деятельности: игра, учение, труд. Выступая как форма бытия и способ существования человека, деятельность является сферой реализации челове-



Рис. 1. Структура человеческой деятельности

ком своего личностного потенциала, достижения жизненных целей, успехов; обеспечивает создание материальных условий жизни человека, удовлетворение естественных потребностей; становится фактором развития духовного мира человека, формой и условием реализации его культурных потребностей; создает условия для самореализации человека в системе общественных отношений, для удовлетворения его социальных интересов; является источником и критерием научного познания, самопознания и саморазвития; обеспечивает познание и преобразование окружающего мира.

Деятельность человека представляет собой достаточно сложный по своей специфике и внутренней структуре феномен, который характеризуется:

– **предметностью**, когда она подчиняется и уподобляется свойствам и отношениям преобразуемого в процессе деятельности объективного мира;

– **социальностью**, когда деятельность человека носит общественный характер, побуждающий людей к обмену ее продуктами, информацией, к согласованию индивидуальных целей и планов, к взаимопониманию;

– **сознательностью**, когда в процессе организации и осуществления деятельности сознание выполняет разнообразные функции: информационную, ориентирующую, целеполагающую, мотивационно-побудительную, регулирующую и контролирующую.

Эффективность деятельности зависит от субъективных, объективных и ресурсных условий.

*Субъективные условия:*

а) наличие у субъекта деятельности ярко выраженной потребности и устойчивых мотивов ее осуществления, принятие им цели и программы действий;

б) наличие опыта организации и осуществления деятельности;

в) соответствие содержания и характера деятельности индивидуальным особенностям субъекта;

г) комфортное эмоционально-психологическое и физическое состояние субъекта.

*Объективные условия:*

а) убедительная мотивация, четкая постановка цели, рациональное планирование, контроль, объективная оценка;

б) благоприятный нравственно-психологический климат;



в) соответствующие стандартам производственно-бытовые и санитарно-гигиенические условия деятельности.

*Ресурсные условия:*

а) материально-техническое обеспечение деятельности (материалы, организация рабочего места, приспособления);

б) информационное обеспечение деятельности;

в) кадровое обеспечение деятельности (компетентные руководители, организаторы, исполнители).

Наша цель – рассмотреть более детально профессионально-педагогический вид деятельности. Необходимо отметить, что одна из важнейших характеристик педагогической деятельности – это ее совместный характер: она обязательно предполагает педагога и того, кого он учит, воспитывает, развивает. В этой деятельности соединяются самореализация педагога и его целенаправленное участие в изменении обучаемого: уровня его обученности, воспитанности, развития, образованности.

Профессиональная деятельность требует специального образования, т. е. овладения системой специальных ЗУНов, необходимых для выполнения профессиональных функций. Этими знаниями и умениями овладевают, изучая теоретическую и практическую педагогику, занимаясь самообразованием и самосовершенствованием, чтобы достигнуть высоких результатов деятельности, прийти к высокому уровню профессионализма.

При всем различии педагогических профессий у них есть общая цель – *приобщение человека к ценностям культуры*. Учат и воспитывают дома (родители, бабушки, дедушки, гувернантки, репетиторы, домашние учителя), учат и воспитывают в детском саду (воспитатели, няни, руководители кружков), учат и воспитывают в школе (учителя, классные руководители, педагоги групп продленного дня, педагоги дополнительного образования). Таким образом, уже в детстве растущий человек становится объектом педагогической деятельности очень многих людей. Но повзрослев, он продолжает обучаться: поступает в вузы, колледжи для приобретения профессии, на курсы, и опять попадает в сферу педагогической деятельности, которой занимаются специально подготовленные педагоги, учителя, преподаватели.

Получив профессию, современный человек в течение жизни не раз должен будет пополнять свои знания, повышать квалифи-

кацию, *менять профиль деятельности*, менять по различным причинам и *саму профессию*.

Таким образом, оказывается, что человек периодически становится объектом педагогической деятельности – необычайно нужной в любом обществе, востребованной всем ходом социокультурного, цивилизованного развития общества и имеющей огромную ценность.

## **ТЕМА 2. СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

---

**П**рофессиональная деятельность – это ограниченная (вследствие разделения труда) область приложения физических и духовных сил человека, дающая ему возможность существования и развития. Это вид трудовой деятельности, характеризующийся суммой требований к личности.

Сориентироваться в десятках тысяч профессий можно с помощью классификации профессий. Классификация профессий Е.А. Климова – наиболее известная и используемая (табл. 1). В ее основу положены четыре признака: предмет труда, цель труда, орудия труда и условия труда.

Таблица 1. Классификация профессий

По предмету труда	По цели труда	По орудиям труда	По условиям труда
1. Человек – Техника (Т)	Гностические (Г)	Ручные (Р)	Условия бытового типа (б)
2. Человек – Человек (Ч)	Преобразующие (П)	Машинные (М)	Необычные условия труда (н)
3. Человек – Природа (П)	Изыскательские (И)	Автоматизированные (А)	Работа на открытом воздухе (о)
4. Человек – Знак (З)		Функциональные (Ф)	Условия повышенной моральной ответственности (м)
5. Человек – художественный образ (Х)			

Опираясь на данную классификацию, можно записать формулу любой профессии. Так, например, формула профессии учителя **ЧПФМ**, а формула труда столяра **ТПРБ** и т. д.

По данной классификации рассмотрим представителей известных профессий:

1. «Человек – живая природа». Представители этого типа имеют дело с растительными и животными организмами, микроорганизмами и условиями их существования. Пример: агроном, зоотехник, ветеринар.

2. «Человек – техника». Работник имеет дело с неживыми, техническими объектами труда. Пример: инженер, слесарь, электрик.

3. «Человек – человек». Предметом являются социальные системы, группы населения, люди разного возраста. Пример: продавец, парикмахер, врач, учитель.

4. «Человек – знаковая система». Естественные и искусственные языки, символы, формулы, цифры. Представители: программист, математик, редактор, лингвист.

5. «Человек – художественный образ». Явления, факты художественного отображения действительности. Пример: художник-декоратор, художник-реставратор, артист, актер.

Каждый вид профессиональной деятельности подразумевает выполнение определенных функций. Способность их эффективно выполнять зависит от определенных качеств, которые характеризуются общим понятием «профессиональная компетентность».

Подготовка к профессии есть ни что иное, как формирование готовности к ней. Это динамический процесс, конечной целью которого является формирование такого профессионального качества, как «готовность».

Профессиональная готовность характеризуется сформированностью комплекса знаний, навыков, умений, психологических особенностей, профессиональных позиций, акмеологических инвариантов.

Знания, умения, навыки выступают как ролевые характеристики профессиональной компетентности. Все остальные предстают в качестве ее субъектных характеристик, указывают на отношение к деятельности.

Достижение различных уровней профессиональной компетентности определяется индивидуальными ограничениями, явля-

ющимися противопоказаниями для выполнения профессиональных функций (табл. 2).

Идеальная модель профессионала, основные качества личности, а также перечисленные знания, умения и навыки называются профессиограммой.

При подготовке к трудовой деятельности используется профессиографический метод – осуществляется сравнение имеющихся у личности знаний, умений и навыков с идеальной моделью. Это позволяет проектировать личностный и профессиональный рост.

Вместе с тем профессиограмма – это документ, в котором дана полная квалификационная характеристика профессионала с позиции требований, предъявляемых к его знаниям, умениям, навыкам, к его личности, способностям, психофизиологическим возможностям и уровню подготовки.

Профессиограмма любой профессии включает следующие разделы:

- общую характеристику профессии, ее значение;
- выполняемые работы;
- требования профессии к личности;
- условия труда.

**Профессиограмма** – психофизический анализ, описание и характеристика профессионально значимых качеств, предъявляемых профессией (В.С. Кукушин).

Таблица 2. **Характеристика субъекта профессиональной деятельности**

Объективные характеристики труда	Субъективные характеристики труда		Психолого-педагогические качества
	Деятельностно-ролевые	Субъектно-деятельностные	
Задачи Функции Результаты	Знания Умения Навыки	Индивидуальные особенности. Профессиональные позиции. Акмеологические инварианты. Профессиональная направленность	Социально-психологическая направленность. Профессиональная компетентность. Педагогически значимые качества

Известный ученый С.А. Смирнов выделяет совокупность социально и профессионально обусловленных качеств педагога, которые включает профессиограмма: высокая гражданская ответственность и социальная активность; любовь к детям, потребность и способность отдать им свое сердце; подлинная интеллигентность, духовная культура, желание и умение работать вместе с другими; высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений; потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему; физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность.

Профессиограмма педагога – это идеальная модель учителя, образец, в котором представлены основные качества личности, присущие педагогу: любовь и уважение к детям, умение понять их запросы и интересы, требовательность и справедливость, доброжелательность и терпение, а также знания, умения, навыки для выполнения функций педагога.

Рассматривая профессиограмму, целесообразно упомянуть о таких понятиях, как профессиональная готовность, профессиональная пригодность, профессиональное развитие, профессиональное становление и др.

*Профессиональная пригодность* – совокупность психических и психофизиологических особенностей человека, необходимых для достижения успеха в выбранной профессии.

*Профессиональная готовность*, кроме профпригодности, включает в себя определенный уровень умений и навыков. В ее составе выделяют психологическую, психофизиологическую и физическую готовность, а также научно-теоретическую и практическую подготовку педагога.

Профессиональное развитие педагога тесно связано с рядом факторов:

- осознанием ценности педагогического труда;
- осознанием необходимости профессионального образования;
- адекватным анализом условий педагогического труда;
- ориентировкой в требованиях общества к учителю и прогнозированием их изменений;
- выделением профессиональной цели и ее согласованием с другими жизненными целями;

- пониманием своих возможностей и недостатков, которые могут повлиять на достижение цели;
- знанием путей преодоления недостатков;
- наличием представления о внешних препятствиях на пути к цели;
- знанием смысла профессионального педагогического труда.

Все это убеждает в том, что профессиональное становление педагога неразрывно связано с его личностным ростом. Соединение высокой образованности, профессиональной компетентности и личностного развития является интегральным основанием для достижения вершин профессионального мастерства.

### **ТЕМА 3. СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

---

**П**едагогическая деятельность имеет свою структуру, в которой выделяют пять компонентов. Все эти компоненты можно отнести к общетрудовым, но их содержание конкретизируется на этапе реализации педагогического процесса (табл. 3).

*Конструктивная деятельность* предполагает отбор и композицию учебного материала, планирование и построение педагогического процесса (содержательная функция); планирование своих действий и действий учащихся (оперативная функция); проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса (материальная функция).

*Организаторская деятельность* предполагает выполнение системы действий, направленных на включение учащихся в различные виды деятельности, создание коллектива, организацию совместной деятельности.

*Коммуникативная деятельность* предполагает установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами, представителями общественности, родителями.

*Перцептивная деятельность* направлена на проникновение во внутренний мир человека.

*Коммуникативно-операциональная* – предполагает активное использование средств педагогической техники. *Собственно*

Таблица 3. Структура педагогической деятельности и ее компоненты

Компоненты педагогической деятельности							
Конструктивный	Организационный	Коммуникативный				Исследовательский	Контрольно-оценочный
Содержательная функция	Информационная функция	Перцептивная функция				Аналитическая функция	Организация обратной связи, позволяющая получать информацию о соответствии полученных результатов поставленным задачам
Оперативная функция	Развивающая функция	Коммуникативно-операционная функция				Прогностическая функция	
Материальная функция	Ориентационная функция	Собственно коммуникативная				Проективная функция	
	Мобилизационная функция	Интерактивная	Информационная	Социально-перцептивная	Презентивная		

коммуникативная функция направлена на установление педагогически целесообразных отношений.

**Исследовательская деятельность** предполагает научный подход к педагогическим явлениям, владение умениями эвристического поиска и методами научно-педагогического исследования, в том числе анализа собственного опыта и опыта других учителей.

**Контрольно-оценочный (рефлексивный) компонент** предполагает организацию обратной связи, позволяющей своевременно получать информацию о соответствии полученных результатов поставленным задачам.

В зависимости от наличия подготовки к выполнению перечисленных выше функций педагогическую деятельность делят на профессиональную и непрофессиональную.

**Непрофессиональная педагогическая деятельность** – тип педагогической деятельности, осуществляемой без специальной профессиональной подготовки. В этом случае залогом успеха является духовное единство воспитателя и воспитанника. Как правило, непрофессиональной педагогической деятельностью занимаются родители. В большинстве случаев они не используют научные пе-

дагогические теории и системы, программы и конспекты занятий. Тем не менее, благодаря глубокой духовной связи, общение детей и родителей обладает огромным образовательно-воспитательным потенциалом.

**Профессиональная педагогическая деятельность** – тип педагогической деятельности, осуществляемой лицами со специальной подготовкой. Она носит преднамеренный характер. В отличие от семейного обучения и воспитания, которые органически соединены с жизнедеятельностью семьи, профессиональная педагогическая деятельность отделена от повседневной жизнедеятельности ребенка. Признаки профессиональной педагогической деятельности:

- ею занимается человек, обладающий необходимыми знаниями и умениями;
- для ее реализации существуют определенные формы (урок, занятие);
- эта деятельность преследует определенную цель;
- цель определяет содержание обучения, воспитания;
- результаты педагогической деятельности регулярно проверяются.

В процессе рассмотрения типов педагогической деятельности мы неоднократно использовали термин «образование» и «воспитание», которые указывают на два основных вида педагогической деятельности.

Несмотря на разграничение воспитательной и образовательной работы, в целостном педагогическом процессе эти понятия слиты воедино. Сравним в общих чертах воспитательную и образовательную деятельность (табл. 4).

Отмеченные различия показывают, что способы организации и реализации образовательной деятельности значительно проще.

Если в процессе обучения практически все можно доказать, вывести логически, то формировать отношение личности сложнее. Успешность учения во многом зависит от сформированности познавательного интереса и отношения к учебной деятельности в целом, т. е. от результатов не только преподавания, но и воспитательной работы.

К основным видам педагогической деятельности традиционно относят воспитательную работу, преподавание, научно-методическую, культурно-просветительскую и управленческую деятельность.



Таблица 4. Специфика воспитательной и образовательной деятельности

Воспитательная деятельность	Образовательная деятельность
1) решает задачи гармоничного развития личности; 2) не преследует прямого достижения цели; 3) не имеет временных ограничений; 4) предусматривает решение задач, ориентированных на цель; 5) критерий эффективности – позитивные изменения в сознании воспитанников; 6) содержание формирования отношений программируется в общих чертах; 7) результат трудно выделить и фиксировать	1) направлена на управление познавательной деятельностью; 2) имеет жесткие временные рамки, строго определенную цель, варианты способов достижения; 3) критерий эффективности – достижение цели; 4) логику и содержание обучения можно запрограммировать; 5) результаты фиксируются

**Воспитательная работа** – педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и организованное целенаправленное управление воспитанием обучающихся в соответствии с целями, которые ставит общество.

**Преподавание** – управление познавательной деятельностью в процессе обучения, которое осуществляется в рамках любой организационной формы (урок, экскурсия, индивидуальное обучение, факультатив и др.), имеет жесткие временные ограничения, строго определенную цель и варианты ее достижения. Важнейшим критерием эффективности преподавания является достижение учебной цели.

**Научно-методическая деятельность** педагога сочетает в себе работу ученого и практика: ученого, так как он должен быть компетентным исследователем и содействовать получению новых знаний об учащемся, педагогическом процессе, а практика – в том смысле, что он применяет эти знания в профессиональной деятельности. Педагог сталкивается с тем, что не находит в научной литературе объяснения и способов решения конкретных случаев из своей практики, а также с необходимостью обобщения результатов своей работы. Научный подход в работе, таким образом, является основой собственно методической деятельности педагога.

**Культурно-просветительская деятельность** – составная часть деятельности педагога. Он знакомит родителей с различными отраслями педагогики и психологии, учащихся – с основами са-

мовоспитания, популяризирует и разъясняет результаты новейших психолого-педагогических исследований, формирует потребность в психолого-педагогических знаниях и желание использовать их как у родителей, так и у учащихся.

Любой педагог, имеющий дело с группой учащихся, в большей или меньшей степени занимается организацией ее деятельности, постановкой и достижением целей совместной работы, т. е. выполняет по отношению к этой группе *функции управления*. Именно постановка цели, применение определенных способов ее достижения и мер воздействия на коллектив – главные признаки наличия управления в деятельности педагога. Управляя, педагог выполняет несколько функций: планирование, организацию (обеспечение выполнения плана), мотивацию, или стимулирование (побуждение педагогом себя и других к работе для достижения поставленной цели).

## **ТЕМА 4. ОБЩЕНИЕ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

---

**П**едагогическая деятельность, как отмечают многие ученые-педагоги, по своей сути является деятельностью совместной, более того, она которая строится по законам общения.

**Общение** – основа, неотъемлемый элемент труда педагога, учителя, воспитателя, тренера, руководителя. Урок, занятия в кружке, в спортзале, в мастерской, праздник, поход, экзамен, родительское собрание, педсовет – это, прежде всего, общение с учащимися, коллегами, родителями, администрацией.

Начинающие педагоги сразу замечают, что для успешной работы им необходимы не только предметные и психолого-педагогические знания, но и умение общаться. Общение относится к межпредметным категориям. Оно представлено в философии, психологии, общей и социальной психологии и других науках. Можно утверждать, что существуют виды деятельности, которые принципиально строятся по законам общения. Педагогическая деятельность – одна из них. В процессе общения, как отмечают Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, происходит обмен мыслями, идеями, высказанными в речи (вербальное общение), а также настро-

ениями, чувствами, которые помимо речи могут быть переданы жестами, мимикой, пантомимикой, взглядом и т. п. (невербальное общение). Сущность и особенности педагогического общения раскрываются в трудах педагогов и психологов: А.А. Бодалева, А.А. Леонтьева, Н.В. Кузьминой, В.А. Кан-Калика, Я.Л. Коломинского, И.А. Зимней, А.А. Реана, А.Н. Мудрика.

Педагогическое общение – это особый вид общения, оно является категорией профессиональной. Оно всегда обучающее, развивающее и воспитывающее.

*Педагогическое общение* – взаимодействие педагога с учащимися в учебно-воспитательном процессе, направленное на создание благоприятного психологического климата, способствующего более полному развитию личности.

Ученые В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров под профессионально-педагогическим общением понимают систему взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, познание личности, оказание воспитательного воздействия. Ученые-исследователи, а в последние годы и практики, обращают внимание на чрезвычайную актуальность проблемы педагогического общения, которое способствует познанию, обмену информацией, организации деятельности, обмену ролями, сопереживанию, самоутверждению.

*Информационная функция* обеспечивает процесс обмена материальными и духовными ценностями, создает условия для развития положительной мотивации учебно-воспитательного процесса, формирует обстановку поиска и размышлений.

*Обмен социальными ролями* способствует как многосторонним проявлениям личности, так и возможности войти в роль другого, содействуя процессу восприятия человека человеком.

*Самоутверждение личности* происходит при выполнении педагогом важной задачи – помогать учащимся создавать собственное «Я», формировать адекватную самооценку личности и уровень ее притязаний.

*Реализация функции сопереживания* обеспечивает условия для понимания чувств другого человека, что способствует нормализации отношений в учебной группе.

Известный ученый А.С. Роботова выделяет следующие функции общения: коммуникативную (обмен информацией), перцеп-

тивную (восприятие и познание людьми друг друга), интерактивную (организация совместной деятельности). Данные функции в педагогической деятельности реализуются в единстве.

Осуществление *коммуникативной функции* требует от педагога владения умениями точно выражать свои мысли, формулировать вопросы, объяснять, доказывать, слушать собеседника, одобрять, побуждать к деятельности. Коммуникативное взаимодействие имеет большое воспитательное значение, способствует формированию межличностных отношений.

*Перцептивная функция* реализуется с помощью эмпатии, которая проявляется в умении воспитателя мысленно поставить себя на место воспитанника, проникнуться его психическим состоянием, сопереживать. Действие данного механизма предполагает, что педагог хорошо знает и понимает самого себя, анализирует свои поступки, отношения с людьми.

*Интерактивная функция* осуществляется через управление деятельностью воспитанников. Реализация описанных функций общения определяется нравственно-этическими установками педагога (гуманизм, оптимизм и т. д.).

Педагогическое общение обладает определенной структурой, которая включает: моделирование педагогом предстоящего общения (прогностический этап); организацию непосредственного общения в момент начального взаимодействия (коммуникативная атака); управление общением в ходе педагогического процесса; анализ осуществленной системы общения и моделирование ее на предстоящую деятельность (В.А. Кан-Калик).

Для успешного моделирования и осуществления коммуникации педагогу необходимо знать виды общения, которые можно выделить по нескольким направлениям:

*а) по составу участников:*

– межличностное – деловое и личное общение в системе «ЧЕЛОВЕК–ЧЕЛОВЕК»;

– личностно-групповое – как правило, деловое общение в системе «ЧЕЛОВЕК–ГРУППА»;

– межгрупповое – деловое общение в системе «ГРУППА–ГРУППА»;

*б) по степени опосредованности:*

– непосредственное – общение «лицом к лицу», когда каждый участник вступает в контакт с другим, используя все средства общения;

– опосредованное – осуществляемое с участием третьих лиц, почтовой связи или технических средств;

в) по продолжительности: кратковременное, длительное;

г) по завершенности: законченное, незаконченное.

Рассматривая виды общения, следует упомянуть и такие дефиниции:

– вербальное (внешнее) общение – передача информации партнеру по общению, речь, ориентированная на других;

– внутреннее общение – речь, обращенная к себе;

– монологическое общение – устная речь, используемая в форме лекции, доклада, ораторского выступления;

– диалогическое общение – речевое общение двух или нескольких лиц.

Различают *информационный диалог*, где происходит обмен информацией в форме беседы, *дискуссионный диалог*, предполагающий обсуждение противоречивых точек зрения, фактов и *фатуический диалог* (*fatuus* – глупый), т. е. бессодержательное общение.

Эффективность педагогической деятельности во многом зависит от стиля общения руководства с воспитанниками. Специфика педагогического общения обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями (стилями) субъектов общения. В.А. Кан-Калик понимает стиль общения как индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся.

В исследованиях существует несколько классификаций стилей общения. Их рассматривали В.А. Кан-Калик, К.Г. Митрофанов, Ю.С. Крежанская, В.П. Третьяков и др. Авторы выделяют три основных стиля: авторитарный, демократический, либеральный. Эти названия стилей общения руководства стали популярны и общеизвестны в различных отраслях знаний.

Рассмотрим подробнее каждый из этих стилей. В.А. Сластенин отмечает, что при **авторитарном** стиле общения педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности как классного коллектива, так и каждого учащегося. Исходя из собственных установок, он определяет положение и цели взаимо-

действия, субъективно оценивает результаты деятельности. В наиболее ярко выраженной форме этот стиль проявляется при авторитарном подходе к воспитанию, когда учащиеся не участвуют в обсуждении проблем, имеющих к ним прямое отношение, а их инициатива оценивается отрицательно и отвергается. Авторитарный стиль общения реализуется с помощью тактики диктата и опеки. Противодействие школьников властному давлению педагога чаще всего приводит к возникновению устойчивых конфликтных ситуаций.

**Либеральный** (анархический, игнорирующий) стиль общения характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность и снять с себя ответственность за ее результаты. Такие педагоги формально выполняют свои функциональные обязанности, ограничиваясь лишь преподаванием. Попустительский стиль общения реализует тактику невмешательства, основу которой составляют равнодушие и незаинтересованность проблемами как учреждения, так и учащихся. Следствием подобной тактики является отсутствие контроля за деятельностью школьников и динамикой развития их личности. Успеваемость и дисциплина в классах таких педагогов, как правило, неудовлетворительны.

При **демократическом** стиле общения педагог ориентирован на повышение субъектной роли учащегося во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел. Основная особенность этого стиля – взаимоприятие и взаимоориентация. В результате открытого и свободного обсуждения возникающих проблем учащиеся совместно с педагогом приходят к тому или иному решению. Демократический стиль общения педагога с учащимися в настоящее время является реальным способом организации их сотрудничества.

Интерес представляет также трактовка стилей общения, предложенная Н.А. Дука. Автор классифицирует их с позиции психолого-педагогических последствий для педагога и ученика. Например, при разумном **авторитарном** стиле нередко формируются и закрепляются положительные качества обучающихся: исполнительность, дисциплинированность, ответственность. Основные формы взаимодействия – приказ, указание, инструкция, выговор.

При **демократическом** стиле развиваются способности учащихся к сотворчеству, инициативность, творческое начало, уме-

ние конструктивно решать конфликты. Этот стиль имеет свои трудности: внешняя организованность обучаемых формируется замедленно, не всегда у них высок уровень ответственности, исполнительности. Педагог при таком стиле понимает своих воспитанников более лично, точнее видит деятельностные и творческие качества учеников. У учеников появляется уверенность в себе, развивается самоуправление. Основные способы общения – просьба, совет, информация.

Последствия *либерального* (попустительского) стиля неоднозначны. Они во многом определяются индивидуальными и групповыми особенностями. Если подобрались учащиеся относительно культурные, с интересом друг к другу и к коллективной жизни, то в таком случае можно говорить о формировании самостоятельности и инициативности. Если же в классе оказались безразличные друг другу учащиеся, с невысоким культурным и творческим потенциалом, то позитивные педагогические последствия маловероятны. Также неоднозначны и последствия для педагога.

Таким образом, стиль руководства педагога характеризуется гибкостью, вариативностью, зависит от конкретных условий, от того, с кем он имеет дело, каковы их индивидуальные особенности личности и характер деятельности.

Стилевые особенности педагогического общения и педагогического руководства зависят, с одной стороны, от индивидуальности педагога, от его компетентности, коммуникативной культуры, эмоционально-нравственного отношения к воспитанникам, творческого подхода к профессиональной деятельности, с другой стороны, от особенностей воспитанников, их возраста, пола, обученности, – воспитанности и особенностей ученического коллектива, с которым воспитатель вступает в контакт. Рассмотрим типичные стили педагогического общения, характеристика которых дана В.А. Кан-Каликом.

Наиболее плодотворно *общение на основе увлеченности совместной деятельностью*. Оно предполагает содружество, совместную заинтересованность, сотворчество. Главное для этого стиля – единство высокого уровня компетентности педагога и его нравственных установок.

Эффективен и стиль педагогического общения *на основе дружеского расположения*. Он проявляется в искреннем интересе к

личности воспитанника, к коллективу, в стремлении понять мотивы деятельности и поведения ребенка, в открытости контактов. Этот стиль стимулирует увлеченность совместной творческой деятельностью, плодотворные взаимоотношения педагога с воспитанниками, но при этом стиле важна мера, «целесообразность дружелюбности».

В выделенных стилях общения взаимодействие «учитель–ученик» рассматривается как двустороннее субъект-субъектное взаимодействие, предполагающее активность обеих сторон. В учебно-воспитательном процессе эти гуманистически направленные стили создают ситуацию комфорта, способствуют развитию и проявлению индивидуальности.

В системе взаимоотношений педагогов и учащихся в обучении и воспитании распространен стиль *общение-дистанция*. Начинающие педагоги часто используют этот стиль для самоутверждения в ученической среде. Дистанция должна существовать, она необходима, так как педагог и воспитанники занимают различные социальные позиции. Чем естественнее для воспитанника ведущая роль учителя, тем органичнее и комфортнее для него дистанция в отношениях с педагогом. Для педагога очень важно владеть искусством дистанции. На важность этого момента указывал А.С. Макаренко, подчеркивая, как важно избегать фамильярности в общении.

Выделяют и негативные стили общения: а) *общение-устрашение*, которое строится на жесткой регламентации деятельности, на беспрекословном подчинении, страхе, диктате, ориентации детей на то, чего делать нельзя; при этом стиле не может быть совместной увлеченности деятельностью, не может быть сотворчества; б) *общение-заигрывание*, основанное на желании нравиться воспитанникам, завоевать авторитет (но он будет дешевым, ложным); молодые педагоги избирают этот стиль общения в силу отсутствия опыта профессиональной деятельности, опыта коммуникативной культуры; в) *общение-превосходство* характеризуется желанием педагога возвыситься над воспитанниками; он поглощен собой, он не чувствует учащихся, мало интересуется своими отношениями с ними, отстранен от них.

Как отмечают ученые, в общении всегда участвуют, по крайней мере, два человека, каждый из которых одновременно воздей-



ствуется и подвергается воздействию. Для любого общения важно, чтобы внимание слушающего было привлечено к говорящему. Авторы выделяют несколько *приемов привлечения внимания*. Первый прием условно называется «нейтральная фраза», он предполагает произнесение ничего не значащей фразы в начале выступления (например, «приступим», «давайте работать» и т. д.).

Второй прием – «завлечение», суть которого заключается в том, что выступающий свою речь начинает очень тихо, монотонно, неразборчиво. При этом слушатель должен сконцентрировать свое внимание, чтобы понять говорящего.

Третий прием – «сбор внимания» – реализуется путем установления зрительного контакта между говорящим и слушающим.

Помимо указанных существует также группа *приемов, направленных на удержание внимания*, среди которых популярны: «навязывание ритма», т. е. виртуозное владение речью, изменение ее темпа, характеристик голоса; «акцентировка», смысл которого заключается в выделении в речи выступающего главных, важных моментов и обращение на них внимания слушателей.

Кроме того, современные авторы выделяют и другие педагогические приемы:

- поддержка выступающего, придание ценности самой попытке ответа обучающегося;

- одобрение практики обращения учащихся за помощью к педагогу;

- обучение коммуникативным приемам техники выступления и общения;

- предоставление учащемуся возможности сориентироваться в ситуации, «собраться с мыслями».

Приемов продуктивного педагогического общения множество, и каждый педагог использует в своем арсенале свои, им самим разработанные приемы для достижения эффективности учебно-воспитательного процесса.

## ГЛАВА II

# ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

---

## ТЕМА I. ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИКИ

---

**Н**аука – система закономерностей, действующих в определенной области. Предмет науки – это то, что она изучает. Предметом педагогики является воспитание. Свое название педагогика получила от греческих слов *paides* – дети и *ago* – вести. В дословном переводе «пайдагогос» означает «детоводитель». Постепенно слово «педагогика» стало употребляться в более общем смысле для обозначения искусства «вести ребенка по жизни», т. е. воспитывать его и обучать, направлять духовное и телесное развитие. Со временем накопление знаний привело к возникновению особой науки о воспитании детей.

Такое понимание педагогики сохранялось вплоть до середины XX в. И только в последние десятилетия сомнения развеялись окончательно – в квалифицированном педагогическом руководстве нуждаются не только дети, но и взрослые. Поэтому педагогика рассматривается уже как общая наука о воспитании. Все чаще употребляются новые названия – андрогогика, антропологика и т. п.

Практика воспитания зародилась на заре человеческой цивилизации. Воспитание появилось вместе с первыми людьми. Наука о воспитании сформировалась значительно позже, когда уже существовали такие, например, науки, как геометрия, астрономия и др. Она по всем признакам принадлежит к числу молодых, развивающихся отраслей знания.

Первопричина возникновения всех научных отраслей – потребности жизни. Наступило время, когда воспитание и образование стали играть весьма заметную роль в жизни людей. Обнаружи-

лось, что общество прогрессирует быстрее или медленнее в зависимости от того, как в нем поставлено воспитание подрастающих поколений. Появилась потребность в обобщении опыта воспитания, в создании специальных учебно-воспитательных учреждений для подготовки молодежи к жизни.

Педагогическое знание – одно из древнейших, оно зародилось вместе с человеческим обществом, когда появилась потребность передавать следующим поколениям накопленные знания и опыт выживания. Изучение любой науки начинается с вопросов: как возникла и развивалась данная наука, какие специфические проблемы она исследует? Каждая наука имеет свою историю и достаточно определенный аспект природных или общественных явлений (табл. 5).

Обособление и формирование педагогики как науки было обусловлено, по мнению исследователей, растущими потребностями теоретического осмысления и обобщения стихийно складывающегося опыта обучения и воспитания подрастающего поколения. Ниже более детально рассмотрим исторический аспект и труды известных мыслителей.

Для того чтобы человеческое общество развивалось, оно должно передавать социальный опыт новым поколениям. В пер-

Таблица 5. **Этапы становления научной педагогики**

Общественно-экономическая формация	Форма существования педагогического знания
Первобытное общество	Житейские нормы
Первобытнообщинная общественно-экономическая формация	Традиции, предания, обычаи
Рабовладельческая формация	Философия как наука. Педагогическое знание в составе философии
Феодальная формация: – расцвет феодализма	Теология как ветвь философии. Педагогическое знание в составе теологии
– эпоха Возрождения и реформации (зарождение капитализма)	Философия, теология, художественная литература, появление первых педагогических работ
Капиталистическая общественно-экономическая формация	Педагогика как наука. Развитие педагогических теорий

вобытном обществе это осуществлялось в основном через имитацию, повторение, копирование поведения взрослых. Когда еще не было разделения труда, все члены общины или племени – взрослые и дети – участвовали на равных в добывании пищи, что составляло главный смысл существования. Усложнение процессов сознательного изготовления орудий труда вызвало необходимость специальной передачи трудовых умений и навыков. Старейшины рода – самые уважаемые и умудренные опытом люди – образовали в современном понимании первую социальную группу воспитателей, прямой и единственной обязанностью которых стала передача опыта, забота о духовном росте подрастающего поколения, его нравственности, подготовка к жизни.

В наиболее развитых государствах древнего мира – Китае, Индии, Египте, Греции – были предприняты серьезные попытки обобщения опыта воспитания, вычленения теоретических начал. Все знания о природе, человеке, обществе аккумулировались тогда в философии; в ней же были сделаны и первые педагогические обобщения.

Основой европейских систем воспитания стала древнегреческая философия. Виднейший ее представитель Демокрит (460–370 до н.э.) создал обобщающие труды во всех областях современного ему знания, не оставив без внимания и воспитание. Вопросы педагогики также касались крупные древнегреческие мыслители: Сократ (469–399 до н. э.), его ученик Платон (427–347 до н. э.), Аристотель (384–322 до н. э.), в трудах которых глубоко разработаны важнейшие идеи и положения, связанные с воспитанием человека, формированием его личности. Своеобразным итогом развития античной педагогической мысли стал трактат «Об образовании оратора» римского философа и педагога Квинтилиана (35–96 н. э.), труд которого долгое время наряду с сочинениями Цицерона изучали во всех школах риторики.

В период средневековья церковь монополизировала духовную жизнь общества, направляя воспитание в религиозное русло. Закатое в тисках теологии, образование во многом потеряло свободу и прогрессивную направленность античных времен. Почти двенадцать веков в Европе оттачивались незыблемые принципы догматического и схоластического обучения. Среди деятелей церкви были образованные для своего времени философы (Тертуллиан

(160–222), Августин (354–430), теолог Фома Аквинский (1225–1274)), создавшие обширные трактаты по воспитанию и духовному образованию людей.

Но не только подавлением свободомыслия отмечен этот период в истории науки. Общеобразовательную школу с ее главными атрибутами придумали иезуиты, основателем ордена которых был И. Лойола (1491–1556). В 1522 г. он написал книгу «Духовные упражнения», где изложил основы и принципы функционирования новой, неизвестной еще школы. Типовые программы иезуитов регламентировали весь учебный процесс: как и о чем говорить на уроке, как разрешать те или иные спорные вопросы, как учить географии или иностранным языкам. Классные журналы и записи преподавателей проверялись, на уроках бывали инспектора. И. Лойола настаивал на абсолютной бесплатности образования. Впервые в истории массовой школы (а свою школу орден иезуитов видел всеобщей и массовой) детей старались набирать из разных социальных групп, следуя идее, что школьный класс – это общество в миниатюре. Лучших сажали на почетное место, награждали знаками отличия, всячески пробуждая тщеславие и желание выделиться. Золотые и серебряные медали за успехи в учебе – тоже изобретение иезуитов.

Силу иезуитской педагогики оценил и Константин Дмитриевич Ушинский: «Тайна силы иезуитской педагогики... заключалась в том, что иезуиты не ограничивались одним учением и поверхностным наблюдением, но прежде всего старались покорить своему влиянию душу воспитанника. Они в этом случае не отступали от своего правила и не были слишком разборчивы на средства».

Эпоха Возрождения дала миру целый ряд ярких мыслителей, педагогов-гуманистов, в числе которых – итальянец В. Фельтре (1378–1446), голландец Эразм Роттердамский (1469–1536), француз Ф. Рабле (1494–1553) и М. Монтень (1553–1592).

Революционные преобразования в науке о воспитании связаны с именем великого славянского педагога Яна Амоса Коменского (1592–1670). Его главный труд «Великая дидактика», вышедший в Амстердаме в 1657 г., – одна из первых научно-педагогических книг. Многие из высказанных в ней идей до сих пор не утратили актуальности и научного значения. Я.А. Коменский предложил, например, принцип природосообразности, классно-урочную систему, вошедшие в золотой фонд педагогической теории.

В отличие от Я.А. Коменского английский философ и педагог Д. Локк (1632–1704) сосредоточил внимание на теории воспитания. В своем основном труде «Мысли о воспитании» он изложил взгляды на воспитание джентльмена – человека, уверенного в себе, сочетающего широкую образованность с деловыми качествами, изящество манер с твердостью убеждений.

Непримиримую борьбу с догматизмом, схоластикой и вербализмом в педагогике вели французские материалисты и просветители XVIII в. Д. Дидро (1713–1784), К. Гельвеций (1715–1771), П. Гольбах (1723–1789) и особенно Ж.Ж. Руссо (1712–1778). Демократические идеи французских просветителей во многом определили творчество великого швейцарского педагога И. Песталоцци (1746–1827).

Немецкий философ И. Герbart (1776–1841) – крупная, но противоречивая фигура в истории педагогики. Кроме значительных теоретических обобщений в области психологии обучения и дидактики (четырёхзвенная модель урока, понятие воспитывающего обучения, система развивающих упражнений), известен работами, ставшими теоретической базой авторитарной педагогики, введения дискриминационных ограничений в образовании широких масс трудящихся. Другой выдающийся немецкий педагог А. Дистервег (1790–1866) плодотворно занимался исследованием многих важных проблем, но более всего – изучением противоречий, внутренне присущих всем педагогическим явлениям.

Широко известны педагогические труды выдающихся русских мыслителей, философов и писателей – В.Г. Белинского (1811–1848), А.И. Герцена (1812–1870), Н.Г. Чернышевского (1828–1889), Н.А. Добролюбова (1836–1861). Во всем мире признаны провидческие идеи Л.Н. Толстого (1828–1910), изучаются труды Н.И. Пирогова (1810–1881). Они выступили с резкой критикой сословной школы и призывами коренного преобразования дела народного воспитания.

Мировую славу русской педагогике принес К.Д. Ушинский (1824–1871), совершивший переворот в теории и практике педагогики. В педагогической системе Ушинского ведущее место занимает учение о целях, принципах, сущности воспитания. «Воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а готовить к труду жизни», – писал он. Воспитание,

совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных. Руководящая роль принадлежит школе, учителю: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был продуман, не могут заменить личности в деле воспитания». Ушинский пересмотрел все принципы педагогики и требовал полного переустройства системы образования на основе новейших научных достижений.

В конце XIX – начале XX в. интенсивные исследования педагогических проблем были начаты в США, куда постепенно смещался центр педагогической мысли. Не отягощенные догмами инициативные покорители Нового Света без предубеждений приступили к исследованиям педагогических процессов в современном обществе и быстро достигли ощутимых результатов. Были сформулированы общие принципы, выведены закономерности человеческого воспитания, разработаны и внедрены эффективные технологии образования, обеспечивающие каждому человеку возможность сравнительно быстро и достаточно успешно достичь спроектированных целей.

Виднейшими представителями американской педагогики являются Д. Дьюи (1859–1952), чьи работы оказали заметное влияние на развитие педагогической мысли во всем западном мире, и Э. Торндайк (1874–1949), прославившийся исследованиями процесса обучения, созданием весьма действенных, хотя и прагматически приземленных технологий.

В начале XX столетия в мировой педагогике распространяются идеи свободного воспитания и развития личности ребенка. В их разработке и популяризации активно участвовала итальянская учительница М. Монтессори (1870–1952). В книге «Метод научной педагогики» она утверждает, что нужно максимально использовать возможности детского возраста, они позволяют достичь значительно большего в развитии ребенка. Главной формой начального школьного обучения должны быть самостоятельные учебные занятия. Монтессори составила дидактические материалы для индивидуального изучения младшими школьниками грамматики родного языка, геометрии, арифметики, биологии, других предметов. Материалы эти построены так, что ребенок может самостоя-

тельно обнаружить и исправить свои ошибки. Хочется отметить, что и в наше время есть много сторонников и последователей М. Монтессори, успешно работают комплексы «школа – детский сад», идеи свободного воспитания детей внедряются в жизнь.

Приверженцем идей свободного воспитания в России был К.Н. Вентцель (1857–1947). Он создал одну из первых в мире деклараций прав ребенка (1917). В 1906–1909 гг. в Москве успешно действовал созданный им «Дом свободного ребенка». В этом оригинальном учебном заведении главными действующими лицами были дети. Воспитатели и учителя должны были приспособливаться к их интересам, помогать в развитии природных способностей и дарований.

Российская педагогика послеоктябрьского периода пошла по пути собственного осмысления и разработки идей воспитания человека в новом обществе. Активное участие в творческих исканиях новой педагогики приняли С.Т. Шацкий (1878–1934), П.П. Блонский (1884–1941), А.П. Пинкевич (1884–1939). Известность педагогике социалистического периода принесли работы А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского. Теоретические поиски Н.К. Крупской (1869–1939) концентрировались вокруг проблем формирования новой советской школы, организации внеклассной воспитательной работы, зарождающегося пионерского движения. А.С. Макаренко (1888–1939) выдвинул и проверил на практике принципы создания и педагогического руководства детским коллективом, методики трудового воспитания, изучал проблемы формирования сознательной дисциплины и воспитания детей в семье. В.А. Сухомлинский (1918–1970) сосредоточил свое внимание на моральных проблемах воспитания молодежи. Многие его дидактические советы, меткие наблюдения сохраняют свое значение и в условиях коренной перестройки общества.

М.А. Данилов (1899–1973) активно трудился в контексте народного образования и создал концепцию начальной школы «Задачи и особенности начального образования» (1943), написал книгу «Роль начальной школы в умственном и моральном развитии человека» (1947), составил многие руководства для учителей. На них еще и сегодня опираются российские педагоги.

Активная разработка проблем начального образования велась в научной лаборатории под руководством академика Л.В. Занкова



(1901–1977). В результате исследований была создана новая система обучения младших школьников, основанная на приоритетном развитии познавательных возможностей учеников.

В конце 1980-х гг. в России началось движение за обновление и перестройку школы. Это ярко выразилось в возникновении так называемой педагогики сотрудничества. Среди ее представительниц – известные ученые-педагоги и самобытные творческие учителя Ш.А. Амонашвили, С.Л. Соловейчик, В.Ф. Шаталов, Н.П. Гузик, Н.Н. Палтышев, В.А. Караковский и др. Всей стране известна книга московской учительницы начальных классов С.Н. Лысенковой «Когда легко учиться», в которой описаны приемы «комментированного управления» деятельностью младших школьников на основе использования схем, опор, карточек, таблиц. С.Н. Лысенкова создала также методику «опережающего обучения».

Методологические работы современных отечественных педагогов, активно разрабатывавших актуальные проблемы воспитания (Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, И.Я. Лернера, Н.Д. Никандрова, М.Н. Скаткина, Г.И. Щукиной и др.), известны во всем мире.

В 90-е гг. появились новые типы педагогических учебных заведений с большим количеством новых профилей и квалификаций для обучающихся, и это предполагало качественные изменения в подготовке педагогических кадров на рубеже XXI в.

Таким образом, можно выделить несколько источников развития педагогики:

1. Многовековой практический опыт воспитания, закрепленный в образе жизни, традициях, народной педагогике.
2. Философские, педагогические и психологические труды.
3. Текущая мировая и отечественная практика воспитания.
4. Данные педагогических исследований.
5. Опыт педагогов-новаторов.

## **ТЕМА 2. ПЕДАГОГИКА КАК ЕДИНСТВО НАУКИ И ПРАКТИКИ**

---

**В** обычном представлении термин «педагогика» имеет несколько значений: им обозначают педагогическую науку и педагогическую практику (приравнивая ее уже к искусству взаимодей-

ствия); систему деятельности, которая проектируется в учебных материалах, методиках и рекомендациях, или систему представлений о тех или иных подходах к обучению, методах и организационных формах (педагогика сотрудничества, педагогика развития и т. п.). Подобное многообразие вынуждает конкретизировать и дать ясное понимание научному изложению теоретических основ и практических выводов науки, так как педагогика – это совокупность теоретических и прикладных наук, изучающих воспитание, образование и обучение.

Педагогическая наука создана для удовлетворения потребностей в воспроизводстве общественного человека. Развитие данной науки зависит от ряда условий: степень демократизации общества (чем больше свободы у участников воспитательных отношений, тем полнее используются педагогические знания); связь теории с практикой; соответствие педагогических идей тем ценностям, которых придерживается общество.

**Педагогика** – это наука о воспитательных отношениях, возникающих в процессе взаимосвязи воспитания, образования и обучения с самовоспитанием, самообразованием и самообучением и направленных на развитие человека.

**Объект** познания педагогики – человек, развивающийся в результате воспитательных отношений.

**Предмет** – воспитательные отношения, обеспечивающие развитие человека. Предметом педагогики также является исследование сущности формирования и развития человеческой личности и разработка на этой основе теории и методики воспитания как специально организованного педагогического процесса.

**Функции педагогики:** *аналитическая* (теоретическое изучение, описание, объяснение сущности, противоречий, закономерностей процесса воспитания; анализ, обобщение и оценка педагогического опыта); *прогностическая* (научно обоснованное целеполагание, планирование и развитие системы воспитания; эффективное управление образовательной политикой); *проективно-конструктивная* (разработка новых педагогических технологий; внедрение результатов педагогических исследований в практику; научно-методическое обеспечение управления образовательными структурами).

В трудах Я.А. Коменского, который считается основоположником педагогической науки, а также Дж. Локка, И.Г. Песталоцци,

А. Дистервега, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого оформились два направления педагогики – теория обучения и теория воспитания, которые являются основными и в настоящее время.

В центре всего педагогического знания стоит личность, вернее, процессы, которые влияют на ее становление. Таким образом, к основным категориям педагогики относятся емкие, общие понятия: (само) воспитание, (само) образование, (само) обучение, развитие, формирование и др. К частнопедagogическим категориям можно отнести уровень образования, квалификацию, ЗУНы, образовательный стандарт, образовательную программу, учебный план, общее и профессиональное образование, средства и методы образования, качество образования и т. п. Ниже рассмотрим более подробно понятийно-категориальный аппарат педагогической науки.

**Воспитание** – 1) деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства («Закон об образовании»); 2) целенаправленный процесс передачи общественно-исторического опыта новым поколениям с целью подготовки их к общественной жизни и труду, осуществляемый обществом в целом и во всех сферах общественной жизни и деятельности.

**Обучение** – 1) целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни («Закон об образовании»); 2) целенаправленный, систематический процесс взаимосвязанной деятельности педагога и обучаемого («преподавание», «учение»), направленный на формирование у обучаемых системы знаний, умений, навыков и развитие их способностей.

**Преподавание** (руководство учением) – организация учебного труда обучаемых, формирование у них мотивации и опыта познавательной деятельности.

**Учение** – усвоение содержания образования и опыта учебно-познавательной деятельности обучаемых.

Роль педагога заключается в выявлении природных задатков, способностей, склонностей и интересов воспитанника и создании всех необходимых условий для их полноценного развития. Наследственность, среда, образование и собственная активность человека, взаимодействуя, формируют личность. При этом возникают внутренние диалектические противоречия – источник и стимул развития. Основное противоречие – между новыми потребностями воспитуемого и реальными (внутренними и внешними) возможностями их удовлетворения. Разрешая его, преодолевая трудности, человек поднимается по ступенькам развития. Причем именно воспитание в силу своей систематичности, последовательности и целенаправленности играет в этом процессе определяющую, решающую роль.

**Развитие** – процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, духовной сфере человека под влиянием внешних (воспитание, среда, общение) и внутренних (собственная активность личности), управляемых (самовоспитание) и неуправляемых (стихийное влияние среды) факторов.

*Физическое развитие* связано с изменениями роста, веса, пропорций тела, мышечной массы и т. д.

*Физиологическое развитие* связано с изменениями функций организма: пищеварительной, нервной, сердечно-сосудистой и др.

*Психическое развитие* связано с процессами отражения человеком действительности: ощущения, восприятие, память, мышление, чувства, интересы, способности и т. д.

*Социальное развитие* состоит в постепенном вхождении человека в общество, в общественные, идеологические, экономические, производственные, правовые и другие отношения.

*Духовное развитие* связано с осознанием своего предназначения в жизни, стремлением к постоянному нравственному совершенствованию.

Развитие человека – динамический процесс. Человеческая жизнь проходит через стадии, называемые возрастной периодизацией: детство, отрочество, юность, зрелость, взрослость, старость.

**Образование** – объем систематизированных знаний, умений, навыков, которыми овладел обучаемый. Можно рассматривать данный процесс и в другом ключе, например: *образование* – это специально организованная в обществе система необходимых для

развития человека условий. *Специально организованная система* – это все виды и типы образовательных учреждений с материально-технической базой, финансами, кадрами, научно-методическим обеспечением. Все образовательные учреждения нашей республики, региона объединены в единую *систему образования*.

*Образование как процесс* – освоение в учреждениях образования (а также в результате самообразования) системы знаний, умений, навыков, опыта познавательной и практической деятельности, ценностных ориентаций и отношений; *образование как результат* – достигнутый уровень в освоении знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности; *образование как система* – совокупность преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов, сеть реализующих их образовательных учреждений, органов управления образованием.

**Формирование** – 1) процесс становления человека как социального существа под воздействием различных факторов (экономических, социальных, психологических, идеологических и др.); 2) процесс становления личности человека под воздействием наследственности, среды, воспитания и самовоспитания. Понимается как придание чему-либо определенной формы, законченности, завершенности.

**Самовоспитание** – осознанная, целеустремленная деятельность человека, направленная на саморазвитие, самообразование, совершенствование положительных и преодоление отрицательных личностных качеств.

**Самообразование** – активная целенаправленная познавательная деятельность человека, связанная с поиском и усвоением знаний в интересующей области.

**Самообучение** – процесс получения человеком опыта поколений посредством собственных устремлений и выбранных им самим средств.

**Знания** – это отражение человеком объективной действительности в форме фактов, представлений, понятий и законов наук.

**Умения** – готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний и жизненного опыта.

**Навыки** – компоненты практической деятельности, проявляющиеся при выполнении необходимых действий, доведенных до

совершенства путем многократного упражнения (автоматизированные умения).

Пополнение категориального аппарата новыми терминами, соответствующими реалиям современной социокультурной ситуации, является одной из задач педагогики.

Прогресс в обществе характеризуется накоплением знаний. По мере роста запасов новых знаний происходит расширение педагогической науки, возникают новые отрасли. Педагогика представляет собой сложную систему педагогических наук, в ее структуру входят:

- *общая педагогика*, исследующая основные закономерности образования;

- *теория воспитания*;

- *дидактика (теория обучения)*;

- *возрастная педагогика* (дошкольная, школьная, педагогика взрослых), изучающая возрастные аспекты обучения и воспитания;

- *коррекционная педагогика* – сурдопедагогика (обучение и воспитание глухих и слабослышащих), тифлопедагогика (обучение и воспитание слепых и слабовидящих), олигофренопедагогика (обучение и воспитание умственно отсталых и детей с задержками умственного развития), логопедия (обучение и воспитание детей с нарушениями речи);

- *частные методики* – предметные дидактики, исследующие специфику применения общих закономерностей обучения к преподаванию отдельных учебных предметов;

- *история педагогики и образования*, изучающая развитие педагогических идей и практики образования в различные исторические эпохи;

- *отраслевая педагогика* (военная, спортивная, высшей школы, производственная и т. п.);

- *философия образования*;

- *сравнительная педагогика*;

- *семейная педагогика*;

- *социальная педагогика* и др.

Различные отрасли педагогики позволяют выявить своеобразие педагогических явлений, их связи с другими общественными явлениями. Педагогика связана со многими науками, не может не опираться на результаты исследования других наук.

В числе первых сложились связи с *философией* и *психологией*, которые и сегодня являются необходимым условием развития педагогической теории и практики (сегодня общепризнана методологическая функция философии по отношению к педагогике). Философия является фундаментом педагогики и, в частности, та ее часть, которая специально занимается проблемами воспитания, получившая название философии воспитания.

Связь с психологией наиболее традиционна. Требования понимать свойства человеческой природы, ее естественные потребности и возможности, учитывать законы психической деятельности и развития личности, строить обучение и воспитание, сообразуясь с этими законами, свойствами, потребностями, возможностями, выдвигали все выдающиеся педагоги.

Можно выявить связи с *антропологией*, которая всесторонне изучает биологическую природу человека. Связь с *медициной* проявляется, например, в коррекционной педагогике (образование детей, имеющих приобретенные или врожденные отклонения в развитии). *Анатомия* и *физиология* составляют базу для понимания биологической сущности человека – развития высшей нервной деятельности и типологических особенностей нервной системы, развития и функционирования органов чувств, опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой и дыхательной систем. *Экономическая политика* во все времена была необходимым условием развития образованности общества; предметом экономики образования является специфика действия экономических законов в сфере образования. В педагогике широко используются методы *социологических исследований* (анкетирование, беседа, интервью и др.).

Формы взаимосвязи педагогики с другими науками:

- использование педагогикой основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов других наук;
- творческое заимствование методов исследований, применяемых в этих науках;
- применение в педагогике конкретных результатов исследований, полученных в психологии, физиологии высшей нервной деятельности, в социологии и других науках;
- участие педагогики в комплексных исследованиях человека.

Педагогика быстро прогрессирует, оправдывая свое название самой диалектичной, изменчивой науки. В последние десятилетия

достигнуты ощутимые успехи в ряде ее областей, прежде всего в разработке новых технологий обучения. Современные компьютеры, снабженные качественными обучающими программами, позволяют успешно справляться с задачами управления учебным процессом, достигнуть высоких результатов с меньшими затратами энергии и времени. Намечился прогресс и в области создания более совершенных методик воспитания, технологий самообразования и самовоспитания. В инновационных учебных заведениях создаются благоприятные условия для более быстрого проникновения в практику новых научных разработок. Научно-производственные комплексы, авторские школы, экспериментальные площадки – все это заметные признаки положительных перемен.

### **Тема 3. Методология и методы педагогических исследований**

---

**З**а последние два десятилетия методология получила существенное развитие, накопила запас как теоретического, так и нормативного знания о деятельности исследователей.

Некоторые современные исследователи утверждают, что человеку от природы, т. е. генетически, дана потребность познания окружающего мира; это естественный рефлекс, «защитная реакция» от неблагоприятных условий окружающей среды. Еще в античные времена Платон и Аристотель заметили, что невозможно остановить процесс познания человеком окружающего мира и самого себя.

Потребность в осмыслении и преобразовании собственного мира была загадкой и проблемой для человечества на протяжении тысячелетий. Так, первая из трех надписей на древнейшем храме мира – храме Аполлона в Дельфах – звучит: «*Познай самого себя*». Познание является одним из видов интеллектуальной активности личности, которая может быть движима либо эгоизмом (познанием в собственных интересах, целях), либо истинным творчеством, созиданием.

Творчество многие считают даром природы, бога (идеализм, основанный на религиозных истоках), однако оно зависит и от генетических врожденных способностей.



Наука является одним из видов творчества, но неизменно связана с такими параметрами, как здравый смысл, критическое мышление, познание, объективность.

**Наука, научное исследование** представляют собой особую целенаправленную деятельность по производству новых, надежно обоснованных знаний. В связи с этим необходимо определить и владеть специфическими методами, средствами и критериями познания. Объективность полученного знания может быть обусловлена *методологией исследования*. В кругу понятий, с которыми приходится иметь дело каждому исследователю, методология является одним из сложнейших.

Само слово «методология» часто понимается как нечто абстрактное, далекое от жизни, слишком философское. Однако можно понимать методологию по-разному.

**Методология** (от греч. *methodos* – путь исследования или познания, теория, учение и *logos* – понятие, слово) – учение о методе научного познания и преобразования мира. В широком смысле методология – это система принципов и способов построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе.

**Методология научного познания** – это учение о принципах, формах и способах научно-исследовательской деятельности; это система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности; совокупность методов, применяемых в какой-либо науке.

Пути (способы) познания объективной реальности принято называть *методами исследования*. С их помощью каждая наука добывает информацию об изучаемом предмете, анализирует и обрабатывает полученные данные, включается в систему известных знаний. Поэтому так сильна зависимость темпов и уровня развития науки от применяемых методов исследования.

Методы научного исследования тесно связаны с объектами познания. Они обусловлены особенностями науки о воспитании.

Характерная черта педагогических процессов – неоднозначность их протекания. Результаты обучения, образования, воспитания, развития зависят от одновременного воздействия очень многих факторов. Достаточно изменить влияние даже одного–двух условий, чтобы результаты существенно различились между собой.

Педагогические процессы отличаются своей неповторимостью. В области естественных наук (физики, скажем, или химии) исследователь может многократно повторять эксперимент, используя одни и те же материалы и создавая неизменные условия. В результате он приходит к однозначному заключению – связь между исследуемыми факторами или существует, или нет. Педагог-исследователь такой возможности лишен. При повторном исследовании он уже имеет дело фактически с другим «материалом», да и условия почти никогда не удастся соблюсти прежними. В результате проведенной ранее работы характеристики используемых данных изменяются необратимо. Вот почему «чистый» эксперимент в педагогике невозможен, как бы тщательно он ни был подготовлен и проведен. С учетом этого обстоятельства педагоги формулируют свои выводы корректно и осторожно, понимая относительность условий, в которых они были получены.

В педагогических процессах участвуют люди всех возрастов, начиная с грудных младенцев. Исследования должны быть спланированы, организованы и проведены так, чтобы не нанести вреда здоровью и развитию испытуемых. Желательно, чтобы они давали положительный учебно-воспитательный эффект. Эксперименты, противоречащие этическим и правовым нормам, запрещены.

Большие педагогические системы состояются из меньших подсистем (компонентов системы), т. е. организованы по иерархическому принципу. Например, одна из главных педагогических систем – педагогический процесс – состоит из подсистем: цели, педагоги, ученики, методы, формы, средства. Средства, методы, цели, в свою очередь, являются также очень сложными образованиями.

К числу важных методологических принципов, направляющих развитие педагогических исследований, относятся *личностный* и *деятельностный подходы*. Первый утверждает личность главной ценностью воспитания и требует признания ее уникальности, интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. Воспитательный процесс направляется на удовлетворение поддерживаемых обществом потребностей личности. Второй подход указывает на то, что личность формируется и развивается только в деятельности, которую требуется организовать так, чтобы все

вместе и каждый в отдельности получили максимальные условия для развития своих способностей и дарований.

**Методы исследования** – это способы получения достоверного знания, достижения конкретных научных результатов.

**Объектами научно-педагогического исследования** являются педагогические системы, явления, процессы (воспитание, образование, развитие, формирование личности, коллектива); **предметом исследования** – совокупность элементов, связей, отношений в конкретной педагогической области, в которой вычленяется проблема, требующая решения.

В педагогике используются общенаучные (общетеоретические, социологические, социально-психологические, математические), теоретические, эмпирические методы (табл. 6).

**Теоретические методы** служат для интерпретации, анализа, обобщения эмпирических данных, для построения научных теорий, обоснования научных положений; **эмпирические** – для сбора данных, получения и фиксации научных фактов; **математические** – для установления количественных зависимостей между явлениями.

Рассмотрим более подробно традиционные методы педагогического исследования.

**Наблюдение** – целенаправленное восприятие какого-либо педагогического явления, в процессе которого исследователь получает конкретный фактический материал. Этапы: определение целей и задач (для чего наблюдать); выбор объекта, предмета и ситуации (что наблюдать); выбор способа наблюдения (как наблюдать); выбор способов регистрации результатов наблюдения (как вести записи); обработка и интерпретация полученной информации (каков результат).

**Изучение опыта** в широком смысле означает организованную познавательную деятельность, направленную на установление исторических связей воспитания, выделение общего, устойчивого в учебно-воспитательных системах. Включает изучение передового опыта творчески работающих педагогических коллективов и отдельных педагогов, а также продуктов ученического творчества (домашних и классных работ по всем предметам, сочинений, рефератов). Индивидуальные особенности учеников, склонности и интересы, отношение к делу и своим обязанностям, мотивы де-

Таблица 6. Классификация методов исследования

Общенаучные методы	Конкретно-научные методы	
	Теоретические	Эмпирические
<p><i>Общетеоретические</i></p> <p>Абстракция и конкретизация</p> <p>Анализ и синтез</p> <p>Сравнение</p> <p>Противопоставление</p> <p>Индукция и дедукция</p>	<p>Анализ литературы, архивных материалов, документации и продуктов деятельности</p> <p>Анализ понятийно-терминологической системы</p>	<p>Наблюдения (полевые и лабораторные; формализованные (по жесткой программе) и неформализованные, включенные, прямые и косвенные, сплошные и выборочные), самонаблюдения</p>
<p><i>Социологические</i></p> <p>Анкетирование</p> <p>Интервьюирование</p> <p>Экспертные опросы</p> <p>Рейтинг</p>	<p>Аналогии, основанные на общности фундаментальных законов диалектики для процессов различной природы</p>	<p>Беседа</p> <p>Педагогический консилиум</p> <p>Изучение и обобщение массового и индивидуального педагогического опыта</p>
<p><i>Социально-психологические</i></p> <p>Социометрия</p> <p>Тестирование</p> <p>Тренинг</p>	<p>Построение гипотез</p> <p>Построение мысленного эксперимента</p>	<p>Педагогический эксперимент (глобальный, локальный, микроэксперимент, естественный и лабораторный)</p>
<p><i>Математические</i></p> <p>Ранжирование</p> <p>Шкалирование</p> <p>Индексирование</p> <p>Корреляция и др.</p>	<p>Прогнозирование</p> <p>Моделирование</p>	<p>Научно-педагогическая экспедиция</p>

тельности и другие качества – это небольшой перечень аспектов, где может применяться этот метод.

**Беседа** – традиционный метод педагогических исследований, где выявляются отношения людей, их чувства и намерения, оценки и позиции. Педагогическая беседа как метод исследования отличается целенаправленными попытками исследователя проникнуть во внутренний мир собеседника, выявить причины тех или иных его поступков. Разновидность беседы, ее новая модификация – *интервьюирование*, во время которого исследователь придерживается заранее подготовленных вопросов, ставит их в определенной последовательности.

**Тестирование** – целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерять изучаемые характеристики педагогического процесса.

От других способов обследования отличается точностью, простотой, доступностью, возможностью автоматизации.

**Анкетирование** – метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросников. В педагогических исследованиях широко применяются различные типы анкет: открытые, требующие самостоятельного ответа; закрытые, где надо выбрать один из готовых ответов; именные и анонимные; пропедевтические и контрольные и т. д.

**Изучение литературы** – составление библиографии, реферирование, конспектирование, аннотирование, цитирование.

В педагогике используются количественные методы. Качество – это совокупность свойств, указывающих, что представляет собой предмет, чем он является, а количество определяет размеры, отождествляется с мерой, числом. В педагогике различают два основных направления в использовании количественных методов: для обработки результатов наблюдений и экспериментов; для моделирования, диагностики, прогнозирования, компьютеризации учебно-воспитательного процесса.

**Регистрация** – выявление определенного качества каждого члена группы и общий подсчет тех, у кого данное качество имеется или отсутствует (например, число учеников, активно работающих на занятии, и число пассивных).

**Ранжирование** (ранговая оценка) – расположение собранных данных в определенной последовательности (в порядке убывания

или нарастания каких-либо показателей) и, соответственно, определение места в этом ряду каждого исследуемого (например, составление перечня наиболее предпочитаемых одноклассников).

**Шкалирование** – введение цифровых показателей в оценку отдельных сторон педагогических явлений, присвоение баллов или других цифровых показателей исследуемым характеристикам. Существуют следующие основные градации измерительных шкал: шкалы наименований (номинальные); шкалы порядка (ранговые); интервальные шкалы; шкалы отношений.

**Моделирование** – создание научной модели, т. е. представленной мысленно или материально реализованной системы, которая адекватно отображает предмет исследования и способна замещать его так, что изучение модели позволяет получить новую информацию об этом объекте. Моделирование успешно применяется для решения следующих задач: оптимизации структуры учебного процесса; улучшения планирования учебного процесса; управления познавательной деятельностью, учебно-воспитательным процессом; диагностики, прогнозирования, проектирования обучения.

В ряде методов научно-педагогических исследований особо можно выделить эксперимент.

**Эксперимент** – специально организованная проверка того или иного метода, приема работы для выявления его педагогической эффективности. В эксперименте проверяется гипотеза – научно обоснованное предположение о возможной эффективности какого-либо нововведения. В ходе эксперимента выделяют несколько этапов: *теоретический* – постановка проблемы, определение цели, объекта и предмета исследования, его задач и гипотез; *методический* – разработка методики исследования и его плана, программы, методов обработки полученных результатов; *собственно эксперимент* – проведение серии опытов (создание экспериментальных ситуаций, наблюдение, управление опытом и измерение реакций испытуемых); *аналитический* – количественный и качественный анализ, интерпретация полученных фактов, формулирование выводов и практических рекомендаций.

В зависимости от цели, которую преследует эксперимент, различают *констатирующий* эксперимент, при котором изучаются существующие педагогические явления, *проверочный*, уточняющий эксперимент, когда проверяется гипотеза, созданная в про-

цессе осмысления проблемы, *преобразующий*, формирующий эксперимент, в процессе которого конструируются новые педагогические явления. По месту проведения различают *естественный* и *лабораторный* педагогический эксперимент.

Важнейшим условием успешного развития педагогики является тесное сотрудничество ученых и педагогов-практиков, которые, зная основные методы педагогических исследований, могут более целенаправленно изучать и анализировать свой опыт и опыт других педагогов, а также на научной основе проверять свои собственные педагогические находки и открытия.

Типичная структура научного исследования может быть представлена как логическая цепь: ПРОБЛЕМА – ГИПОТЕЗА – СИСТЕМА.

Прежде всего, нужно четко представить себе изучаемую проблему. При формулировке проблемы необходимо поставить вопрос: *Что надо изучить из того, что ранее в науке не было изучено?*

Затем логически выстраиваются все компоненты, или так называемые характеристики исследовательской проблемы.

1. **Тема:** как это назвать?

2. **Актуальность:** почему именно эту проблему нужно в настоящее время изучать?

3. **Объект исследования:** что рассматривается?

4. **Предмет исследования:** как рассматривается объект, какие отношения ему присущи, какие аспекты и функции выделяет исследователь?

5. **Цель исследования:** какой результат предполагается получить, каким в конечном итоге видится этот результат?

6. **Задачи:** что нужно сделать, чтобы цель была достигнута?

7. **Гипотеза и защищаемые положения:** что не очевидно в объекте, что исследователь видит в нем такого, чего не замечают другие?

8. **Новизна результатов:** что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые?

9. **Значение для науки:** в какие проблемы, концепции, отрасли науки вносятся изменения, направленные на развитие науки, пополняющие ее содержание?

10. **Значение для практики:** какие конкретно недостатки практики можно исправить с помощью полученных в ходе исследования результатов?

**Проблема** (в науке) – вопрос, ответ на который не содержится в накопленном обществом знании. В проблеме может быть не один, а несколько вопросов, ответив на которые, можно решить проблему.

**Гипотеза** – научное предположение, допущение, предсказание или догадка, истинность которой остается неизвестной и которая служит для предварительного объяснения и предсказания новых явлений, событий и фактов. *Гипотеза* – это предположение, при котором на основе ряда фактов делается вывод о существовании объекта, связи или причины явления, причем этот вывод нельзя считать вполне доказанным. Структура гипотезы состоит из двух составляющих: основание, включающее посылки, т. е. эмпирические и теоретические суждения, и заключение, которое делают вероятным суждения или опровергают его.

**Система** – это совокупность множества взаимосвязанных элементов, образующих определенную целостность и взаимодействующих между собой.

Структуру и логику научно-педагогического исследования можно представить поэтапно:

1 Этап. Общее ознакомление с проблемой исследования, обоснование ее актуальности, уровня разработанности; определение объекта и предмета, темы исследования. Формулирование общей и промежуточных целей исследования и соотнесенных с целями задач.

2 Этап. Выбор методологии – исходной концепции, опорных теоретических положений, единого, определяющего ход и предполагаемые результаты исследования замысла, исследовательского подхода.

3 Этап. Построение гипотезы исследования – теоретической конструкции, истинность которой предстоит доказать.

4 Этап. Выбор методов исследования. Проведение констатирующего эксперимента с целью установления исходного состояния предмета исследования.

5 Этап. Организация и проведение преобразующего эксперимента.

6 Этап. Анализ, интерпретация и оформление результатов исследования.

7 Этап. Выработка практических рекомендаций.



Исследовательский подход к образовательному процессу означает:

- непрерывное изучение и внедрение в практику достижений педагогической науки;
- ориентацию педагога на новые идеи в современном человекознании;
- использование диагностического подхода;
- применение на практике научного анализа своего опыта;
- всесторонний концептуальный анализ целостной системы обучения и воспитания;
- обоснование эффективности авторских методик и технологий обучения и воспитания (А.И. Кочетов).

Одним из условий осуществления успешной научно-педагогической деятельности является нравственная сторона вопроса. Среди важнейших нравственных качеств педагога-исследователя можно указать следующие: уважение результатов исследований, полученных по проблеме другими авторами; скромность и объективность в оценке личного вклада в коллективную работу и пр.

Принципиальность исследователя может проявляться в виде отстаивания своей концепции, методик исследования, достоверности результатов эксперимента, подтвержденных статистическими методами обработки данных, аргументации выводов и пр.

## **ТЕМА 4. КУЛЬТУРА И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА**

---

**К**ультура (cultura – возделывание, обрабатывание) – совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественно-исторической практики и характеризующих исторически достигнутую ступень развития общества (И.Ф. Харламов).

Культура существует в двух формах: *объективной* – реальные предметы, совокупность отношений людей к природе, между собой и к самим себе; *субъективной* – деятельностные способности человека.

Человек является объектом и субъектом культуры, в то же время личность каждого человека – феномен культуры, поскольку

формируется она при воздействии разнообразных культурных явлений: традиций, образа жизни, быта и т. д.

По определению О.С. Газмана, культура – достижение личностью некоторой гармонии, дающей ей социальную устойчивость и продуктивную включенность в общественную жизнь, труд, личностный психологический комфорт.

**Культура личности** – совокупность знаний, умений, ценностных ориентаций, потребностей, проявляемых в ее характере и созидательной деятельности.

Рассмотрим уровни культуры личности, которые исследователи подразделяют на *внешнюю* и *внутреннюю*. К внешней относится культура общения, поведения, внешнего вида, к внутренней – духовная культура. *Внешняя культура* – это способ проявления духовного мира человека в общении и созидательной деятельности. *Внутренняя культура* – это совокупность духовных ценностей человека: чувств, идеалов, убеждений, нравственных принципов и взглядов, представлений о чести, чувстве собственного достоинства, самоуважении. Составным элементом общей культуры человека является профессиональная культура личности.

**Профессиональная культура** – уровень способностей, знаний, умений, навыков, необходимых для успешного выполнения специальной работы. Профессиональная культура включает в себя представления о социальной значимости конкретного вида труда, представлении о профессиональном идеале, путях и средствах его достижения, чувство гордости, профессиональной чести и ответственности.

Обратимся к вопросу профессиональной культуры учителя. Изучение вопросов, связанных с культурой, профессиональным мастерством педагога, является одним из ведущих направлений современной педагогики. Процесс педагогизации общества набирает темпы, и сегодня любому профессионалу независимо от специальности (юристу, экономисту, работнику органов внутренних дел и т. д.) при общении с окружающими приходится придерживаться принципов педагогической этики, такта и использовать другие компоненты, входящие в структуру педагогической культуры.

Исторические типы педагогической культуры соответствуют типам развития человеческой цивилизации и характеру взаимодействия между образованием и культурой в конкретную эпоху.

При этом педагогическая культура предстает как совокупность накопившегося опыта за время существования всех мировых цивилизаций.

В отечественной социально-педагогической литературе понятие «педагогическая культура» появилось в начале 90-х гг. XX столетия. Данная проблема разрабатывается научными школами Е.В. Бондаревской, В.В. Краевского, В.С. Серикова и др.

**Педагогическая культура** – профессиональная культура человека, занимающегося педагогической деятельностью, совокупность высокоразвитого педагогического мышления, знаний, чувств и профессионально-творческой деятельности, способствующая эффективной организации педагогического процесса. Педагогическая культура включает:

– *культуру педагогического мышления*, компонентами которой являются рефлексия, интуиция, творчество, культура умственного труда;

– *культуру педагогического общения*, основу которой составляет общительность (устойчивое стремление к контактам с людьми). Общительность как свойство личности включает коммуникативность (способность испытывать удовольствие от процесса общения); социальное родство (желание находиться в обществе); альтруистические тенденции (способность к сочувствию, сопереживанию). Коммуникативная культура предполагает овладение коммуникативными умениями и развитие коммуникативных способностей, т. е. владение педагогической техникой;

– *духовно-нравственную культуру* – интегративное качество личности, критерий профессионализма учителя; знание нравственных норм и правил общения, речи, владение приемами и методами взаимодействия. Главным составляющим звеном является педагогический такт;

– *культуру внешнего вида*, которая предполагает помимо профессиональной внутреннюю культуру личности.

Таким образом, можно сказать, что признаками педагогической культуры является интеллигентность, гармония умственного, нравственного и физического развития, широкий кругозор и способность к творчеству.

Педагогическая культура как часть общей культуры общества может рассматриваться в качестве:

- системы ценностей-регуляторов педагогической деятельности (аксиологический подход);
- предпосылки, цели, способа, инструмента педагогической деятельности, саморегуляции, ее результата и критерия оценки (профессиональный подход);
- концентрированного выражения личности педагога (личностный подход).

**Сущность педагогической культуры** заключается в особом, ценностном отношении к детству как уникальному, неповторимому периоду человеческой жизни и каждой детской личности как самоценности (Е.В. Бондаревская).

Показателями педагогической культуры являются:

- гуманистическая педагогическая позиция учителя по отношению к детям и его способность быть воспитателем;
- психолого-педагогическая компетентность и развитое педагогическое мышление;
- образованность в сфере преподаваемого предмета и владение педагогическими технологиями;
- опыт творческой деятельности, умение обосновать собственную педагогическую деятельность как систему (дидактическую, воспитательную, методическую), способность разработать авторский образовательный проект;
- культуру профессионального поведения, способы саморазвития, умения саморегуляции собственной деятельности.

Гуманная педагогическая позиция оценивается по следующим показателям: любовь к детям, защита их прав и интересов, забота об их здоровье и самочувствии, эмпатическое отношение к каждому, диалог с детьми, поддержка каждой детской индивидуальности, уважение родителей и семейных традиций.

Академик Е.В. Бондаревская выделяет профессионально-творческий, профессионально-адаптивный и непрофессионально-репродуктивный уровни педагогической культуры.

*Высокий уровень педагогической культуры* (профессионально-творческий) характеризует учителя, который ведет творческий поиск путей решения новых педагогических задач, имеет устойчивую потребность в профессиональном росте, добивается хороших результатов в обучении и воспитании большинства учащихся, подкрепляя известные методы собственными педагогическими наход-

ками. Педагог при этом совершенствует свою деятельность в рамках требования к профессии, самореализуется как профессионал, а не как целостная личность.

*Достаточный уровень педагогической культуры* (профессионально-адаптивный) предполагает, что педагог обладает необходимыми личностно-профессиональными качествами, осуществляет педагогическую деятельность, опираясь на профессиональные знания и умения, добивается в основном средних результатов в обучении и воспитании. В творческом поиске участвует эпизодически, устойчивой потребности в собственном творческом росте не испытывает.

При *массовом уровне педагогической культуры* (непрофессионально-репродуктивном) учитель не имеет необходимого набора профессионально-личностных качеств, осуществляет педагогическую деятельность без достаточной опоры на профессиональные знания и умения, не ведет творческий поиск и не имеет потребности в творческом росте, получает невысокие результаты в обучении и воспитании.

Рассматривая проблему **технологической культуры педагога**, в современной науке выделяют следующие уровни: *методологический*, в основе которого лежат специальные знания (методы традиционного и инновационного обучения, технологических методов и приемов, проектировочные и диагностические); *практический*, который позволяет определить необходимые профессиональные умения и навыки; *творческий*, определяющий опыт творческой деятельности педагога, т. е. совершенствование педагогического мастерства.

Рассмотрим их подробнее.

*Методологический уровень* технологической культуры педагога складывается из специальных знаний:

– представление о педагогической технологии и ее преимуществах в сравнении с методикой преподавания;

– знание методик инновационного обучения (проблемного, дифференцированного, модульного, личностно-ориентированного и пр.);

– знание технологических методов и приемов формирования и развития личностно значимых качеств учащихся (например, временное ограничение, моделирование, «резюме», «мозговой

штурм», абстрагирование, аналогия, эвристический, проблемный, алгоритмический методы и т. д.);

– знание способов выбора, ранжирования, дифференциации, персонификации учебно-воспитательных целей и учебных задач (индекс варибельности; коэффициент дидактической ценности урока, а также методов и приемов);

– проектировочные знания (о педагогическом планировании, структурировании, нормировании и моделировании).

*Практический уровень* технологической культуры педагога позволил определить необходимые профессиональные умения – комплекс последовательных действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки). Комплекс умений складывается из следующих компонентов:

– применение методов, способов, приемов дидактического целеполагания (определение места и роли цели в иерархии образовательных целей, целеполагания и учебных задач и пр.);

– применение методов инновационных форм обучения (модуль, «мозговой штурм», игра, диспут, проблемная ситуация и пр.);

– проектировочные умения (конкретизация целей, проектирование учебных задач, определение принципов, содержания, методов, средств, форм педагогического процесса);

– владение методикой диагностирования обучения (обученности) и мониторинга педагогического процесса.

*Творческий уровень* технологической культуры зависит от опыта творческой деятельности педагога, т. е. от педагогического мастерства. Компоненты данного уровня включают: изучение и использование достижений современных человековедческих наук, раскрывающих значимость личности обучаемого в образовательном процессе; изучение и внедрение передового опыта воспитания и обучения; опытную и экспериментальную работу. Компоненты экспериментальной работы:

– знание передовых методов педагогического исследования (организационных, эмпирических, экспериментальных, диагностических);

– применение различных методов исследования (наблюдения, исследовательской беседы, самооценки, анкетирования, тестирования, педагогического эксперимента);

– новаторская деятельность как высшая ступень педагогического мастерства.

**Профессиональная готовность педагога** связана с его педагогической компетентностью. В.А. Мижериков, В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев определяют данное понятие как единство теоретической и практической готовности учителя к осуществлению педагогической деятельности.

Необходимо отметить важность соблюдения следующих условий в деятельности педагога-исследователя:

1. Педагог, учитель, воспитатель, не являющийся исследователем, для современной школы не пригоден.

2. Точка опоры труда педагога-исследователя – педагогическая самодиагностика, дающая возможность проводить психолого-педагогический анализ собственной работы.

3. Каждый может стать исследователем, если будет работать над собой и формировать у себя нестандартное педагогическое мышление, способность предвидеть, предсказать последствия принимаемых педагогических мер, объективность мышления, умение создавать разновариантные методы решения одной и той же педагогической задачи, аналитический подход к педагогическим проблемам, а также освоит контактную методику взаимодействия с учащимися.

4. Каждый педагог-исследователь имеет право ошибаться, а потому судить о творческом поиске следует по конечным результатам.

5. Успешность педагога зависит от трех показателей: роста педагогического мастерства, качественных показателей обучения и воспитания, объема проделанной исследовательской работы.

В системе профессионального самосовершенствования различают три направления.

*Экстенсивное направление*, которое выбирают большинство педагогов: тратится много сил, времени, усиливается контроль за учащимися, оказывается повседневная помощь каждому, проводится избыточная индивидуальная работа и т. п. Это ведет к усталости, перенапряжению сил педагогов, а потому совершается больше ошибок с нарастающими осложнениями.

*Компилятивное направление* выражается в слепом копировании чужого опыта при возникновении типичных сложностей

и проблем: например, массовое копирование опыта Е.Н. Ильина, В.Ф. Шаталова и других педагогов-новаторов и редкие случаи их положительного применения в школьной практике.

*Исследовательское направление* выражается в точном анализе практики и ее непрерывном обновлении. Эксперимент является основным методом научного исследования, предполагает выявление изменений в одном из компонентов педагогического процесса (структура педагогического процесса: цель, принципы, содержание, методы, средства, формы).

Педагогика всегда разрабатывала теорию и даже технологию, но не конкретную методику педагогического труда, которая не может быть описана: она создается самим педагогом, учителем, воспитателем с учетом возможностей и условий школы. Необходимо помнить, что идеи науки не упрощаются до уровня рецепта, тогда как рядовая учительская среда другого языка не приемлет.

При внедрении той или иной педагогической идеи или концепции необходимо учесть следующие сложности:

1. Логика науки отлична от практики так же, как мышление ученого от мышления учителя. Ученый исходит из того, что в науке известно для него, при этом сосредоточивает внимание на новом. Учитель исходит из того, что трудно решается на практике. Это противоречие и ведет к расхождению науки и практики.

2. Научная разработка должна быть основательно изучена и принята как стратегическая программа развития педагогического коллектива. Поэтому надо специально изучать научную концепцию и все разработки, которые станут руководством к действию, изменят педагогическое мышление и сознание учительской массы.

3. Нельзя допускать снижения требований к внедрению научной идеи. Следует создать новую технологию и апробировать ее, рассчитать ошибки, трудности и пути их преодоления.

4. Начинать внедрение любой научной идеи необходимо с освоения методики диагностики – овладение ею приведет к самообразованию в области педагогики и психологии, научит исследовательскому подходу к своей деятельности.

5. Необходимо создать исследовательские и творческие группы учителей по отработке отдельных аспектов внедрения теории, по созданию педагогической технологии, разработке новых методов, приемов обучения.



В работах М.Ю. Красовицкого, М.Н. Скаткина, М.М. Поташника раскрываются **этапы внедрения в практику научных достижений**.

*Первый этап* включает предварительную подготовку и планирование; анализ и оценку социальной ситуации, требующей изменения в целях, содержании работы школы; учет достижений педагогической науки в целом; анализ уровня педагогического творчества педагогов; обеспечение необходимой компетентности педагогического коллектива.

*Второй этап* сопровождается обеспечением теоретической психолого-педагогической готовности педагогических кадров к внедрению разработок: планирование просвещения и самообразования кадров с учетом их информированности; создание программы формирования психолого-педагогической культуры учителя на три–четыре года; обсуждение кардинальных проблем науки и практики в аспекте внедрения с целью формирования единых педагогических позиций и требований.

*Третий этап* предполагает анализ учителем своей исследовательской деятельности и исключение из практики методов и приемов, направлений работы, которые оказались неэффективны; замена их новыми педагогическими технологиями и формами.

*Четвертый этап* – информирование общественности и управленческих структур о результатах творческого поиска педагогического коллектива школы.

*Пятый этап* – обобщение опыта работы школы в аспекте внедрения, создание методических рекомендаций, передача опыта другим школам.

## ГЛАВА III

# ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ

---

## ТЕМА I. СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

---

Об обучении написано и сказано много: это и «передача» человеку определенных знаний, умений, навыков; и «целенаправленное взаимодействие преподавателя и учащихся», в ходе которого решаются задачи образования; «целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности обучающихся по овладению научными знаниями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений» (И. Ф. Харламов); и «процесс деятельности преподавания и учения»; и «познание, или вид познавательной деятельности»; и «совокупность последовательных и взаимосвязанных действий учителя и учащихся, направленных на сознательное и прочное усвоение системы знаний, умений и навыков, формирование умения применять их в жизни, на развитие самостоятельности мышления, наблюдательности» и др. Разумеется, каждое из перечисленных определений имеет право на существование, так как выступает в качестве отдельных попыток, ступеней к раскрытию сущности обучения.

В современном понимании для обучения характерны следующие признаки:

- 1) двусторонний характер;
- 2) совместная деятельность педагогов и учащихся (сотрудничество);
- 3) педагогическое руководство;
- 4) планомерная специальная организация и управление;
- 5) целостность и единство;

6) соответствие закономерностям возрастного развития обучающихся;

7) управление развитием и воспитанием учащихся.

Движущая сила процесса обучения – противоречие, если оно является содержательным, а разрешение противоречия становится явно осознаваемой учащимися необходимостью. Не менее важна и «подготовка» противоречия самим ходом учебного процесса, его логикой, чтобы обучающиеся не только уловили его, но и самостоятельно нашли способ разрешения.

*Центральное противоречие процесса обучения* возникает между потребностями обучающихся в усвоении недостающих, необходимых знаний, опыта познавательной деятельности для решения новых учебных задач и реальными возможностями удовлетворения этих потребностей. Говоря иначе, – между ходом обучения, познавательными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и навыков учащихся, их умственного развития и отношений (А.М. Данилов).

На основе разрешения этого противоречия путем умелого подбора учителем средств обучения осуществляется развитие учащихся, их учебных возможностей. Центральное противоречие проявляется в частных – между ранее усвоенным и изучаемым, обыденно-житейскими и научными знаниями, учебно-познавательными, исследовательскими действиями и научными знаниями, между знанием и формированием навыков и умений.

Указанные противоречия свидетельствуют о том, что в процессе обучения при выявлении его сущности надо различать *момент организации деятельности и момент обучения в организации деятельности*. В последнем наиболее рельефно проявляется *общение педагога и учащегося*, что и есть собственно обучение, его сущность. Если исключить общение между учителем и учеником, то обучение как таковое не реализуется, а вместе с ним исчезнет и всякое взаимодействие между учителем и учеником, не состоится передача социально-исторического опыта и овладения им.

Разумеется, понятие «общение» шире, чем понятие «обучение», но любой акт обучения – это общение. Содержание же обучения как процесса составляют конкретные деятельности, которыми должны овладевать учащиеся в ходе обучения. Овладевая ими, ученик что-то познает, усваивает идеи, законы, теории, нормы нрав-

ственного поведения, при этом от него не требуется открытие истин, а лишь творческое их усвоение. Таким образом, *центральным механизмом обучения* как процесса активного целенаправленного взаимодействия между обучающими и обучающимися является *общение, в ходе которого происходит управляемое познание, усвоение общественно-исторического опыта, воспроизведение, овладение той или другой конкретной деятельностью, лежащей в основе формирования личности.*

Воздействие педагога стимулирует активность обучаемого, достигая при этом определенной, заранее поставленной цели, и управляет этой активностью, поэтому обучение можно представить и как *процесс стимуляции внешней и внутренней активности учащихся и управление ею.* Педагог создает для активности обучающегося необходимые и достаточные условия, направляет ее, контролирует, предоставляет для ее успешного осуществления нужные средства и информацию. Но сам процесс формирования у обучающегося знаний, навыков и умений, процесс его личностного развития происходит только в результате его собственной деятельности.

Обучение как категория педагогической науки и процесс обучения (*дидактический процесс*) – понятия не тождественные. Процесс – это смена состояния системы обучения как целостного педагогического явления, фрагмента, акта педагогической деятельности.

Системообразующими понятиями процесса обучения как системы выступают цель обучения, деятельность учителя (преподавание), деятельность учащихся (учение) и результат. Переменными составляющими этого процесса выступают средства управления, содержание учебного материала, методы обучения, материальные средства (наглядные, технические, учебники, учебные пособия и др.), организационные формы обучения как процесса и учебной деятельности учащихся. Связь и взаимообусловленность средств обучения как переменных компонентов с постоянными смыслообразующими компонентами зависит от цели обучения и его конечного результата. Они образуют устойчивое единство и целостность, обладают интегративными свойствами и подчинены общим целям образования – так называемым глобальным целям в подготовке подрастающих поколений к жизни и деятельности в существующем обществе (рис. 2).

## СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

### МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

ЦЕЛЬ	ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ	ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧЕНИКА	РЕЗУЛЬТАТ
------	-------------------------	-------------------------	-----------

### ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

### СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Рис. 2. Структура процесса обучения

Реализуясь на разных уровнях, процесс обучения носит циклический характер. Важнейшим, главным показателем развития циклов учебного процесса являются *ближайшие дидактические цели педагогического труда*, которые группируются вокруг двух основных целей:

а) образовательной, которая предполагает, чтобы все обучающиеся овладели основами социального опыта, приобрели определенную сумму знаний, навыков и умений, развили духовные, физические способности, приобрели основы трудовых и профессиональных навыков; овладели необходимым объемом специальных знаний и навыков;

б) воспитательной, которая заключается в том, чтобы воспитать каждого ученика высоконравственной, гармонически развитой личностью с научно-материалистическим мировоззрением, гуманистической направленностью, творчески активной и социально зрелой.

Соотношение этих целей в условиях современной школы таково, что первая соподчинена второй. Следовательно, главная цель образования – вырастить человека честного, порядочного, умеющего работать самостоятельно, реализовать свой человеческий потенциал.

Основными показателями циклов учебного процесса являются цель, средства и результат. Рассмотрим каждый из этих показателей подробно.

**Цель** – это заранее осознанный и планируемый результат, достижение которого требует сознательной, целенаправленной деятельности человека. Цель и целеполагающая деятельность суть элементы одного и того же процесса достижения намеченного ре-

зультата. Цель не выдумывается, а диктуется требованиями развивающегося общества.

Под средствами обучения мы понимаем те материальные и материализованные предметы, которые учитель при изложении учебного материала помещает между собой и учеником, а также идеальные «предметы» – средства коммуникации, с помощью которых передаваемая учащимся информация имеет для них существенное значение и личностный смысл.

Такой показатель цикличности учебного процесса, как его результативность, прежде всего связан с уровнем усвоения учебного материала, степенью обученности и воспитанности учащихся, сформированностью их профессиональной компетенции.

Функции процесса обучения являются его свойствами и обуславливают комплексную реализацию всех его компонентов, направленных на творческое саморазвитие личности учащегося. Дидактика выделяет три функции процесса обучения: образовательную, развивающую и воспитательную.

**1. Образовательная функция.** Процесс обучения направлен прежде всего на формирование у обучающихся знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности. В педагогике знание определяется как понимание, сохранение в памяти и воспроизведение фактов науки, понятий, правил, законов, теорий. Усвоенные знания характеризуются *полнотой, системностью, осознанностью и действенностью*.

Иными словами, в процессе обучения ученики получают необходимые фундаментальные сведения по основам наук и видам деятельности, представленные в определенной системе. Учащиеся осознают объем и структуру своих знаний и умеют ими оперировать в учебных и практических ситуациях. Эти знания становятся достоянием личности учащегося, входят в структуру ее познавательного опыта, в способность мобилизовывать прежние знания для решения оригинальных задач, поиска дополнительной информации и добывания новых знаний. В соответствии с образовательной функцией предполагается, что обучение направлено также на формирование у учащихся умений и навыков, как общих, так и специальных.

Под умением надо понимать владение способом деятельности, способность применять знание, это знание в действии, умелое

действие, направляемое четко осознаваемой целью. *Специальные умения* относятся к способам деятельности в отдельных отраслях науки, учебного предмета (например, работа с картой, лабораторная научная работа). К *общим умениям* и навыкам относятся владение устной и письменной речью, информационными материалами, чтение, работа с книгой, реферирование, организация самостоятельной работы и др.

**2. Развивающая функция.** В процессе обучения, усвоения знаний происходит развитие обучаемого во всех направлениях: развитие речи, мышления, сенсорной и двигательной сфер, эмоционально-мотивационной сферы личности. Отечественной психологической школой, педагогическими исследованиями установлено, что обучение выступает как *источник, средство развития личности*. Один из важнейших законов, сформулированный Л.С. Выготским, утверждает, что обучение ведет за собой развитие. Можно сказать, что всякое обучение развивает в первую очередь благодаря содержанию образования, во вторую очередь – благодаря тому, что учение является деятельностью, а личность, как известно из психологии, развивается в процессе деятельности. Развивающая функция реализуется успешнее, если обучение имеет специальную направленность, разработано и организовано так, чтобы включать учащегося в активную и сознательную разнообразную деятельность, которая развивала бы у него сенсорные восприятия, двигательную, интеллектуальную, волевую, эмоциональную, мотивационную сферы.

Современная организация обучения направлена не столько на формирование знаний, сколько на разностороннее (в первую очередь – умственное) развитие обучающегося: обучение приемам умственной деятельности, анализу, сравнению, классификации и т. д.; способности наблюдать, делать выводы, выделять существенные признаки объектов; ставить цели и находить способы их достижения, проверять результаты собственной деятельности.

Таким образом, 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.

**3. Воспитательная функция.** Процесс обучения носит также и воспитывающий характер. Педагогическая наука считает, что

связь между воспитанием и обучением является такой же объективной закономерностью, как связь между обучением и развитием. Однако воспитание в процессе обучения осложняется влиянием внешних факторов (семья, микросреда и т. п.), что делает воспитание более сложным процессом. Воспитательная функция обучения направлена на формирование нравственных и эстетических представлений, системы взглядов на мир, способности следовать нормам поведения в обществе, исполнять принятые в нем законы. В процессе обучения формируются также потребности личности, мотивы социального поведения, деятельности, ценности и ценностная ориентация, мировоззрение.

Таким образом, для реализации воспитательной функции обучения педагогу недостаточно знать об объективном характере связи обучения и воспитания. 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, чтобы стимулировать личностное восприятие учебной информации учениками, вызывать их активное оценочное отношение к изучаемому, формировать их интересы, потребности, гуманистическую направленность. Для реализации воспитательной функции процесс обучения должен быть специально проанализирован и разработан педагогом во всех его компонентах. Следует, однако, помнить, что воспитание учащихся осуществляется не только в школе и не заканчивается в ней, поэтому не рекомендуется полностью подчинять процесс обучения целям воспитания. Необходимо создавать условия для благоприятного формирования учащихся, оставив им право, свободу и самостоятельность в анализе действительности и выборе системы взглядов.

Также необходимо иметь в виду, что не только воспитание зависит от обучения, но и, наоборот, без определенного уровня воспитанности, желания человека учиться, наличия элементарных навыков поведения и общения, принятия учащимися этических норм общества обучение невозможно. Обучение само по себе, вне воспитания, есть бессмыслица, ничего кроме вреда не приносящая, поэтому обучение должно служить не только передаче знаний и развитию рассудка, но и духовному, нравственному развитию чувств и воли человека.



Связи между образовательной, развивающей и воспитательной функциями обучения довольно сложны и взаимообусловлены: одна предшествует другой, является ее следствием, но и одновременно условием активизации первопричины. В этом выражается диалектический характер их единства. Как отмечает Ю. К. Бабанский, функции обучения реализуются на практике при помощи:

а) комплекса задач учебного занятия, включающих в себя задачи образования, воспитания и развития обучающихся;

б) такого содержания деятельности педагога и учащихся, которое бы обеспечило реализацию всех трех видов задач с учетом того, что на каждом этапе учебного занятия какие-то из них будут решаться в большей или меньшей степени;

в) сочетания разнообразных методов, форм и средств обучения;

г) контроля и самоконтроля за ходом обучения и анализа его результатов (одновременно оценивается процесс осуществления всех трех функций, а не одной из них).

Так определяется ряд требований к обучению, выполнение которых делает его более успешным и качественно новым.

## **ТЕМА 2. ДИДАКТИКА КАК ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ**

---

**П**едагогическая наука изучает **обучение** и **воспитание** в их единстве и целостности как особую социально и личностно детерминированную целенаправленную деятельность по приобщению подрастающих поколений к жизни общества. Для более детального и конкретного рассмотрения каждого направления педагогической деятельности служат педагогические дисциплины теория обучения и теория воспитания. Педагогическая дисциплина, исследующая обучение на *теоретическом*, наиболее общем, уровне, называется *дидактикой*. Таким образом, дидактика – это *педагогическая теория обучения, дающая научное обоснование его содержания, методов и организационных форм*. В конечном счете дидактика должна дать ответы на три наиболее общих вопроса: для чего учить, чему учить и как учить? Однако на пути к ответам на эти вопросы возникает множество других, причем весьма существен-

ных, например: как протекает обучение, какие закономерности ему свойственны; кого учить, где учить, с помощью чего осуществлять обучение, как оценить и проконтролировать его результаты; какие подходы, стратегии обучения наиболее эффективны и др.

*Дидактика* – это педагогическая дисциплина, исследующая обучение на теоретическом уровне. Важно отметить, что это именно одна из педагогических научных дисциплин, отрасль педагогики. Знание дидактики необходимо каждому педагогу, поскольку сегодня невозможно успешно решить ни одной крупной практической задачи без опоры на науку, теоретические знания. В наши дни становится все труднее предугадать возможный эффект тех или иных форм, методов, средств обучения. Кроме того, дидактика разрабатывает способы предсказания, прогнозирования последствий введения в практику школы (независимо от того, является ли она общеобразовательной, среднепрофессиональной или высшей) новых методов, новых учебных материалов.

Однако сфера применения педагогической теории, в частности педагогической теории обучения, не должна ограничиваться ее использованием в деятельности педагога-профессионала. Термин «педагогическая практика» имеет более широкое значение, охватывая многие виды деятельности в этой обширной сфере жизни общества. Именно в широком русле социальной практики разрабатывается общая стратегия образования на государственном уровне, создаются проекты педагогических процессов, готовятся учебные материалы и т. д. Можно утверждать, что задачей теории должно быть обоснование всех этих материалов и их использования на практике, поэтому так необходима теория практической деятельности, в данном случае теория деятельности обучения, т. е. дидактика.

Термин «дидактика» впервые ввел в научный обиход немецкий педагог Вольфганг Ратке (Ратихий, 1571–1635), давший своему курсу лекций название «Краткий отчет из дидактики, или Искусство обучения Ратихия». В том же значении использовал понятие «дидактика» и чешский педагог, мыслитель-гуманист Ян Амос Коменский (1592–1670), опубликовавший в 1657 г. в Амстердаме свой знаменитый труд «Великая дидактика».

По своему происхождению термин «дидактика» восходит к греческому языку, в котором слово «didaktikos» означало «по-

учающий», а «*dadasco*» – изучающий. Видимо, это и побудило Я.А. Коменского определить дидактику как «всеобщее искусство всех учить всему». В структуре дидактики он рассматривал и вопросы воспитания, которое, наряду с обучением, трактовал как необходимое условие «формирования нравов в направлении всесторонней моральности».

Весомый вклад в развитие мировой дидактики внесли немецкий педагог, философ, психолог и математик Иоганн Фридрих Герbart (1776–1841), швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827), немецкий педагог и просветитель Адольф Дистервег (1790–1866), основатель русской школы научной педагогики Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1870), американский философ, социолог, психолог и педагог Джон Дьюи (1858–1952), немецкий педагог Георг Кершенштейнер (1854–1932), представитель экспериментальной педагогики Вильгельм Лай (1862–1926) и др.

На развитие отечественной дидактики в конце XIX – начале XX в. большое влияние оказали П.Ф. Каптерев, В.П. Острогорский, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, А.К. Гастаев и др. В советский период особенно плодотворно в области дидактике работали Ю.К. Бабанский, Г.Н. Груздев, Ш.И. Ганелин, Л.В. Занков, Б.Е. Есипов, М.А. Данилов, И.Я. Лернер, Н.А. Менчинская, М.Н. Скаткин. Существенный вклад в научное обоснование обучения, определение объекта и предмета дидактики, выявление ее связей с педагогическими науками, разработку методологии дидактических исследований, методов обучения и в исследование других актуальных проблем дидактики внесли В.И. Загвязинский, В.С. Ильин, В.В. Краевский, М.И. Махмутов, П.И. Пидкасистый, А.В. Хуторской.

В современном понимании дидактика представляет собой важнейшую отрасль научного знания, которая исследует проблемы образования и обучения. Дидактика – теоретическая и одновременно нормативно-прикладная наука.

Объектом дидактических исследований являются *реальные процессы обучения*, закономерности связей между различными его сторонами, сущностные характеристики структурных и содержательных элементов процесса обучения. В этом и состоит научно-теоретическая функция дидактики.

Полученное теоретическое знание позволяет решать многие проблемы, связанные с обучением, а именно: приводить в соответ-

ствие с изменяющимися целями содержание образования, устанавливать принципы обучения, определять оптимальные возможности обучающих методов и средств, конструировать новые образовательные технологии и т. д. Все это соответствует нормативно-прикладной (конструктивной) функции дидактики.

Дидактика как педагогическая дисциплина оперирует общими понятиями педагогики, такими как *воспитание, педагогическая деятельность, образование, педагогическое сознание* и т. п.

Однако дидактика как теория образования и обучения имеет свои специфические понятия: *обучение, преподавание, учение, содержание образования, метод обучения* и др. Рассмотрим базовые понятия дидактики.

**Преподавание** – упорядоченная деятельность педагога по реализации цели и задач обучения: обеспечение получения информации, восприятия, осознания, усвоения, упрочения и практического применения знаний учащимися.

**Учение** – процесс собственной деятельности учащегося, в ходе которого на основе познания, упражнения и приобретенного опыта у него формируются новые знания, умения, формы деятельности и поведения, совершенствуются ранее приобретенные.

**Обучение** – совместная деятельность педагога и учащихся, упорядоченное их сотрудничество, направленное на достижение поставленной цели.

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

**Знания** – отражение познаваемого мира в мысли человека, совокупность идей, в которых выражается теоретическое овладение определенным предметом.

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

**Навыки** – умения, доведенные до автоматизма, высокой степени совершенства.

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

**Содержание (обучения, образования)** – система научных знаний, 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 с целью наилучшей реализации поставленной цели.

**Форма** (лат. forma – внешний вид, оболочка) – способ существования учебного процесса, оболочка для его внутренней сущности, логики и содержания. Выбор формы обучения зависит от возраста и количества обучаемых, времени и места обучения, порядка его осуществления и т. п.

**Метод** (лат. metodos – путь, способ) – 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, наглядные пособия и т. д. Для совершенствования учебного процесса используются разнообразные технические средства.

**Результаты** (продукты обучения) – показатели достижений в обучении, итоги учебного процесса, степень реализации намеченной цели.

Дидактика как наука изучает закономерности, действующие в сфере ее предмета; анализирует зависимости, обуславливающие течение процесса обучения и его результаты; определяет методы, организационные формы и средства, обеспечивающие осуществление запланированных целей и задач. Благодаря этому она выполняет две главные функции: теоретическую (главным образом диагностическую и прогностическую) и практическую (нормативную, инструментальную).

Дидактика охватывает систему обучения полностью – по всем предметам и на всех уровнях учебной деятельности. По широте охвата изучаемой действительности выделяют общую и частную дидактики. Предметом исследования общей дидактики является процесс преподавания и учения вместе с факторами, которые его порождают; условиями, в которых он протекает; результатами, к которым он приводит. Частные (конкретные) дидактики относятся к обучению отдельным дисциплинам и называются еще методиками преподавания. Они изучают закономерности протекания процесса, содержание, формы и методы, специфические для каждого учебного предмета в соответствии с его характерными особенностями.

## **ТЕМА 3. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ. ПОНЯТИЕ И КЛАССИФИКАЦИЯ**

---

**Н**аблюдая за процессом обучения в школе, ученые-педагоги обратили внимание на огромное разнообразие видов деятельности учителей и учащихся на уроке. Эти виды деятельности стали называть методами обучения. Например, учитель объясняет новый материал – метод объяснения; учащиеся самостоятельно изучают материал – метод самостоятельной работы; ученик выполняет практическое задание – метод практической работы; учитель инструктирует учащихся о том, как надо выполнять то или иное задание, – метод инструктажа; учитель использует на уроке наглядный материал – метод иллюстрации и т. д. Такой подход к определению методов обучения послужил исследователям поводом для установления разного количества методов обучения и присвоения им разнообразных наименований.

Одной из острых проблем в современной дидактике является классификация методов обучения. В настоящее время нет единой точки зрения по этому вопросу. В связи с тем, что разные ученые за основу подразделения методов обучения на группы и подгруппы принимают неодинаковые признаки, существуют различные классификации. Наиболее ранней классификацией считается разделение методов обучения на методы работы учителя (рассказ, объяснение, беседа) и методы работы учащихся (упражнения, самостоятельная работа). Распространенной является классификация методов обучения соответственно источникам получения знаний (табл. 7).

Классификация методов обучения по источнику знаний:

- словесные методы (источник знаний – устное или печатное слово);
- наглядные методы (источники знаний – наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия);
- практические методы (учащиеся получают знания и вырабатывают умения, выполняя практические действия).

Заслуга авторов классификации методов обучения по источникам знания заключается в том, что они в противовес попытке универсализировать какой-либо один метод обучения обосновали

Таблица 7. Содержание деятельности учителя и учащихся при использовании различных методов обучения

Краткое содержание и методические приемы реализации метода	Деятельность обучающегося	Деятельность обучаемого
<p>А. Словесные методы.</p> <p>Основное назначение – сообщение учебной информации при помощи слова (устного и печатного) с использованием логических, организационных и технических приемов.</p> <p>Основные методы: рассказ, беседа, лекция, работа с печатными изданиями</p> <p>Б. Наглядные методы.</p> <p>Основное назначение – сообщение учебной информации при помощи различных средств наглядности.</p> <p>Основные методы: демонстрация опытов; наглядных объектов; пособий (предметов, схем, таблиц, муляжей, макетов и т. п.); кино- и видеороликов, телепередач и др.</p> <p>Наглядные методы реализуются через применение логических, организационных и технических приемов</p>	<p>Постановка основного вопроса, подлежащего изучению; выявление признаков, определение исходных позиций в анализе процессов и объектов; сравнение, обобщение, формулирование выводов.</p> <p>Деятельность осуществляется при помощи различных методических приемов</p> <p>Постановка основного вопроса, подлежащего изучению, на основании данных, полученных из различных наглядных источников, которые демонстрирует сам преподаватель или обучаемый.</p> <p>Деятельность осуществляется при помощи различных методических приемов</p>	<p>Восприятие и осмысление получаемой информации, выполнение различных записей, зарисовок, чертежей, схем; работа с дидактическим материалом; и т. д.</p> <p>Наблюдение за демонстрациями, которые проводит преподаватель или сам обучаемый; осмысление полученных данных и принятие основной дидактической цели конкретного учебного занятия; выполнение различных записей, схем, зарисовок и т. п.</p>
<p>В. Практические методы.</p> <p>Основное назначение – получение информации на основании практических действий, выполненных обучающимся или обучаемыми в процессе проведения различных практических работ.</p> <p>Основные методы: практические, лабораторные работы; решение задач; моделирование ситуаций, объектов и др.</p>	<p>Постановка основного вопроса, подлежащего изучению, на основании данных, полученных в процессе различных практических работ, выполненных самим обучающимся.</p> <p>Деятельность осуществляется при помощи различных методических приемов</p>	<p>Осмысление практических действий обучающегося, собственных практических действий, выполнение различных записей, зарисовок, схем; принятие основной дидактической цели урока, лекции; и т.д.</p>

необходимость применять в школе разнообразные методы: систематическое изложение знаний учителем, работу с книгой, учебником, письменные работы и т. д. Однако, взяв за основу своей классификации методов обучения внешние формы деятельности учителя и ученика, они упустили главное в учебном процессе – характер познавательной деятельности учащихся, от которого зависит и качество усвоения знаний, и умственное развитие обучающегося.

Данные теоретических исследований свидетельствуют о том, что усвоение знаний и способов деятельности происходит на трех уровнях:

1) осознанное восприятие и запоминание (внешне это проявляется в точном и близком к оригиналу воспроизведении учебного материала);

2) применение знаний и способов деятельности по образцу или в сходной ситуации;

3) творческое применение знаний и способов деятельности.

Методы обучения должны обеспечить все уровни усвоения. Исходя из этого обстоятельства, ученые-педагоги стали все больше внимания уделять разработке классификации методов обучения соответственно трем указанным уровням усвоения учащимися знаний и способов деятельности.

Большой популярностью в образовании стали пользоваться *методы дидактических игр*. Некоторые ученые относят их к практическим методам обучения, другие обособляют как отдельную группу. В пользу выделения методов дидактических игр в отдельную группу говорит то, что они, во-первых, выходят за пределы наглядных, словесных и практических методов, вбирая в себя их элементы; во-вторых, имеют особенности, присущие только им.

Дидактическая игра – это активная учебная деятельность по имитационному моделированию изучаемых систем, явлений, процессов. Главное отличие игры от другой деятельности заключается в том, что ее предметом выступает сама человеческая деятельность. В дидактической игре основным типом деятельности является учебная деятельность, которая вплетается в игровую и таким образом становятся *игровой учебной деятельностью*. Следовательно, *дидактическая игра* – это такая коллективная целенаправленная учебная деятельность, когда все ее участники объединены решением главной задачи и ориентируются на выигрыш. Игру, ор-



ганизованную в целях обучения, можно назвать учебной игрой. Ее основные структурные элементы:

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

*Технология дидактической игры* – это конкретная технология проблемного обучения. При этом игровой учебной деятельности присуще важное свойство: в ней познавательная деятельность учеников представляет собой самодвижение, поскольку информация не поступает извне, а является внутренним продуктом, результатом самой деятельности. Полученная таким образом информация порождает новую, которая, в свою очередь, влечет за собой следующее звено, пока не будет достигнут конечный результат обучения.

Довольно распространенной является *классификация методов обучения в зависимости от характера познавательной деятельности* учащихся по усвоению изучаемого материала (авторы – М.Н. Скаткин и И.Я. Лернер) (табл. 8). Основываясь на данном критерии, выделяют следующие методы обучения:

- объяснительно-иллюстративные;
- репродуктивные;
- проблемное изложение;
- частично-поисковые (эвристические);
- исследовательские.

Согласно указанной классификации методы обучения отличаются друг от друга характером познавательной деятельности, осуществляемой учащимися в процессе усвоения различных видов материала, и характером деятельности педагога, организующего эту разнообразную деятельность учеников. На основе методологии целостного подхода к процессу обучения исследователи, в частности Ю. К. Бабанский, выделяют три группы методов:

а) *методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности* – словесные, индуктивные и дедуктивные, репродуктивные и проблемно-поисковые, методы самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя;

Таблица 8. Деятельность учителя и учащихся при использовании различных методов обучения

<p>Краткое содержание и методические приемы реализации метода</p>	<p>Деятельность обучающего</p>	<p>Деятельность обучаемого</p>
<p><i>Объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный) метод</i></p> <p>Основное назначение метода – организация усвоения информации обучаемыми путем сообщения им учебного материала и обеспечение его успешного восприятия. Данный метод – один из наиболее экономных способов передачи обучаемым обобщенного и систематизированного опыта человечества</p>	<p>Сообщение учебной информации с использованием различных дидактических средств: слова, различных пособий, в том числе кино- и диафильмов, и т. д. Обучающий широко использует беседу, демонстрацию опытов и т. п.</p>	<p>Восприятие, осмысление и запоминание сообщаемой информации</p>
<p><i>Репродуктивный метод</i></p> <p>Основное назначение метода – формирование навыков и умений использования и применения полученных знаний</p>	<p>Разработка и применение различных упражнений и задач, использование различных инструкций (алгоритмов) и программированного обучения</p>	<p>Овладение приемами выполнения отдельных упражнений в решении различных видов задач, овладение алгоритмом практических действий</p>
<p><i>Проблемный метод (проблемное изложение)</i></p> <p>Основное назначение метода – раскрытие в изучаемом учебном материале различных проблем и показ способов их решения</p>	<p>Выявление и классификация проблем, которые можно ставить перед обучаемым, формулировка гипотез и показ способов их проверки. Постановка проблем в процессе проведения опыта, наблюдений в природе, логического умозаключения. При этом обучающий может пользоваться словом, логическим рассуждением, демонстрацией опыта, анализом наблюдений и т. д.</p>	<p>Не только восприятие, осмысление и запоминание готовых научных выводов, но и прослеживание за логикой доказательств, движением мыслей обучающего (проблема, гипотеза, доказательство достоверности или ложности выдвинутых предположений и т. д.)</p>

<p><i>Частично-поисковый (эвристический) метод</i></p> <p>Основное назначение метода – постепенная подготовка обучаемых к самостоятельной постановке и решению проблем</p>	<p>Подведение обучаемых к постановке проблемы; демонстрация способа поиска доказательств, формулирования выводов из приведенных фактов, составления плана проверки фактов и т. д. Обучающий широко применяет эвристическую беседу и в ее процессе ставит взаимосвязанные вопросы, каждый из которых является шагом к решению проблемы</p>	<p>Активное участие в эвристических беседах, овладение приемами анализа учебного материала с целью постановки проблемы и нахождения путей ее решения</p>
<p><i>Исследовательский метод</i></p> <p>Основное содержание метода – обеспечение овладения обучаемыми методами научного познания, формирование у них основы творческой деятельности и ее развитие, обеспечение условий успешного формирования мотивов творческой деятельности, содействие формированию осознанных, оперативных и гибко используемых знаний. Сущность метода – обеспечение организации поисковой творческой деятельности обучаемых по решению новых для них проблем</p>	<p>Предъявление обучаемым новых для них проблем, постановка и разработка исследовательских заданий и т. п.</p>	<p>Освоение приемов самостоятельной постановки проблем, нахождение способов их решения</p>

б) *методы стимулирования и мотивации* – стимулирования и мотивации интереса к учению; стимулирования и мотивации долга и ответственности в учении;

в) *методы контроля и самоконтроля в обучении* – устного контроля и самоконтроля; письменного контроля и самоконтроля; лабораторно-практического контроля и самоконтроля.

Существуют и другие классификации методов обучения. Большое количество подходов к систематизации методов обучения объясняется сложностью объекта исследования и серьезностью задач, поставленных обществом перед современной школой.

В свете новых требований ученые и педагоги ищут такие методы и приемы обучения, которые наилучшим образом способствовали бы решению этих задач. Вот почему, оценивая подходы к классификации методов обучения, необходимо отметить, что поиски нацелены на то, чтобы стимулировать функциональность пассивных знаний, преобразовывая их в активные, с одной стороны; способствовать усвоению новых знаний и применению их на практике – с другой.

## **ТЕМА 4. ФОРМЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ**

---

**В** науке понятие формы рассматривается как с чисто лингвистической, так и с философской позиции. В Словаре русского языка С.И. Ожегова понятие «форма» толкуется как способ существования содержания, а также как наружный вид, внешнее очертание предмета, определенный установленный образец чего-либо. Форма всякого предмета, процесса, явления обусловлена его содержанием и, в свою очередь, оказывает на него обратное влияние. Форма обладает относительной самостоятельностью, укрепляющейся тем более, чем большую историю имеет данная форма.

Применительно к обучению форма суть специальная конструкция процесса обучения, характер которой обусловлен содержанием процесса обучения, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся. Данная конструкция представляет собой внутреннюю организацию содержания, которым в реальной педагогической деятельности выступает процесс взаимодействия,

общения учителя с учениками при работе над определенным учебным материалом. Это содержание – основа развития процесса обучения, способ его существования; оно обладает собственным движением и включает в себе возможности беспредельного совершенствования, что и обуславливает его ведущую роль в повышении эффективности обучения.

Понятие «форма» дословно переводится с латинского языка как оболочка, но трактуется не только как внешнее очертание, но и как устройство, структура, система организации. Формы организации обучения – это внешнее выражение учебного взаимодействия педагога и учащихся. Они определяют, как в реальных условиях организовать обучение и характеризуются числом участников взаимодействия, местом, временем и порядком его осуществления.

В истории мировой образовательной практики существовали разнообразные формы организации обучения, возникновение и развитие которых всегда было детерминировано потребностями и интересами государства. Древнейшей формой являлось индивидуальное обучение, которое порой сочеталось с индивидуально-групповым, вошедшим в массовую практику в XVI в. По мере прогресса социально-экономического развития образование становится массовым и неизбежно воцаряется классно-урочная система обучения (Я.А. Коменский). *Именно урок сохраняется и сегодня как основная форма организации образовательного процесса.* Современный урок можно рассматривать с двух позиций:

– как единицу учебного процесса, ограниченную временем, функцией которой заключаются в достижении частичной и законченной цели обучения;

– как источник развития духовных сил и творческих способностей ученика.

Таким образом, *урок – это организационная форма обучения, при которой учитель в течение установленного времени руководит познавательной деятельностью постоянной группы учащихся с учетом их особенностей, используя средства и методы работы для успешного овладения учениками основами изучаемого предмета, для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников.*

Его достоинства: четкая организационная структура, экономичность, возможность взаимодействия учащихся, воспитание

их в учебном процессе. Его *недостатки*: единый темп обучения, трудности в учете индивидуальных особенностей учеников, недостаточная обратная связь в процессе обучения.

В настоящее время в зависимости от возраста учащихся и типа образовательного учреждения можно варьировать время урока, количество учащихся в классе, роль участников процесса обучения.

*Структура урока* представляет собой совокупность его этапов, выстроенных в определенной последовательности и взаимосвязи. В современной дидактике не существует общепринятой классификации уроков, но наиболее распространенной и используемой является классификация, предложенная Б.П. Есиповым, в основе которой лежит основная образовательная цель.

*Урок усвоения новых знаний*, содержанием которого является новый материал, включающий в себя относительно широкий круг вопросов и требующий значительного времени на их рассмотрение. На таких уроках в зависимости от их содержания и подготовленности учащихся в одних случаях учитель сам излагает материал, в других – проводится самостоятельная работа учащихся под руководством педагога, в третьих – практикуется и то, и другое. Структура урока включает повторение предыдущего материала (что является основой для изучения нового), объяснение нового материала и работу с учебником, задание на дом.

*Урок закрепления знаний*. Его содержанием становится вторичное осмысление знаний с целью их упрочения. Учащиеся в одних случаях углубляют свои знания, используя новые источники; в других – решают новые задачи по известным им темам; в третьих – воспроизводят ранее приобретённые знания; и т. п. Этапы данного типа урока: проверка домашнего задания; выполнение устных и письменных упражнений; проверка выполнения заданий; задание на дом.

*Урок выработки и закрепления умений и навыков*. Этот процесс осуществляется на нескольких специальных уроках с постепенным усложнением материала. В начале работы упражнения выполняются при существенной помощи учителя, в дальнейшем учащиеся сами определяют, где и какое правило следует применять. Они должны научиться использовать умения и навыки в самых разнообразных ситуациях, в частности и в повседневных, бытовых.

Структура этого урока: воспроизведение теоретических знаний (базовых); выполнение практических заданий и упражнений; проверка выполнения самостоятельных работ; задание на дом.

*На уроках обобщения и систематизации знаний* воспроизводятся наиболее существенные вопросы из ранее пройденного материала, восполняются пробелы в знаниях учащихся. Эти уроки проводятся как заключительные по отдельным темам, разделам. Их обязательные элементы – вступление и заключение учителя. Само обобщение может преподноситься в форме рассказа, кратких сообщений или беседы учителя с учащимися.

*Урок проверки и оценки знаний, умений и навыков* позволяет выявить уровень обученности учащихся, установить недостатки в овладении материалом, наметить пути дальнейшей работы. Контрольные уроки требуют от учащегося применения всех его знаний, умений и навыков по данной теме. Проверка может осуществляться как в устной, так и в письменной форме.

*Комбинированный (смешанный) урок*, включающий несколько дидактических задач, применяется чаще всего в начальных и младших подростковых классах. Примерная структура урока данного вида: проверка домашней работы и опрос учащихся; изучение нового материала; закрепление новых знаний в ходе тренировочных упражнений; повторение ранее изученного в виде беседы; проверка и оценка знаний учащихся; задание на дом.

К организационным формам обучения на уроке относятся *фронтальная, групповая и индивидуальная*.

При *фронтальном обучении* учитель управляет познавательной деятельностью всего класса, работающего над общей задачей в едином для всех темпе. Педагогическая эффективность данной формы во многом зависит от умения преподавателя держать в поле зрения всех школьников, обеспечить активную работу каждого. Но фронтальная работа рассчитана на абстрактную личность, не учитывает индивидуальные возможности учащихся, побуждает учеников к единому темпу работы.

*Групповая форма обучения* подразделяется на несколько видов.

– *Звеньевая форма* основана на том, что учащиеся разбиваются на гетерогенные группы, внутри которых школьники с различными интеллектуальными возможностями работают над единым для всего класса заданием.

– *Кооперированно-групповая* форма отличается от звеньевой тем, что в данном случае группы выполняют части единого объемного задания.

– *Коллективный способ обучения (КСО)* построен на принципах самостоятельности и коллективизма. Его основным элементом является работа в парах сменного состава. При данном виде работы класс обучает каждого своего члена, и каждый член активно участвует в обучении своих товарищей по совместной учебной деятельности.

*Индивидуальное обучение* предусматривает самостоятельное выполнение общих для всех заданий. Однако если учитель предлагает школьникам задания, дифференцированные в соответствии с их учебными возможностями и интересами, то такая форма обучения называется *индивидуализированной*. В этом случае делается максимальный упор на развитие активности и самостоятельности учащихся, формируется творческое отношение к делу.

В современной общеобразовательной практике чаще всего применяются две формы: фронтальная и индивидуальная; групповая используется гораздо реже в связи со сложностями организационно-методического характера.

Урок как основная организационная форма обучения – явление динамическое, постоянно развивающееся. Прежде всего, это выражается в оптимальной реализации триединой функции обучения – образовательно-воспитательно-развивающей, а следовательно, и в его направленности на творческое развитие природных задатков учащихся.

Все чаще в практике современной школы педагоги используют *нетрадиционные уроки*, основной целью которых является формирование у школьников положительного отношения, стремления к учению, развитие их творческих начал.

*Нестандартный урок* – это урок, включающий нечто новое, оригинальное. Изменения возможны в целях, методах, средствах обучения и даже в самой форме организации занятия.

В современной педагогике существуют различные виды нестандартных уроков, названия которых уже дают некоторое представление о методике проведения таких занятий. Наиболее распространены следующие группы нестандартных уроков:

– уроки-соревнования: *конкурс, эстафета, викторина, деловая игра*;



– уроки, основанные на формах и методах, известных в общественной практике: *исследование, репортаж, рецензия, интервью;*

– уроки, напоминающие публичные формы общения: *пресс-конференция, аукцион, бенефис, телепередача, устный журнал;*

– уроки, опирающиеся на фантазию: *сказка, сюрприз, посиделки;*

– уроки, основанные на имитации проведения общественно-культурных мероприятий: *заочная экскурсия, путешествие, литературная гостиная;*

– уроки с трансформацией традиционных способов организации: *лекция-парадокс, экспресс-опрос, защита оценки, защита читательского формуляра.*

Нестандартные уроки нравятся учащимся больше, чем традиционные занятия, поэтому практиковать такие уроки нужно, но превращать их в основную форму работы вряд ли целесообразно из-за больших временных затрат, отсутствия серьезного познавательного труда, недостаточно высокой результативности и т. п.

Кроме уроков существуют также дополнительные формы организации учебного процесса.

*Факультативные занятия*, задача которых заключается в углублении и расширении знаний в определенной области, развитии познавательных интересов и способностей учащихся. Право выбора факультатива принадлежит учащимся, но посещение становится обязательным в течение всего периода освоения темы. Программа факультатива не дублирует учебную: проверка и оценка знаний являются больше обучающими, чем контролирующими. Результаты оцениваются чаще всего в виде зачета.

*Занятия в предметных кружках* направлены на реализацию определенной образовательной программы, обеспечивающей индивидуальные познавательные потребности и интересы учащихся. Однако по сравнению с факультативами данная программа является менее строгой и допускает внесение корректив в зависимости от пожеланий учащихся и изменяющихся обстоятельств деятельности. Кружковая работа строится на принципах добровольности, развития инициативы и самостоятельности учащихся.

*Специальные семинары* проводятся в старших классах в форме коллективного обсуждения изучаемых вопросов, докладов, рефератов. Их

цель – углубление знаний, формирование оценочных суждений, утверждение мировоззренческих позиций. Структурно семинары начинаются с краткого выступления педагога, затем последовательно обсуждаются объявленные вопросы, в конце занятия учитель делает обобщение.

*Практикумы и учебные практики* применяются для выработки практических умений и навыков. Они проводятся в лабораториях и мастерских, на опытных участках. Обычно работа выполняется парами или индивидуально по инструкциям педагога.

*Учебные экскурсии* – это специфическое учебное занятие, проводимое в соответствии с определенной образовательной целью вне школы: на производстве, в музее, в полевых условиях и т. д. Значение экскурсий состоит в том, что они служат накоплению наглядных представлений и жизненных фактов, помогают установлению связи теории с практикой, способствуют решению задач эстетического воспитания. Экскурсии можно классифицировать в зависимости от объектов наблюдения (*производственные, литературные, географические* и др.), по образовательным целям (*обзорные и тематические*), по месту и структуре педагогического процесса (*вводные, текущие и итоговые*). По времени экскурсия может занимать от 40 минут до 2,5 часов. Заключительным этапом является подведение итогов в ходе беседы с целью приведения полученных знаний в систему.

*Дополнительные занятия* – групповые или индивидуальные формы учебно-познавательной деятельности учащихся. Основные задачи: восполнение пробелов в знаниях, реализация возможности учащихся в выборе индивидуального темпа освоения учебного материала, удовлетворение повышенного интереса к изучаемому предмету. Опытные учителя практикуют различные виды помощи: разъяснение отдельных вопросов, прикрепление сильных учеников к слабым, повторное объяснение темы. Для удовлетворения познавательного интереса с отдельными учениками проводятся занятия, на которых решаются задачи повышенной трудности, обсуждаются проблемы, выходящие за рамки обязательной программы.

*Домашнее задание* направлено на формирование навыков самостоятельной работы, закрепление знаний и способов познавательной деятельности. Кроме этого, оно имеет большое воспита-

тельное значение, способствует формированию усидчивости, ответственности, аккуратности, развитию воображения, креативности (при выполнении заданий творческого характера – написании сочинений; рисовании; изготовлении поделок, наглядных пособий и т. п.). Домашняя работа принципиально отличается от классной следующими моментами:

- выполняется без непосредственного руководства учителя, хотя и по его указаниям;
- ученик сам определяет время выполнения задания, выбирает индивидуальный темп и ритм работы, имеет возможность использовать дополнительные источники информации;
- отсутствуют другие учащиеся, которые стимулируют здоровое соперничество.

Чтобы не перегружать учащихся домашними заданиями, их целесообразно строить по принципу «минимум–максимум»: задания-минимум обязательны для всех; задания-максимум необязательны, рассчитаны на учеников, имеющих склонность к данному предмету.

Педагоги – учителя, преподаватели – зачастую стремятся находить новые средства обучения вместе с учащимися, так как при этом значительно повышается качество знаний обучаемых. Этот вывод следует из известной дидактической закономерности о том, что качество знаний учащихся зависит от использованных в учебной работе средств учения (орудий познавательной деятельности).

Средство обучения – это объект, который использован учителем и учащимися для усвоения новых знаний. Данный объект существует независимо от учебного процесса, да и в самом учебном процессе он может участвовать как предмет усвоения, средство обучения либо в какой-то иной функции. Средства обучения представляют собой материальные или духовные ценности, необходимые для достижения учебно-воспитательных целей. Обычно их применяют при использовании соответствующих (адекватных) методов обучения, но если методы отвечают на вопрос «как учить?», то средства – «с помощью чего учить?».

*Средства обучения – это источник получения новых знаний, формирования умений и навыков.* К ним относятся наглядные пособия, научная и художественная литература, кинематограф, ТСО, аудио и видеоаппаратура, компьютерные классы, реальные

объекты, производство и т. п. Основные функции средств обучения – *информационная, дидактическая и контрольная*. Условно все дидактические средства можно разделить на простые и сложные соответственно возможностям замены действий педагога, технического оснащения работы ученика и его информатизации.

*Простые средства:*

- а) печатные учебники, хрестоматии, раздаточные материалы;
- б) визуальные: картины, карты, модели, реальные объекты и пр.

*Сложные средства:*

- а) механические визуальные приборы: эпидиаскоп, микроскоп, кодоскоп и пр.;
- б) аудиальные: магнитофон, редко проигрыватель;
- в) аудиовизуальные: ТВ, видео, кинофильм;
- г) автоматизирующие процесс обучения: лингафонные кабинеты, компьютеры, телекоммуникационные сети и др.

Объекты, используемые в качестве средств обучения, имеют определенные характеристики (свойства), такие как возможность их зрительного и/или слухового восприятия, технология применения, системность, назначение и др. Каждая характеристика может служить основанием для их систематизации. Средства обучения можно классифицировать по различным основаниям: субъекту деятельности, составу объектов, их функции в учебном процессе, отношению к учебной информации и т. д. (табл. 9).

Систематическое использование разнообразных и целесообразных средств обучения позволяет повысить успеваемость и качество знаний учащихся, содействует их умственному развитию и становлению способностей. Дидактическая эффективность средств обучения достигается при их определенном сочетании с учебной информацией, задачами, методами обучения: чем разнообразнее задачи, методы и средства обучения, тем более развитым становится человек.

При всем многообразии средств обучения важнейшими для педагога остаются **вербальные средства** – на занятиях, во время общения, при повторении изученного с использованием различных видов беседы, для управления педагогическим процессом. В ходе общения передаваемая информация имеет большое значение и личностный смысл. Речь как средство общения является ком-

Таблица 9. Классификация средств обучения

Основания для классификации	Средства	Составляющие средств
По субъекту деятельности	Преподавания	Речь педагога
	Обучения	Речь педагога
По составу объектов	Материальные А. Наглядные: 1) объемные пособия (модели, коллекции, приборы, аппараты); 2) печатные пособия (картины, плакаты, портреты, графики, таблицы); 3) проекционный материал (кинофильмы, видеофильмы, слайды, диски, дискеты)	Учебники, пособия, таблицы, наглядные пособия, модели, макеты, учебно-технические средства, лабораторное оборудование, помещения, мебель; микроклимат; расписание занятий
	Б. Идеальные (ранее усвоенные знания и умения; орудия освоения культурного наследия, новых культурных ценностей)	Речь, письмо, схемы, условные обозначения, чертежи, диаграммы, произведения искусства, художественной литературы
По отношению к учебной информации	Изучения нового материала, запоминания, повторения, закрепления, контроля качества знаний (в том числе тесты), организации учебного процесса, управления учебным процессом	Учебная литература, наглядные пособия, практикумы, рабочие тетради, дидактический материал
	Информационные	Персональные компьютеры, информационная управляющая система преподавателя; электронные доска, электронный учебник; электронная почта; обучающие компьютерные игры, чаты, электронные журналы, видеоконференции; навигация по Сети, обучающие услуги в Интернете
По функциям в учебном процессе	Коммуникации, учебной работы	

понентом взаимосвязи преподавания и учения. Она используется в обучении и воспитании в следующих функциях: *коммуникативной (передача учебной информации); понимания; номинативной (называние объектов); когнитивной (познавательной); развития мышления и речи.*

Общение – это межличностный процесс, в котором проявляется активность личности в виде обмена информацией. В процессе общения информация кодируется, передается, расшифровывается и запоминается. В общении происходит обмен знаниями, духовными ценностями, установками, побуждениями; общение влияет на эмоциональную, волевую и интеллектуальную сферы личности. В общении проявляется духовная культура человека, уровень его развития, воспитания и образования. Оно сопровождается определенной позой, мимикой, жестами, тоном, паузами.

В общении и в процессе совместной с педагогом учебной работы учащиеся усваивают культурные нормы поведения, овладевают различными языковыми средствами, знаками и их значениями. Знаки и их значения могут быть не только привычными, общепотребительными, но и созданными преподавателем и даже самими учащимися для использования в данном коллективе. С помощью знаков педагог осуществляет информационное обеспечение урока. Речь, как правило, характеризует уровень развития мышления человека.

Мышление учителя, педагога выступает в обучении в качестве образца для обучающихся, которые воспроизводят его. Факт этого воспроизведения становится возможным благодаря коммуникативной взаимосвязи преподавания и учения, в ходе которой преподаватель вербализует свои знания. Коммуникация в обучении представляет собой обмен информацией между участниками учебного процесса, протекающий в виде общения, беседы, дискуссии, сообщения, реферата, доклада и т. д. В учебном процессе используются три вида средств коммуникации:

- 1) лингвистические (устная и письменная речь);
- 2) семиотические (абстрактно-символьные знаки, уравнения, графики и др.);
- 3) паралингвистические (жесты, мимика, тембр голоса и др.).

В речи педагог полностью выражает себя: интеллект, эмоции, волю, характер, темперамент, ораторское искусство, отношение

к учащимся и к предмету. Учащиеся в речи учителя улавливают прежде всего отношение к себе и к предмету, эмоции. На любовь они отвечают любовью, на равнодушие – равнодушием. Педагог, который любит и умеет эмоционально и содержательно говорить, побуждает учащихся своим примером к овладению речевыми средствами общения. Речь педагога содержит различные элементы: информационный, воодушевляющий, убеждающий, призывающий к действию и развлекающий (в случае, если ученики устали). Речь может включать один или несколько перечисленных элементов, которые становятся ее характеристиками. Каждый элемент реализуется в речи с помощью соответствующих методов и приемов, входящих в арсенал педагогического мастерства.

# ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ

---

## ТЕМА I. СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ: ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ

---

**В**оспитание как общественное явление означает передачу накопленного опыта от одного поколения к другому, обеспечивая тем самым их преемственность. Оно осуществляется только в обществе: не будет общества – некого и незачем будет воспитывать. Общество дает своего рода социальный заказ институтам воспитания – семье, школе, вузу, учреждениям дополнительного образования, – какой тип личности востребован и необходим в современных условиях.

По определению В. Д. Семенова, воспитание и есть взаимодействие участников в ходе социального (типичного) и духовного становления подрастающих людей. При этом социальное становление Семенов называет типичным, ориентированным на формирование человека, такого «как все», чтобы он был принят обществом, не оказался лишним, т. е. чтобы вел себя предсказуемо в обычных обстоятельствах (в общественном транспорте, на лекции в аудитории, по отношению к старшим и т. п.). Духовность же предполагает наличие у человека интересов и мотивов, выходящих за пределы «растительной» жизни, и она есть то, что отличает людей друг от друга «лица необщим выраженьем». Таким образом, когда говорят о воспитании в широком смысле, имея в виду воздействие общества и его институтов на личность, то фактически отождествляют воспитание с социализацией, а когда рассматривают воспитание в узком смысле, имеют в виду целенаправленное воздействие на человека для формирования у него определенных качеств и свойств, например сопереживания, трудолюбия, любви к Родине.



Педагогика изучает и выявляет наиболее эффективные условия для гармоничного развития личности в процессе обучения и воспитания. Одной из сложных ключевых проблем педагогической теории и практики является проблема личности и ее развития в специально организованных условиях. Она многоаспектна, поэтому рассматривается разными науками: возрастной физиологией и анатомией, социологией, детской и педагогической психологией и др.

**Личность** – социальный индивид, субъект общественных отношений, деятельности и общения. Упрощенно можно сказать, что термин «индивид» обозначает биологическую сущность человека, а термин «личность» – его социальную сущность. Индивидом рождаются, а личностью становятся.

**Развитие** – это процесс количественных и качественных изменений в организме человека. Результат развития – становление человека как биологической особи и как члена общества.

Если человек достигает такого уровня развития, который позволяет считать его носителем сознания и самосознания, способным на самостоятельную преобразующую деятельность, то такого человека называют **личностью**. Понятие «личность» в отличие от понятия «человек» – социальная характеристика человека, указывающая на те его качества, которые формируются под влиянием общественных отношений, общения с другими людьми. Как личность человек формируется в социальной системе путем целенаправленного воспитания и самосовершенствования. Человек как личность проявляет, раскрывает свои внутренние свойства, заложенные природой и сформированные в нем жизнью и воспитанием.

В педагогике и психологии существуют три основных направления по проблеме личности и ее развития: *биологическое, социологическое (социальное) и биосоциальное*.

Представители *биологического направления*, считая личность прежде всего биологической особью, все поведение человека объясняют его подчинением присущим ему от рождения потребностям, влечениям и инстинктам (З. Фрейд и др.). Человек вынужден подчиняться требованиям общества и при этом постоянно подавлять естественные потребности. Чтобы скрыть эту постоянную борьбу с самим собой, он либо «надевает маску», либо заглушает неудовлетворенные естественные потребности, активно занимаясь каким-либо видом деятельности.

Представители *социологического (социального) направления* считают, что хотя человек рождается как существо биологическое, однако в процессе своей жизни он постепенно социализируется благодаря влиянию на него тех социальных групп, в которых он вращается. Чем ниже уровень развития личности, тем ярче и резче проявляются ее биологические черты, прежде всего инстинкты обладания, разрушения, половые и др.

Представители *биосоциального направления* считают, что психические процессы (ощущение, восприятие, мышление и др.) имеют биологическую природу, а направленность, интересы, способности личности формируются как явления социальные.

Современная педагогика рассматривает личность как единое целое, в котором биологическое неотделимо от социального. Развитие личности как процесс, детерминируется как психофизическими особенностями индивида, так и социальными ситуациями, а также мерой его собственной активности, направленной на саморазвитие и самосовершенствование. Отношения социального и биологического в формировании и поведении личности чрезвычайно сложны и оказывают неодинаковое воздействие на нее на разных этапах развития человека, в разных ситуациях и видах общения с другими людьми. Этапы и закономерности развития по каждому направлению теоретически и экспериментально исследуются в соответствующих науках. В учебно-воспитательном процессе эти результаты слиты в единую систему многостороннего развития учащихся, которое опосредовано стремлениями самой личности, влиянием среды и целенаправленной деятельностью взрослых.

Таким образом, *развитие личности представляет собой единый биосоциальный процесс, в котором происходят не только количественные изменения, но и качественные преобразования, рождение нового и отмирание или преобразование старого.* Более того, именно противоречия между новым и старым, которые возникают и преодолеваются в процессе обучения и воспитания, выступают движущими силами развития личности. К таким противоречиям относятся:

- противоречие между новыми потребностями, порождаемыми деятельностью, и возможностями их удовлетворения;
- противоречие между возросшими физическими и духовными возможностями ребенка и старыми, ранее сложившимися формами взаимоотношений и видами деятельности;

– противоречие между растущими требованиями со стороны общества, взрослых людей и достигнутым уровнем развития личности ребенка.

Названные противоречия присущи всем возрастным категориям, но они специфичны для каждого возраста, в котором проявляются. Разрешение противоречий возможно при формировании более высоких уровней деятельности. В результате ребенок переходит на более высокую ступень своего развития. Потребность удовлетворяется, противоречие снимается. Но удовлетворенная потребность рождает новую потребность, более высокого порядка. Одно противоречие сменяется другим – развитие продолжается. В педагогической науке используются данные биологического развития для научной организации труда педагогов и учащихся; разрабатываются модели обучения и воспитания на базе закономерностей психического развития учащихся, определяются содержание, пути и средства социализации личности.

**Социализация** – процесс формирования личности в определенных социальных условиях, в ходе которого человек усваивает социальный опыт, избирательно вводит в свою систему поведения такие нормы и правила, которые приняты в данном обществе или социальной группе. «Становление» – термин, отражающий достижение ребенком такого уровня развития, когда он становится способным самостоятельно жить в обществе, самостоятельно выстраивать свое поведение, осознавать свои отношения с миром и делать относительно устойчивый ценностный выбор. Сказать, что формирование личности окончательно состоялось невозможно, так как это бесконечный процесс.

Понятие **«социализация»** имеет междисциплинарный статус и в широком смысле трактуется как *взаимодействие человека с обществом, как процесс полной интеграции личности в социальную систему, в ходе которого происходит ее адаптация.*

Понятие адаптации, являясь одним из центральных понятий биологии, объединяет полярные направления в развитии личности. Социальное направление базируется на закономерностях биологического и психического развития. В процессе социального развития во внутреннем мире личности появляются новообразования – высшие психические функции, в составе которых знания об общественных явлениях, отношениях и нормах, социальные

установки; принятые в обществе убеждения, формы поведения и общения; мораль и т. д. Так возникли понятия социальной и психической адаптации, результатом которых является приспособленность личности к различным социальным ситуациям, микро- и макрогруппам. Понятие адаптации позволяет рассматривать социализацию как процесс вступления человека в социальную среду и его приспособления к культурным, психологическим и социологическим факторам.

Итак, сущностный смысл **социализации** раскрывается на пересечении таких ее процессов, как *адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация*. Диалектическое их единство обеспечивает на протяжении всей жизни человека оптимальное развитие личности во взаимодействии с окружающей средой. *Социализация* – это непрерывный процесс, продолжающийся в течение всей жизни. В отечественной науке при определении стадий (этапов) социализации исходят из того, что она происходит более продуктивно в трудовой деятельности. В зависимости от отношения к трудовой деятельности выделяются следующие ее стадии:

- *дотрудовая*, включающая весь период жизни человека до начала трудовой деятельности. Эта стадия, в свою очередь, разделяется на два более или менее самостоятельных периода: ранняя социализация, охватывающая время от рождения ребенка до поступления его в школу; юношеская социализация, включающая обучение в школе, техникуме, вузе и т. д.;

- *трудовая* стадия охватывает период зрелости человека. Однако демографические границы этой стадии определить трудно, так как она включает весь период трудовой деятельности человека;

- *послетрудовая* стадия, наступающая в пожилом возрасте по прекращении трудовой деятельности.

В процессе **социализации** личность примеряет на себя и выполняет различные социальные роли. Через них личность имеет возможность проявить себя.

Структура **воспитательного процесса** представляет собой взаимосвязь основных элементов: *целей и содержания, методов и средств*, а также *достигнутых результатов*.

**Воспитание** является многофакторным процессом: на него оказывает влияние природная среда, окружающий мир и иерар-

хия общественных ценностей: семья, школа и вуз, детские и молодежные организации; повседневная и профессиональная деятельность; искусство и средства массовой информации.

Из многообразия воспитательных факторов выделяют две основные категории: **объективные** и **субъективные факторы**.

**Объективные** факторы: генетика и состояние здоровья человека; социальная и культурная принадлежность семьи, оказывающая влияние на его непосредственное окружение; обстоятельства биографии; культурная традиция, профессиональный и социальный статус; особенности страны и исторической эпохи.

**Субъективные** факторы: психические особенности, мировоззрение, ценностные ориентации, внутренние потребности и интересы как воспитателя, так и воспитуемого; система отношений с социумом; организованные воспитательные воздействия на человека со стороны отдельных людей, групп, объединений и всего общества.

В ходе истории возникла потребность в осмыслении **процесса воспитания**, определении его специфики, а конкретнее – в уточнении *целей* воспитания и уровней их реализации, установлении специфики средств и видов воспитания.

*Цели воспитания* – это ожидаемые изменения в человеке (или группе людей), осуществленные под воздействием специально подготовленных и планомерно проведенных воспитательных акций и действий. Процесс формулировки таких целей, как правило, аккумулирует гуманистическое отношение воспитателя (группы или всего общества) к личности воспитуемого.

В качестве критериев *оценки воспитанности* человека принимают:

- *добро* как поведение на благо другого человека (группы, коллектива, общества в целом);
- *истину* как руководство при оценке действий и поступков;
- *красоту* во всех формах ее проявления и созидания.

*Мера воспитанности* человека определяется следующими критериями: степенью восхождения человека к вышеозначенным ценностям; навыками ориентации в правилах, нормах, идеалах и ценностях общества; мерой руководства ими в поступках и действиях, а также приобретенными на их основе личностными качествами.

О воспитанности человека можно судить по многочисленным *показателям*: по облику, речи, манере поведения в целом и характерным отдельным поступкам; по ценностным ориентациям, по отношению к деятельности; по стилю общения.

Успешность воспитательной акции как единства воспитательной цели и содержания (средств и способов достижения цели) проявляется как повышение степени автономной активности воспитанника. Таким образом, в совместно распределенной деятельности осуществляется переход от позиции «на равных» к позиции расширения прав воспитанника, передачи ему полномочий и обязанностей. Начиная самостоятельную деятельность, стремясь к самосовершенствованию, воспитанник может рассчитывать на помощь и поддержку воспитателя.

*Направление воспитания* определяется единством целей и содержания. По этому признаку выделяют *умственное, нравственное, трудовое, физическое и эстетическое воспитание*. Сегодня формируются новые направления воспитательной работы – гражданское, правовое, экономическое, экологическое.

*Умственное* воспитание ориентировано на развитие интеллектуальных способностей человека, интереса к познанию окружающего мира и себя. Оно предусматривает:

- развитие силы воли, памяти и мышления как основных условий познавательного и образовательного процессов;
- формирование культуры учебного и интеллектуального труда;
- стимулирование интереса к работе с книгой и новыми информационными технологиями;
- развитие личностных качеств – самостоятельности, кругозора, творческих способностей.

Задачи умственного воспитания решаются с помощью средств обучения и образования, в том числе специальных психологических тренингов и упражнений, бесед на разные темы, викторин и олимпиад, а также путем вовлечения в процессы творческого поиска, исследования и эксперимента.

Этика лежит в основе *нравственного* воспитания. Задачи и содержание нравственного воспитания молодого поколения определяются исходя из этических требований общества. В письменной традиции человечества основные постулаты нравственности человека были представлены в Библии и других священных писаниях.

Основные задачи нравственного воспитания:

- привитие норм и правил поведения в семье и в общественных местах (на улице, в школе и т. д.);
- развитие нравственных качеств личности, таких как внимание к людям и готовность оказать помощь; честность, терпимость, скромность, тактичность; организованность и дисциплинированность; ответственность и чувство долга; уважение человеческого достоинства; трудолюбие и культура труда; бережное отношение к национальному достоянию.

Основными критериями нравственности человека являются его убеждения, принципы, ценностные ориентации, а также его поступки и поведение в целом.

В процессе нравственного воспитания широко применяются такие методы, как убеждение и личный пример, совет, пожелание и одобрительный отзыв, положительная оценка действий и поступков, общественное признание достижений и достоинств. Целесообразно проведение бесед и диспутов на этические темы с привлечением примеров из художественных произведений и жизненных ситуаций. В процессе нравственного воспитания допустимо общественное порицание, как и дисциплинарные и отсроченные наказания.

*Трудовое* воспитание включает подготовку и развитие добросовестного, ответственного и творческого отношения к трудовой деятельности.

В процессе трудового воспитания используются следующие приемы и методы:

- организация совместного труда воспитателя и воспитуемых;
- объяснение значимости определенного вида труда на пользу семьи, предприятия, общества;
- материальное и моральное поощрение производительного труда и творческих достижений;
- знакомство с трудовыми традициями семьи, коллектива, страны;
- кружковые формы организации труда по интересам (техническое творчество, моделирование, театральная деятельность, кулинария);
- выработка трудовых навыков при выполнении конкретных действий (чтения, счета, письма, работы с компьютером; ремонтных работ; изготовления изделий из дерева и металла);

- творческие конкурсы и соревнования, выставки творческих работ и их оценка;
- временные и постоянные домашние поручения, дежурства по классу, по школе; выполнение определенных обязанностей в трудовых бригадах;
- систематическое участие в общественно полезной работе;
- контроль за экономией времени и электроэнергии, других ресурсов;
- учет и оценка результатов труда (сроков, качества и точности выполнения, творческого подхода и рационализации процесса);
- специальная подготовка к трудовой деятельности.

Цель *эстетического* воспитания – развитие чувства прекрасного.

Оно может проявляться не только по отношению к природе или произведениям искусства. Эстетически воспитанный человек способен привносить прекрасное во все сферы жизни. Вместе с тем эстетическое воспитание должно предостерегать от ухода в «чистый эстетизм».

В процессе эстетического воспитания используют произведения искусства: музыки, литературы, живописи, кино, театра, фольклора. Предусматривается участие воспитуемых в художественном творчестве, а также организация лекций, бесед, встреч и концертных вечеров с представителями творческих профессий; посещение музеев, выставок, театральных спектаклей; знакомство с архитектурой города.

Основные задачи *физического* воспитания: правильное физическое развитие, тренировка двигательных навыков и вестибулярного аппарата, закаливание организма, а также воспитание силы воли и характера, направленное на повышение работоспособности человека.

Основа физического воспитания – это занятия физическими упражнениями дома, в школе, в вузе, в спортивных секциях (гимнастика и подвижные игры, туристические походы и спортивные соревнования). Обязателен контроль за режимом учебных занятий, труда и отдыха. Физическое воспитание – неотъемлемый компонент профилактики заболеваний подрастающего поколения.

Для воспитания физически здорового человека чрезвычайно важно соблюдение повседневного режима: продолжительный сон,



калорийное питание, продуманное сочетание различных видов деятельности.

*Гражданское* воспитание состоит в формировании у человека ответственного отношения к семье, к окружающим, к своему народу и отечеству. Гражданин должен добросовестно выполнять не только конституционные законы, но и профессиональные обязанности, вносить свой вклад в процветание страны. В то же время, чувствуя ответственность за судьбу всей планеты, он может стать гражданином мира.

*Экономическое* воспитание – это система мер, направленная на развитие экономического мышления современного человека в масштабах своей семьи, производства, всей страны. Данный процесс включает не только формирование деловых качеств – бережливости, предприимчивости, расчетливости, но и приобретение знаний, касающихся проблем собственности, систем хозяйствования, экономической рентабельности, налогового обложения и т. п.

*Экологическое* воспитание основано на понимании непреходящей ценности природы и всего живого на Земле. Оно ориентирует человека на бережное отношение к природе: ее ресурсам, флоре и фауне. Каждый человек должен не только бороться за предотвращение экологической катастрофы, но и способствовать этому своим образом жизни.

*Правовое* воспитание направлено на ознакомление с правами и обязанностями гражданина и осознание своей ответственности за их несоблюдение. В его процессе воспитуемым прививают уважение к законам и Конституции, к правам человека.

Воспитательный процесс в целом и в рамках отдельного направления можно осуществлять на нескольких уровнях (В. И. Гинецинский).

1. *Социетарный уровень*. Воспитание как постоянная функция общества на любой стадии его развития в контексте общезначимой культуры, т. е. той стороны жизни социума, которая связана с трансляцией молодому поколению культуры во всех ее формах и проявлениях. В России воспитательные цели этого уровня определены в законе «Об образовании», в Конституции, в Международной конвенции о правах человека и других документах, отражающих образовательно-воспитательную политику страны и всего международного сообщества.

2. *Институциональный уровень.* Осуществление воспитательных целей и задач в условиях конкретных социальных институтов, т. е. организаций и учреждений, специально созданных для этого. Такими организациями являются детские дома и школы-интернаты, детские сады, школы, вузы и все образовательные учреждения, дома творчества и центры развития.

3. *Социально-психологический уровень.* Воспитание в условиях отдельных социальных групп, ассоциаций, корпораций, коллективов. Например, коллектив предприятия оказывает воспитательное воздействие на своих сотрудников, ассоциация бизнесменов – на своих коллег, ассоциация матерей погибших воинов, выступая против войны, – на государственные органы, ассоциация педагогов – на развитие творческого потенциала педагогов.

4. *Межличностный уровень.* Воспитание в ходе взаимодействия между воспитателем и воспитанниками, с учетом индивидуально-психологических и личностных особенностей последних. Примеры воспитания на этом уровне: родительское воспитание, работа социального психолога и педагога с детьми, подростками и взрослыми; влияние учителя на учеников в процессе общения в условиях образовательной системы.

5. *Интраперсональный уровень* по сути является процессом самовоспитания, который осуществляется как воспитательное воздействие человека на самого себя в разных жизненных обстоятельствах: в ситуациях выбора и конфликта, в процессе выполнения учебных заданий, в период сдачи экзаменов или спортивного соревнования и др.

Разные подходы к определению сущности воспитания подчеркивают практическую сложность и многогранность этого явления. В целом *воспитание представляет собой акт*, основными составляющими которого являются педагог (педагогический коллектив, группа воспитателей) и обучающиеся (класс, группа), сам воспитательный процесс и условия его протекания.

## **ТЕМА 2. МЕТОДЫ И ФОРМЫ ВОСПИТАНИЯ**

---

**М**етоды воспитательного воздействия – это конкретные пути воздействия на сознание, чувства, поведение воспитанни-

ков для решения педагогических задач в ходе совместной деятельности, общения воспитанников с педагогом-воспитателем.

Выбор и применение этих методов должны соответствовать педагогическим целям (оперативным, тактическими, стратегическим), учитывающим специфику общественно-воспитательной среды, возраст, индивидуально-типологические особенности учащихся, уровень их воспитанности. Методы воспитания следует отличать от средств воспитания, являющихся предметами материальной и духовной культуры, которые используются для решения педагогических задач. Метод воспитания реализуется через деятельность педагога, средство же (книга, кинофильм и пр.) может влиять и вне деятельности педагога.

Для практической работы педагога наиболее подходящей является следующая классификация методов воспитания:

- метод убеждения – формирование взглядов, представлений, понятий воспитуемых, обеспечение оперативного обмена информацией (внушение, повествование, диалог, доказательство, призывы);

- метод упражнений – организация деятельности воспитуемых и стимулирование ее позитивных мотивов (различные виды заданий по индивидуальной и групповой деятельности в виде поручений, требований, состязания, показа образцов и примера, создание ситуаций успеха);

- метод оценки и самооценки – производится оценка поступков, стимулирование деятельности, помощь воспитуемым в саморегуляции их поведения (критика, поощрение, замечания, наказания, ситуации доверия, контроля, самоконтроля, самокритики).

В педагогической практике важно выбирать оптимальный метод, позволяющий достичь поставленной цели наиболее быстро и эффективно. При этом мало кто из педагогов будет чертить логические схемы. Испытанный веками опытный путь основывается на педагогическом чутье, интуиции, глубоком знании особенностей методов и причин, приводящих к определенным последствиям. Можно утверждать, что выбор методов – это искусство, опирающееся тем не менее на науку.

Известный ученый И. П. Подласый рассматривает несколько общих причин, определяющих выбор методов воспитания.

1. *Цели, задачи, содержание воспитания* – каковы эти компоненты воспитательной системы, такими должны быть и ее методы.

2. *Возрастные особенности воспитанников*, поскольку возраст – это не просто число прожитых лет, но и определенный социальный опыт, уровень развития нравственных, психологических качеств. Чувство ответственности, например, воспитывать надо и в младшем школьном возрасте, и в подростковом, но методы воспитания при этом будут разными.

3. *Уровень сформированности коллектива*, методы педагогического воздействия на который будут меняться в зависимости от степени развития форм самоуправления в нем.

4. *Индивидуальные и личностные особенности воспитанников*, соответственно которым необходимо корректировать применение тех или иных методов воспитания.

5. *Условия воспитания*: материальные, психофизические, санитарно-гигиенические, климат в классе и др., – в сочетании создают конкретную обстановку, в которой происходит воспитание. Данные обстоятельства получили название педагогических ситуаций.

6. *Средства воспитания*, с которыми методы тесно взаимосвязаны и применяются в единстве: средства массовой информации, различные виды деятельности (игровая, учебная, трудовая), педагогическая техника учителя (речь, мимика, движения и т. д.) и т. п. Значение этих факторов незаметно до тех пор, пока они находятся в пределах нормы. Но как только норма нарушается, их влияние на выбор методов воспитания может стать определяющим (например, при воспитании больных и здоровых используют различные методы).

7. *Уровень педагогической квалификации*. Обычно воспитатель выбирает только известные ему методы, которыми он владеет. Некоторые методы сложны и их применение требует усилий, поэтому многие педагоги предпочитают обходиться без них. Следствием же становится гораздо более низкая эффективность воспитания.

8. *Время воспитания*. Когда времени мало, а цели грандиозные, применяют сильнодействующие методы, в благоприятных условиях используются щадящие методы воспитания. Первые, допускающие наказание и принуждение, обычно используются при перевоспитании – в тех случаях, когда требуется искоренить не-

гативные стереотипы поведения за короткое время. Вторые – это увещевания и постепенное приучение.

9. *Ожидаемые последствия.* Выбирая методы воспитания, педагог должен быть уверен в успехе. Поэтому ему необходимо уметь предвидеть, к каким результатам приведет применение того или иного метода.

Общий принцип выбора методов воспитания – гуманность в отношениях педагога с воспитанниками. Методы воспитания в свете гуманного подхода – это не набор чисто профессиональных средств в руках равнодушных людей, а живые отношения живых людей. Метод требует от педагога эластичности, гибкости, любви. Выборе методов определяет основные зависимости, однако в воспитательном процессе приходится учитывать и множество тончайших нюансов.

Начинающим педагогам нельзя забывать, что они имеют дело с системой методов и никогда никакое вырванное из системы отдельное средство не принесет успеха. Поэтому в жизни, на практике один метод или прием обязательно дополняет, развивает или поправляет и уточняет другой.

Выбор методов должен осуществляться с учетом реальных возможностей достижения целей. Нельзя выбирать метод, неприменимый в данных условиях. Нельзя планировать недостижимое. Это очевидно, а между тем молодые педагоги очень часто нарушают эти элементарные правила.

Применение метода, как правило, остается безрезультатным при отсутствии необходимых средств. Вдумчивый педагог никогда не окажется в безысходной ситуации, любое его действие должно быть разумным, подготовленным и доводиться до конца. Метод требует логического завершения. Только в этом случае воспитанники обретают навык завершения начатого дела.

Метод не терпит шаблона в применении. Поэтому педагог каждый раз должен находить наиболее эффективные средства, соответствующие данным условиям, использовать новые приемы. Для этого надо глубоко проникать в сущность воспитательной ситуации, которая и диктует необходимость в определенных воздействиях.

В истории педагогики можно найти различные формы организации воспитательного процесса. Каждая из них создавалась для

реализации определенных целей в определенных условиях, которые, как известно, не остаются постоянными. Изменялось прежде всего число воспитанников: от нескольких школьников в далеком прошлом до обязательного школьного воспитания сегодня. Поэтому первым критерием для анализа форм воспитания может быть количественный. По количеству охватываемых процессом воспитания людей формы воспитания делятся на индивидуальные, микрогрупповые, групповые (коллективные) и массовые.

**Формы воспитания** – способы организации воспитательного процесса, целесообразного упорядочения коллективной и индивидуальной деятельности учащихся. Используют и термины «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, внутриколлективных отношений. Мероприятие реализуется как целенаправленное взаимодействие педагога с каждым учащимся, учебным коллективом в целом, направленное на решение определенных воспитательных задач.

В педагогической литературе единого подхода к классификации форм воспитательной работы не существует. Наиболее распространенной является классификация организационных форм воспитания в зависимости от того, как организованы учащиеся: *массовые* формы (участие всего класса), *групповые* (кружковые), *индивидуальные*.

Заслуживает внимания подход к определению форм воспитательной работы, связанный с направлениями воспитательной деятельности. Для организации 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 диспут, круглый стол, беседа на этические темы, телемост, акция милосердия, литературно-музыкальная композиция и т. п. Выбор форм воспитательной работы определяется на основе научных

принципов воспитания. Для каждого коллектива следует выбирать наиболее подходящие формы. Чем разнообразнее и богаче по содержанию формы организации воспитательного процесса, тем он эффективнее. Основой выбора форм воспитательной работы должна служить педагогическая целесообразность.

На реализации содержания и особенно на управлении воспитательной деятельностью сказывается число воспитанников в коллективе. При увеличении числа воспитанников качество воспитания, как правило, снижается. Сравнение эффективности различных форм заставляет отдавать предпочтение индивидуальным и микрогрупповым формам воспитания. Их неоспоримое преимущество – возможность очень быстро и прицельно пересматривать формы организации воспитания, оперативно изменять педагогическую тактику при изменении условий. Большинство современных воспитательных систем перешло к использованию групповых форм воспитания.

Практика показывает, что постоянно применяемые формы организации воспитательной работы теряют свою актуальность, становятся трафаретными и в силу этого не дают ожидаемого эффекта. Опытные педагоги стремятся использовать *многообразие форм воспитания*.

### **ТЕМА 3. КОЛЛЕКТИВ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ**

---

**К**оллектив выступает как важная форма организации воспитания, как мощный педагогический инструмент. Развитие и формирование личности можно успешно осуществлять только в коллективе и через коллектив, что является одной из важнейших закономерностей воспитания. Осмысленная важность этой закономерности, следует иметь в виду два следующих положения.

1. Важной целью воспитания является формирование личности в духе коллективизма, развитие у нее товарищеских качеств. Указанная цель может быть достигнута только при условии, что личность будет воспитываться в хорошо организованном, социально и духовно здоровом коллективе.

2. Воспитание не может быть ограничено лишь личным влиянием педагога на каждого воспитанника. Оно обязательно должно

подкрепляться разносторонним влиянием коллектива, который не только обеспечивает свободу и защищенность личности, но и выступает как носитель здоровой морали и аккумулирует в себе богатство нравственных и художественно-эстетических отношений. Поэтому в процессе педагогической работы необходимо создавать здоровый сплоченный коллектив и умело использовать его для разностороннего развития личности. Без такого коллектива трудно рассчитывать на высокую эффективность воспитания.

Слово «коллектив» происходит от *collectivus* – собирательный. Таким образом, понятие «коллектив» означает объединение людей, связующие отношения между ними. В каждом человеческом объединении можно выделить отношения деловые и отношения личные. Деловые отношения основываются на совместной деятельности по решению социально значимых задач, на соблюдении установленных в том или ином объединении норм, правил и порядка. Личные же отношения основаны на личных привязанностях, симпатиях и антипатиях, могут существовать параллельно с деловыми. Деловые отношения также не исключают личных симпатий.

Детально определил сущность коллектива А.С. Макаренко. По его мнению, нельзя представить себе коллектив, если взять попросту сумму отдельных лиц. Коллектив – это социальный живой организм, который потому и организм, что он имеет органы, что там есть полномочия, ответственность, соотношение частей, взаимозависимость, а если ничего этого нет, то нет и коллектива, а есть просто толпа или сборище.

*Главные признаки коллектива – налаженность, прочность и действенность деловых отношений и взаимная ответственность.* Круговая порука и всепрощение, в основе которых чаще всего лежат личные либо узкогрупповые симпатии и антипатии, считаются антиподом коллектива и коллективизма.

Таким образом, *воспитуемый коллектив* – это такое объединение учащихся, жизнь и деятельность которого мотивируется здоровыми социальными устремлениями, в котором хорошо функционируют органы самоуправления, а межличностные отношения характеризуются высокой организованностью, ответственностью, стремлением к общему успеху, богатством духовных интересов, что обеспечивает свободу и защищенность каждой личности.



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. Организатором жизни и деятельности учебной группы на этом этапе является педагог, он предъявляет требования к поведению и режиму деятельности учащихся. Для педагога важно четко обозначить 2–3 наиболее значимых и принципиальных требования к деятельности и дисциплинированности детей, не допуская обилия второстепенных требований, указаний, запретов. На организационном этапе руководитель должен внимательно изучать каждого члена группы, его характер, особенности личности, определяя на основе наблюдений и психологического тестирования индивидуально-психологическую карту личности учащегося, постепенно выделяя тех, кто более чутко воспринимает интересы коллектива, является действенным активом. В целом *первый этап характеризуется социально-психологической адаптацией*, т. е. активным приспособлением к учебному процессу и вхождением в новый коллектив, усвоением требований, норм, традиций учебного заведения.

*Второй этап* развития коллектива наступает, когда выявлен действенный, а не формальный его актив, т. е. определены организаторы коллективной деятельности, действительно пользующиеся авторитетом у большинства. Теперь требования к коллективу выдвигаются не только педагогом, но и активом. Руководитель на втором этапе развития коллектива должен объективно изучать, анализировать межличностные взаимоотношения внутри коллектива методами социометрии, референтометрии, своевременно принимать меры воздействия для коррекции положения членов группы с высоким и низким социометрическим статусом. Воспитание актива – важнейшая задача руководителя коллектива, направленная на развитие организаторских способностей актива и устранение негативных явлений – зазнайства, тщеславия, «командирского» тона.

Знание структуры неформальных взаимоотношений облегчает понимание внутригрупповой атмосферы и позволяет находить наиболее рациональные пути воздействия на эффективность коллективной работы. В этой связи большое значение приобретают специальные методы исследования, позволяющие выявлять струк-

туру межличностных взаимоотношений в коллективе, выделять его лидеров.

Однако на втором этапе развития коллектив еще не является в полном смысле сплоченной группой единомышленников, так как наблюдается значительная неоднородность взглядов. Свободный обмен мнениями, дискуссии, внимание педагога к настроению и мнениям членов коллектива, демократический коллегиальный способ управления и принятия решений – все это способствует созданию сплоченного коллектива.

На *третьем этапе* развития коллектив достигает высокого уровня сплоченности, сознательности, организованности, ответственности своих членов, что позволяет ему самостоятельно решать разнообразные задачи, перейти на уровень самоуправления. Далеко не каждый коллектив достигает высшего уровня развития. Для высокоразвитого коллектива характерно наличие сплоченности как ценностно-ориентационного единства, близости взглядов, оценок и позиций членов группы по отношению к наиболее значимым объектам (лицам, событиям, задачам, идеям). Индексом сплоченности служит частота совпадения взглядов членов коллектива на нравственность, деловые отношения, а также единый подход к целям и задачам совместной деятельности. Высокоразвитому коллективу, присущ положительный психологический климат, доброжелательные взаимоотношения, эмоциональное сопереживание, взаимопонимание.

В настоящее время сложился другой подход (А.Н. Лутошкин, Л.И. Новикова, Л.И. Уманский и др.) к определению стадии развития коллектива, в рамках которого признается, что не только требования, но и другие средства могут сплачивать коллектив.

В ходе активной совместной деятельности у школьников формируются свои нормы и правила взаимоотношений, которые проявляются в единомыслии или разногласиях участников. Необходимым условием единства становится выработка способов оптимального и эффективного разрешения недоразумений и конфликтов.

Преобразование группы в коллектив сегодня включает пять основных ступеней, приобретая определенные коллективистские качества на каждой из них.

**I ступень. Номинальная группа.** Это начало формирования группы, первые шаги ее социально-психологического развития.

В номинальной группе происходит общее знакомство людей, возникают симпатии и антипатии, осуществляется первичное распределение обязанностей, приводящее к появлению лидеров. В номинальной группе каждый сам по себе. Актив у нее случайный и малочисленный, существует формально. В сочинениях учащихся старших классов, представляющих собой номинальные группы, встречаются такие утверждения: «среди одноклассников нет искренности», «здесь не привыкли говорить друг другу правду в глаза».

**II ступень. Группа-ассоциация.** Намечается общая цель, определяется официальная структура, но это сообщество не действует как единое целое. Еще нет организационного единства, психологической коммуникативности (умения членов коллектива налаживать общение и быстро добиваться взаимопонимания). Деятельность группы-ассоциации нестабильна по целям и эффективности. Выполняется только та работа, которая интересует всех, не требует от участников особых усилий, длительного взаимодействия или напряжения. В других случаях в делах участвуют лишь активисты, а остальные занимаются в основном личными проблемами. Успехи и неудачи переживаются по-разному.

**III ступень. Группа-кооперация.** Устанавливается структура, повышается уровень подготовленности к решению необходимых задач, возникает сотрудничество. О таких классах учителя говорят, что они сильные, но не работают в полную силу. Формируется инициативный, признанный и авторитетный актив, способный напряженно работать и вести за собой всю группу. Однако здесь есть, причем отчетливо выраженные, безразличные ко всему учащиеся. Вместе с тем единство целей и организованное взаимодействие при выполнении различной работы ускоряют развитие коллективизма.

**IV ступень. Группа-автономия.** На этом этапе группу отличает достаточно высокий уровень развития во многих отношениях, особенно это касается психологического единства. Такой группе свойственна внутренняя сплоченность, спаянность; отсутствие группировок по симпатиям (что бывает в группе-кооперации), по гендерной принадлежности. Группы-автономии отличаются высокой социальной активностью и инициативой. Такой класс не ждет, когда ему дадут задание, а сам ищет дело, за любую работу берется

дружно и всегда успешно, ребята справляются со своими поручениями добросовестно.

**V ступень. Группа-коллектив.** Это высокий уровень развития контактной группы. Ей свойственны единые интересы, организованность, подготовленность, психологическая коммуникативность. Группам, достигшим уровня коллектива, присуща гармония личных, групповых и общественных интересов, инициатива и активность в достижении поставленных целей.

Формирование межличностных отношений в коллективе во многом определяется линией поведения педагога. Внимание и уважение к личности школьника – главное условие возникновения нормальных доверительных взаимоотношений учащихся и учителей.

Стержневая характеристика личности в детском коллективе – ее самооценка. Эмоциональное благополучие оценивается по отношению окружающих. Негативное отношение может стать источником неврозов, сопровождающихся неустойчивой самооценкой, тревожностью. Эмоциональный настрой детского коллектива может как стимулировать, так и предотвращать невротические расстройства у детей. Если личность ощущает эмоциональное благополучие в коллективе, то его ценности и нормы воспринимаются ею как свои собственные, активная позиция становится значимой и привлекательной.

Важно подчеркнуть, что ориентирами жизнедеятельности любого воспитательного (классного) коллектива в настоящий период общественного развития должны стать общечеловеческие ценности, которые никогда не утратят своего воспитательного значения.

Демократизация жизни коллектива школьников сегодня обусловлена:

- изменением стиля общения между педагогами и учащимися (от авторитарного к демократическому);
- соблюдением условия добровольности участия детей во внеклассной работе;
- изменением позиции ученика в учебно-воспитательном процессе (от регламентации деятельности и ее сугубо исполнительского характера к равноправному участию в педагогическом процессе);
- активизацией органов ученического самоуправления;

– изменением формы и методов воспитательной работы (творческий характер деятельности, опора на интересы детей, на их инициативу и самостоятельность).

По убеждению А. С. Макаренко, одним из путей демократизации жизни школьного коллектива и реализации на практике перечисленных условий является методика коллективного творческого воспитания.

Можно рекомендовать педагогу, ставящему перед собой цель сделать школьные дела эмоционально более привлекательными, следующую последовательность действий:

1) объяснить всем учащимся необходимость и пользу выполняемой ими работы для коллектива и других людей;

2) добиться того, чтобы каждый из членов ученического (классного) коллектива ясно понимал, какую конкретную пользу лично он, включившись в общее дело и добросовестно выполнив его, принесет людям;

3) дать возможность учащимся некоторое время поработать без включения дополнительных эмоционально стимулирующих воздействий, так как любое новое дело вначале само по себе привлекательно;

4) в середине или ближе к концу работы, когда ребята начинают терять к ней интерес, включить в действие эмоционально стимулирующие факторы, например музыку, информацию о достигнутых успехах;

5) перед окончанием выполняемой работы включить новые стимулы, способствующие своевременному качественному завершению всей работы.

*Важнейшие условия создания ученического (классного) коллектива:*

1. Наличие сплоченного коллектива педагогов с едиными требованиями к себе и воспитанникам.

2. Наличие совместной деятельности и перспектив в коллективе. Перспектива – это будущая цель, «завтрашняя радость у человека» (А.С. Макаренко). Следует обратить внимание на тот факт, что многие школы г. Тамбова и области при планировании воспитательной работы в классных коллективах по КТД (коллективным творческим делам), видам деятельности, тематическим периодам и т. п. в разделе «Организация ученического (классного) коллек-

тива» предусматривают решение социально-психологических задач:

а) объединение учащихся вокруг целей совместной деятельности;

б) единство мнений относительно путей и средств достижения поставленных целей;

в) формирование нормативно-ценностной основы взаимодействий и взаимоотношений в ученическом коллективе, а в общем – отношений между людьми.

3. Обязательная взаимосвязь первичного (классного) коллектива с коллективом общим в целях формирования чувства сопереживания.

4. Единое общественное мнение в коллективе и защищенность личности в нем, что, конечно, не должно допускать вседозволенности и всепрощения.

5. Бережное отношение к опыту в ученическом (классном) коллективе и наличие сложившихся традиций.

6. Мажорный тон и стиль жизни в коллективе. А.С. Макаренко определил пять признаков оптимального функционирования коллектива:

а) дружеское единение членов коллектива;

б) разумная активность;

в) привычка торможения;

г) достоинство и уверенность в своих силах;

д) чувство защищенности.

Первые три признака характеризуют стиль отношений в коллективе, два последние – его тон.

7. Содействие родителей и общественных детских организаций укреплению воспитательных функций коллектива.

При правильной и целенаправленной организации воспитательной работы с коллективом, всемерном развитии его самостоятельности, внутришкольной демократии и здорового общественного мнения в нем формируется определенный стиль и тон жизни, что способствует эффективному формированию у учащихся чувства коллективизма. Наиболее существенными психологическими и нравственными чертами этого стиля и тона являются: оптимизм и бодрость коллективной жизни и деятельности; развитое чувство собственного достоинства и гордости за свой коллектив; чувства

товарищества, дружбы, взаимной ответственности; высокая активность всех учащих в решении совместно поставленных задач. Если такой стиль и тон складываются, тогда в полной мере проявляются важные функции коллектива:

– *организационная*, когда коллектив становится подлинным субъектом воспитания и управления своей деятельностью;

– *воспитательная*, когда детский коллектив становится носителем и пропагандистом определенных идейно-нравственных убеждений;

– *стимулирующая*, когда коллектив способствует формированию нравственно ценных стимулов всех общественно полезных дел, регулирует поведение своих членов, их взаимоотношения.

При этом коллектив рассматривается как система динамическая, развитие которой детерминировано изменениями во внутреннем мире воспитанников и в жизни общества, в непосредственно окружающей коллектив среде, в характере педагогического руководства деятельностью коллектива.

## ТЕМА 4. СЕМЬЯ И СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ

**С**емья – первичная ячейка общества: ни одна нация, ни одно цивилизованное государство не существует без семьи. Рассмотрим понятия «брак» и «семья».

**Брак** – это исторически меняющаяся социальная форма отношений между мужчиной и женщиной, посредством которой общество упорядочивает и санкционирует их половую жизнь и устанавливает их супружеские и родительские права и обязанности.

**Семья** – это основанная на браке или кровном родстве группа живущих вместе людей, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью; в ней вырабатываются нормы и образцы поведения, регламентирующие взаимоотношения супругов, родителей и детей, других членов семьи.

Семья представляет собой более сложную систему отношений, чем брак, поскольку она объединяет не только супругов, но и их детей, а также других родственников. Семья развивается вместе с обществом, под влиянием социально-экономических условий.

Таким образом семья является продуктом исторического развития и каждой общественно-экономической формации присущи определенные брачно-семейные отношения.

Семья – это важнейший институт социализации подрастающих поколений. Она являет собой персональную среду жизни и развития детей, подростков, юношей, качество которой определяют следующие параметры:

- *демографический* (структура семьи: включающая других родственников или только родителей и детей; полная или неполная; однодетная, мало- или многодетная);
- *социально-культурный* (образовательный уровень родителей, их участие в жизни общества);
- *социально-экономический* (уровень благосостояния и трудовая деятельность родителей);
- *техничко-гигиенический* (жилищные условия, особенности образа жизни).

Эмоционально-психологические функции современной семьи коренным образом изменились. Отношения детей и родителей в течение последних десятилетий становятся все более эмоциональными, т. е. определяемыми глубиной их привязанности друг к другу. Но это, как ни парадоксально, не упрощает семейную жизнь, а лишь усложняет ее. Тому есть свои причины. Назовем лишь некоторые из них.

Во-первых, большинство семей состоят из двух поколений – родителей и детей; бабушки и дедушки, другие родственники, как правило, живут отдельно. Родители не имеют возможности повседневно пользоваться опытом и поддержкой предыдущего поколения, да и применимость этого опыта часто проблематична. Таким образом, исчезло разнообразие, вносимое в межличностные отношения другими родственниками.

Во-вторых, при сохранении традиционного разделения «мужской» и «женский» домашней работы первая в большинстве семей (кроме деревень и малых городов) сведена к минимуму. Повысился статус женщины в связи со ставшей типичной ее руководящей ролью в семье (в домашнем хозяйстве) и внедомашней занятостью.

В-третьих, поскольку отношения супругов все более определяются мерой и глубиной их привязанности друг к другу, постольку



резко повышается их уровень ожиданий по отношению друг к другу, реализовать которые многие не могут в силу традиций культуры и своих индивидуальных особенностей.

В-четвертых, сложнее и проблематичнее стали отношения детей и родителей. Дети рано приобретают высокий статус в семье, нередко достигая более высокого уровня образования, чем родители. Дети имеют возможность проводить значительную часть свободного времени вне семьи, занимаясь, принятыми среди сверстников делами и далеко не всегда заботясь об одобрении их времяпрепровождения родителями. Авторитет родительской власти сегодня уже не срабатывает – на смену ему должен приходиться авторитет личности родителей.

Какую бы сторону развития ребенка мы ни взяли, всегда окажется, что решающую роль в его эффективности на том или ином возрастном этапе играет семья.

Во-первых, семья обеспечивает *физическое и эмоциональное развитие человека*. В младенчестве и в раннем детстве семья играет определяющую роль, которая не может быть компенсирована другими институтами социализации. В младшем школьном и подростковом возрасте ее влияние остается ведущим, но перестает быть единственным. Затем роль этой функции уменьшается.

Во-вторых, семья изначально влияет на формирование половой психики ребенка. В первые три года жизни это влияние определяющее, ибо именно в семье идет необратимый процесс половой типизации, благодаря которому ребенок усваивает атрибуты своего пола: набор личностных характеристик, особенности эмоциональных реакций, различные установки, вкусы, поведенческие образцы, свойственные мужской или женской психике. Существенную роль в этом процессе семья продолжает играть и на последующих возрастных этапах, помогая или мешая формированию половой психики подростка, юноши.

В-третьих, семья играет ведущую роль в *умственном развитии* ребенка, а также влияет на отношение детей, подростков, юношей к учебе и во многом определяет ее успешность. На всех этапах социализации образовательный уровень семьи, интересы ее членов сказываются на интеллектуальном развитии человека, на том, какие пласты культуры ему доступны, на стремлении к продолжению образования и к самообразованию.

В-четвертых, семья играет важную роль в овладении человеком социальными нормами, а когда речь идет о нормах, определяющих их поведение в семье, влияние родителей является кардинальным. В частности, исследования показывают, что выбор супруга и характер общения в созданной с ним семье детерминированы атмосферой и взаимоотношениями в родительской семье. Родители, которые в детстве пережили недостаток внимания или которым не удалось успешно решить в семье свои детские конфликты или связанные с половым созреванием проблемы, как правило, не способны установить со своим ребенком тесную эмоциональную связь.

В-пятых, в семье формируются фундаментальные ценностные ориентации человека, проявляющиеся в социальных и межэтнических отношениях, а также определяющие стиль его жизни, сферы и уровень притязаний, жизненные устремления, планы и способы их достижения.

В-шестых, семья играет большую роль в процессе социального развития человека в связи с тем, что ее одобрение, поддержка, безразличие или осуждение сказываются на притязаниях человека, помогают или мешают ему искать выходы из сложных ситуаций, адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам, устоять в неблагоприятных социальных условиях. Ценности и атмосфера семьи определяют и то, насколько она становится средой саморазвития и ареной самореализации ее членов, возможные аспекты и способы того и другого.

*Семейное воспитание – более или менее осознанные усилия по возвращению ребенка, предпринимаемые старшими членами семьи и направленные на соответствие младших членов семьи представлениям старших о том, каким должен быть человек.*

Содержание, характер и результаты семейного воспитания зависят, в первую очередь от тех личностных ресурсов, которые имеются в семье.

Личностные ресурсы, с одной стороны, определяются составом семьи (наличие обоих родителей или одного из них, сиблингов (братьев и/или сестер), близких родственников, включенных в семейную жизнь (бабушек, дедушек и др.), а с другой – главным образом такими характеристиками старших членов семьи, как состояние здоровья, характер, уровень и вид образования, индиви-

дуальные увлечения, вкусы, ценностные ориентации, социальные установки, уровень притязаний и пр.

Одна из важнейших характеристик – отношение старших к младшим и к их воспитанию как к своим безусловным жизненным ценностям, от чего зависит мера их участия в воспитании. Имеющиеся в семье личностные ресурсы могут дополняться в определенные периоды привлечением к воспитанию няни, репетиторов, домашних учителей и воспитателей.

Личностные ресурсы, в частности уровень образования старших членов семьи, их социальный статус, ценностные ориентации, уровень притязаний, влияют на цели и стиль семейного воспитания.

**Цели воспитания** в семье могут быть весьма различными по спектру, содержанию и по характеру.

Так, спектр целей семейного воспитания включает в себя привитие младшим гигиенических навыков, бытовых умений, культуры общения; физическое, интеллектуальное, экспрессивное, личностное развитие; культивирование отдельных способностей (в каких-либо видах спорта, искусства, отрасли знания); подготовку к определенной профессии или сфере деятельности.

По содержанию цели могут быть сугубо инструментальными, направленными на достижение конкретных результатов, или дополняться определенными духовно-ценностными составляющими. Характер целей семейного воспитания не всегда соответствует общественно одобряемым установкам (в семье, например, могут сознательно культивировать индивидуализм, жесткость, нетерпимость и т. п.).

Важнейшей характеристикой семейного воспитания является его *стиль*, т. е. типичная для старших система приемов и характер взаимодействия с младшими. В зависимости от меры его жесткости–мягкости стиль может быть определен как авторитарный или демократический с множеством промежуточных вариантов.

**Авторитарный (властный) стиль** характеризуется стремлением полностью контролировать не только поведение, но и внутренний мир, мысли и желания детей, что может вести к острым конфликтам. Существует немало отцов и матерей, рассматривающих своих детей как материал, из которого они стремятся «лепить личность». Если же ребенок сопротивляется, его наказывают, бес-

пощадно бьют, выколачивая своеволие. При таком стиле воспитания взаимодействие между старшими и младшими происходит по инициативе старших, младшие проявляют инициативу лишь в случае необходимости получить санкцию на какие-либо действия. Такой стиль, с одной стороны, дисциплинирует младших и формирует у них желательные для старших установки и навыки поведения, с другой – может вызвать у них отчуждение от старших, враждебность по отношению к окружающим, протест и агрессию вместе с апатией и пассивностью.

**Демократический стиль** характеризуется стремлением старших установить равные отношения с младшими, привлекать их к решению проблем, поощрять инициативу и самостоятельность. Старшие, устанавливая правила и твердо проводя их в жизнь, не считают себя непогрешимыми и объясняют мотивы своих требований, поощряют их обсуждение младшими; в младших ценится как послушание, так и независимость. Доверие к младшим в принципе отличает тип контроля за ними по сравнению с авторитарным стилем воспитания, делает основными средствами воспитания одобрение и поощрение. Содержание взаимодействия определяется не только старшими, но и интересами и проблемами младших, которые охотно выступают его инициаторами. Коммуникация носит двухсторонний характер: от старших к младшим и наоборот. Такой стиль способствует воспитанию самостоятельности, ответственности, активности, дружелюбия, терпимости.

В реальности авторитарный и демократический стили воспитания в чистом виде встречаются не так уж часто. Обычно в семьях практикуются компромиссные варианты, которые ближе к одному или другому полюсу. Кроме того, старшие члены семьи могут реализовывать неидентичные друг другу стили (например, отец – более авторитарен, мать – демократична). Есть семьи, в которых мать стремится не столько формировать личность ребенка, дисциплинировать его, сколько помогать его индивидуальному развитию, добиваясь эмоциональной близости, понимания, сочувствия. В то же время целью отца является подготовка ребенка к жизни через тренировку его воли, обучение нужным и полезным умениям (разумеется, согласно его представлениям).

Определенную роль в семейном воспитании играют материальные ресурсы: доход на каждого члена семьи, затраты на

воспитание, продуманное питание, наличие у младших личной территории в жилище (отдельной комнаты, «угла», «своего» стола, шкафа и пр.), соответствующего гардероба, игрушек и игр, домашней библиотеки, периодических изданий, спортивного инвентаря, аудио- и видеоаппаратуры, компьютера, необходимых для удовлетворения различных интересов предметов (музыкальных инструментов; столярных, слесарных и других наборов; этюдников и пр.).

Эффективность реализации функций семьи в процессе стихийной социализации человека и в его воспитании зависит во многом от того, удалось ли супругам, а потом им вместе с детьми создать домашний очаг.

*Жилище семьи становится домашним очагом* в том случае, если ее члены имеют возможность и стремятся удовлетворять в нем *потребности в укрытии, поддержке и эмоциональной безопасности, в качественных эмоциональных отношениях, в идентификации с семейными ценностями*, т.е. когда семейное жилище становится для человека своеобразной «экологической нишей», в которой он всегда может укрыться от житейских бурь, получить поддержку и где его, безусловно, признают и любят.

Естественно, что основным условием превращения жилища семьи в домашний очаг является доброжелательная атмосфера в семье. Но она, в свою очередь, во многом зависит от некоторых объективных обстоятельств.

Так, исследования эстонского ученого М. Хейдметса показали, что немалую роль играет то, имеет ли каждый член семьи свою личную территорию в жилище, т. е. место, которое он считает своим, что признают другие члены семьи. Это не обязательно отдельная комната, может быть отдельная ее часть (отгороженная или условно обозначенная), свой стол, свое место за обеденным столом, свое кресло перед телевизором и т. д. В семьях, где у ребенка (особенно начиная с возраста 9–10 лет) не было в квартире своего места, т. е. объектов личного контроля, взаимоотношения между родителями и детьми были гораздо конфликтнее, чем в семьях, где дети имели персональную территорию. Более того, наличие своего места у членов семьи вело к тому, что в этих семьях чаще наблюдалась их совместная деятельность, а при его отсутствии преобладала индивидуальная. Парадокс лишь кажущийся, ибо возможность по

своему желанию «укрыться» в своей нише стимулирует стремление к взаимодействию.

Станет ли жилище домашним очагом, зависит от организации быта семьи: распределения домашних обязанностей, совместного выполнения работ по дому, предпочтения домашней еды внедомашней, разговоров за столом, на кухне и т. п. Немаловажно и то, насколько члены семьи любят и имеют возможность заниматься дома какой-либо деятельностью – шить, вязать, мастерить, читать, слушать музыку и пр., как они относятся к занятиям друг друга, любят ли делать что-либо совместно. Даже просмотр телепередач в одних семьях носит совместный характер, а в других – фактически индивидуальный.

Наконец, жилище становится домашним очагом и воспринимается таковым тогда, когда, с одной стороны, *жизнь семьи – закрытая система*, которую не обсуждают с посторонними, сохраняя интимность семейных взаимоотношений, а с другой – именно в доме принято встречаться с друзьями, родственниками, отмечать различные праздники, на которые приглашают гостей.

### **Специфика семейного воспитания в отличие от общественного**

1. Семейное воспитание *основано на чувстве*. Здесь важна мера проявления чувства, недополучивший родительской любви ребенок часто вырастает недоброежелательным, озлобленным, равнодушным к переживаниям других людей или дерзким, неуживчивым в коллективе сверстников, а иногда замкнутым, неприкаянным, чрезмерно застенчивым. Он считает себя недостойным любви другого человека и бывает несчастлив в семейной жизни. Выросший же в атмосфере чрезмерной любви, заласкивания, благоговения и почитания маленький человек рано развивает в себе черты эгоизма и эгоцентризма, изнеженности, избалованности, зазнайства, лицемерия.

2. Другой особенностью семейного воспитания является тот факт, что *семья представляет собой разновозрастную социальную группу*. В ней есть представители двух, трех иногда четырех поколений. А это означает различные ценностные ориентации, разные оценки жизненных явлений, непохожие идеалы и даже противоположные точки зрения.

3. В семье один и тот же человек может быть и *воспитателем*, и *воспитуемым*. Это в первую очередь свойственно многодетной семье, где дети приобретают навыки многих социальных ролей, в том числе и руководителя, и подчиненного; учатся и отдавать распоряжения, и выполнять их.

4. Еще одной особенностью семейного воспитания является то, что оно *неотделимо от всей жизнедеятельности растущего человека*. В семье ребенок включается во все жизненно важные виды деятельности: интеллектуально-познавательную, трудовую, общественную, ценностно-ориентированную, художественно-творческую, игровую и т. д.

5. Семейное воспитание имеет *широкий временной диапазон воздействия*: оно продолжается всю жизнь человека. Его благотворное (или негативное) влияние человек испытывает и тогда, когда он вне дома, и даже тогда, когда его родителей уже нет в живых.

В развитии семьи выделяют несколько этапов:

1. *Формирование семьи*. Осознание партнерских отношений; развитие взаимопонимания; выработка порядка принятия решений, удовлетворяющего обе стороны; налаживание отношений с родителями обоих супругов

2. *Рождение ребенка*. Появление мыслей о ребенке, подготовка к отцовству и материнству, распределение обязанностей по дому и уходу за ребенком, не перегружающее ни одного из родителей. Привыкание к новой жизни, связанной с появлением ребенка. Сохранение прежнего круга друзей и своих увлечений.

3. *Семья с ребенком дошкольного возраста*. Пресыщение чувством материнства или отцовства и раздражение по поводу хронической нехватки времени для собственных нужд. Поиск квартиры, соответствующей потребностям семьи, распределение средств поновому в связи с возросшими материальными затратами.

4. *Семья с ребенком младшего и среднего школьного возраста*. Воспитание у детей интереса к научным и практическим знаниям. Поддержание супружеских отношений и личной жизни.

5. *Семья с ребенком старшего школьного возраста*. Перераспределение обязанностей и ответственности, налаживание взаимопонимания с подростком, понимание и принятие индивидуальности ребенка.

6. *Семья со взрослым ребенком.* Отход от взрослеющего ребенка, способность отказаться от прежней влияния на него. Создание благожелательной атмосферы для новых членов семьи, пришедших в нее через брачные связи. Забота о супружеских отношениях при новой структуре семьи. Спокойное вступление в новую стадию брака и подготовка к роли бабушки и дедушки. Уважение самостоятельности и индивидуальности обеих семей.

7. *Период заботы о членах семьи,* которые нуждаются в помощи.

Существует классификация семей на различных основаниях:

1. *По структуре:*

а) полная семья (с одним ребенком, с двумя однополыми или разнополыми, с тремя детьми);

б) многодетная семья (не менее трех детей);

в) неполная семья (детей воспитывает один из родителей, другие родственники или опекуны).

2. *По материальной обеспеченности:*

а) с очень высоким материальным достатком;

б) с высоким материальным достатком;

в) со средним материальным достатком (обеспеченная);

г) с низким материальным достатком (малообеспеченная);

д) нуждающаяся (за чертой бедности).

3. *По воспитательному потенциалу:*

а) воспитательно сильная семья;

б) воспитательно слабая семья с утратой контакта с детьми и контролем над ними;

в) семья с постоянно конфликтной атмосферой;

г) семьи с агрессивно-негативной атмосферой;

д) семья, допускающая безнадзорность детей;

е) семья, где жестоко обращаются с детьми;

ж) семья с попустительски-снисходительным отношением к детям;

з) семья с отстраненно-равнодушным стилем воспитания;

и) семья с педантично-подозрительным стилем воспитания;

к) семья с непоследовательным стилем воспитания;

л) семья с доминирующей гиперпротекцией.

4. *По социально-правовой устойчивости:*

а) социально здоровая;



- б) социально неустойчивая;
- в) социально нездоровая;
- г) асоциальная;
- д) маргинальная (с алкогольной, сексуальной деморализацией, наркотической зависимостью);
- е) криминогенная;
- ж) преступная;
- з) психически отягощенная.

### **Основные функции семьи:**

- репродуктивная – продолжение рода;
- социализация (ресоциализация) – естественное усвоение социального опыта и становление на этой основе человека как личности;
- воспитательная;
- хозяйственно-экономическая;
- рекреативная – взаимная моральная и материальная поддержка;
- коммуникативная – общение, т. е. изначальная подготовка растущего человека к жизни в обществе.

В семье на формирующуюся личность оказывают влияние многочисленные факторы, каждый из которых имеет свои особые социально-педагогические возможности.

### **Основные факторы, оказывающие существенное влияние на ребенка**

1. *Субкультурные* – факторы, обусловленные субкультурным своеобразием семьи:

- состав семьи (полная или неполная; расширенная, состоящая по крайней мере из двух взрослых пар, обычно представителей двух поколений; преимущественно женский или мужской состав и др.);
- кровно-родственные связи членов семьи, определяющие ее своеобразие (родные или приемные дети; семья от второго (третьего) брака; семьи риска и пр.);
- жизненные условия, в том числе и материальные, для развития и воспитания детей;

– морально–психологический климат семьи (его своеобразие) – фон, определяемый ее социальными ценностями, на котором формируется личность растущего человека.

2. Факторы, обусловленные *воспитательными возможностями родителей*:

- собственный опыт семейного воспитания;
- педагогическая подготовка (педагогическая культура) родителей;
- готовность и способность родителей (родителя) к воспитанию детей и пр.;
- уровень образования и личная культура членов семьи как пример для детей;
- авторитет родителей, его воспитующая направленность;
- родительская любовь как основа воспитания, ее роль во взаимоотношениях с ребенком, желание и умение любить ребенка, родительское равнодушие;
- отношение родителей к воспитанию ребенка.

3. Факторы, обусловленные *непосредственной воспитательной деятельностью родителей*:

- уход за ребенком, его педагогическая целесообразность для укрепления здоровья, умственного и нравственного развития, формирования навыков самообслуживания;
- преобладающий тип семейного воспитания; искусство воспитания (экспериментальность и разумность, обращение к специальной литературе, педагогическим авторитетам», опыту других);
- умение создавать условия для направленного развития и воспитания ребенка;
- управление интересами ребенка с помощью игрушек и игр, бесед, рассказов, литературы, целесообразного использования программ телевидения, обсуждения книг, телепередач, газетных и журнальных статей, разучивания стихов, изготовления подарков и т. п.;
- создание наиболее благоприятных условий для взаимодействия ребенка со сверстниками и другими людьми;
- воспитание избирательности в отношении к среде, людям;
- динамизм воспитания с учетом индивидуальности ребенка, его возраста, качественных изменений, достигаемых результатов, окружающей обстановки;

– приобщение к труду, самообслуживанию – трудовое воспитание;

– умение наблюдать и видеть динамику развития и воспитания ребенка – как позитивную, так и негативную – и использовать полученную информацию в процессе воспитания.

Воспитание ребенка в семье формирует основы социальности человека, становление его как личности, развитие индивидуальности.

Таким образом, семейное воспитание осуществляется не только родителями, но и лицами, их заменяющими (родственниками, опекунами), которые прилагают огромные усилия к тому, чтобы вырастить трудолюбивого, талантливого, физически и духовно здорового человека под знаком безусловной любви.

# СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

---

## ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА

---

1. **Бордовская Н.В., Реан А.** Педагогика: учебное пособие для студентов вузов. – СПб.: Питер, 2009.
2. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие / сост.: И.В. Колоколова, А.В. Мельничук. – Тирасполь, 2009.
3. **Занина Л.В., Меньшикова Н.П.** Основы педагогического мастерства. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003.
4. **Загвязинский В.И.** Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2008.
5. Инновационные педагогические технологии: учебно-методическое пособие / сост. Ильевич Т.П. – Тирасполь, 2016.
6. **Коджаспирова Г.М.** Педагогика: учебник. – М.: КНОРУС, 2010.
7. **Краевский В.В., Меняев А.Ф., Пидкасистый П.И и др.** Педагогика: учебник для студентов вузов / под ред. д-ра пед. наук, проф. П. И. Пидкасистого. – М.: Пед. о-во России, 2005.
8. Педагогика: учебное пособие для бакалавров / под ред. П.И. Пидкасистого. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2012.
9. **Смирнов С.А., Котова И.В., Шиянов Е.Н. и др.** Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2001.
10. **Якушева С.Д.** Основы педагогического мастерства: учебник для студентов. – М.: Академия, 2008.

## **ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА**

---

1. **Азаров Ю.П.** Семейная педагогика. – СПб.: Питер, 2011.
2. Закон «Об образовании» ПМР; Закон «Об образовании» РФ.
3. Педагогический словарь / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой и др. – М.: Академия, 2008.
4. **Подласый И.П.** Педагогика. Новый курс: в 2 кн. – М.: ВЛАДОС, 2000.
5. **Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И.** Психология и педагогика. – СПб., 2000.
6. **Смирнов В.И.** Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М.: Пед. общество России, 2000.
7. Современный словарь по педагогике /сост. Рапацевич Е.С. – Минск.: Совр. слово, 2001.
8. Социальная педагогика: учебно-методическое пособие / сост. Жолтяк Е.В. – Тирасполь, 2012.
9. **Хуторской А.В.** Современная дидактика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001.
10. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика семьи. – Самара: Бахрах-М, 2009.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ

---

1. К учителю приходят родители неуспевающего ребенка и просят отнестись к нему снисходительно. Как учитель должен прореагировать на такую просьбу?

2. Ребенок-иноверец или сектант ведет пропаганду среди других детей. Как поступить классному руководителю?

3. В классе – ребенок с редким, необычным именем (Магомет, Тамерлан, Муза и пр.) или смешной, неблагозвучной фамилией. Вызов такого ребенка к доске всегда сопровождается смешками, комментариями. Как себя вести учителю?

4. Ребята смеются над девочкой из глубоко религиозной семьи. Как объяснить детям, что чужие взгляды надо уважать?

5. В классе – больной ребенок (с нарушением дикции, прихрамывающий и т. д.). Ребята сторонятся или осмеивают его. Как повлиять на взаимоотношения детей?

6. Ребенок приносит в школу ручную крысу (хомячка). В такой день все уроки идут кувырком. Как нормализовать ситуацию?

7. Учительница обнаруживает, что один из ребят – наркоман. Может ли учитель ему помочь? И как?

8. В классе ЧП: у девочки украли кошелек. Девочка плачет, а одноклассники либо сочувствуют, либо считают, что она растяпа и сама виновата. Как себя вести учителю?

9. Учитель, выведенный из равновесия вызывающим поведением ученика, сорвался и оскорбил его. Обиженный подросток пригрозил учителю судебным разбирательством. Как должен поступить педагог?

10. Девочка из неблагополучной семьи постоянно держится возле учительницы, говорит с нею о своих проблемах, рассказывает семейные тайны, в которые больше никого не посвящает. Как себя вести учительнице?

11. К учительнице, учившей старшего брата, попадает его младший брат. Видя насколько младший брат уступает старшему,

учительница постоянно их сравнивает, укоряя младшего в нерадивости. Уместны ли такие сравнения?

12. После сделанного классным руководителем замечания подросток вышел из класса, демонстративно хлопнув дверью. Как себя вести в этом случае классному руководителю?

13. Возвращаясь вечером домой, учительница видит одного из своих учеников, который при помощи баллончика с краской пытается изобразить что-то явно неприличное. Как его остановить?

14. В столовой учительница случайно услышала, как дети обсуждают одну из коллег: «Она вообще выжила из ума, ей давно пора на пенсию» и т. д. Как реагировать на подобные реплики?

15. Маленькая ученица, привязавшись к учительнице, говорит «Если бы вы были моей мамой!» Что ей ответить?

16. Взяв на проверку тетради, учитель обнаруживает в одной из них на последней странице записи личного, интимного характера. Как среагировать?

17. В школу приходит молоденькая учительница, только что окончившая вуз. Старшеклассники беззастенчиво обсуждают ее внешность, манеру одеваться, говорить... Надо ли реагировать на это учительнице? И как?

18. Проанализируйте следующие высказывания учителей: «Ты на этот вопрос не можешь ответить», «Ты хорошая девочка, ты всегда говоришь правду», «Молодец, что заметил ошибку, ты очень внимательный», «У тебя плохая память, поэтому слушай внимательно» и т. д. Какую позицию они характеризуют? Какие эмоции могут вызвать эти высказывания педагога у учащихся?

Учебное издание

ПЕДАГОГИКА  
Курс лекций

Редакторы: *В.В. Дабеза, А.В. Сушкевич*  
Компьютерная верстка *С.В. Олейников*

ИЛ № 06150. Сер. АЮ от 21.02.02.

Подписано в печать 19.12.19.

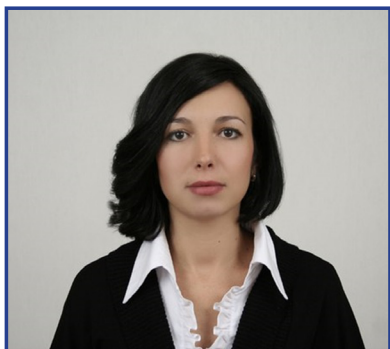
Формат 60×90/16. Уч.-изд. л. 6,5.

Заказ № 895. Электронное издание.

Подготовлено в Изд-ве Приднестр. ун-та. 3300, г. Тирасполь, ул. Мира, 18

Опубликовано на образовательном портале ПГУ им. Т.Г. Шевченко [moodle.spsu.ru](http://moodle.spsu.ru)





**Кананэу Людмила Георгиевна** – преподаватель кафедры педагогики и современных образовательных технологий Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко.

Свою педагогическую деятельность Кананэу Людмила Георгиевна начала с 1996 г. в качестве воспитателя в школе-интернате для глухих детей г. Тирасполя. В 2002 г. окончила обучение в ПГУ им. Т.Г. Шевченко. Педагогическую деятельность продолжила в МОУ ТСШ № 9 г. Тирасполя, работая по совместительству на кафедре педагогики и СОТ ПГУ им. Т.Г. Шевченко. Участвовала в семинарах, проводимых на базе как школы, так и университета, принимала активное участие в региональных и международных научно-практических конференциях.

С 2007 г. Кананэу Людмила Георгиевна является преподавателем кафедры педагогики и современных образовательных технологий факультета педагогики и психологии.

Людмила Георгиевна в 2018 г. окончила магистратуру очного отделения Педагогического университета им. И. Крянгэ в г. Кишиневе.

За период профессиональной деятельности ею опубликовано 25 статей в научно-педагогических изданиях, а также издано 8 пособий для профессиональной подготовки педагогических кадров.