

ББК 74.00я7
УДК 37.013(075)

Олег Юрьевич Ефремов
Педагогика: Краткий курс

Заведующая редакцией
Руководитель проекта
Ведущий редактор
Литературный редактор
Художественный редактор
Корректоры
Верстка

М. Трофимова
М. Трофимова
Е. Власова
Е. Карноухова
К. Радзевич
О. Мазалова, Н. Устинова
Л. Родионова

Ефремов О. Ю.

Е92 Педагогика: Краткий курс. — СПб.: Питер, 2009. — 256 с.: ил. — (Серия «Краткий курс»).

ISBN 978-5-388-00657-8

В учебном пособии кратко излагаются основные положения педагогики. В книге последовательно рассматриваются основные аспекты педагогической деятельности, становления и развития педагогики как науки, сущности и содержания педагогического процесса, теории и практики обучения, воспитания и образования. Материал пособия соответствует требованиям Государственного образовательного стандарта к содержанию дисциплины «Педагогика».

Учебное пособие рассчитано на студентов вузов, изучающих педагогику и нуждающихся в системном и емком восприятии обширного учебного материала по данной дисциплине.

ISBN 978-5-388-00657-8

© ООО «Питер Пресс», 2009

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

ООО «Питер Пресс», 198206, Санкт-Петербург, Петергофское шоссе, д. 73, лит. А29.

Налоговая льгота — общероссийский классификатор продукции ОК 005-93, том 2; 95 3005 — литература учебная.

Подписано в печать 21.11.08. Формат 60х90/16. Усл. п. л. 16. Тираж 3500. Заказ

Отпечатано по технологии СІР в ОАО «Печатный двор» им. А. М. Горького.
197110, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., д. 15.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ЧАСТЬ 1. ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.....	4
Глава 1. Педагогическая деятельность	4
Глава 2. Развитие профессионально-педагогической деятельности.....	16
ЧАСТЬ 2. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА.....	37
Глава 3. Педагогическая наука и педагогическая действительность	37
Глава 4. Педагогический процесс	66
Глава 5. Воспитание	68
Глава 6. Обучение	122
ЧАСТЬ 3. ПРАКТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА.....	192
Глава 7. Взаимосвязь теории и практики в педагогике	192
Глава 8. Современные педагогические технологии.....	206
ЧАСТЬ 4. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ	229
Глава 9. Истоки происхождения педагогики и этапы ее развития ..	229
Глава 10. Развитие отечественной педагогики	245
ЛИТЕРАТУРА	255

ЧАСТЬ 1. ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Глава 1. Педагогическая деятельность

1.1. Категория деятельности

Рассмотрение сущности и специфики педагогической деятельности предполагает необходимость понимания самой категории «деятельность».

В обычном словоупотреблении под деятельностью понимается всякого рода активность человека. Это значение закрепляется в толковых словарях: «деятельность» есть работа, занятие в какой-либо области.

Изучение философской и психологической литературы, посвященной проблеме деятельности, показывает многозначность категории «деятельность». Можно зафиксировать, по крайней мере, четыре различных смысла, которые вкладываются в это понятие:

- 1) деятельность как совокупность результатов и последствий — продуктов, достижений, произведений и т. п.; деятельность как производство;
- 2) деятельность как процесс преодоления трудностей, как средство решения проблем и задач;
- 3) деятельность как процесс самоизменения человека в ходе перемен обстоятельств его жизни, его самодеятельность;
- 4) деятельность как таковая, вне ее результативности, как способ отношения к условиям своей жизни, как деяние; деятельность как практика.

Основополагающим среди выделенных смыслов категории «деятельность» является *практика*. Практика — источник человеческой реальности. Практическое, деятельностное бытие человека есть основа его сущности и сама возможность существования его как субъекта. Практика является единым носителем всех возможных составляющих человеческого способа жизни.

В отечественной науке **деятельность** понимается как активное взаимодействие человека с окружающей действительностью, в ходе которого он выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности. Основными *видами человеческой деятельности* являются труд, учение, игра.

Основной характеристикой деятельности является ее *предметность*, которая заключается в том, что она подчиняется (или уподобляется) свойствам, явлениям и отношениям независимого от нее объективного мира. Предметность выступает как универсальная пластичность деятельности, как ее возможность отражать объективные свойства предметов, среди которых действует субъект.

Деятельность человека всегда *общественна*. В своей подлинно социальной деятельности человек выступает как представитель человеческого рода, учитывающий и результаты деятельности других людей, и их позиции в совместной деятельности. Понятия «деятельность» и «общение» тесно связаны между собой. Деятельности также присуща такая характеристика, как *субъектность*; она реализуется как отдельным, так и коллективным субъектом.

Психологическое строение деятельности наиболее полно и развернуто описано в работах А. Н. Леонтьева и представителей его научной школы. Согласно их взглядам, целостная деятельность имеет следующие составляющие (строение):

- ◆ потребности — мотивы (побуждающие субъект к деятельности);
- ◆ цели (результаты, на достижение которых направлена деятельность);
- ◆ средства (предметы, с помощью которых деятельность осуществляется);
- ◆ условия достижения цели (единство цели и условий составляет задачу);
- ◆ и соотносимые с ними: операции — действия — деятельность.

Первый пласт деятельности (потребности, мотивы, цели, условия) составляет ее предметное содержание. Это внутренний план ее осуществления, ее образ, то, на основе чего она строится.

Второй пласт деятельности (отдельная деятельность, действия, операции) составляют ее структурные элементы. Это реализация деятельности, сама деятельность как таковая. В своем единстве

оба эти пласта деятельности составляют ее психологическое содержание.

В деятельности есть и третий пласт: взаимные переходы и превращения ее отдельных структурных элементов (мотива — в цель и, соответственно, деятельности — в действие; цели — в условие ее реализации и т. д.). Это уже динамика деятельности, ее трансформация.

В деятельности человека постоянно происходят такие взаимные превращения: деятельность — действие — операция и мотив — цель — условия. Подвижность составляющих деятельности выражается также в том, что каждая из них может стать дробной или, наоборот, будет включать в себя ранее относительно самостоятельные единицы (например, некоторое действие может раздробиться на ряд последовательных действий при соответствующем делении некоторой цели на подцели). Сложные виды деятельности, как правило, побуждаются не одним, а несколькими мотивами, они полимотивированы. Например, учебная деятельность школьников может побуждаться познавательными, социальными, материальными мотивами.

Освоение деятельности подчиняется *закономерностям деятельности*:

- ◆ процесс *возникновения, формирования и распада* любого вида деятельности (например, игровой, учебной, трудовой);
- ◆ *структурные компоненты деятельности постоянно меняют свои функции*, превращаясь друг в друга (например, потребности конкретизируются в мотивах, действие может стать операцией и наоборот);
- ◆ различные *частные виды деятельности взаимосвязаны* в едином потоке человеческой жизни (поэтому, например, понимание учебной деятельности предполагает раскрытие ее взаимосвязей с игрой и трудом, со спортом и общественной активностью и т. д.);
- ◆ каждый вид деятельности первоначально возникает и складывается в своей внешней форме как система развернутых взаимоотношений между людьми, лишь на этой основе возникают внутренние формы деятельности отдельного человека.

При целенаправленном и осознанном освоении педагогической деятельности следует учитывать эти закономерности. Освоение

деятельности, превращение индивида в субъекта деятельности означает овладение им основными структурными компонентами деятельности, ее потребностями и мотивами, целями и условиями их достижения, действиями и операциями. Применительно к конкретной педагогической деятельности речь будет идти об освоении конкретных мотивов, целей, действий и операций.

Педагогическая деятельность представляет собой особый вид общественно полезной деятельности, сознательно направленной на подготовку человека и, прежде всего, подрастающего поколения к самостоятельной деятельности и общению, формирование и развитие личности человека, способного к успешной жизнедеятельности в обществе.

1.2. Происхождение, сущность, специфика, цели педагогической деятельности

Педагогическая деятельность в целом и непосредственно профессия учителя, педагога является одной из древнейших. В ней аккумулирован тысячелетний опыт преемственности поколений. Педагог, по своей сути, — это связующее звено между поколениями, носитель человеческого, общественного, исторического опыта. Общественно-культурная целостность народа, цивилизации в целом, преемственность поколений во многом обусловлены педагогической деятельностью.

Возникновение педагогической профессии является объективным, так как человеческое общество не могло бы существовать и развиваться, если бы молодое поколение, приходящее на смену старшему, вынуждено было начинать освоение окружающего мира с начала, без того опыта, который оно получило.

В глубокой древности, когда еще не было разделения труда, передача детям опыта, накопленного предшествующими поколениями, была включена в трудовую деятельность. Дети с ранних лет участвовали в ней, усваивали знания о способах деятельности (охота, собирательство и др.), овладевали с помощью старших различными умениями и навыками. Этим люди отличаются от животных, которые могут приобретать навыки, но не передают их своим детенышам.

Совершенствование орудий труда позволило добывать больше пищи, не привлекать к этому больных и старых членов общины, поручив им быть хранителями огня и присматривать за детьми. Усложнение процессов сознательного изготовления и применения орудий труда также вызвало необходимость специальной передачи трудовых умений и навыков. При этом важной обязанностью наиболее уважаемых и опытных членов общины стала передача мудрости, навыков, подготовка к жизни подрастающего поколения, привитие норм социальной жизни и обеспечение их соблюдения. Таким образом, воспитание стало сферой деятельности и сознания человека.

С момента возникновения педагогической деятельности ее задачи, меняясь на разных этапах развития общества, были, тем не менее, связаны с обучением, воспитанием, образованием. Передовые мыслители всех времен отмечали социальную значимость педагогической деятельности, обучения и воспитания.

Своеобразие педагогической деятельности заключается в том, что ею занимаются практически все люди, выполняя различные социальные роли: родители и родственники, старшие товарищи и друзья, коллективы, учебные, производственные и другие группы, руководители, должностные лица и др. Однако это все *непрофессиональная педагогическая деятельность*.

Профессиональная педагогическая деятельность предполагает наличие специального, профессионально-педагогического образования. Она осуществляется в определенных педагогических системах, является основным источником существования и соответственно оплачивается.

Профессия (от лат. *professio* — объявляю своим делом) определяется как постоянная специальность: род деятельности, занятий, служащий источником существования. В постоянно меняющемся мире педагогическая деятельность остается неизменной, хотя, конечно, видоизменяются ее содержание, условия труда, состав.

По классификации, предложенной Е. А. Климовым, педагогическая профессия относится к группе профессий, *предметом которых является другой человек*¹. Педагогическая деятельность характеризуется *повышенным чувством долга и ответственностью ее представителей*.

¹ *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения. — Ростов н/Д, 1996. — 512 с.

Главное отличие педагогической деятельности от других профессий типа «человек — человек» в том, что она относится *как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно.*

Педагог должен способствовать становлению, преобразованию личности и в то же время управлять процессом ее интеллектуального, эмоционального и физического развития, формирования.

Сущность педагогической деятельности заключается в следующем:

- ◆ *производстве знаний*, то есть проведении исследований, поиске нового, осуществлении разработок, проведении экспертизы и т. п.;
- ◆ *передаче знаний* при проведении учебного процесса на всех уровнях;
- ◆ *распространении знаний* путем разработки и издания учебников, учебных пособий и других учебно-методических материалов, научных статей;
- ◆ *воспитании* учащихся, формировании и *развитии* их личности.

Все эти составляющие педагогической деятельности одинаково важны и выступают в динамической взаимосвязи.

Основное *содержание педагогической профессии* составляют как специальные, предметные знания, так и взаимоотношения с людьми. Педагогическая профессия требует двойной подготовки — специальной, предметной и человековедческой, психолого-педагогической.

За педагогической деятельностью исторически закрепились две **социальные функции** — *адаптивная и развивающая.*

Адаптивная функция связана с приспособлением учащегося, воспитанника к требованиям будущей социально-культурной ситуации, жизни, деятельности, а *развивающая* — с развитием его личности, индивидуальности.

Особенностью педагогической профессии является также то, что она, по своей сути, имеет *гуманистический, коллективный и творческий характер.*

Гуманистический характер педагогической профессии обусловлен ее направленностью на воспитание человека, формирование и развитие его как личности, освоение им достижений человечества и тем самым обеспечение продолжения рода человеческого, непрерывной преемственности поколений.

Коллективный характер педагогической деятельности предполагает то, что на обучающегося воздействует не только каждый отдельный педагог, но и весь педагогический коллектив учебного заведения, а также семья и другие источники группового, коллективного воздействия.

Уровень творчества в деятельности педагога отражает степень использования им своих возможностей для достижения поставленных целей. Вот почему *творческий* характер педагогической деятельности является важнейшей ее особенностью.

Творческий потенциал личности педагога формируется на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, новых идей, умений и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы. Эрудированный и имеющий специальную подготовку педагог на основе глубокого анализа возникающих ситуаций и осознания сущности проблемы путем творческого воображения способен найти новые, оригинальные способы ее решения.

В научной литературе *педагогическое творчество понимается как процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах*.

Деятельность педагога трудна, уникальна и неповторима. Она представляет собой систему и последовательность педагогически целесообразных действий, состоящих в том, чтобы педагогические задачи были решены в определенный срок и с соблюдением принципов и правил.

Каждому виду профессиональной деятельности должна соответствовать своя оптимальная структура знаний, умений, а также структура личности работающего в этой профессии человека.

Педагогическая деятельность, как и любая человеческая деятельность, предваряется осознанием цели. Осознанная цель задает импульс деятельности. Цель — это предполагаемый результат деятельности; то, к чему стремятся, что надо осуществить. Достижение цели порождает глубокое удовлетворение, составляющее основу человеческого счастья, в том числе профессионального.

Педагогическая цель — это предвидение педагогом и учащимся результатов их взаимодействия в форме обобщенных мысленных образований, в соответствии с которыми соотносятся все компоненты педагогического процесса.

Определение целей педагогической деятельности имеет большое теоретическое и практическое значение.

Во-первых, знание целей непосредственно влияет на разработку педагогической теории. Четкое представление о том, какого человека мы хотим сформировать, сказывается на трактовке сущности самого педагогического процесса.

Во-вторых, определенные цели педагогической деятельности непосредственно влияют на практическую работу педагога. Педагог должен уметь проектировать (представлять) личность воспитанника, а для этого нужно знать, какой она должна быть и какие качества необходимо сформировать.

В современной литературе рассматриваются две *основные характеристики целей педагогической деятельности*.

Первая характеристика обусловлена психологической природой цели. Цель — это идеальное представление о результате деятельности, формирующееся в сознании субъекта в процессе его взаимодействия с окружающей действительностью. Цель объективна в том смысле, что она порождается обстоятельствами, окружающей реальностью. В то же время цель субъективна: она — продукт сознания, рождается в сознании человека и несет в себе все особенности сознания каждого конкретного человека. Часто при заявлении одной и той же цели подразумеваются ее разные варианты.

Второй характеристикой является общий характер цели, который позволяет ей быть реализованной при разных обстоятельствах. Цель педагогической деятельности динамична, так как динамична сама жизнь, изменяются условия. Наглядно это проявляется в связи с возрастными изменениями. Именно общий характер цели в воспитании, позволяя учитывать преемственность возрастных достижений, сохраняет неизменность конечной цели данного процесса.

В обществе цели образования и воспитания представляют собой отражение существующих социально-политических и экономических отношений, уровня развития науки, техники и культуры, традиций, наследия.

Таким образом, цели образования и воспитания в значительной степени определяются идейными и ценностными установками, которые провозглашает то или иное сообщество, что рождает так называемые *традиционные подходы к образованию и воспитанию*,

ориентированные на эффективность, максимальное использование новых поколений в интересах государства.

Развитие современного общества характеризуется интенсивным совершенствованием производства, повышением его технического уровня, что предъявляет более высокие требования к уровню подготовки членов общества. Новые задачи перед воспитанием ставит переход к информационному обществу, компьютерная революция, внедрение информационных технологий. Происходят динамичные процессы и в социальной сфере жизни. Все это приводит к тому, что *основной целью, идеалом современного воспитания, образования выдвигается формирование разносторонней и гармонично развитой личности. Эта цель является потребностью развития личности, общества, государства.*

В настоящее время утверждается понимание чрезмерности постановки цели *всестороннего развития личности* с учетом того, что каждый человек развивается как личность не только универсально, как социальное существо, член общества, но и индивидуально, как своеобразная и неповторимая индивидуальность, с присущими каждому своими акцентами в этом развитии. Таким образом, скорее всего, нет необходимости пытаться современного человека развить всесторонне в полном смысле, с учетом многообразия всех сторон современной жизни. В то же время не следует отказываться от цели педагогической деятельности — достижения того, чтобы человек был разносторонне, многогранно развит как личность.

Содержание понятия «разностороннее и гармоничное развитие личности» как цель педагогической деятельности включает: умственное развитие; физическое воспитание; формирование высокой морали и нравственности; духовное развитие; выявление склонностей и задатков, развитие способностей; приобщение к современным достижениям науки и техники; воспитание гуманизма, любви к Родине, гражданственности, патриотизма, коллективизма.

Таким образом, *главной целью педагогической деятельности в современных условиях* является формирование разносторонне развитой личности, способной реализовать творческий потенциал в динамичных социально-экономических условиях как в собственных жизненных интересах, так и в интересах общества и государства.

1.3. Гуманистическая природа педагогической деятельности

В качестве идейной основы педагогической деятельности может рассматриваться ее гуманистическая природа, принципы **гуманизма**, которые в современном образовании и воспитании реализуются в виде тенденций **гуманизации и гуманитаризации образования**.

Гуманизм (от лат. *humanus* — человеческий) означает взгляды, идеи, воззрения, утверждающие ценность человека как личности, уважение к личности и ее достоинству. Гуманизм оформился как система ценностных ориентаций, в центре которых лежит признание человека в качестве высшей ценности.

Гуманизм сегодня — это совокупность идей и ценностей, утверждающих универсальную значимость человеческого бытия и отдельной личности.

На современном этапе развития общества гуманизм как определенная система ценностных ориентаций и установок получает значение общественного идеала. Человек рассматривается как высшая цель общественного развития, в процессе которого обеспечивается создание условий для полной реализации всех его потенциалов, достижения гармонии в социально-экономической и духовной сфере жизни, наивысшего расцвета конкретной человеческой личности.

Первичным по отношению к понятию «гуманизм» является понятие «**гуманность**», в котором отражается одна из важнейших черт личности, заключающаяся в готовности и стремлении помогать другим людям, оказывать уважение, проявлять заботу, соучастие.

Гуманность — это качество личности, представляющее собой совокупность ее нравственно-психологических характеристик, выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как к высшей ценности.

Гуманистическая природа педагогической деятельности заключается, прежде всего, в воспитании человека, формировании и развитии его как личности, освоении им достижений человечества и тем самым обеспечении продолжения самого рода человеческого, непрерывной преемственности поколений.

Гуманистическая природа педагогической деятельности проявляется в целостном, универсальном понимании человеческой личности и гармоничном развитии ее интеллектуальных, духовно-нравственных потенций.

С позиций гуманизма цель педагогической деятельности состоит в том, чтобы каждый человек мог стать полноценным субъектом деятельности, познания и общения, то есть свободным, самостоятельным существом, ответственным за происходящее в этом мире. Мера гуманистичности педагогической деятельности определяется тем, насколько она создает предпосылки для самореализации личности, раскрытия заложенных в ней задатков, развития ее способностей к свободе, созиданию, творчеству.

Гуманизация образования рассматривается как важнейший социально-педагогический принцип, отражающий современные общественные тенденции развития системы образования, утверждающий полисубъектную сущность современного образовательного процесса. Смыслом образования становится развитие личности, активизация ее познавательного, духовного, деятельностного, потенциала. Гуманизацию образования можно охарактеризовать как построение отношений участников образовательного процесса на основе взаимоуважения к личности друг друга.

Гуманистическая природа, сущность педагогической деятельности обуславливает установление связей *сотрудничества* между участниками образовательного процесса, педагогом и обучающимся. Гуманизация образования предполагает единство общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности. Этот процесс приобретает оптимальный характер, когда *обучающийся выступает субъектом* образования.

Важной частью и средством гуманизации образования является его **гуманитаризация**. Выделяют два аспекта гуманитаризации:

- ◆ увеличение в содержании образования знаний о человеке, человечестве и человечности, выявление гуманитарной составляющей учебных предметов;
- ◆ улучшение качества преподавания гуманитарных предметов.

Одна из задач при этом — *гуманизация преподавания негуманитарных предметов*. Ее можно решить путем выделения в каждом предмете одних и тех же частей общечеловеческой культуры, чтобы учебный курс реализовывал функцию формирования творче-

ских способностей обучающихся, их духовной сферы, ценностных, гуманистических ориентаций.

С содержательной стороны реализация принципов гуманизма в образовании и воспитании означает проявление общечеловеческих ценностей. Общечеловеческие ценности необходимо рассматривать в двух взаимодополняющих друг друга смыслах. Во-первых, это ценности, значимые не для какого-то узкого, ограниченного круга людей, а имеющие значение для всего человечества. Особенности их выражения зависят от специфики культурно-исторического развития той или иной страны, ее традиций. Во-вторых, общечеловеческие ценности — это исторически и социально нелокализуемое понятие. Они носят постоянный, непреходящий характер, выступая в качестве идеала, образца поведения для всех людей.

В то же время при определении целей воспитания каждое общество в большей или меньшей степени ориентируется на свои, традиционные ценности и в этом заключается важное средство сохранения культурного и национального своеобразия, самоидентификации нации.

Реализация принципов гуманизма в образовательном процессе немислима без правильного понимания человеческой личности как высшей ценности. Гуманизм ни в коем случае не поощряет индивидуализма. Напротив, отдавая приоритет общечеловеческому началу, он противоречит идеологии индивидуализма. В его основе лежит признание данной личностью в качестве ценности для других людей, что не исключает, а предполагает коллективизм, стремление к общности с другими людьми, их взаимную поддержку.

Реализация принципов гуманизма не снимает задачу подготовки человека как высококвалифицированного специалиста. Без высокой квалификации невозможно реализовать себя как личность в полной мере. Гуманистическая ориентация означает отход от одномерной оценки учащегося как будущего функционера общественного производства, от узкоспециализированной подготовки. Это связано с тем, что современная рыночная экономика может поставить молодое поколение в такие условия, что узкоспециализированные знания не позволят проявить себя и даже заработать на жизнь. В настоящее время необходима такая система образования, которая бы обеспечивала возможность самореализации за счет усиления общенаучной и гуманитарной подготовки.

Гуманистическая ориентация образования может быть реализована в соответствующих формах образовательного процесса, которые предполагают высокую степень индивидуализации и дифференциации обучения, акцент на формирование активности и инициативности учащегося, формирование отношений педагогов и учащихся на основе принципов сотрудничества.

Таким образом, гуманистичность является сущностной чертой педагогической деятельности, реализуемой в современных условиях посредством субъект-субъектного подхода, педагогики сотрудничества, успеха, ненасилия, полисубъектности процессов обучения, воспитания, образования.

Глава 2. Развитие профессионально-педагогической деятельности

2.1. Профессиональная компетентность педагога

Реализация идей компетентностного подхода, формирования компетентности во всех сторонах человеческой деятельности обусловливается современными процессами развития общества, образования. Эти требования в полной мере относятся и к деятельности педагогов.

Основное направление обновления образования в современном мире заключается в нахождении путей обеспечения *деятельностной позиции в процессе обучения, способствующих становлению опыта целостного системного видения мира, жизни, профессиональной деятельности, системного действия в ней, решения новых проблем и задач.*

Результат профессиональной подготовки может быть с достаточной полнотой описан с помощью понятия «профессиональная компетентность».

Профессиональную компетентность рассматривают как интегральную характеристику, определяющую *способность и готовность* решать профессиональные проблемы и профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной

деятельности, с использованием знаний, навыков, умений, профессионального и жизненного опыта, ценностей и культуры.

«Способность» в данном случае понимается не как «предрасположенность», а как «умение», с учетом того, что в целом способность рассматривается как свойство личности, которое является условием успешного освоения и выполнения определенного вида деятельности.

Термин «готовность» рассматривается в данном определении, прежде всего, как психологическая готовность к самостоятельному и при необходимости творческому выполнению профессиональной деятельности.

Под понятием «компетенция» (от лат. *compete* — добиваюсь, соответствую, подхожу) понимается совокупность определенных знаний, умений и навыков, которыми человек обладает. Также компетенцию понимают как круг полномочий и прав, предоставленных лицу или организации для решения соответствующих вопросов.

Компетентность и компетенция являются взаимообусловленными понятиями, которые взаимодополняют друг друга, при этом профессиональная компетентность включает в себя ряд компетентностей и, в свою очередь, компетенций. Так, специалист с недостаточно развитой профессиональной компетентностью и обладающий широким кругом компетенций не может вследствие ограниченности своей подготовки эффективно исполнять свои функциональные обязанности. И наоборот, компетентный человек, не обладающий необходимыми компетенциями, не в состоянии в полной мере ее реализовать. *Компетентным* можно назвать человека знающего, осведомленного в какой-либо области, а также обладающего соответствующими компетенциями.

Различие понятий «компетенция» и «компетентность» проявляется в следующем:

- ◆ *компетенция* — это отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной (профессиональной) подготовке ученика (работника), необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере;
- ◆ *компетентность* — это владение, обладание учеником (работником) соответствующей компетенцией, это уже состоявшееся качество (совокупность качеств) личности, а также определенный опыт в заданной сфере.

Образовательные компетенции отличаются тем, что они моделируют деятельность ученика для его полноценной жизни (деятельности) в будущем. До определенного возраста, периода человек еще не может реализовать какую-либо компетенцию, но это не означает, что ее не следует формировать. В этом случае речь идет об образовательной компетенции, как требовании к образовательной подготовке, выраженной совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, навыков, умений, опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов действительности, необходимых для осуществления лично и социально значимой деятельности¹.

Компетентность всегда проявляется в деятельности. **Профессиональная компетентность специалиста выявляется при решении профессиональных задач.** При этом важно всегда рассматривать контекст, в котором проявляется компетентность. С точки зрения ученых кафедры педагогики Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с *ценностями* человека, то есть при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности. На практике содержанием деятельности, имеющей личностную ценность, может быть достижение *конкретного результата (продукта) или способа поведения.*

Осмысление компетентности специалиста XXI в. должно основываться на развитии интегративных и аналитических способностей человека. Динамичность общественного развития предполагает, что профессиональная деятельность человека не предопределена на весь период его профессиональной карьеры и предусматривает необходимость непрерывного образования, процесса постоянного повышения своей профессиональной компетентности.

Сущностными признаками компетентности являются следующие:

- 1) компетентность имеет *деятельностный* характер *обобщенных умений* в сочетании с предметными умениями, навыками и знаниями в конкретных областях;

¹ Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика. — М., 2007. — С. 135.

2) компетентность проявляется в умении осуществлять выбор исходя из адекватной *оценки себя в конкретной ситуации*.

Исходя из понимания профессиональной подготовки как процесса профессионального развития, овладения опытом будущей профессиональной деятельности можно говорить, что компетентный специалист *устремлен в будущее, предвидит изменения, ориентирован на самостоятельное образование*.

Содержание профессиональной компетентности включает совокупность ключевых, базовых и специальных компетентностей (компетенций).

Ключевые компетентности, необходимые для *любой профессиональной деятельности*, связаны с успехом личности в современном мире. *Ключевые* компетентности приобретают сегодня особую значимость. Они проявляются, прежде всего, в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации; коммуникации, в том числе на иностранном языке; социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе.

Базовые компетентности отражают специфику *определенной профессиональной деятельности* (педагогической, управленческой и т. д.).

Специальные компетентности отражают специфику *конкретной* предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Специальные компетентности можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетентностей в конкретной области профессиональной деятельности.

Все три вида компетентностей взаимосвязаны и развиваются одновременно, что и формирует индивидуальный стиль деятельности, создает целостный образ специалиста и в конечном итоге обеспечивает становление профессиональной компетентности как определенной целостности.

Ключевые, базовые и специальные компетентности, пронизывая друг друга, *проявляются в процессе решения* жизненно важных профессиональных *задач* разного уровня сложности в разных контекстах.

Общую **цель формирования профессиональной компетентности педагогов** можно определить как развитие общенаучной, профессионально-педагогической и специальной компетентностей (компетенций) обучающихся (педагогов) в определенной сфере

профессионально-педагогической (научно-педагогической) деятельности.

Выделяют ряд **этапов развития профессиональной компетентности**.

Первый этап ориентирован на развитие *ключевых компетенций* в контексте будущей профессиональной деятельности.

Анализ работы специалиста в гуманитарно-социальной области знаний, в частности, в области педагогики, позволяет выделить следующие составляющие ключевых компетенций для данного вида деятельности:

- 1) концептуальная — понимание теоретических основ профессионально-педагогической деятельности, овладение основными общими подходами, философией и методологией в педагогической области;
- 2) инструментальная — владение педагогическими методами и умениями;
- 3) ценностно-этическая — принятие норм и ценностных установок педагогической работы, ее миссионерской и гуманистической направленности, социальной ответственности педагога, значения педагогической деятельности для развития общества, поддержки детства и развития отдельного человека;
- 4) интегративная — способность сочетать теорию и практику, их этические и методологические составляющие при решении различных педагогических проблем;
- 5) контекстуальная — понимание социальной, культурной, организационной среды, в которой осуществляется педагогическая деятельность, особенностей проявления индивидуальности в педагогическом процессе;
- 6) адаптивная — умение предвидеть противоречивость педагогических процессов, характер социально-педагогических изменений, развитие ситуаций, неопределенность событий и поведения людей, способность быть к ним готовым;
- 7) коммуникативная — умение эффективно использовать современные информационные потоки, письменные и устные средства в межличностной коммуникации, вести диалогическое общение в разнообразных социально-ролевых педагогических

позициях, уметь воспринимать и понимать различных людей, их самобытность, позиции, мнения¹.

На *втором этапе* происходит «погружение» обучающегося в профессиональные задачи, освоение способов решения которых содействует становлению *базовой компетентности* на основе ключевых. На этом этапе происходит проникновение (интеграция) базовой и ключевой компетентностей.

На *третьем этапе* происходит проекция (проникновение, интеграция) базовой компетентности, уже неразрывно связанной с ключевой и специальной.

Затем реализуется *этап* развития *специальной компетентности*.

Развитие специальной компетентности педагога происходит через сочетание опыта работы и выполнения учебных заданий, творческих работ и проектов, проведения педагогических исследований.

В целом же базовые компетентности должны отражать современное понимание основных задач профессиональной деятельности, а ключевые пронизывать алгоритм их решения. Специальные же компетентности реализуют базовые и ключевые компетентности применительно к специфике профессиональной деятельности конкретного специалиста.

Причинами перехода к формированию у педагогов профессиональной компетентности являются:

- ◆ интенсивные изменения общества, высокие темпы социально-экономического развития;
- ◆ непрерывно нарастающий поток социальной и профессиональной информации;
- ◆ задачи модернизации образования, требующие учета запросов личности и потребностей общества в высокопрофессиональных специалистах;
- ◆ повышение значимости активности, самостоятельности, готовности современного человека, специалиста к решению разнообразных задач жизнедеятельности.

В целом основной отличительной особенностью реализации компетентностного подхода в педагогической подготовке явля-

¹ Педагогика как учебный предмет / Под ред. А. П. Тряпицкой и И. С. Батраковой. — СПб., 2001.

ется ориентация процесса образования на получение конкретных (овеществленных и субъективных) результатов решения профессионально-педагогических задач.

2.2. Общение как условие педагогической деятельности

Для профессии педагога развитые навыки и умения общения, способность и готовность к общению, коммуникативная компетентность являются существенной профессиональной характеристикой. Это связано со спецификой педагогического труда, где общение, его средства, модели, стили, формы и методы составляют основу, на которой базируется вся профессионально-педагогическая деятельность. Общение как часть этой деятельности необходимо для организации педагогического взаимодействия, обмена информацией и обеспечения взаимопонимания в процессе достижения педагогических целей.

Посредством общения в деятельности педагога решаются задачи:

- ◆ обмена и передачи информации;
- ◆ формирования умений и навыков;
- ◆ развития личностных и деловых качеств;
- ◆ формирования отношения к себе, к другим людям, к обществу в целом;
- ◆ обмена деятельностью, приемами, технологиями;
- ◆ осуществления коррекции, изменения мотивации поведения;
- ◆ обмена эмоциональными состояниями и чувствами.

Частями общения являются коммуникация и межличностные отношения. Коммуникация — это процесс взаимного обмена информацией между партнерами по общению. Межличностные отношения сконцентрированы в основном вокруг психологических проблем, интересов, потребностей личности человека. Деловое общение возникает между людьми, которых связывают интересы определенного дела, в частности, педагогической деятельности.

Общение рассматривается как процесс, включающий в себя *коммуникацию* (обмен информацией), *интеракцию* (обмен дей-

ствиями, взаимодействии) и *перцепцию* (восприятие людьми друг друга как партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания) (Б. Д. Парыгин). Эти три составляющие взаимосвязаны и являются ведущими **функциями (сторонами) общения: коммуникативной, интерактивной, перцептивной.**

Коммуникация (от лат. *communicatio* — сообщение) — это обмен осмысленной информацией, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания.

Информация (от лат. *informatia* — разъяснение, изложение) — сведения, передаваемые людьми друг другу устным, письменным или другим способом.

Коммуникационный процесс включает в себя несколько составляющих. Аристотель, например, выделял три его компонента: оратор — речь — аудитория.

Педагог, как коммуникатор (отправитель информации), желающий передать учебную информацию, должен предварительно придать ей форму, пригодную для передачи и восприятия получателем: превратить ее в слова (вербализация), в математические символы или рисунки.

Сообщение — значимый фактор коммуникативного процесса, выполняющий важную для осуществления общения функцию; как правило, это высказывания или тексты, то есть уже осмысленная и соответствующим образом закодированная информация. Обычно сообщение включает в себя разного рода данные: факты (конкретные и объективные); идеи (абстрактные и требующие доказательства объективности); мнения (конкретные или абстрактные и субъективные); кредо (более твердо отстаиваемые мнения, обычно связанные с личностным осознанием людей или влиянием на них повседневного поведения); эмоции (чувства отправителя); мотивацию (побуждение).

Вербальные средства — коммуникации, осуществляемые с помощью устной речи. Достоинства устных коммуникаций — быстрота, богатая лексика, спонтанность и возможность широкого использования невербальных сигналов одновременно со словами.

Невербальные средства — это сообщения, которые отправитель посылает с помощью жестов, мимики, поз, взгляда, манер, телодвижений и т. д. Они выступают как средства коммуникации в той степени, в которой их содержание может быть интерпретировано другими. С помощью вербальных средств передается словесная

информация, а невербальные средства передают экспрессию, отношение к партнеру по сообщению.

Педагогическая коммуникация предполагает обратную связь, свидетельствующую о восприятии сообщения и о его понимании. Она имеет место, когда получатель реагирует на полученное сообщение. При обратной связи коммуникация становится двусторонним процессом, позволяющим обеим сторонам корректировать свои цели и поведение по отношению друг к другу.

Анализ педагогической деятельности свидетельствует, что из-за особенностей индивидуального стиля или в зависимости от цели при взаимодействии с коллегами, учениками, родителями и деловыми партнерами педагоги могут отдавать предпочтение разным *моделям общения*, в том числе: информационной (передающей информацию — урок, лекция, семинар, доклад); суггестивной (внушающей, формирующей установки, поведение — беседа, инструктаж, реклама); убеждающей (изменяющей установки, взгляды — деловое совещание, беседа, диспут, спор, дискуссия, переговоры, пресс-конференция); экспрессивной (побуждающей к действию — речь, презентация, митинг, собрание и пр.).

Интерактивная функция общения (от англ. interaction — взаимодействие) направлена на обеспечение взаимодействия людей в организации. Основные компоненты этого процесса — сами люди, их взаимная связь и вытекающее отсюда воздействие друг на друга. Существенным компонентом в процессе взаимодействия педагогов и обучающихся является факт их взаимных изменений как результат взаимовлияния.

Совместная деятельность всегда связана с решением конкретной задачи (педагогической, профессиональной и пр.), а также с наличием у ее участников общей цели. Структура совместной деятельности накладывает отпечаток на поведение людей и включает ряд элементов:

- ◆ цель, ее регламентацию, определение способов контактов между людьми;
- ◆ общность мотивов, побуждающая к совместной деятельности;
- ◆ вынужденность взаимосвязи участников и стандарт поведения;
- ◆ единое пространство и время выполнения совместных действий;
- ◆ разделение единого процесса деятельности на отдельные функции и их распределение между участниками;

- ◆ координация индивидуальных действий, необходимость управления ими;
- ◆ знание каждым участником норм, правил, процедур взаимодействия;
- ◆ необходимость передачи информации.

Наиболее распространенными являются следующие *типы взаимодействия*:

- ◆ *сотрудничество* — групповая интеграция, действия по объединению и согласованию общих усилий при реализации того или иного процесса;
- ◆ *конкуренция*, или соперничество, — взаимодействие, характеризующееся противостоянием. Активность партнеров направлена на ослабление, вытеснение или истребление друг друга, на борьбу за положение в социуме;
- ◆ *конфликт* (от лат. *conflictus* — столкновение) — столкновение противоположных интересов, взглядов, приводящее в большинстве случаев к противоборству; серьезное разногласие между партнерами взаимодействия.

Также возможна и такая форма поведения, как *бездействие* — уклонение от участия во взаимодействии. В процессе совместной педагогической деятельности образуются специфические механизмы регуляции динамики индивидуальных познавательных процессов, совместные стратегии и технологии решения задач, единый для группы стиль деятельности. Кроме того, происходит обмен личностными качествами, расширяется спектр индивидуальных возможностей каждого, появляется потребность соотносить свои личные цели с целями группы, организации, с действиями других людей. Условия взаимодействия расширяют информационное пространство, дают возможность увидеть все многообразие решаемой проблемы, услышать разные точки зрения и выработать решение.

Перцептивная (от лат. *perceptio* — восприятие) **функция общения** в совместной педагогической деятельности направлена на решение задач:

- ◆ формирования содержания межличностного восприятия;
- ◆ установления взаимопонимания участников педагогического процесса;
- ◆ обеспечения взаимовлияния участников педагогической деятельности.

Перцептивные умения и навыки проявляются, как правило, в умении понимать настроение партнера по его вербальному (словесному) и невербальному поведению. Восприятие другого человека может быть адекватным (то есть соответствующим действительности) и/или искаженным из-за приписывания личности некоторых свойств. Зачастую такое отражение оказывается неадекватным из-за индивидуальных особенностей человека и отсутствия у него навыков общения и умений «читать» характер или намерения партнера по элементам физиогномики или невербальным сигналам.

В своем общении педагог общается с самыми разными людьми, в том числе и с теми, с кем встречается впервые, например, с родителями учеников. Исследования свидетельствуют, что в основе восприятия не знакомых ранее людей и тех, с кем уже имеется определенный опыт общения, лежат разные психологические механизмы. В первом случае восприятие осуществляется на основе психологических механизмов межгруппового общения, во втором — с помощью механизмов межличностного общения.

В целом профессионально-педагогическая деятельность обязывает владеть всеми функциями, сторонами общения: коммуникативной, интерактивной и перцептивной.

2.3. Виды педагогического общения

Педагогическое взаимодействие реализуется в **формах общения**:

- ◆ *монологической*, где преобладают высказывания одного человека, например, лекция, доклад;
- ◆ *диалогической*, в которой субъекты педагогического процесса взаимодействуют, поочередно обмениваясь информацией, и взаимно активны: по очереди говорят и слушают (беседа, консультация);
- ◆ *полилогической*, где осуществляется многостороннее общение (дискуссия, полемика, спор, диспут).

Помимо этих форм общения каждому педагогу для эффективного взаимодействия с аудиторией необходимо владеть следующими **видами общения**: информационным, убеждающим, экспрессивным, внушающим, ритуальным.

Информационное общение применяется педагогом для передачи и получения информации, для ее анализа, интерпретации и комментирования. Передаваемые сообщения расширяют объем информации участников общения, сообщают новые сведения, разъясняют обстоятельства ситуации, предоставляют факты, позволяющие получить новые знания, принять эффективное решение.

Во время передачи информации, которая рассчитана не на одного человека, а обращена одновременно к группе людей (например, на лекции, семинаре), действуют общепринятые правила. Так, на лекции, особенно учебной, не принято вставать и покидать аудиторию, как можно уйти, например, с публичной лекции или с презентации.

Информационное общение обычно предполагает доклад, сообщение, лекцию или урок, беседу, консультацию, просмотр видео- и телевизионных обучающих передач, а также письменные работы (рефераты, контрольные, курсовые, дипломные, проектные), позволяющие оценить степень освоения теории вопроса, собеседования в виде вопросов и ответов для активного обмена информацией.

Чтобы коммуникация в информационной модели общения была эффективной, необходимо принимать во внимание и учитывать познавательные возможности конкретных собеседников, их индивидуальные установки на получение новой информации и интеллектуальные возможности для ее переработки, понимания и восприятия.

Убеждающее педагогическое общение позволяет сделать участников общения своими единомышленниками, вызвать изменения в убеждениях, в отношениях или поведении другого человека или группы через передачу сообщения в таком контексте, где убеждаемый имеет некоторую степень выбора. Такое общение согласуется с ролью педагога, влияние которого на участников взаимодействия может трансформировать их взгляды, убеждения.

Экспрессивное общение формирует у участников педагогического взаимодействия психо-эмоционального настроения, передачу чувства, переживания, побуждение к необходимому действию. У этого вида коммуникации свои требования: например, в публичном выступлении (лекции, речи) необходимо использовать разнообразные и не только вербальные и невербальные комму-

никативные техники, но и аудио-, видео и другие иллюстративные средства. Вместе с тем, именно на уроке или учебной лекции нельзя увлекаться этой моделью. Педагог должен постоянно следить за эмоциональным накалом занятия, управлять им, чтобы споры и разные точки зрения не переросли в неприязнь и отторжение.

Суггестивное (от лат. *suggestio* — внушение), **внушающее педагогическое общение**. Искусство внушать, а не просто рассказывать, широко распространено в педагогической практике, например, на совещаниях (педсоветах, заседаниях кафедры), в беседах с отдельными персонами (учащимися, студентами, коллегами), нуждающимися в мотивационной коррекции.

Внушение, или суггестия — это психологическое воздействие одного человека (или группы) на другого (или группу), когда оказывается определенное влияние на его убеждения, установки, решения. Под его влиянием человек лишается собственной мотивации, не контролирует направленное на него воздействие. При спокойном состоянии человека при прочих равных условиях результативнее проявляет себя убеждение, а в случае возбужденного состояния или повышенной тревожности — краткое внушение. Разные люди обладают разной степенью внушаемости, уровнем восприимчивости к нему, субъективной готовностью испытать внушающее воздействие и подчиниться ему. Педагогу важно знать факторы, способствующие внушаемости: неуверенность; тревожность, беспокойство; робость, низкая самооценка; чувство неполноценности; повышенная эмоциональность, впечатлительность; слабое владение логическим анализом; вера в авторитеты.

В педагогическом общении используется как открытое внушение («верьте мне», «вы сейчас убедитесь сами»), так и закрытое внушение — через воздействие символов, принципов, знаков, обстановки помещения, в котором проходит коммуникация и другие визуальные и эмоциональные эффекты.

Ритуальное общение применяется, когда необходимо закрепить и поддержать нормативные отношения; при воздействии на коллектив; для сохранения и создания традиций. Условия организации такой коммуникации предполагают ритуальный (церемониальный) характер взаимодействия, художественно оформленную среду, соблюдение конвенций (от лат. *conventio* — договор, соглашение), праздничное или адекватное ситуации настроение; опо-

ру на национальные, региональные, профессиональные традиции и нормы.

В целом для успешной деятельности педагогу необходимо владеть всеми моделями общения, осознавать, когда, для достижения каких целей, по отношению к кому использовать ту или иную разновидность (или их сочетание) педагогического взаимодействия.

2.4. Педагогическая культура личности как условие профессиональной педагогической деятельности

Успех профессиональной педагогической деятельности зависит от многих факторов. Одним из них является педагогическая культура. Слово «культура» имеет латинское происхождение. Первоначально оно означало «обрабатывать» (землю), а также «совершенствовать» и «почитать». В позднейшем употреблении слова «культура» сохранились эти оттенки, и параллельно возникла метафора «cultura animi», употребляемая Цицероном, — «культура (совершенствование) души», «духовная культура».

Выделяют культуру общества и культуру личности, между которыми существует диалектическая взаимосвязь. Культура личности и культура общества — объекты, совместно развивающиеся, творящие, обогащающие друг друга. Культура общества создается трудом народа и одновременно является необходимым условием его существования. Человек при этом рассматривается и в качестве потребителя, и в качестве создателя материальных и духовных ценностей. Он овладевает уже имеющимися культурными ценностями и создает новые ценности, одновременно совершенствуя себя.

Под **культурой** (от лат. cultura — возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) понимается исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. Культура — общественное явление, которое не существует вне общества. Она существует и передается через общение, взаимодействие и, в свою очередь, влияет на него.

Культура обладает рядом **функций**, среди которых выделяются:

- ❖ *человекотворческая*, что обусловлено необходимостью формирования и развития в обществе определенного типа личности, соответствующего его стремлениям и представлениям об идеале гражданина;
- ❖ *регулятивная*, вызванная необходимостью успешной адаптации в обществе каждого его члена и управлением их взаимоотношениями через усвоение системы правил, обычаев и норм, установленных в этом обществе.

С момента появления человека на свет начинается его **социализация** — процесс усвоения всего богатства общественного опыта, достижений материальной и духовной культуры. В этом процессе активно участвуют социальные институты: семья, школа, средства массовой информации и т. д. Общество в лице своих институтов созидает человека по своему образу и подобию. Этот процесс означает, что каждый человек вступает в свою социально-активную жизнь, уже усвоив определенный культурный багаж.

Вместе с тем человек оказывается не только «продуктом» общества, но и его оппонентом, активным субъектом его строительства. Он несет в себе не только импульс сохранения этого общества, но и его преобразования. Именно конкретные люди, со всеми присутствующими им чертами, оказывают влияние на ход общественных преобразований.

Личность одновременно является и объектом и субъектом культурной деятельности. Культура заставляет человека быть им. Культура конкретного человека проявляется в его мировоззрении, идейной позиции, чувствах и поступках, в образе жизни и образе мыслей. Чтобы человеку плодотворно заниматься каким-либо видом деятельности, ему нужно быть в высшей степени культурным человеком, освоившим необходимые знания и навыки в профессиональной и общественной деятельности и умеющим их эффективно осуществлять с другими субъектами деятельности для достижения общих социально значимых целей. Здесь культура взаимоотношений тесно переплетается с понятием компетентности. Все культурные реальности рождаются из осмысленного поведения человека. Общество в целом является также культурным установлением.

Культура является динамичным социальным явлением, которое в процессе общественного развития и человеческого взаимо-

действия обогащается и видоизменяется, приобретая все новые формы. Но вместе с тем именно культура и степень ее освоения конкретной личностью и обществом являются тем внутренним стержнем, который позволяет противостоять негативным проявлениям в общественной жизни и находить решения по их преодолению в критические периоды социального развития.

Особое место в культурном развитии человека занимает **мораль**, которая предоставляет человеку ценностные ориентиры и тем самым контролирует его поведение. Они не носят обязательного характера, и их соблюдение зависит от воспитанности самой личности. Основное средство воздействия в случае несоблюдения моральных норм к нарушителю — сила общественного мнения: упреки, моральное порицание, общественное осуждение. Соблюдение моральных норм и правил базируется на понимании их необходимости и сознательном подчинении, а не на принуждении. Нормы морали определены в требованиях этики.

Таким образом, **сущность культуры** выражает стремление личности к идеалу, совершенству, которое проявляется во внутреннем отношении и внешнем поведении. Под внутренней составляющей понимается духовное богатство личности, знаний и чувств и т. п., а под внешней — степень их реализации в повседневной деятельности.

Культура личности формируется и развивается в единстве знаний, желаний и стремлений, а также практической реализации.

Структуру культуры личности можно представить как совокупность когнитивной, эмотивной и инструментальной (поведенческой) составляющих.

Когнитивная составляющая представляет собой совокупность мировоззрения, убеждений и знаний человека о явлениях окружающего мира, обществе и самом человеке. Когнитивный элемент представляет основу духовной культуры человека, формирующуюся сознательно под воздействием социальных институтов и самостоятельно. Его развитие способствует скорейшему становлению культуры личности и взаимоотношений, поскольку без глубоких знаний нет культуры. Теоретическая деятельность человека на базе имеющихся знаний составляет сущность духовной культуры личности.

Эмотивная составляющая представляет собой эмоционально-волевую сферу психической деятельности человека, которая формируется при активном воздействии окружающей социальной

среды и самого человека. Она объемлет такие характеристики личности, как чувства, переживания, симпатии, антипатии, а также степень осознания, принятия и устремленности к достижению цели конкретной личности. Если когнитивный уровень формируется под строгим контролем социальных институтов общества, то этот уровень складывается стихийно, под воздействием непосредственной социальной среды. Во многих случаях человек руководствуется чувствами и желаниями, и если они имеют положительную направленность, то становятся важным жизненным стимулом.

Образованность и желание еще не делают человека высококультурным. Поэтому третий элемент культуры личности — *инструментальный или поведенческий*, который характеризует, насколько человек руководствуется и выполняет требования культуры в повседневной деятельности. Именно степень овладения навыками, приемами, способами, нормами культурного поведения в любом виде деятельности и степень реализации дают окончательный ответ о культурности человека. В педагогике культура метко определяется как духовный потенциал личности в действии.

Следовательно, **культура личности** — это совокупность знаний, чувств и стремлений, действий личности по их реализации, подчиненных требованиям культуры. Человека можно считать воспитанным и культурным, если его действия осознанно подчинены требованиям этики и права, если внутреннее содержание находится в гармонии с поведением.

В свою очередь, культура личности предполагает профессиональную и социальную зрелость человека, сознательность и активность, умение строить свои отношения с товарищами по работе, поддерживать деловой и доброжелательный климат в коллективе, быть хорошим семьянином и т. д.

Одной из форм культуры личности является **педагогическая культура**. Ее основой служит общая культура, которая дает личности педагога определенную ориентацию в мире, позволяет ему быть на уровне требований своего времени, развивает глубину суждений, аналитические способности и концептуальное мышление. Значение общей культуры для личности педагога чрезвычайно велико, в том числе и для его профессиональной деятельности.

Только человек, обогащенный знанием и пониманием ценностей культуры, глубоко усвоивший культурные традиции, может стать подлинным воспитателем, учителем, педагогом. В свою оче-

редь, нельзя воспитать и обучить человека, если не воспитать в нем культуру.

Педагогическая культура является специфическим проявлением общей культуры в условиях педагогического процесса.

Педагогическая культура возникает под влиянием педагогической деятельности, является необходимым условием ее осуществления и представляет собой *достигнутый уровень владения педагогическим опытом, его совершенствования в педагогической деятельности, развития личности педагога*. Можно говорить о высоком, среднем или низком уровнях развития педагогической культуры.

Отдельные компоненты педагогической культуры в зависимости от психологических свойств личности (направленность, темперамент, характер, способности) могут получить особую окраску, наиболее выраженное проявление, показывая индивидуальный облик педагога. Это означает, что, наряду с общими чертами, педагогическая культура каждого имеет самобытные, индивидуально неповторимые особенности.

Педагогическая культура имеет сложную структуру. Она включает в себя: общую и профессиональную эрудицию; высокий уровень психолого-педагогических знаний; педагогическую направленность; культуру познавательной деятельности; культуру педагогического мышления; культуру речи; культуру педагогических чувств, культуру педагогически направленного общения и поведения; профессионально-этическую культуру; культуру внешнего вида; культуру рабочего места; педагогическое мастерство.

Все указанные компоненты тесно взаимосвязаны, находятся в постоянном взаимодействии и в то же время обладают относительной самостоятельностью. Содержание каждого из этих компонентов многогранно.

Общая и профессиональная эрудиция педагога базируется на глубоких знаниях фактов и явлений действительности и педагогической деятельности.

Профессионально-педагогическая деятельность — особый род человеческой деятельности. Поэтому для эффективного и качественного обучения и воспитания необходимо хорошо владеть **психолого-педагогическими знаниями**. Именно эти знания в совокупности с педагогическими умениями и навыками определяют профессиональный облик педагога и являются важнейшими средствами воспитательного воздействия.

В педагогической культуре особая роль принадлежит **педагогической направленности**. Она является тем каркасом, вокруг которого komponуются основные профессионально значимые свойства педагога. Педагогическая направленность включает интерес к педагогической профессии, стремление и призвание к педагогическому труду, который становится постоянной жизненной потребностью, образом жизни. Конкретным выражением педагогической направленности служат практические дела педагога, его отношение к обучающимся, коллегам, другим людям, чувство ответственности перед ними. Стержнем педагогической направленности являются педагогические убеждения, которые побуждают быть последовательным, логичным и целеустремленным в педагогической деятельности.

В структуре педагогической культуры выделяют **культуру познавательной деятельности**, которая характеризуется высоким развитием познавательных процессов личности, постоянным, систематическим, целенаправленным стремлением к самообразованию, самосовершенствованию. Успешные педагоги отличаются постоянным творческим поиском.

Культура педагогического мышления включает в себя развитие способности к педагогическому анализу, синтезу, развитие таких качеств мышления, как критичность, самостоятельность, широта, гибкость, активность, быстрота, развитие наблюдательности, педагогической памяти, творческого воображения. Культура мышления связана с **культурой речи педагога**. Если он слабо владеет словом, то не сможет точно, ясно и кратко излагать свои мысли, учебный материал, воспитывать.

Мировоззрение педагога определяет его помыслы и чувства, нравственные качества и гражданскую ответственность за результаты своего труда. Именно в мировоззренческой культуре проявляется процесс и результат формирования педагогических убеждений, процесс определения своих интересов, ценностных ориентаций в педагогической деятельности.

Культура педагогических чувств выражается в доброжелательном отношении к обучающимся, в умении чувствовать их настроение, в понимании психологии. Она ярко проявляется в таких неотъемлемых качествах педагога, как педагогический такт, педагогическая наблюдательность и т. д. **Педагогический такт** — это одновременно и чувство меры, и сознательная дозировка дей-

ствия, и способность проконтролировать его и, если это необходимо, уравновесить одно средство другим. Педагогический такт во многом зависит от личных качеств педагога, его кругозора, общей культуры, воли, гражданской позиции и профессионального мастерства. Именно педагогический такт подсказывает педагогу меру проявления эмоций при применении средств педагогического воздействия. С ним также связаны такие качества личности, как выдержка, терпение, самообладание.

В структуре педагогической культуры важное место занимает **культура педагогически направленного общения и поведения**. Культура педагогического общения проявляется в умении слушать и слышать собеседника, умении задавать вопросы, устанавливать контакты, понимать другого, ориентироваться в педагогических ситуациях. Основу культуры педагогически направленного общения и поведения составляют профессионально важные личностные качества педагога: доброжелательность, наблюдательность, требовательность, отзывчивость, интеллигентность.

Профессионально-этическая культура включает в себя нравственное сознание, формируемое на уровне теоретических этических знаний, а также уровень нравственных чувств. Она отражает нравственно-статусные связи и отношения к выполнению своего труда. В основе профессионально-этической культуры педагога лежат принципы и нормы морали и гуманизма. Для высокой профессионально-этической культуры характерны активная жизненная позиция, единство слова и дела, дисциплинированность, организованность, честность, скромность, достойное поведение и другие нравственные качества.

Культура внешнего вида педагога проявляется в его аккуратности, подтянутости, собранности, сдержанности, эстетической выразительности, умении двигаться и уверенно держаться, управлять собственной мимикой и пантомимикой. **Культура рабочего места** педагога предполагает его умение организации рабочего и личного времени, умение работать с документами, литературными источниками, умение фиксации и обработки необходимой информации, ее отбора и хранения.

Важнейшим компонентом педагогической культуры является **педагогическое мастерство** — синтез развитого психолого-педагогического мышления, системы педагогических знаний, навыков, умений и эмоционально-волевых средств выразительности,

которые в сочетании с высокоразвитыми качествами личности педагога позволяют ему решать учебно-воспитательные задачи.

Центральным компонентом педагогического мастерства считается развитое **психолого-педагогическое мышление**, обуславливающее творчество в педагогической деятельности. Мышление педагога-мастера характеризуется самостоятельностью, гибкостью и быстротой. Оно опирается на развитую педагогическую наблюдательность и творческое воображение, являющиеся важнейшей основой предвидения, без которого невозможно педагогическое творчество. Педагогическое творчество проявляется в способности с максимальной эффективностью, каждый раз по-новому и обособанно, применять в педагогическом процессе различные методы и формы воспитания и обучения, профессиональные знания и личностные качества. Вместе с тем оно выражается в сознании педагогических идей, способов учебно-воспитательной деятельности, в умении решать нетиповые задачи.

Педагогический оптимизм — это вера в свои силы и способности как педагога, а также вера в способности и возможности обучающихся достичь высоких учебных и профессиональных результатов.

Педагогическая техника занимает особое место в структуре мастерства. Это совокупность навыков, умений, методов, способов, приемов, необходимых педагогу для эффективного применения педагогических воздействий (взаимодействий) на отдельных обучающихся и коллективы в целом: умение выбрать правильный стиль и тон в обращении, умение управлять вниманием, чувство темпа, навыки демонстрации своего отношения и др.

В целом между компонентами педагогической культуры существуют сложные связи и зависимости. Во многом они обуславливаются психическими свойствами личности и условиями, в которых педагог формировался как личность и специалист и в которых он находится. Овладение педагогической культурой — процесс сложный и длительный. Элементы педагогической культуры закладываются еще в школе и в семье. Но активный процесс овладения педагогической культурой начинается во время обучения в учебном заведении, где быт, организация жизни и деятельности, отношения в коллективе и, в первую очередь, целенаправленный педагогический процесс способствуют формированию педагогической культуры. Совершенствование педагогической культуры продолжается в течение профессиональной деятельности, всей жизни.

ЧАСТЬ 2. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА

Глава 3. Педагогическая наука и педагогическая действительность

3.1. Становление и развитие педагогика как науки

Педагогика как наука прочно вошла в жизнь человеческого общества. Ее значение в развитии современного образования, решении задач обучения и воспитания подрастающего поколения постоянно возрастает.

Каждая наука имеет свою историю и направлена на познание различных аспектов природных или общественных явлений, знание которых необходимо для осмысления ее теоретических основ и их практической реализации.

Педагогическая отрасль знаний является едва ли не самой древней и по существу неотделима от развития общества. Педагогические знания относятся к той специфической сфере человеческой деятельности, которая связана с воспитанием, подготовкой подрастающих поколений к жизни. Слово «педагогика» обычно ассоциируется с воспитанием, формированием человека. Само же воспитание как средство подготовки подрастающих поколений к жизни возникло вместе с появлением человеческого общества.

Накапливая производственный опыт, связанный с изготовлением орудий труда и присвоением продуктов природы, а также опыт сотрудничества и совместной деятельности, люди стремились передать его последующим поколениям, чем принципиально отличались от животных.

Общественный прогресс стал возможен лишь потому, что каждое вступающее в жизнь новое поколение людей овладевало производственным, социальным и духовным опытом предков и, обогащая его, уже в более развитом виде передавало своим потомкам.

Таким образом, передача накопленного производственного, социального и духовного опыта последующим поколениям людей стала важнейшей предпосылкой существования и развития человеческого общества и одной из его существенных функций. Именно поэтому воспитание неотделимо от развития человеческого общества, присущее ему с самого начала его возникновения.

Термин «педагогика» возник в Древней Греции (V–IV вв. до н. э.). В буквальном смысле слово «пейдагог» (греч. *paidagogós*: *país* (родительный падеж *paídós*) — дитя + *ágo* — веду, воспитываю) означает детоводитель (детовожделение).

В Древней Греции педагогом называли раба, которому поручалось водить детей своего господина в школу или сопровождать их во время прогулки. Впоследствии педагогами стали называть людей, которые занимались обучением и воспитанием детей. От этого слова и получила название наука о воспитании и обучении — **педагогика**.

Несмотря на то, что педагогические задачи и проблемы волновали умы мыслителей с глубокой древности, педагогика выделилась в самостоятельную науку не сразу. Вплоть до начала XVII в. она развивалась в рамках философии.

Глубокие мысли по вопросам воспитания содержатся в трудах древнегреческих философов — Фалеса из Милета (ок. 625–547 гг. до н. э.), Гераклита (ок. 530–470 гг. до н. э.), Демокрита (460–370 гг. до н. э.), Сократа (469–399 гг. до н. э.), Платона (427–347 гг. до н. э.), Аристотеля (384–322 гг. до н. э.) и др.

Существенный вклад в развитие педагогических проблем внесли древнеримские философы и мыслители — Тит Лукреций Кар (ок. 99–55 гг. до н. э.), Марк Фабий Квинтилиан (42–118 гг. н. э.) и др.

В Средние века проблемы воспитания разрабатывались богословскими философами — Квинтом Тертуллианом (ок. 160–220 гг.), Аврелием Августином (354–430 гг.), Фомой Аквинским (1225–1274 гг.) и др.

Все стороны жизни человека определяла церковь, поэтому все было строго определено церковной каноникой. Человек рассматривался только как творение божье. Например, Фома Аквинский писал: «Поэтому божественное милосердие проявило спасительную предусмотрительность, предписав принимать на веру и то, что спо-

собен исследовать рассудок, дабы таким образом все легко смогли быть причастными к познанию Бога без сомнения и ошибки»¹.

В эпоху Возрождения значительный вклад в развитие педагогической мысли внесли выдающиеся философы и мыслители, гуманисты по духу — Витторио де Фельтре (1378–1446 гг.), Хуан Вивес (1442–1540 гг.), Эразм Роттердамский (1469–1536 гг.), Франсуа Рабле (1494–1553 гг.), Мишель Монтень (1533–1592 гг.) и др.

Отмеченный выше период в историческом пути педагогики условно можно назвать ее *предысторией*.

История же педагогики как самостоятельной науки начинается в середине XVII в. Объективно это было обусловлено двумя моментами.

Во-первых, развитие капиталистических производственных отношений, новых по сути, требовало быстрой и массовой подготовки специалистов для промышленного производства. В связи с этим возникла проблема разработки новых педагогических систем обучения и воспитания.

Во-вторых, в педагогической мысли прошлых эпох был накоплен богатейший теоретический и практический опыт, требовавший анализа и обобщения, в результате чего он мог получить практическое применение в интересах дальнейшего прогресса общества.

Решение задач в области педагогики в указанный период было связано с английским философом и естествоиспытателем Ф. Бэконом (1561–1626 гг.) и чешским педагогом Я. А. Коменским (1592–1670 гг.).

Ф. Бэкон в 1623 г. опубликовал трактат «О достоинстве и увеличении наук», в котором дал современную для той эпохи классификацию наук. В качестве отдельной отрасли научного знания он выделил педагогику. Правда, понимание педагогики сводилось им к «руководству чтением», что слишком сужало ее. Но факт выделения педагогики в классификации наук не мог не послужить толчком к ее оформлению как самостоятельной науки. Этому способствовала педагогическая деятельность Я. А. Коменского. Особое место среди трудов Коменского занимает выдающаяся работа «Великая дидактика», написанная им в период с 1633 по 1638 г. В этом труде он разработал основные вопросы теории и организа-

¹ Мир философии: В 2-х ч. Ч. 1. Исходные философские проблемы, понятия и принципы. М., 1991. — С.15.

ции учебной работы с детьми, получившие широкую известность и мировое признание и до сих пор сохраняющие научное значение. Многие ученые по праву связывают рождение педагогики как самостоятельной науки с именем Я. А. Коменского и его «Великой дидактикой».

Любая отрасль человеческих знаний становится наукой лишь тогда, когда более или менее четко определяется ее предмет. Основные контуры предмета педагогики как науки сложились в первой половине XVII в.

В развитии педагогики можно выделить ряд этапов, которые подробно рассмотрены в четвертой части этого пособия.

Слово «педагогика» (греч. *paidagogike*) имеет несколько значений. Во-первых — это педагогическая наука. Во-вторых, существует мнение, что педагогика — это искусство, и тем самым она как бы приравнивается к практике. Иногда под педагогикой понимают систему деятельности, которая проектируется в учебных материалах, методиках, рекомендациях.

В целом многозначный термин «педагогика» обозначает:

- ◆ различные идеи, представления, взгляды (народные, религиозные, общественные и др.) на цели, содержание и технологию воспитания, обучения, образования;
- ◆ область научных исследований, связанных с воспитанием, обучением, образованием;
- ◆ специальность, квалификацию, практическую деятельность по воспитанию, обучению, образованию;
- ◆ учебный предмет;
- ◆ искусство, виртуозность, мастерство воспитания.

И все же, несмотря на различное понимание, педагогика — это прежде всего *педагогическая наука*, область научных дисциплин о воспитании, обучении, образовании человека.

3.2. Педагогика в системе гуманитарных знаний и наук о человеке

Одной из важнейших характеристик любой науки является ее связь с другими науками. Взаимосвязь служит важнейшим источ-

ником развития наук и представляется в трех аспектах: во-первых, одни науки по отношению к другим выполняют мировоззренческую и методологическую функции; во-вторых, содержание научного знания одних наук помогает другим глубже проникнуть в предмет исследования; в-третьих, в процессе взаимосвязи наук происходит их взаимное обогащение методами научных исследований.

Исследование многих педагогических проблем требует междисциплинарного подхода, данных других наук о человеке. Поэтому **педагогика** не может развиваться обособленно и имеет очень обширные и прочные связи с различными областями человеческих знаний, занимая значимое место **в системе гуманитарных знаний и наук о человеке**.

В числе первых сложились связи педагогики с философией и психологией, которые представляют важное условие развития педагогической теории и практики.

Педагогическая наука связана с *философией*, которая по отношению к ней является мировоззренческой и методологической основой. Философское знание имеет исходное значение для педагогической науки. Философские идеи способствуют созданию педагогических концепций и теорий, задают направление педагогического поиска, служат методологическим основанием педагогики, являются базой для осмысления целей воспитания и образования.

Существенное значение для развития педагогической науки имеет содержание философского знания, важнейшие философские проблемы и концепции. Таковыми, например, являются проблема человека, личности и общества, морали и нравственности, свободы личности. Не менее важное, принципиальное значение для педагогической науки имеет положение философии о неразрывной связи субъекта и объекта, субъективной и объективной реальности, активности субъекта, его способности к саморазвитию, стремлении к постоянному творчеству и деятельности.

Многие выдающиеся ученые-педагоги в процессе решения научных проблем обращались и обращаются к философскому знанию. Показательна в этом плане разработка немецким педагогом Иоганном Фридрихом Гербартом (1776–1841) теории воспитания на основе философской этической концепции. Общественная и личная нравственность, по утверждению ученого, покоятся на вечных и неизменных нравственных идеях. Основная цель воспитания, по его мнению, сводится к усвоению этих нравственных идей.

В истории философии выделяются две основные концепции, которые оказывали влияние на решение педагогических проблем. Одна из концепций связана с Сократом и Платоном, которые считали, что решающим в развитии человека является его природное содержание, а внешние условия играют второстепенную роль в его формировании. Противоположной точки зрения придерживались Демокрит и Эпикур. Они полагали, что определяющее влияние на развитие человека оказывают внешние условия и обстоятельства жизни. Эти два подхода к решению важнейшей педагогической проблемы, связанной с развитием человека, проявляются и сегодня.

Особенно большое значение для решения вопросов обучения и воспитания имеет *психология*, и прежде всего возрастная и педагогическая. Существует несколько наиболее важных узлов связи педагогики и психологии. Главный из них — предмет исследования этих наук. Психология изучает законы развития психики человека, педагогика разрабатывает методы, способы, средства воспитания, развития личности. Воспитание, образование, обучение человека по своей сути есть развитие психики. Вторым важным моментом является общность методов исследования. О наличии тесной связи психологии и педагогики свидетельствует и взаимопроникновение базовых понятий данных наук. Педагогика пользуется психологическим знанием для выявления, описания, объяснения, систематизации педагогических фактов. Одним из важных проявлений взаимосвязи педагогики и психологии явилось формирование такой отрасли психологии, как педагогическая психология. Не менее важным проявлением взаимосвязи педагогики и психологии являются их методы. Многие методы педагогики позаимствованы из психологии. Особенно это касается тестирования, опроса и других эмпирических методов.

На особую связь педагогики и психологии указывал выдающийся русский педагог К. Д. Ушинский. Он неоднократно подчеркивал, что по значению для педагогики психология занимает первое место среди наук. В предисловии к первому тому «Педагогической антропологии» Ушинский писал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях».

Связь педагогической мысли с психологическим знанием находит отражение во взглядах многих мыслителей прошлого. Так, по Платону, всякое знание есть воспоминание. Душа вспоминает

то, что ей довелось созерцать до своего земного рождения; поэтому обучение и воспитание сводятся к овладению методами и способами такого воспоминания.

Не менее показательны в рассматриваемом аспекте и идеи Аристотеля. Он выделял в человеке три вида души: растительную, животную и разумную, каждая из которых проявляется в различных человеческих функциях. Трём видам души, по Аристотелю, соответствуют три стороны воспитания: физическое, нравственное и умственное. Цель воспитания, по его мнению, состоит в развитии высших сторон души — разумной и волевой (волевою сторону души Аристотель связывал с её животной частью).

Аристотель также считал, что природа даёт человеку лишь зародыш способностей, которые должны получить развитие в воспитании. Природа, по представлениям мыслителя, тесно связала три вида души в человеке, и в воспитании мы должны следовать за природой, тесно связывая физическое, нравственное и умственное воспитание в единый процесс. Этим Аристотель, по сути, заложил принцип природосообразности в обучении и воспитании, который получил четкую формулировку и обоснование у Коменского и других педагогов.

Психологическое обоснование заложено и в педагогических концепциях обучения, разработанных в отечественной и зарубежной педагогике. Так, в основе ассоциативно-рефлекторной концепции обучения лежат психофизиологические закономерности условно-рефлекторной деятельности коры головного мозга человека. Программированное обучение получило развитие на основе психологии бихевиоризма. В основе многих педагогических закономерностей лежат фундаментальные положения психоанализа, гештальтпсихологии, когнитивной психологии, гуманистической психологии и других психологических направлений и школ.

В современных условиях взаимосвязь психологии и педагогики развивается по двум направлениям. С одной стороны, психологические исследования должны быть направлены не столько на обоснование утвердившихся форм и методов обучения и воспитания, сколько на опережающее развитие педагогической теории и практики; с другой — педагогические исследования должны не только базироваться на достижениях психологии, но и стимулировать их развитие в нужном направлении.

Педагогика тесно связана с биологическими науками: *физиологией, анатомией человека и медициной*. Для понимания механизмов управления физическим и психическим развитием обучаемых важно знать закономерности жизнедеятельности организма в целом и отдельных его частей, функциональных систем, основные положения о сохранении здоровья. Знание закономерностей функционирования высшей нервной деятельности позволяет конструировать развивающие, обучающие технологии, инструментарий, способствующий оптимальному развитию личности.

Содержание педагогической науки неразрывно связано с *социологией, политологией, экономикой, правом* и другими социально-экономическими науками, которые существенно дополняют педагогику знаниями, специальной информацией об условиях функционирования участников образовательного процесса, субъектов педагогического взаимодействия. Например, политология, исследуя закономерности развития и функционирования политической сферы общества, опирается на события и факты, которые раскрывают патриотические, нравственные, эстетические и иные аспекты политической деятельности. Эти события и факты становятся материалом, который может быть использован педагогической наукой в качестве исходного для анализа образовательной среды, сформировавшей того или иного лидера.

Социально-экономические науки существенно обогащают методы педагогики. Особенно это касается *социологии*. Многие эмпирические методы социологии после соответствующей адаптации широко используются в педагогической науке. Речь идет о методах изучения предпочтений, сравнений, статистического анализа информации, экспертных оценок и др.

Современная педагогическая мысль не может быть полноценной без **исторического и культурологического знания**. Развитие педагогики, реализация ее практических функций предполагают обращение к историческому прошлому, а также к достижениям современной культуры в самом широком плане. Этим подчеркивается связь педагогической науки с историей и культурологией.

Заметно усиливаются и развиваются связи педагогики с *математикой, информатикой, программированием, системологией* и другими науками. Все шире в педагогических исследованиях применяется информационная, компьютерная техника, все активнее изучаются ее дидактические возможности.

Существует особая связь педагогики с *методиками различных учебных дисциплин*. С одной стороны, педагогическая наука по отношению к ним выступает теоретической основой, а с другой — конкретные методики ставят перед педагогикой новые теоретические и методические задачи.

Педагогика имеет тесные связи и со многими другими отраслями научного знания — *этикой и эстетикой, этнографией, менеджментом* и др.

Говоря о связи педагогики с другими науками, нельзя не отметить ее обратного влияния на эти науки. Например, теоретические идеи о роли воспитательного коллектива в формировании личности, фундаментально разработанные в педагогике, оказали и продолжают оказывать воздействие на развитие исследований по этой проблеме в психологии, философии, этике, социологии, управлении и т. д.

3.3. Основные свойства педагогической науки.

Объект, предмет, функции и задачи педагогики

Науку наиболее общим образом определяют как сферу человеческой деятельности, в которой происходит выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности.

Принято различать объект и предмет науки.

Объект науки представляет собой область, часть действительности, которую исследует данная наука, ее познавательное поле.

Для педагогической науки таким познавательным полем, основным *объектом педагогики*, является человек с точки зрения его воспитания, формирования, развития, образования в ходе педагогического процесса.

Педагогика познает свой **объект** — растущего, развивающегося человека — в нерасторжимом единстве природного, общественного и индивидуального, личностного в нем, в его сущности, становлении, свойствах и деятельности.

Предметом науки является то конкретное в объекте, что непосредственно изучает в объекте наука, его свойства, характеристики; это то, что характеризует специфику науки. Предмет — это та

сторона (стороны), которая выбрана исследователем (субъектом) для изучения в данном объекте в свете той задачи, которая поставлена.

Предметом педагогики являются сущность и педагогические закономерности педагогического процесса в целом и составляющих его процессов, а также становление и развитие личности в педагогическом процессе.

В наиболее общем виде *предметом педагогики является педагогический процесс* как особый вид взаимодействия людей.

Современное содержание педагогического процесса включает целую систему взаимосвязанных процессов: обучение, воспитание, самовоспитание, развитие, образование, психологическая подготовка.

Объектом педагогики как практики в современном понимании выступает взаимодействие участников педагогического процесса, а ее предметом — цели, содержание и способы взаимодействия, педагогические технологии.

Более конкретно предмет педагогики раскрывается в педагогических категориях. Важнейшими из них являются педагогический процесс, обучение, воспитание, развитие, самовоспитание, педагогические принципы, формы и методы обучения и воспитания и т. д.

В целом **педагогика** как область научных дисциплин о воспитании, обучении, образовании человека раскрывает закономерности педагогического процесса, а также становления и развития личности в этом процессе.

Педагогика — это наука, изучающая закономерности, принципы, методы, средства, формы, содержание и технологии организации и осуществления педагогического процесса (его компонентов) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни.

В фундаменте педагогических теорий лежат идеи о природе человека, его воспитуемости, обучаемости, созревании, росте, развитии, о природе различных групп людей. Эти фундаментальные знания о человеке и обществе являются основанием для решения вопроса о сущности и закономерностях воспитания, обучения, образования.

В целом педагогическая наука осуществляет те же *функции*, что и любая другая научная дисциплина: описание, объяснение и предска-

знание явлений того участка действительности, который она изучает. Однако педагогическая наука, изучая социально-гуманитарную сферу, имеет свои *особенности*. Педагогическая наука не может ограничиться лишь объективным отображением изучаемого. От нее требуется влиять на педагогическую действительность, преобразовывать, совершенствовать ее. Поэтому в ней совмещаются две функции, которые в других научных областях обычно поделены между разными дисциплинами: научно-теоретическая (отражение педагогической действительности как она есть) и конструктивно-техническая (нормативная, регулятивная — отражение педагогической действительности такой, какой она должна быть).

Основными свойствами педагогической науки являются:

- ◆ социальность — педагогическая наука нацелена на решение социально значимых задач и выполнение социально обусловленных функций;
- ◆ гуманитарность — педагогическая наука по своей сути является гуманитарной, ориентированной на познание человека и его формирование и развитие как личности;
- ◆ открытость — педагогическая наука как, пожалуй, никакая другая связана со всеми областями человеческой жизнедеятельности и другими науками о человеке.

Педагогика изучает следующие *основные проблемы*:

- ◆ выявление и анализ сущности и закономерностей педагогического процесса, развития и формирования личности и их влияния на воспитание и обучение;
- ◆ определение целей воспитания, обучения, образования;
- ◆ разработка содержания воспитания, обучения, образования;
- ◆ исследование и разработка методов, технологий воспитания и обучения.

В педагогической науке существует несколько оснований для классификации ее задач. Одной из них является выделение постоянных и временных задач.

К *постоянным задачам* педагогики относятся:

- ◆ выявление закономерностей в области воспитания, образования, обучения, управления образовательными и воспитательными системами;

- ◆ изучение и обобщение практики, опыта педагогической деятельности;
- ◆ анализ положительных и отрицательных тенденций в педагогическом процессе, его структуре;
- ◆ внедрение в практику современных педагогических и информационных технологий;
- ◆ разработка новых методов, форм, средств, систем обучения, воспитания, управления образовательными структурами;
- ◆ прогнозирование развития педагогической теории и практики;
- ◆ внедрение результатов педагогических исследований в практику.

Постоянные задачи неисчерпаемы. Наука всегда будет изучать закономерности, разрабатывать новые, более совершенные модели обучения и воспитания, анализировать и распространять педагогический опыт и т. д.

Временные задачи педагогики диктуются потребностями практики и самой науки. В частности, это создание электронных учебников и библиотек, разработка государственных образовательных стандартов и требований, внедрение автоматизированных обучающих систем и программ, анализ типовых конфликтов в отношениях «учитель — ученик» и т. п.

3.4. Категориально-понятийный аппарат современной педагогики

Любая наука имеет свои *основные категории*, к которым относятся наиболее емкие и общие понятия, отражающие сущность науки, ее устоявшиеся и типичные свойства.

Основными категориями педагогики являются воспитание, развитие, образование, обучение, самообразование, самовоспитание, педагогический процесс, педагогическое взаимодействие.

Воспитание имеет в педагогической науке два основных смысла.

В широком смысле под воспитанием понимается процесс целенаправленного влияния, целью которого выступает накопление человеком необходимого для жизни в обществе социального опы-

та и формирования у него определенной системы ценностей; воспитание — целенаправленный процесс формирования интеллекта, физических и духовных сил личности, подготовки ее к жизни, активной трудовой деятельности.

В узком смысле воспитание — это систематическое целенаправленное воздействие на воспитуемых (взаимодействие с ними) с целью формирования у них определенных качеств, взглядов, убеждений, желаемого отношения к людям и явлениям окружающего мира.

Воспитание часто трактуется *еще в более конкретном значении* — как решение определенной воспитательной задачи.

Самовоспитание — осознанная и целеустремленная работа человека по формированию у себя желаемых черт, качеств и форм поведения.

Обучение — целенаправленный процесс взаимодействия обучающихся и обучающихся (обучаемых) по передаче и усвоению социального опыта, формированию знаний, навыков и умений. При этом деятельность обучающихся называется *преподаванием*, а деятельность обучающихся — *учением*.

Обучение в определенном смысле отличается от воспитания степенью организованности — процесс обучения определен более четкими и жесткими рамками (содержательными, временными, технологическими, целевыми и т. п.), специальными средствами.

Образование — процесс и результат освоения определенных обществом уровней культурного наследия, овладения учащимися системой знаний, навыков и умений, формирования на их основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развития ее творческих сил и способностей; педагогически организованный процесс передачи накопленной людьми культуры и связанный с ним уровень индивидуального развития.

Самообразование — целенаправленная и целеустремленная работа человека, связанная с поиском и усвоением им знаний.

Развитие — процесс становления и формирования личности человека под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых социальных и природных факторов, в числе которых целенаправленное обучение и воспитание играют ведущую роль. *Развитие человека* — освоение им внутреннего, индивидуально-психологического и внешнего, общечеловеческого (культурного богатства) потенциала возможностей.

В более узком смысле **развитие** понимается как совершенствование интеллектуальных, физических и других качеств личности.

В последнее время в обиход педагогической науки вошли понятия «компетентность», «компетенция». Их появление связано с гуманизацией образования и необходимостью на деле подготовить выпускника учебного заведения к активному и компетентному участию в жизни, деятельности, общении. Эти термины не всегда различают. Но в целом **компетентность** понимается как качество личности, предполагающее, что человек владеет определенной компетенцией (компетенциями), а **компетенция** — это совокупность знаний, навыков, умений, способов деятельности, способностей и готовности, необходимых для эффективного выполнения деятельности по отношению к определенному кругу объектов и процессов.

3.5. Отрасли и разделы педагогики

Развиваясь, всякая наука обогащает свою теорию, наполняется новым содержанием. При этом осуществляется внутринаучная дифференциация важнейших исследовательских направлений, разделов, отраслей науки.

Широкий спектр педагогических знаний, разнообразие видов педагогической деятельности, связанной с воспитанием и обучением человека на различных этапах его жизни и в различной социальной и природной среде, объективно обуславливает *дифференциацию педагогики по ее отраслям*.

В настоящее время под общим понятием «педагогика» подразумевается целая **система педагогических наук** (отраслей педагогики). Ее составляют:

- ◆ *общая педагогика* — базовая научная дисциплина, исследующая основные закономерности воспитания и обучения, теорию педагогического процесса, необходимость, возможности и пути его осуществления;
- ◆ *история педагогики и образования*, изучающая эволюцию и современное состояние педагогических систем, педагогической теории и практики образования; развитие педагогических уче-

ний, идей о воспитании и обучении в различные исторические эпохи;

- ◆ *дидактика* — теория обучения, в основном изучающая содержание и технологии, методы преподавания и учения в учебных заведениях;
- ◆ *частные (предметные) методики*, исследующие закономерности преподавания и изучения конкретных учебных дисциплин во всех типах образовательных учреждений;
- ◆ *теория воспитания*, рассматривающая закономерности, принципы, методы, средства и формы воспитания;
- ◆ *возрастная педагогика*, исследующая особенности воспитания, обучения, образования человека на различных этапах его жизненного пути, внутри определенных возрастных групп. В частности, различают *дошкольную педагогiku, школьную педагогiku, педагогiku взрослых (андрагогика)*;
- ◆ *педагогика профессионального образования (профессиональная педагогика)* — изучает закономерности профессионального роста, содержание, формы и методы профессиональной подготовки в системе начального, среднего и высшего профессионального образования и включает *педагогiku профессионально-технического образования, педагогiku среднего специального образования, педагогiku высшей школы*;
- ◆ *отраслевая педагогика* — изучает закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, технологии воспитания и образования человека, ориентированного на конкретную трудовую, профессиональную сферу деятельности. Занимается проблемами повышения квалификации и переподготовки работников, приобретения новой профессии. В зависимости от профессиональной области различают *производственную, инженерную, библиотечную, музейную, медицинскую, театральную, спортивную, военную педагогiku*;
- ◆ *социальная педагогика* — содержит теоретические и прикладные разработки в области социального воспитания, осуществляемого как собственно в воспитательных учреждениях, так и в различных организациях, для которых оно не является ведущей функцией; исследует воспитательные силы общества и способы их актуализации путем интеграции возможностей общественных, государственных и частных организаций;

- ◆ *управление образованием* — междисциплинарная область, в которой рассматриваются теория и практика управления системой образования, различными типами и видами образовательных учреждений, проблемы руководства педагогическим коллективом, управления инновационными процессами в образовании;
- ◆ *специальная (коррекционная) педагогика*, разрабатывающая теоретические основы, принципы, методы, формы и средства воспитания и образования человека, имеющего отклонения в физическом и/или умственном развитии, и включающая такие отрасли, как сурдопедагогика (воспитание и образование глухих и глухонемых), тифлопедагогика (образование и воспитание слепых и слабовидящих), олигофренопедагогика (педагогические проблемы умственно отсталых), логопедия — воспитание и образование людей с расстройствами речи;
- ◆ *исправительно-трудовая (пенитенциарная) педагогика* — содержит теоретические обоснования и разработку практики перевоспитания лиц, находящихся в заключении за совершенные преступления;
- ◆ *сравнительная (компаративистская) педагогика*, рассматривающая закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в различных странах путем сопоставления и нахождения сходств и различий.

3.6. Методология педагогической науки и деятельности

Развитие педагогической науки на современном этапе также требует особого внимания к проблемам методологии и методов научного познания.

В науковедческой и педагогической литературе существует множество различных точек зрения на сущность методологии в целом, и непосредственно методологии педагогической науки и деятельности. В Философском энциклопедическом словаре определено: «Методология — система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также

учение об этой системе»¹. Из данного определения видно, что его можно употребить как в широком, так и в узком смысле. В широком смысле — это совокупность наиболее общих, мировоззренческих принципов, применяемых при решении как теоретических, так и практических задач; в узком — это учение о методах. Также методологию понимают как учение о методе научного познания и преобразования мира.

Соответственно, **методология педагогической науки и деятельности** представляет собой систему теоретических положений о методах педагогического познания и преобразования действительности.

В методологии педагогической науки выделяют ряд уровней: философский (общая методология), общенаучный, конкретно-научный, технологический.

Первый, философский уровень, представляет собой **общую методологию** — некоторый общий философский подход, общий способ познания, принимаемый исследователем. Общая методология включает наиболее общие принципы познания, которые применяются в исследованиях. В качестве общей методологии исследователи чаще всего принимают различные философские системы и учения.

Важное место в развитии педагогической науки занимает *диалектика* как философская основа познания окружающего мира.

Принципы диалектики особым образом отражают сущность человека, его место в мире. Они раскрывают стратегию научно-педагогического познания, дают самые общие ориентиры в этом сложном процессе. Например, философский *принцип всеобщей связи* отражает сложность окружающего нас мира и его явлений, в том числе педагогических. Он ориентирует на анализ педагогических явлений во взаимосвязи не только с их внутренними элементами, но и с внешними факторами и условиями, без которых не может быть получен достоверный результат научного исследования. *Принцип развития* указывает на необходимость исследования педагогических явлений в их динамике, исторической и логической последовательности. *Принцип детерминизма* требует анализа исследуемых педагогических явлений через призму обуславливающих их факторов и т. д.

¹ Философский энциклопедический словарь. — М., 1983. — С. 365.

Особое место в методологии занимают *основные законы диалектики*. Законам диалектики принадлежит роль механизмов, с помощью которых можно формулировать педагогические проблемы, прогнозировать развитие педагогических явлений, находить конкретные пути решения педагогических задач.

Закон единства и борьбы противоположностей позволяет выявить главное противоречие в педагогическом явлении, без которого нельзя сформулировать научно-педагогическую проблему.

Закон взаимного перехода количественных и качественных изменений позволяет прогнозировать изменения в педагогических явлениях, изучать механизм их развития. Если первый закон позволяет сформулировать научную проблему, то второй помогает сформулировать гипотезу по ее разрешению и выработать пути доказательства.

Закон отрицания отрицания позволяет представить направленность развития педагогических явлений от простых к сложным, заметить прогресс в этом процессе, увидеть в нем соотношение нового и старого и другие аспекты.

Методологическое значение *категорий материалистической диалектики* состоит в том, что их применение к анализу педагогических явлений позволяет проникнуть в глубину, выявить сущность, раскрыть различные грани и установить существенные связи между ними.

Второй, общенаучный уровень представляет собой **методологические подходы, применяемые в целом в науке**, в большинстве исследований. Примером являются *комплексный и системный подходы*.

Комплексный подход предполагает управляемое объединение воедино разнородных элементов: объектов, процессов, деятельности и т. п. Он диалектически взаимосвязан с системным подходом и обеспечивает синтезирующую сторону познания и преобразования.

Системный подход означает изучение совокупности элементов системы, находящихся в связях друг с другом и образующих определенную целостность, единство.

Третий, конкретно-научный уровень, включает **частную (или специальную) методологию** — совокупность методологических принципов, применяемых в данной области знания. Частная методология есть реализация философских и общенаучных подходов применительно к специфическому объекту исследования. Это

тоже определенный способ познания, но адаптированный для более узкой сферы знания.

В качестве примера здесь уместно отметить *принцип деятельности*. В широком смысле слова, принцип деятельности означает признание деятельности сущностью способа бытия человека. Деятельность и производит, и изменяет конкретные условия существования индивидов, а также общества в целом. Деятельность рассматривается как специфический вид человеческой активности, как некоторое субъектно-объектное отношение, в котором человек — субъект — определенным образом относится к объекту, овладевает им. В ходе деятельности человек реализует свой интерес, преобразуя мир. При этом человек удовлетворяет потребности, при этом же рождаются новые потребности. Таким образом, деятельность предстает как процесс, в ходе которого развивается сама человеческая личность.

Содержание принципа *деятельности* в педагогике можно сформулировать в следующих положениях:

- ❖ понимание деятельности как совместного взаимодействия участников образовательного процесса (прежде всего педагогов и обучающихся);
- ❖ понимание в качестве субъекта и объекта деятельности не только индивида, но и группы, педагогического и учебного коллективов, вуза, общества, что позволяет исследовать педагогические явления, процессы, системы как определенные системы деятельности;
- ❖ при условии понимания участников образовательного процесса с точки зрения деятельностного подхода открывается возможность изучить все соответствующие атрибуты деятельности;
- ❖ деятельностный подход определяет недопустимость сведения любого исследования лишь к эмпирическому описанию, к простой констатации актов индивидуальной деятельности вне определенного социального контекста — системы общественных отношений, культуры, образовательных систем, тенденций их развития.

Четвертый, технологический уровень методологии — совокупность конкретных методов, способов, приемов исследования, что чаще в русском языке обозначается термином «методика». Конкретные методики (или методы), применяемые в педагогиче-

ских исследованиях, не являются абсолютно независимыми от более общих методологических соображений.

С учетом указанной иерархии различных методологических уровней эмпирические или экспериментальные методики не должны рассматриваться изолированно от общей и специальной методологии. Это значит, что любой методический прием (анкетирование, тестирование) следует применять в определенном «методологическом ключе», то есть при условии решения ряда более принципиальных вопросов исследования.

Общенаучные принципы преломляются через принципы специальной методологии. Что же касается конкретных методических приемов, то они могут быть относительно независимы от методологических принципов и применяться практически в одинаковой форме в рамках различных методологических ориентаций, хотя общий набор методик, стратегия их применения должны нести методологическую нагрузку.

В целом в проведении педагогического исследования и деятельности следует учитывать и соблюдать следующие *принципы*: целенаправленности (процесс должен быть направлен на достижение поставленной цели и решение сформулированных задач); поиска нового (открытие неизвестного метода, выдвижение и обоснование оригинальных идей и поиск путей их реализации); системности (приведение в систему задач, процесса исследования, и его результатов); строгой объективности, воспроизводимости, доказательности, обоснованности обобщений и выводов.

3.7. Методы педагогических исследований

Педагогическую науку образуют как знания, результаты познания действительности, так и *методы исследования*, получения этих знаний.

Метод (от греч. *méthodos* — путь исследования, познания) **педагогического исследования** можно определить как совокупность способов, приемов, операций практического и/или теоретического познания и изучения педагогических явлений и процессов, обладающих родством теоретической системы представлений и/или основного технологического приема и подчиненных решению определенных задач.

В зависимости от основания классификации *методы исследования в педагогике подразделяются* на общенаучные, методы общие для ряда наук, частные методы педагогики; эмпирические и теоретические; констатирующие и преобразующие; качественные и количественные; частные и общие; содержательные и формальные; методы сбора эмпирических данных, проверки и опровержения гипотез и теории; методы описания, объяснения и прогноза; специальные методы, используемые в отдельных педагогических науках; методы обработки результатов исследования.

Наиболее общим является *деление методов исследования на теоретические и эмпирические*.

К **теоретическим** методам относят: анализ (выделение и рассмотрение отдельных сторон, признаков, свойств явлений), синтез (соединение, обобщение полученных данных, познание явления как единого целого, в единстве и взаимной связи его частей), индукцию (движение познания от частных суждений к общему выводу), дедукцию (от общего суждения — к частному выводу), абстрагирование (мысленное отвлечение от ряда свойств предметов и явлений, выделение других свойств и отношений, формирование отвлеченных понятий), моделирование (изучение явления на основе модели, являющейся его аналогом, воспроизводящим свойства) и др.

В педагогических исследованиях особо важную роль играют **эмпирические** (от греч. *empeiria* — опыт) **методы**, позволяющие обеспечить непосредственно практическое познание участников педагогического процесса, точную регистрацию педагогических фактов и явлений для последующего теоретического анализа. Они обеспечивают накопление, фиксацию, классификацию и обобщение исходного материала для создания научной теории. В качестве эмпирических данных об изучаемом объекте выступают такие свойства, связи и отношения вещей и явлений, которые обнаруживаются в ходе практической деятельности, наблюдений и экспериментов. Характерный признак эмпирического объекта — возможность его чувственного отражения.

Основными эмпирическими методами педагогических исследований являются: педагогическое наблюдение, опрос (разновидности опроса: беседа, анкетирование, тестирование, интервью), педагогический эксперимент, анализ документов (контент-анализ), изучение продуктов деятельности.

Наблюдение представляет собой целенаправленное, организованное и фиксируемое восприятие участников педагогического процесса либо его явлений. Оно обычно включает цели, задачи, продолжительность наблюдения, выбор объекта, предмета и ситуации, установление способа наблюдения, менее всего влияющего на исследуемый объект, но обеспечивающий наибольший сбор информации, выбор способов регистрации наблюдаемого, обработку и интерпретацию полученной информации.

В зависимости от различных характеристик можно выделить *разновидности метода наблюдения*: по степени формализованности — контролируемое и неконтролируемое; по степени участия наблюдателя в исследуемой ситуации — включенное и невключенное; по условиям организации — открытое и скрытое; по месту проведения — естественное и лабораторное; по регулярности проведения — систематическое и случайное.

Метод наблюдения должен удовлетворять следующим требованиям: сохранению естественности проявления качеств личности; целенаправленности наблюдения; объективности фиксации и анализа результатов. При использовании данного метода педагог не должен, по возможности, привлекать к себе особого внимания. Для достоверной оценки развития того или иного качества необходимо наблюдать его как минимум в 5–6 ситуациях.

Метод наблюдения очень важен в педагогике, поскольку позволяет вести наблюдение за одними и теми же лицами в течение длительного времени, непосредственно наблюдать и анализировать поведение в различных видах деятельности; обобщать и сравнивать мнения значительного числа лиц.

Метод опроса представляет собой письменные или устные, непосредственные или опосредованные обращения педагога, исследователя к респондентам с вопросами, содержание ответов на которые раскрывает отдельные стороны изучаемой проблемы. С помощью опроса можно получить информацию об индивидуальных и групповых особенностях, характеристиках участников педагогического процесса, а также о явлениях и динамике этого процесса. Значение опроса в педагогике тем больше, чем менее изучаемая область доступна непосредственному наблюдению.

Преимуществом метода опроса является то, что информация, получаемая от респондентов (опрашиваемых), чаще богаче и подробнее, чем та, которую можно получить с использованием других

методов. Она легко поддается обработке, получить ее можно сравнительно оперативно.

Среди недостатков методов опроса выделяют: субъективность получаемой информации (респонденты нередко склонны переоценивать значение некоторых фактов или явлений, своей роли в них); искажение информации, которое может происходить за счет методических ошибок при составлении инструментария исследования, определении выборочной совокупности опрашиваемых («выборки»), интерпретации данных.

Метод опроса применяется в следующих разновидностях:

- ◆ *устный опрос* в форме беседы (индивидуальная или групповая) и интервью (устное);
- ◆ *письменный опрос* в виде анкетирования, тестирования (со стандартизированными формами оценки результатов опроса), интервью (письменное).

Беседа представляет собой способ получения информации об изучаемом явлении, человеке, группе людей посредством личного, непосредственного, организованного и целенаправленного общения. В зависимости от целей использования, беседа может быть ознакомительной, диагностической, экспериментальной, профилактической и т. д.

Беседа не должна сводиться к беспредметному разговору. Она требует соблюдения определенных *условий проведения*: специальной подготовки; непринужденности; беседа не должна быть простым опросом; полученную информацию об особенностях личности собеседника, свои выводы следует записывать, как правило, после проведения беседы. В результате беседы важно не только почерпнуть нужную информацию, но и оказать положительное психолого-педагогическое воздействие.

Интервью — разновидность метода опроса, специальный вид целенаправленного общения с человеком или группой людей. В основе интервью лежит обычная беседа. Однако в интервью роли собеседников более четко закреплены, а цели определяются замыслом.

Преимущества интервью: в ходе работы с опрашиваемыми удается учесть уровень их подготовки, определить отношение к теме опроса, отдельным проблемам, зафиксировать интонацию и мимику; появляется возможность гибко менять формулировки

вопросов с учетом личности опрашиваемого и содержания предшествующих ответов; можно поставить дополнительные (уточняющие, контрольные, наводящие, поясняющие и т. п.) вопросы. Приближенность интервью к обыденному разговору способствует возникновению непринужденной обстановки общения и искренности ответов; интервьюер может вести наблюдение за психологическими реакциями собеседника и при необходимости корректировать беседу.

В качестве недостатка следует выделить большую трудоемкость интервью при незначительном количестве опрашиваемых респондентов.

Метод анкетирования. Анкета — это структурно организованный набор вопросов, разработанный в соответствии с установленными правилами документ исследования, содержащий упорядоченный по содержанию и форме ряд вопросов и высказываний, часто с вариантами ответов на них, каждый из которых логически связан с центральной задачей.

Вопросы анкеты могут быть направлены на выявление биографических данных, отношения к различным явлениям и процессам, индивидуальных и групповых особенностей участников педагогического процесса.

Различают следующие *варианты анкетирования*: личностное (при непосредственном контакте исследователя и респондента) или опосредованное (анкеты раздаются респондентам и они отвечают на них в удобное время); индивидуальное или групповое; сплошное или выборочное.

Существует ряд правил, определяющих *особенности анкетирования*:

- ◆ необходимо четко представлять цель и задачи предстоящего исследования;
- ◆ вопросы анкеты должны соответствовать уровню развития и жизненному опыту опрашиваемых (возрасту, образованию, социальному происхождению, культурным и национальным особенностям и т. п.);
- ◆ в формулировках вопросов должно быть как можно меньше эмоционально значимых слов;
- ◆ формулировки вопросов должны быть по возможности нейтральными, а когда этого трудно добиться, следует дублировать

вопросы таким образом, чтобы они с разных сторон отражали одно и то же качество;

- ◆ следует избегать возможности оценочных ответов («хорошо-плохо», «сильно-слабо» и т. п.);
- ◆ анкета должна обладать достаточной разрешающей способностью, то есть возможностью улавливать как можно более тонкие различия между людьми по степени выраженности тех или иных личностных свойств;
- ◆ анкета должна быть доступна, то есть опрашиваемый должен понять вопрос, суметь вспомнить о каких-то событиях прошлого и выбрать адекватный для него ответ; анкета не должна быть монотонной и стереотипной. Количество вариантов ответов, как правило, не должно быть более 5–6, а расчетное время заполнения анкеты — не более 30 минут.

При составлении анкеты используют *несколько вариантов построения вопросов*: открытые, закрытые и полузакрытые, а также вопросы-фильтры и ранжирование.

Открытыми называются вопросы, на которые респонденты должны самостоятельно дать развернутые ответы.

Закрытыми называются вопросы, к которым в анкете предлагаются возможные варианты ответов либо на которые опрашиваемые дают односложные ответы.

Полузакрытый вопрос отличается от закрытого тем, что кроме предложенных вариантов ответов имеется строка, на которой респондент может отразить свое личное мнение по существу вопроса.

При использовании данного метода необходимо учитывать его существенный недостаток: высокую степень субъективности ответов вследствие стремления человека показать себя с лучшей стороны, соответствовать социальным нормам и скрыть недостатки. Анкетный опрос доступный, но и более уязвимый для всякого рода влияний метод.

Метод тестирования. Тест — это стандартизированное задание (или особым образом связанные между собой задания), обычно ограниченное по времени, предназначенное для установления в сравнительных величинах индивидуальных (групповых) особенностей, меры выраженности изучаемого свойства у испытуемого.

В результате тестирования получают некоторую характеристику, показывающую меру выраженности исследуемой особенности

у личности. Она должна быть соотносима с установленными для данной категории испытуемых нормами. С помощью тестирования можно определить имеющийся уровень развития некоторого свойства и сравнить его с эталоном или с развитием этого качества у испытуемого в более ранний период.

Тесты можно классифицировать следующим образом:

- ◆ по цели применения (диагностика обученности; диагностика групповых и индивидуальных психологических характеристик, личностного развития, диагностика в целях профориентации, профессионального отбора);
- ◆ по формам процедуры их применения (индивидуальные, групповые);
- ◆ по содержанию (определение уровня развития того или иного качества);
- ◆ по использованию (аналитические и синтетические, аппаратурные и выполняемые вручную, вербальные и невербальные).

Для диагностики обученности применяются предметные или *дидактические тесты и тестовые задания*, тесты успешности, тесты достижений в форме: тесты-вопросы, тесты с заполнением пропусков, с выбором ответов, тесты «правильно-неправильно», со свободным ответом.

Для диагностики воспитанности и качеств личности наиболее распространены личностные, ориентированные на критерий или проективные тесты, тесты для диагностики психических состояний, свойств личности и межличностных отношений.

Для диагностики уровня развития применяются тесты диагностики интеллекта, познавательных процессов, креативности, тесты психомоторики.

Метод тестирования широко применяется в педагогических исследованиях. В то же время отмечают определенные *недостатки этого метода*.

Во-первых, успешное решение теста в обычных условиях не означает успешность аналогичных действий в сложной обстановке. Респондент, получивший высокий балл по результатам тестирования в обычных условиях, может оказаться эмоционально неустойчивым к стрессам, теряться в ситуации.

Во-вторых, зная характер тестовых процедур (а скрыть их при массовых исследованиях практически невозможно), испытуемому

можно просто подготовиться к решению аналогичного теста, а в некоторых случаях — узнать результат заранее. Может возникнуть эффект, когда некоторые респонденты лучше решат тест не в силу своих способностей, а в силу своей предусмотрительности, находчивости, смекалки, а иногда и хитрости.

В-третьих, результаты тестирования в данный момент могут существенно разниться с результатами подобных испытаний через значительный промежуток времени в силу неравномерного развития различных качеств у людей.

Тесты должны удовлетворять определенным требованиям, к числу которых следует отнести педагогическую, социальную и профессиональную направленность, надежность, валидность, устойчивость, достоверность, хорошую интерпретируемость. Создание тестов требует высокого уровня психолого-педагогической компетентности педагога и в большинстве случаев, специальной подготовки. Эта работа связана с отбором заданий, обеспечением надежности и обоснованности информации, получаемой в период тестирования. Должны быть учтены состав обследуемых, их возрастные характеристики, этапы исследования, условия обследования, настрой.

Одним из наиболее эффективных методов сбора информации в педагогическом исследовании является *экспертный опрос*, предполагающий получение данных с помощью знаний компетентных лиц путем опроса нескольких человек, являющихся экспертами, сведущими людьми в исследуемой области. Данный метод — **метод экспертной оценки** — можно рассматривать как одну из разновидностей опроса (либо как разновидность анкетирования).

Достоинство этого метода заключается в определенной объективности получаемых данных, поскольку в состав группы экспертов включаются люди, глубоко, давно и с разных сторон знающие человека (проблему, объект исследования). Однако он является трудоемким и порой сложно определить компетентность экспертов.

Преимущество метода экспертной оценки заключается в том, что оценку дают сразу несколько экспертов независимо друг от друга. Он может использоваться для характеристик развития тех качеств, которые не поддаются количественной оценке.

Эксперты, привлекаемые к диагностике, должны быть подготовленными, компетентными, способными к творческому мыш-

лению, объективными, самокритичными, глубоко понимающими значимость и ответственность экспертизы. Особое внимание необходимо обратить на продуманную постановку вопросов, ответы на которые должны дать достоверную и объективную оценку тех или иных качеств личности обучающегося, отражающую его практическую деятельность и знания.

Метод педагогического эксперимента предполагает совместное комплексное использование методов педагогического наблюдения, беседы, анкетирования, применения тестов и др. Эксперимент (от лат. *experimentum* — проба, опыт) — метод познания, при помощи которого в контролируемых и управляемых условиях исследуются явления действительности. Главной задачей большинства экспериментов служит проверка гипотез и предсказаний теории, имеющих принципиальное значение. В связи с этим эксперимент, как одна из форм практики, выполняет функцию критерия истинности научного познания.

Метод педагогического эксперимента заключается в целенаправленном наблюдении за проявлениями тех или иных качеств, когда по плану исследования незначительно или существенно изменяются условия, в которых находится и действует испытуемый. В ходе эксперимента специально создаются ситуации, способствующие проявлению качеств личности или их формированию.

Сущность эксперимента заключается в активном вмешательстве исследователя в педагогический процесс с целью его изучения в заранее запланированных параметрах и условиях. Эксперимент позволяет варьировать факторы, которые воздействуют на изучаемые процессы и явления, воспроизводить их неоднократно. Его сила в том, что он дает возможность создавать новый опыт в точно учитываемых условиях.

В педагогике выделяют несколько основных *видов эксперимента*:

- ◆ *Естественный* педагогический эксперимент проводят по плану, в обстановке обычной деятельности. Его участники не знают, что они выступают в роли испытуемых. Результаты исследования в значительной степени выражаются в описательной форме.
- ◆ *Лабораторный* эксперимент осуществляется чаще всего с участием специально выделенной группы испытуемых в специальном помещении.
- ◆ *Констатирующий* эксперимент направлен на установление фактического состояния и уровня тех или иных особенностей

педагогического процесса, его явлений и участников на момент проведения исследования.

- ❖ *Формирующий* эксперимент направлен на изучение явлений, качеств, характеристик непосредственно в процессе их активного формирования, реализации системы мер, выполнения специально разработанных заданий в специально созданной обстановке деятельности и общения.

При проведении педагогического исследования всегда требуется доказывать *репрезентативность* выборки с точки зрения представительности всех категорий испытуемых и их достаточной численности. Определяя необходимую *длительность* эксперимента, следует иметь в виду, что слишком краткий его срок приводит к необъективным научным рекомендациям, к преувеличению роли и значения отдельных педагогических факторов. Слишком длительный срок отвлекает исследователя от решения других задач, повышает трудоемкость работы.

Широкое применение в педагогике находит **анализ документов**. Он позволяет: выявить предпосылки к формированию и закреплению индивидуально-психологических качеств, педагогических характеристик, способствующих или препятствующих обучению, воспитанию, адаптации, профессиональному становлению; выделить в учебной, профессиональной деятельности конкретные проявления (факты), свидетельствующие о степени зрелости, активности различных психических процессов (функций), об устойчивости интересов, черт характера; определить направление и состав методик для дальнейшего исследования личностных особенностей и рекомендаций по обучению и воспитанию.

В качестве одного из методов работы с документами в педагогических исследованиях применяется **контент-анализ** (англ. content — содержание) — метод выявления и оценки специфических характеристик текстов (смысловые единицы содержания, формы информации) и других носителей информации (видеозаписей, интервью, ответов на вопросы анкеты и т. д.).

В целом следует использовать в единстве, в системе различные методы. Это позволит наиболее полно, объективно и достоверно оценить особенности и динамику протекания педагогического процесса, особенности его участников.

Глава 4. Педагогический процесс

4.1. Педагогический процесс как основная категория педагогики и предмет педагогической науки

В наиболее общем виде *предметом педагогики является педагогический процесс* как особый вид взаимодействия людей.

Педагогический процесс — специально организованное взаимодействие педагогов и учащихся (воспитанников) в целях решения задач образования, воспитания, обучения и развития личности. Он представляет собой цепочку отдельных педагогических взаимодействий.

Педагогические взаимодействия — это преднамеренные взаимные контакты педагога с другим человеком (длительные или временные), целью которых являются изменения в поведении, деятельности, сознании, психике, отношениях человека.

Понятие «педагогическое взаимодействие» обозначает самую существенную специфическую черту педагогической деятельности — ее *двусторонний характер*. При этом ученик (воспитанник) не просто присутствует в педагогическом процессе, он, как и педагог, является действующим, или еще точнее — взаимодействующим лицом, поскольку он активно отзывается на действия педагога, а тот строит дальнейшую работу с учетом отклика ученика (воспитанника) на эти действия.

В понятии «педагогическое взаимодействие» подчеркивается активный характер участия второй стороны (ученика, воспитанника) в процессе обучения (воспитания, образования) и наличие в этом процессе именно взаимодействия его участников, являющихся **субъектами** педагогического взаимодействия, педагогического (образовательного) процесса в целом. Указанный характер педагогического взаимодействия является ключевым в современном *субъект-субъектном подходе* к пониманию и построению педагогического процесса.

Взаимодействие субъектов педагогического процесса основной целью имеет присвоение учащимися, воспитанниками опыта, накопленного человечеством.

Основными компонентами педагогического процесса являются: субъекты, цели и задачи педагогического процесса; содержательная структура (процессы обучения, воспитания, развития и их содержание); организационная структура (формы, средства, технологии, методы).

4.2. Сущностные характеристики и этапы педагогического процесса

В качестве **сущностных характеристик педагогического процесса** выделяются: субъектность, организуемость, целостность, полиструктурность, непрерывность, цикличность.

Субъектность педагогического процесса заключается в том, что как педагоги, так и обучающиеся (воспитанники) рассматриваются как субъекты, активно действующие участники этого процесса, способные к самопознанию и самосознанию, которые могут проявить инициативу, ответственность, самостоятельность, принять и реализовать решение, оценить последствия своего поведения, дать отчет за свои действия.

Организуемость педагогического процесса связана с тем, что этот процесс, несмотря на его субъектность, собственную активность его участников, все же управляется, направляется, организуется педагогами на достижение определенных целей.

Целостность педагогического процесса заключается во внутреннем единстве составляющих его компонентов, их взаимодействии. В содержательном плане целостность педагогического процесса обеспечивается отражением в его цели и содержании опыта, накопленного человечеством во взаимосвязи его знаний, умений, навыков, опыта деятельности и отношения к окружающему миру. Системообразующим фактором при этом является интеграция и координация усилий всех субъектов педагогического процесса в комплексе мероприятий обучения, воспитания, подготовки.

Целостность педагогического процесса предполагает компонентную и функциональную полноту его структуры, а также гармонизацию всех видов связей и отношений, что позволяет получать оптимальный педагогический результат. Процесс со значительны-

ми отклонениями от целостности (односторонность, отсутствие целенаправленности и целесообразности) не способен обеспечить достижение намеченной педагогической цели.

Полиструктурность педагогического процесса обусловлена его сложной структурой, его системностью, включающей совокупность взаимосвязанных компонентов.

Непрерывность педагогического процесса заключается как в целом в непрерывном характере передачи опыта человечества от поколения к поколению, так и непосредственно в непрерывном характере образования современного человека.

Цикличность педагогического процесса связана с наличием в нем определенных повторяющихся этапов, представляющих последовательность решения задач этого процесса и в своей совокупности составляющих цикл.

Основными этапами педагогического процесса являются:

- ◆ **целеполагание** — *подготовительный этап* — организация педагогического процесса (целеполагание; диагностика; прогнозирование; проектирование; планирование);
- ◆ **целеосуществление** — *основной этап* — осуществление педагогического процесса (педагогическое взаимодействие; обратная связь; диагностика, контроль, регулирование и корректировка деятельности);
- ◆ **анализ и оценка результатов** — *заключительный этап* — анализ результатов педагогического процесса (выявление степени достижения целей, оценка результатов и ошибок; анализ причин достижений и отклонений; определение мер по совершенствованию обучения, воспитания, подготовки).

Глава 5. Воспитание

5.1. Характеристика воспитания как части педагогического процесса

Воспитание является одним из основных понятий педагогики и важной составной частью педагогического процесса.

В целом **воспитание** представляет собой целенаправленную и планомерную деятельность педагогов, общества, государства по формированию и развитию личности человека в соответствии с социальными требованиями.

В широком смысле под воспитанием понимается процесс целенаправленного влияния, целью которого выступает накопление человеком необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования у него определенной системы ценностей; воспитание — целенаправленный процесс формирования интеллекта, физических и духовных сил личности, подготовки ее к жизни, активной трудовой деятельности.

В узком смысле воспитание — это систематическое целенаправленное воздействие на воспитуемых (взаимодействие с ними) с целью формирования у них определенных, конкретных качеств, взглядов, убеждений, желаемого отношения к людям и явлениям окружающего мира.

Воспитание часто трактуется *еще в более конкретном значении* — как решение определенной воспитательной задачи.

Процесс воспитания по своей сути близок к процессу **социализации**, становления личности, в ходе которого происходит усвоение индивидом языка, социальных ценностей, норм, установок, образцов поведения, опыта, культуры, присущих данному обществу (общности), и воспроизводство им социальных связей, ролей и опыта.

Вместе с тем, *в отличие от социализации*, которая является достаточно стихийным и относительно направляемым процессом, *воспитание* представляет собой социально контролируемую и направляемую социализацию, в основе которой лежит социальное действие, сознательно ориентированное на ответное поведение партнеров. Кроме того, в отличие от социализации как непрерывного процесса, воспитание является процессом дискретным (прерывным) и планомерным, осуществляемым в определенных организациях¹.

Воспитание российских граждан осуществляется на основе:

- ❖ общечеловеческих ценностей, образцов отечественной и мировой культуры;

¹ Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2003. — С. 42.

- ◆ многовековых морально-нравственных устоев, традиций, многонационального Российского государства, с учетом опыта, современного состояния, проблем и тенденций развития российского общества и всех сфер его жизни;
- ◆ Конституции, законов Российской Федерации, нормативных правовых актов.

Воспитание является приоритетным направлением деятельности педагогов, всех работников образования.

Воспитание как сложное социальное и педагогическое явление и часть педагогического процесса имеет определенную *структуру*, основными элементами которой выступают: цель воспитания, субъекты и объекты воспитания, их взаимодействие, закономерности, содержание, принципы, формы, методы, средства и приемы воспитания, оценка и самооценка результатов воспитания.

Важнейшим системообразующим структурным элементом процесса воспитания является его цель. Цель воспитания служит исходным началом в этом процессе, выступает в качестве идеала, модели личности с соответствующими качествами. Приемлемым с теоретической и прикладной точки зрения является предложение считать целью воспитания гармоничное разностороннее развитие личности. Это идеал, к которому надо стремиться.

Цель определяет задачи, содержание воспитания, выбор форм, методов, средств и приемов, служит ориентиром для самовоспитания.

Содержание воспитания в значительной степени определяется государственной политикой и состоянием духовной сферы общества.

Педагогическое *взаимодействие*, общение воспитателя с воспитанником проходит через внутренний мир, сознание и чувства. Именно в этом взаимодействии происходит формирование и развитие личности, которое зависит от того, насколько педагогически грамотно осуществляется воспитательная деятельность, насколько она гармонично сочетается с интересами личности и коллектива, их потребностями, убеждениями, стремлениями.

В целом **основной целью воспитания российских граждан** можно рассматривать формирование высоконравственной разносторонне развитой личности, гражданина, патриота, профессионала.

5.2. Факторы воспитания личности

В рамках современных подходов человек рассматривается как активное существо, не столько формируемое извне, сколько развивающееся по своим внутренним законам. В связи с этим важен учет факторов воспитания, имеющих определенную специфику по сравнению с факторами развития человека и его социализации.

Понятие *фактор* (от лат. factor — производящий) обозначает движущую силу какого-либо явления или процесса, существенное обстоятельство в каком-либо процессе. Соответственно, под педагогическим фактором понимается педагогическое явление, ставшее движущей силой другого явления¹.

Практически все явления и процессы имеют воспитательный потенциал, который может реализоваться при определенных условиях.

Под **фактором воспитания** понимается то, что способно (в большей степени не зависимо от желания людей) порождать воспитательные эффекты, объективно оказывая влияние на ход и результаты воспитания человека². Такими **факторами** являются: внутренние и внешние явления, процессы, ситуации, которые оказывают прямое или косвенное воздействие на формирование качеств личности, системы установок, ценностей, отношений, мотивов, моделей поведения.

В самом общем виде воспитанность человека зависит от условий жизни и его личностной позиции. Условия жизни обусловлены природными, историческими, социальными, культурными, педагогическими факторами. Поскольку человек объединяет в себе как природное, так и социальное, культурное, духовное начала, то каждое из них также является фактором воспитания.

Данные от природы и проявляющиеся на протяжении всей жизни **индивидуальные свойства** (пол, возраст, состояние здоровья, внешность, телесная конституция, особенности нервной системы, темперамент) являются важным фактором развития человека. С его

¹ Словарь по социальной педагогике. — М., 2002. — С. 321.

² Воспитательная деятельность педагога / Под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. — М., 2006. — С. 59.

рождения они оказываются включенными в ход процесса воспитания, объективно влияя на его результаты, создавая предпосылки к восприятию и оценке человека окружающими людьми.

Социальная среда является важнейшим фактором воспитания, включая ближний и дальний круг людей, с которыми соприкасается человек; систему межличностных и деловых связей; социальные требования и нормы; государственные и общественные институты.

Многообразие социальных факторов, влияющих на воспитание человека, его социализацию, разделяют на следующие группы:

- ◆ *макрофакторы* (космос, планета, мир, страна, общество, государство) — влияют на социализацию всех жителей планеты или очень больших групп людей, живущих в определенных странах;
- ◆ *мезофакторы* (мезо — средний, промежуточный) — факторы влияния на воспитание человека больших групп людей, выделяемых по национальному признаку (этнос); по месту и типу поселения, в котором они живут (регион, село, город, поселок); по принадлежности к аудитории тех или иных сетей массовой коммуникации (радио, телевидение, кино и др.);
- ◆ *микрофакторы* — оказывают непосредственное влияние на конкретных людей: семья, группы сверстников, микросоциум, организации, в которых осуществляется воспитание — учебные, профессиональные, общественные и др.¹

Социальные факторы, влияющие на воспитание, также можно разделить по уровням.

На социальном уровне такими факторами являются основные аспекты жизнедеятельности государства и общества, обладающие огромным воспитательным потенциалом и являющиеся объектом общественно-государственного управления, в том числе и целенаправленного управления в интересах воспитания граждан в целом и подрастающего поколения в частности.

Общество, государство определяют общую цель и задачи в сфере воспитания; руководят и управляют процессом воспитания; создают нормативно-правовую базу, условия и предпосылки для формирования и развития личности каждого гражданина; готовят

¹ См.: Мудрик А. В. Социальная педагогика. — М., 2005; Мудрик А. В. Социализация личности. — М., 2006.

кадры; поддерживают на должном уровне статус воспитания и воспитателей.

На институциональном уровне вопросы воспитания решаются организациями, специально созданными для решения воспитательных задач или имеющими функции воспитания (общественные организации, образовательные и культурно-досуговые учреждения и т. п.).

На социально-психологическом уровне задачи воспитания решают учебные, трудовые и другие коллективы, собрания общественности, другие общественные организации.

На межличностном уровне факторами воспитания выступает практика межличностного взаимодействия субъектов воспитания.

На личностном уровне фактором воспитания выступает сам человек, определенным образом реагируя на воспитательные воздействия и взаимодействия и осуществляя самовоспитание.

Культурный контекст также представляет собой фактор воспитания. Воспитание человеческого в человеке — это воспроизводство в нем социальной культуры, «окультуривание». Культура определяет нормы жизни, ценности, которыми руководствуются люди. Результаты воспитания напрямую соотносятся с пластами культуры (национальной, научной, художественной, языковой), с которыми соприкасается человек от рождения.

Исторический период также накладывает отпечаток на ход и результаты воспитания, диктуя обществу и отдельному человеку необходимость выработки определенных личностных качеств.

Личностные качества, субъектная позиция самого человека выступают важнейшим фактором воспитания. К этим качествам относят волю, характер, направленность, мотивацию, совесть, веру. Следует учитывать, что эти качества, личностные особенности способны как содействовать успеху воспитания, так и препятствовать любым усилиям воспитателей. В идеале, становясь субъектом собственной жизнедеятельности, педагогического процесса, человек сам активно участвует в своем воспитании, занимается самовоспитанием. Несомненно, одним из ключевых факторов воспитания является собственно сама **педагогическая деятельность**, которая, с одной стороны, уже по своей природе является фактором воспитания, а с другой стороны, должна соответствовать определенным закономерностям, отвечающим сущности и логике развития процесса воспитания.

В отличие от факторов как глубинных истоков, непосредственно порождающих те или иные воспитательные проявления и эффекты, *условия воспитания* формируют конкретную среду, обстановку, обстоятельства места, времени и действия, в которых факторы оказывают влияние на человека.

Условия, в отличие от факторов, достаточно подвижны и изменчивы, поэтому их можно не только учитывать, но и педагогически конструировать.

Соответственно, факторы воспитания можно отнести к обстоятельствам, которые носят объективный характер. Их можно лишь прогнозировать, в то время как условия (внешние и внутренние) можно конструировать. Вместе с тем любое, даже самое благоприятное педагогическое условие, во многом способствуя получению определенного результата, отнюдь его не гарантирует.

В целом в процессе воспитания необходимо учитывать многообразие и взаимодействие различных факторов в жизни воспитанников, понимая, что каждый из них не только формирует потенциальный контекст воспитания, но и накладывает определенные ограничения на возможности воспитания. Тогда педагог сможет создавать соответствующие условия, благоприятные для решения педагогических задач.

5.3. Теории воспитания

Теории воспитания определенным образом трактуют сущность, цели, приоритеты, направленность, содержание и другие компоненты воспитания.

Теории воспитания можно классифицировать по различным основаниям. Одним из таких оснований являются представления о природе человека и соотношении внутреннего (биолого-генетического) и внешнего (социального) в развитии и воспитании личности. По этому основанию теории воспитания можно разделить на *антропоцентрические, социоцентрические*¹, а также *интегративные, личностно-социальные*.

¹ См.: *Грищенко Л. И.* Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход. — М., 2005. — С. 11.

Для **антропоцентрических теорий воспитания** характерно понимание развития личности как естественного развертывания внутренних, природных сил, качеств человека.

К **антропоцентрическим теориям воспитания** можно отнести:

- ◆ *теорию «свободного воспитания»*, основателем которой считают Ж.-Ж. Руссо (XVIII в.);
- ◆ *педоцентризм* (детоцентризм) (Д. Дьюи, Э. Кей, М. Монтессори) – воспитание должно основываться на спонтанных интересах и личном опыте детей;
- ◆ взгляды представителей *христианско-антропологического направления* (Л. Н. Толстой, В. В. Розанов, В. В. Зеньковский);
- ◆ *развитие теории свободного воспитания* в России (К. Н. Вентцель, А. У. Зеленко, И. И. Горубнов-Посадов);
- ◆ современные *идеи гуманистической психологии и педагогики* (К. Роджерс, А. Маслоу и др.) и др.

С точки зрения антропоцентрических теорий человек является самонастраивающейся системой, в которой внутренние, импульсивные, неосознаваемые устремления, потребность в саморазвитии сами подскажут, как, в каком темпе и в каких направлениях необходимо развиваться. Задача педагога заключается в том, чтобы предоставить детям максимально возможные области для их развития, выбрать технологии, с помощью которых эти области можно осваивать. Человек выступает как творец своей жизни, развивает свои творческие способности. Однако при этом могут проявиться проблемы самостоятельного определения и реализации человеком своих истинных потребностей, могут возникать асоциальные интересы, ведущие к асоциальному поведению, деградации личности.

К. Роджерс отмечает, что только полноценно функционирующий (то есть уже воспитанный) человек будет делать выбор спонтанно и разумно. Но в воспитании детей без внешних указаний и предписаний (которые не признаются в антропоцентрических теориях воспитания) не всегда возможно обеспечить соблюдение социальных, нравственных норм.

В рамках **социоцентрических теорий** воспитания решающее значение отводится внешним факторам, социуму.

К **социоцентрическим теориям воспитания** можно отнести:

- ◆ *социал-реконструктивистское направление*, приверженцы которого, придавая важное значение в воспитании социальным условиям, считают, что школа должна служить «инструментом социальной реконструкции»;
- ◆ *ролевую концепцию личности* Я. Л. Морено, согласно которой личность есть функция от той совокупности социальных ролей, которые выполняет человек в обществе; человек в процессе воспитания усваивает ролевое поведение, выучивает способы исполнения социальных ролей и становится личностью;
- ◆ *бихевиоризм* (Д. Уотсон, Б. Скиннер) — в соответствии с классической формулой этой теории «стимул — реакция» стимулами для воспитания личности выступают факторы окружающей среды, а личность представляет собой совокупность социально приемлемых ответов на совокупность социальных стимулов.

В определенной степени воспитание в советский период также базировалось на идее приоритетности социального в воспитании личности.

Социоцентрические теории воспитания имеют такие преимущества, как прогнозируемость результатов деятельности (по времени и содержанию); возможность высокой степени технологизации воспитательного процесса, проверяемости и контролируемости результатов воспитательной деятельности.

К *недостаткам социоцентрических подходов* относят: единообразие содержания и методов воспитания; жесткие рамки, в которые поставлены как педагог, так и воспитанник, что затрудняет свободное самовыражение, раскрытие всех особенностей воспитанника, его творческих способностей и т. д.

Преодолеть определенную односторонность двух отмеченных подходов к воспитанию возможно посредством их интеграции, объединив их позитивные идеи на основе взаимосвязи двух сторон в развитии человека: биологической и социальной. Это направление в теории воспитания называют **личностно-социальной (интегративной)** концепцией воспитания.

К **личностно-социальным теориям воспитания** можно отнести:

- ◆ работы К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, а затем Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна и других отечественных ученых, в ко-

торых рассматриваются механизмы взаимодействия внешних и внутренних факторов и условий воспитания человека, развития личности;

- ❖ идеи австрийского психолога В. Франкла о двойственной естественно-культурной, биолого-социальной сущности человека. Важнейшей характеристикой человека Франкл назвал трансцендентность, отмечая, что «...самолет не перестает, конечно, быть самолетом, когда он движется по земле... но лишь поднявшись в воздух, он доказывает, что он самолет. Точно так же человек начинает вести себя как человек, лишь когда он в состоянии преодолеть уровень психофизически-организмической данности и отнестись к самому себе... Эта возможность и есть существование, а существовать — значит постоянно выходить за пределы самого себя»¹;
- ❖ взгляды Э. Фромма, рассматривавшего биологическое и социальное в развитии личности как находящееся в гармонии и считавшего, что человеческая натура — это не сумма врожденных, биологически закрепленных побуждений и не слепок с матрицы социальных условий, а продукт исторической эволюции в синтезе с определенными врожденными механизмами и законами;
- ❖ педагогические системы А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, других выдающихся педагогов, которые в своей воспитательной практике исходили из представлений о целостной природе человека (единство социального и природного) и целостной природе воспитательного процесса;
- ❖ концепцию персонализации А. В. Петровского, согласно которой личностное в человеке существует не только в самом человеке (внутреннем пространстве его бытия) и даже не только «между» ним и другими людьми, но и в пространстве жизни другого человека (других людей).

*В целом современным взглядам соответствуют конструктивный синтез существующих подходов и учет в воспитании как *природных данных человека*, так и *внешних социальных факторов*, а также *его собственной активности* как личности, субъекта своей жизнедеятельности и воспитания.*

¹ Франкл В. Человек в поисках смысла. — М., 1990. — С. 93.

5.4. Современные гуманитарные подходы к воспитанию

В самом общем виде *подход* — это определенная позиция по отношению к какой-либо проблеме или явлению; совокупность способов и приемов осуществления деятельности на основании какой-либо идеи или принципа.

В современной теории воспитания представлены различные подходы, как прошедшие широкую апробацию в практике воспитания, так и разработанные в последние годы¹.

Деятельностный подход является одним из ведущих в отечественной педагогике. В рамках этого подхода *личность рассматривается как производная от реализации различных видов деятельности* человека (игровой, учебной, трудовой и др.) и понимается как социальная характеристика человека, приобретенная в процессе и результате его собственной активности, деятельности. Важную роль в становлении и развитии личности играют потребности и мотивы человека, их соотношение с целями (личностный смысл). Мотивы и личностные смыслы могут возникать, преобразовываться, осознаваться в процессе деятельности и общения.

С точки зрения деятельностного подхода в процессе воспитания важно учитывать следующие положения: деятельность является одним из основных факторов формирования и развития личности; личностные качества формируются в адекватной деятельности; личность познается и проявляется в деятельности; возможность самореализации в той или иной деятельности обусловлена уровнем освоения этой деятельности, позволяющим человеку занять в ней позицию субъекта.

Личностный подход предполагает рассмотрение воспитуемого как личности, самостоятельно и ответственно определяющей свою позицию в жизни, деятельности, общении.

Для данного подхода характерно признание гуманистических ценностей, приоритета личности перед коллективом (общностью),

¹ См.: Словарь-справочник по теории воспитательных систем / Сост. П. В. Степанов. — М., 2001; Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания / Сост. и отв. ред. Д. В. Григорьев. — Пермь, 2001; Воспитательная деятельность педагога / Под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. — М., 2006.

необходимости построения отношений на гуманной основе, благодаря чему воспитанники осознают себя личностями, учатся видеть и уважать личность в других людях.

С точки зрения личностного подхода задачей воспитателя является помощь ребенку в осознании себя личностью, в выявлении и раскрытии своих возможностей, в становлении самосознания, в самоопределении (А. В. Мудрик), а также в целом содействии личностному развитию человека.

Широкое распространение в педагогической науке, теории и практике воспитания получили *системный, комплексный и целостный подходы*, являющиеся по своей сути достаточно близкими и взаимосвязанными. Примером их применения может служить рассмотрение и решение вопросов воспитания на основе системного, комплексного и целостного понимания взаимосвязи физиологических, психических, социальных, педагогических, профессиональных и других особенностей личности и человеческих общностей.

С точки зрения системного подхода процесс воспитания (его компоненты) необходимо рассматривать (и осуществлять) как систему, что предполагает выделение структурных компонентов, определение функций, установление внутренних и внешних связей, определение системообразующих и воздействующих факторов.

Комплексный подход предполагает учет и применение в процессе воспитания различных подходов, положений различных областей знаний, взаимодействие специалистов различного профиля.

Целостный подход ориентирован на нахождение и использование целостных свойств объекта. В сфере воспитания целостный подход применяется к анализу и формированию личности, воспитательного процесса.

Индивидуальный подход предполагает выявление, учет и развитие индивидуальных особенностей, индивидуальности участников процесса воспитания. *С точки зрения данного подхода* любое педагогическое взаимодействие должно преломляться через индивидуальные особенности конкретного воспитуемого.

В основе **возрастного подхода** лежит понимание того, что на каждом возрастном этапе (фазе жизни) перед человеком встают специфические задачи, от способа и результата решения которых во многом зависит его дальнейшее развитие. Эти задачи связаны с достижением определенного уровня физиологического и пси-

хологического развития, с ситуациями морально-нравственного выбора; со становлением самосознания и необходимостью самоопределения. Возрастной подход способствует пониманию проблем воспитания, связанных с особенностями возраста, и созданию условий для их эффективного решения.

Антропологический подход рассматривает воспитание в контексте жизни человека во всей ее полноте. *С точки зрения этого подхода:*

- ◆ воспитание осуществляется с учетом целостности и уникальности бытия (жизни, существования) человека, с учетом всего комплекса знаний о человеке в интересах его целостного постижения (Л. М. Лузина);
- ◆ воспитание не приемлет «придумывания», изобретения, искусственного привнесения извне принципов, методов, правил воспитания — они обнаруживаются, открываются, переоткрываются воспитателем.

Акмеологический подход базируется на основных положениях акмеологии (от греч. акме — вершина) — науки, изучающей развитие человека на ступени взрослости и достижения им вершин в развитии как природного существа (индивида), личности и субъекта деятельности (главным образом профессиональной). *Данный подход в воспитании:*

- ◆ предполагает изучение и учет жизненных обстоятельств и условий, способствующих на каждой возрастной ступени достижению вершин в личностном и профессиональном развитии;
- ◆ позволяет проектировать этапы профессионально-личностного продвижения от одной вершины к другой.

Герменевтический подход исходит из положений герменевтики как учения о принципах интерпретации, толкования и понимания текстов (В. Дильтей, М. Хайдеггер, Г. Гадамер, М. М. Бахтин). *С точки зрения этого подхода:*

- ◆ деятельность воспитателя осуществляется на основе глубинного понимания, проникновения в специфику мышления, чувств, переживаний человека, их интерпретации;
- ◆ решающую роль в воспитании играет не столько обращение к педагогическим фактам и явлениям, сколько интерпретация

того, что за ними стоит: субъективных смыслов, мотивов поведения;

- ◆ структура деятельности воспитателя (понимающей деятельности) включает: выявление педагогом собственного непонимания ребенка (ситуации воспитания); преодоление этого непонимания через обращение к интеллектуальному, эмоциональному, оценочному, культурному, педагогическому опыту; педагогическая рефлексия как обогащение смыслов деятельности;
- ◆ воспитуемый рассматривается как своеобразный текст, а деятельность воспитателя строится на вдумчивом «прочитывании» этого интереснейшего и каждый раз нового текста.

В определенной степени близок герменевтическому **рефлексивный подход**, в основе которого *рефлексия* как самопознание субъектом внутренних психических актов и состояний. При этом происходит осознание действующим субъектом — лицом или общностью того, как он в действительности воспринимается и оценивается другими людьми. Причем рефлексия — это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные, психологические, педагогические особенности, его представления. Когда содержанием этих представлений выступает предмет совместной деятельности (например, воспитательной), развивается особая форма рефлексии — предметно-рефлексивные отношения. Таким образом, данный подход способствует отражению в сознании мыслей и действий участников процесса воспитания и построению на этой основе педагогических взаимодействий.

Амбивалентный подход предполагает рассмотрение педагогических явлений и процессов на основе учета их, на первый взгляд, исключаящих, противоречащих друг другу сторон (Л. И. Новикова). Это обусловлено тем, что педагогам, как правило, свойственно абсолютизировать какую-то одну из этих сторон. Например, амбивалентный подход применим при изучении коллектива и индивидуальности, свободы и ответственности.

Синергетический подход использует положения синергетики (теории самоорганизации) для описания поведения сложноорганизованных систем, к числу которых относятся воспитательные системы. *С точки зрения этого подхода:*

- ◆ воспитание рассматривается как процесс, в значительной степени самоорганизующийся, не основанный на прямых причинно-следственных зависимостях, а протекающий неоднозначно; процесс, обусловленный множеством внутренних и внешних влияний: закономерных и случайных, предсказуемых и стихийных, упорядоченных и хаотичных (Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, В. И. Аршинов);
- ◆ воспитание должно быть основано на использовании свойств нелинейности, открытости социально-педагогических систем, их способности адаптироваться к условиям окружающей среды на основе самоорганизации.

В целом в процессе воспитания следует учитывать гуманитарные (ориентированные на человека, личность) аспекты различных педагогических подходов, применять те или иные их положения в оптимальном сочетании в зависимости от особенностей участников и самой педагогической ситуации.

5.5. Внутренняя логика, закономерности и противоречия процесса воспитания

Процесс воспитания имеет объективную природу и свою внутреннюю логику, под которой понимается ход, последовательность данного процесса и его внутренняя закономерность.

Логика процесса воспитания представляет собой последовательность постановки и решения задач воспитания во времени и, в общем, соответствует этапам педагогического процесса.

В целом **ход процесса воспитания** включает:

- ◆ *определение и постановку* целей и задач воспитания;
- ◆ *диагностику и самодиагностику* участников процесса воспитания;
- ◆ *определение воспитательных воздействий* (взаимодействий), их содержания и форм, методов, средств, позиций, ресурсов, необходимых для достижения поставленных целей и решения задач воспитания;
- ◆ *прогнозирование перспектив развития* личности (группы), изменений, которые должны (могут) произойти на индивидуаль-

ном и групповом уровнях в результате осуществления воспитательных воздействий (взаимодействий);

- ❖ *мотивацию участников* процесса воспитания, формирование у воспитанников побуждений, положительного отношения, интереса к развитию определенных качеств и приобретению положительного опыта, стремления к тому, чтобы проявить себя в деятельности (действиях, поступках);
- ❖ *осуществление воспитательных воздействия* (взаимодействий), включение участников процесса воспитания в деятельность и общение, посредством чего приобретается опыт и формируются (развиваются) качества, соответствующие целям воспитания;
- ❖ *формирование системы отношений* (познавательных, межличностных, семейных, деловых и др.), адекватных целям воспитания;
- ❖ *оценку и самооценку полученных результатов*, степени достижения поставленных целей воспитания;
- ❖ *определение новых целей*, уточнение, конкретизацию и корректировку задач воспитания.

Процесс воспитания протекает в соответствии с определенными **закономерностями**, которые представляют собой устойчивые, повторяющиеся, существенные связи в воспитательном процессе, реализация которых позволяет добиваться эффективных результатов в формировании и развитии личности, а также зависимость уровня развития личности от целей, принципов, методов, содержания, форм и средств воспитания¹.

В сфере воспитания проявляются:

- ❖ наиболее общие законы развития природы, общества и человека: закон единства и борьбы противоположностей, перехода количественных изменений в качественные, закон отрицания отрицания;
- ❖ общесоциальные закономерности, такие, как зависимость целей и содержания воспитания от особенностей общественного строя, идеологии, политики государства и др.;

¹ Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. — М., 2002. — С. 92.

- ◆ *законы функционирования психики* человека, психологии коллектива;
- ◆ *собственно педагогические и социально-педагогические закономерности*, такие, как единство воспитания, развития, обучения, воспитания и деятельности; целостность воспитания личности; соответствие целей и задач воспитания современным требованиям; соответствие содержания, методов и средств целям и задачам воспитания; соответствие воспитательных мер, средств индивидуальным особенностям человека и уровню воспитанности и др.

В качестве ведущих выделяют следующие закономерности воспитания:

- ◆ ориентация воспитания на развитие личности;
- ◆ развитие личности в гармонии с общечеловеческой культурой зависит от ценностных оснований воспитания;
- ◆ чем разнообразнее и продуктивнее значимая для личности деятельность, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой и профессиональной культурой;
- ◆ процесс общего, социально-нравственного и профессионального развития личности приобретает оптимальный характер, когда сам воспитуемый выступает субъектом воспитания;
- ◆ саморазвитие личности зависит от степени индивидуализации и творческой направленности воспитательного процесса;
- ◆ готовность участников педагогического процесса принять на себя заботы о судьбах людей, о будущем нашего общества предполагает их гуманистический образ жизни, соблюдение норм педагогической этики¹.

Особенность закономерностей в сфере воспитания состоит в том, что они проявляются в качестве основных тенденций, что дает основание для творческого учета этой специфики в воспитательной работе.

Как в любом другом процессе, источником развития процесса воспитания служат его **противоречия**. Основным из них является противоречие между возрастающими требованиями к личности

¹ См.: Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / Под ред. В. А. Сластенина. — М., 2007. — С. 290–293.

(коллективам) и достигнутым уровнем развития, воспитанности. Это основное противоречие проявляется в частных противоречиях процесса воспитания: противоречие между требованиями к воспитанию и возможностями создания материальных, социальных и иных условий для их реализации; противоречие между характером и содержанием различных направлений воспитания; противоречие между требованиями воспитания и личными интересами, стремлениями человека; противоречие между возросшими требованиями и уровнем психолого-педагогической, методической подготовки воспитателей и др.

Противоречия, разрешаясь, постоянно воспроизводятся на новом витке развития общества, педагогики, процесса воспитания, являясь источником развития. Соответственно, их не следует путать с недостатками и трудностями. Трудности и недостатки устраняются, а противоречия разрешаются.

В целом закономерности и противоречия процесса воспитания представляют собой проблемы теории, которые необходимо знать воспитателям и организаторам воспитательной работы.

5.6. Принципы воспитания

Принципы воспитания — это основополагающие идеи, ценностные основания воспитания человека; исходные педагогические положения, служащие руководящими нормами для воспитателя.

В своей совокупности принципы воспитания отражают уровень развития общества, его требования к личности и определяют цели, направленность, содержание, организацию, методы воспитания. Существующее разнообразие данных принципов обусловлено различным пониманием его сущности, целей, отражением в принципах воспитания различных подходов.

Выделяют следующие основные **принципы воспитания**:

- ◆ целенаправленности и целесообразности воспитания (воспитательных взаимодействий, влияний, воздействий);
- ◆ гуманистической направленности воспитания;
- ◆ центрации воспитания на развитии личности (непрерывного общего и профессионального развития личности);
- ◆ природосообразности воспитания;

- ◆ культуросообразности воспитания;
- ◆ деятельностного подхода — воспитания в различных видах деятельности (учебной, игровой, трудовой, общественной и др.);
- ◆ коллективности воспитания (воспитания в коллективе и через коллектив);
- ◆ единства разумной требовательности и уважительного отношения к личности, внимания к ее потребностям и интересам;
- ◆ опоры на положительное в человеке;
- ◆ индивидуального и дифференцированного подхода к воспитанию;
- ◆ обеспечения в процессе воспитания единства слова и дела, научной теории и практики;
- ◆ единства, согласованности и преемственности воспитательных воздействий;
- ◆ единства воспитания, самовоспитания и перевоспитания;
- ◆ стимулирования воспитательной деятельности и проявления высокого уровня воспитанности;
- ◆ комплексного подхода к воспитанию с учетом активного функционирования всех элементов процесса воспитания.

Все перечисленные принципы процесса воспитания находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности, но в то же время каждый из них обладает относительной самостоятельностью и своим уровнем отражения в практической воспитательной деятельности.

Важно учитывать, что каждая идея, заложенная в принципах воспитания, есть отражение одной или нескольких закономерностей. Сущность принципов воспитания раскрывается и реализуется на практике в виде требований и правил воспитательной деятельности. Принципы воспитания как бы позволяют перекинуть мостик из педагогической теории в практическую деятельность. Их совокупность определяется общей целью, задачами и сущностью воспитания.

Принципы воспитания реализуются в практике педагогической деятельности через систему требований и правил:

- ◆ ясное и четкое осознание и понимание воспитателями и воспитанниками целей воспитания;
- ◆ четкая целенаправленность всех проводимых мероприятий;
- ◆ высокий уровень организации воспитательных воздействий;

- ◆ целесообразный выбор того или иного средства, метода, приема воспитательного влияния;
- ◆ связь воспитательной деятельности с жизнью, с конкретными задачами, которые решают воспитанники, с условиями их жизнедеятельности;
- ◆ настойчивость в достижении воспитательных целей;
- ◆ целеустремленность в формировании у воспитанников положительного отношения к цели и задачам воспитания;
- ◆ объективная, всесторонняя и постоянная оценка результатов воспитания.

В воспитании важнейшее место принадлежит принципу **целенаправленности и целесообразности воспитания**, *всех педагогических взаимодействий, влияний и воздействий*. А. С. Макаренко утверждал: без ясного «ощущения цели никакая воспитательная деятельность невозможна».

С точки зрения педагогического содержания воспитательная цель всегда имеет две стороны — целенаправленность любого воспитательного мероприятия, действия и целесообразность его осуществления. Цель, осознанная с точки зрения того, что должен получить воспитатель в результате своей деятельности, выступает как *целенаправленность*, а цель, осознанная с точки зрения ее полезности, выступает как *целесообразность*. Перед педагогом, приступающим к воспитательному воздействию, стоят два основных вопроса: что он должен получить в результате и какую пользу принесут полученные результаты?

Целевые установки в воспитании могут быть представлены на различных уровнях. Первый — общая цель, определяемая на уровне требований общества, государства (например, воспитание патриота, гражданина). Второй уровень — особая цель (или группа целей), определяемая требованиями образования, профессиональной подготовки. Третий уровень — частная цель, определяемая на уровне индивидуального развития личности.

Важным принципом современного воспитания является его **гуманистическая направленность**, соответствующая тенденциям развития общества, педагогики и образования. Этот принцип отражает суть закономерной связи процесса воспитания с задачами формирования и развития личности. Данный принцип требует, чтобы в содержании, организации и проведении любого воспита-

тельного мероприятия, учебного занятия идеи гуманизма находили свое отражение, а воспитатели руководствовались ими в практической деятельности.

Принцип гуманистической направленности воспитания предполагает:

- ◆ отношение педагога к воспитаннику как к ответственному и самостоятельному субъекту собственного развития и воспитательного процесса;
- ◆ взаимодействие с личностью и коллективом на основе субъект-субъектных, равных отношений.

Данный принцип базируется на следующих *требованиях и правилах*:

- ◆ постоянная забота педагогов (воспитателей) о физическом и духовном здоровье воспитанников, соблюдении их прав и выполнении ими обязанностей;
- ◆ создание условий для реализации принципа социальной справедливости, уважение человеческого достоинства;
- ◆ неприменение субъектами воспитания методов социального и профессионального насилия;
- ◆ проявление и целенаправленное использование личностных возможностей и способностей;
- ◆ оказание конкретной помощи воспитанникам в преодолении трудностей, в адаптации к новым условиям и т. д.

Принцип центрации воспитания на развитии личности (*непрерывного общего и профессионального развития личности*) — процесс воспитания должен быть направлен на помощь человеку в становлении, обогащении и совершенствовании его человеческой сущности, развитии личности.

Принцип природосообразности воспитания — воспитание должно основываться на научном понимании естественных (природных) и социальных процессов, их взаимосвязи, согласовываться с законами развития природы и человека, формировать сопричастность к природе, ответственность за состояние природы, жизни, самого себя, соблюдение здорового образа жизни. Воспитывать человека необходимо сообразно его полу и возрасту.

Принцип культуросообразности воспитания — воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях, учитывать

особенности и традиции национальных и региональных культур, приобщать человека к различным пластам культуры (материальной, духовной, нравственной, политической, бытовой, физической и др.). Важным аспектом и определенной трудностью реализации принципа является нахождение баланса ценностей различных культур.

Принцип деятельностного подхода — воспитания в различных видах деятельности отражает закономерную обусловленность формирования личности в процессе деятельности, ее различных видов (игровой, учебной, познавательной, трудовой, спортивной, общественной, хозяйственной, творческой и др.).

Реализация принципа предполагает соблюдение *требований и правил*:

- ❖ целенаправленное и систематическое разъяснение целей и задач того или иного вида деятельности, его личностной и социальной значимости;
- ❖ воспитание у воспитуемых убежденности в необходимости личной высокоэффективной деятельности, положительного отношения к ней;
- ❖ четкая организация деятельности, с учетом особенностей и возможностей воспитуемых, специфики целей и задач, условий воспитания;
- ❖ установление ответственности за результаты деятельности, постоянная и объективная оценка и педагогически правильное стимулирование;
- ❖ включение в процесс деятельности элементов состязательности;
- ❖ соблюдение постепенности в наращивании учебных, трудовых, физических нагрузок на воспитанников, особенно в период их адаптации к новым условиям;
- ❖ сочетание напряженного труда с организацией досуга, отдыха;
- ❖ обеспечение личной примерности педагогов в деятельности.

Принцип коллективности воспитания (*воспитания в коллективе и через коллектив*) подчеркивает особую роль коллектива в воспитании человека, свойственную именно коллективу силу воздействия на личность. Данный принцип традиционно занимает особое место в отечественной педагогике.

Коллектив воспроизводит существенные характеристики и особенности, присущие обществу в целом. Он является целесообразной формой организации жизни, деятельности, общения человека и представляет каждому многообразие человеческих отношений, поддержки, содействия, реализации личности. Только в коллективе и с его помощью воспитываются и развиваются ответственность перед людьми, коллективизм, взаимопомощь, усваиваются правила общения и поведения, развиваются коммуникативные и организаторские умения.

Принцип единства разумной требовательности и уважительного отношения к личности, внимания к ее потребностям и интересам включает в себя три взаимосвязанных элемента — требовать, уважать, заботиться.

Уважительное отношение, как и требования к личности, воспитаннику, учащемуся, работнику вытекают из самой сущности человеческой жизни, обусловлены теми обстоятельствами, в которых личность находится, выполняет свои общечеловеческие и профессиональные обязанности, характером того или иного вида труда. Требовательность педагогов, воспитателей, руководителей побуждает человека формировать и совершенствовать свои личностные и профессиональные качества, соблюдать правовые и моральные нормы, преодолевать недостатки в характере, в поведении, закалять волю, вырабатывать положительные привычки и т. д.

В свою очередь, требовательность достигает своей эффективности при соблюдении определенных *правил*: четкое понимание сущности требований, которые предъявляются к личности, внутреннее и осознанное принятие их каждым как необходимости; ясность, конкретность и закономерность требований, их четкое и понятное предъявление; непрерывность и постоянство требований; предъявление требований ко всем без исключения воспитанникам и во всех сферах жизнедеятельности; посильность требований, учет возможности их выполнения; единство и согласованность требований всех категорий воспитателей; уважительная, тактичная форма предъявления требований, не унижающая личного достоинства; сочетание высокой требовательности с постоянной заботой о людях; сочетание требовательности к воспитанникам с высокой требовательностью воспитателя к самому себе.

Реализация принципа сочетания разумной требовательности с уважением к личности связана с **принципом опоры на положи-**

тельное в человеке. Выявляя в человеке положительное и опираясь на него, доверяя и веря в личность, педагог как бы предвосхищает процесс ее становления и развития, предоставляя возможность раскрыться и проявиться лучшим сторонам личности.

Индивидуальный и дифференцированный подход к воспитанию как принцип отражает зависимость воспитательной деятельности от индивидуально-психологических и групповых особенностей воспитанников, от степени их учета в процессе педагогического воздействия и взаимодействия.

Люди отличаются друг от друга многообразием индивидуальных социальных, психологических, педагогических, физических, национальных и других особенностей, уровнем сознательности, образования, общего развития, культуры, жизненного опыта, интересов, способностей, типами темпераментов, физическими данными, чертами характера и т. д. *Индивидуальный подход* предполагает необходимость осуществления воспитательного взаимодействия с воспитанником на основе учета его особенностей.

В то же время те или иные категории воспитанников имеют некоторые общие, групповые черты, признаки, обусловленные возрастом, образованием, профессией, опытом, интересами, местом рождения, проживания, полом и т. д. *Дифференцированный подход* предполагает выявление и учет этих групповых особенностей в решении воспитательных задач.

Особое воспитательное значение **обеспечение в процессе воспитательной деятельности единства слова и дела, научной теории и практики** как принцип воспитания имеет в системе «воспитатель — воспитанник», «начальник — подчиненный». Если воспитатель (педагог, руководитель) достигает этого единства, то многие задачи формирования и развития личности, воспитания дисциплинированности, ответственности решаются эффективнее.

Единство, согласованность и преемственность воспитательных воздействий как принцип воспитания отражает закономерные связи его с опытом прошлого, влиянием семьи, школы, среды, в которой формировалась личность, а также целенаправленные согласованные действия всех категорий воспитателей, соблюдение преемственности во все периоды развития личности.

Данный принцип предполагает обеспечение системы в предъявлении требований; единство воспитательных воздействий образовательных учреждений, семьи, производства, армии; единство

усилий всех воспитателей, педагогов, руководителей; закрепление и совершенствование ранее предъявлявшихся требований; согласованность разнообразных факторов воспитывающей среды: взаимоотношений в коллективе, личного примера воспитателей, педагогического эффекта проводимых занятий и мероприятий, стиля общения, авторитета воспитателя и т. д.

Принцип обеспечения **единства воспитания, самовоспитания и перевоспитания** отражает их закономерную взаимосвязь и взаимообусловленность в целостном педагогическом процессе. Это единство предполагает в то же время относительную самостоятельность указанных педагогических процессов, имеющих в своем воспитательном арсенале специфические задачи, особые педагогические средства и приемы. Самовоспитание и перевоспитание рассматриваются и как функции процесса воспитания, и как особые виды человеческой деятельности, направленные на совершенствование личности.

Принцип **целенаправленного стимулирования воспитательной деятельности** отражает зависимость эффективности любого труда, его качества от того, как его оценивают, насколько своевременно и целенаправленно поощряют. Высоких результатов добивается тот, кто любит свой труд, и если данный вид человеческой деятельности объективно оценивается и целенаправленно стимулируется как морально, так и материально.

Объединяющим, интегральным принципом процесса воспитания является **комплексный подход к воспитанию** с учетом функционирования всех элементов данного процесса, всего комплекса организационных форм, содержательных и методических сторон воспитательной деятельности. В основе этого принципа находится положение о том, что человек не должен воспитываться по частям. В воспитании должны применяться комплексный и системный подходы к решению задач формирования и развития человеческой личности.

К числу требований данного принципа, которыми необходимо руководствоваться в процессе воспитательной деятельности, относятся:

- ◆ определение, уяснение и постановка всей совокупности целей и задач воспитания с учетом особенностей участников воспитательной деятельности;

- ◆ всестороннее изучение личности, определение уровня воспитанности, проявления ее в различных условиях;
- ◆ охват воспитательной работой всех категорий участников процессов воспитания, образования, учебной, профессиональной и иной деятельности;
- ◆ комплексное и творческое использование средств, методов и приемов педагогического воздействия и взаимодействия, выбор оптимального их соотношения с учетом особенностей условий жизнедеятельности;
- ◆ обеспечение единства согласованности и преемственности в воспитательной деятельности всех категорий воспитателей;
- ◆ систематический контроль, педагогический анализ и всесторонняя объективная оценка результатов воспитательной деятельности, своевременное корректирование самого педагогического процесса и др.

В целом в принципах воспитания сконцентрированы и обобщены многолетний опыт воспитания и результаты его научных исследований. Принципы воспитания объективны по содержанию, но субъективны по форме своего существования, поэтому знание требований принципов воспитания, закономерностей воспитательного процесса, которые они отражают, позволяют педагогу сознательно и творчески решать задачи воспитания, систематизировать и упорядочить свою деятельность, осуществлять ее педагогически обоснованно и достигать поставленной цели воспитания.

5.7. Содержание и виды воспитания

Важным элементом процесса воспитания является его **содержание**, включающее идеи, теории, концепции, научные положения, точки зрения, факты по различным аспектам жизни личности, общества, государства — в целом все то, на чем формируется и развивается личность.

Вопрос о содержании воспитания в современных условиях является одним из сложных в теории и практике воспитательной деятельности в связи с тем, что российское государство отказалось от прежней, коммунистической, идеологии, а новая совокупность

идей в области воспитания находится в стадии разработки и формирования. В последние годы и на государственном уровне сделаны существенные шаги в этом направлении. Определение содержания воспитания зависит от состояния развития всех наук и прежде всего общественных, гуманитарных, социально-экономических, психолого-педагогических.

Содержание воспитания находит отражение в планах, программах, во всех воспитательных мероприятиях и действиях субъектов воспитания.

Содержание воспитания раскрывается через *совокупность основных видов воспитания*: гражданское, патриотическое, нравственное, правовое, трудовое, умственное, физическое, экономическое, эстетическое, этическое, экологическое, половое. Выделяют и другие виды воспитания.

Гражданское и патриотическое воспитание — формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина и патриота России, способного активно участвовать в укреплении и совершенствовании государства и общества, подготовленного к успешному выполнению задач, связанных с обеспечением безопасности личности, общества и государства.

Главная цель этих видов воспитания состоит в формировании гражданственности и патриотизма как интегративного качества личности, включающего уважение к государственной власти, любовь к Родине и стремление к миру, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоничное проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения.

Основными направлениями гражданского и патриотического воспитания являются: формирование активной гражданской позиции личности; воспитание на основе героических традиций народов России; использование воспитательного потенциала религиозных конфессий; интернациональное воспитание в духе дружбы народов.

Нравственное воспитание — формирование нравственности личности, заключающейся в соблюдении норм морали. Нравственность как личностная характеристика объединяет следующие качества и свойства: доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм. Нормы морали — это правила, требования, определяющие, как человек должен поступать в той или иной ситуации.

Основными направлениями нравственного воспитания являются:

- ◆ формирование знаний о предъявляемых требованиях со стороны общества к нравственному облику личности;
- ◆ разъяснение социальной значимости соблюдения норм морали;
- ◆ стимулирование потребности в соблюдении моральных, нравственных норм;
- ◆ применение воспитательных влияний в соответствии с достигнутым уровнем нравственной зрелости;
- ◆ целенаправленная организация нравственно-значимой деятельности, в процессе которой формируется, осознается и переживается личностный смысл моральных принципов и норм, предотвращаются негативные действия и поступки, формируются нравственные качества;
- ◆ использование в воспитательных целях индивидуальных особенностей личности, общественного мнения, психологического климата в коллективе;
- ◆ использование духовно-нравственного потенциала государственных организаций, общественных объединений в интересах воспитания.

Правовое воспитание — формирование устойчивых правовых представлений, убеждений и чувств, правовой культуры, навыков и привычек законопослушного поведения. *Направлениями правового воспитания являются:* организация правовой пропаганды; повышение теоретической и методической подготовки воспитателей по правовым вопросам; контроль над соблюдением законности, правопорядка, дисциплины; организация правовой защиты интересов воспитанников.

Трудовое воспитание — формирование потребности в труде, ответственного отношения к нему, профессиональной культуры.

Основными направлениями трудового воспитания являются:

- ◆ формирование положительного отношения к труду как высшей ценности в жизни, социальных мотивов трудовой деятельности;
- ◆ развитие познавательного интереса к знаниям, потребности в творческом труде, стремление применять знания на практике;
- ◆ воспитание высоких моральных качеств, трудолюбия, долга и ответственности, целеустремленности и предприимчивости, деловитости и честности;

- ◆ вооружение воспитанников разнообразными трудовыми умениями и навыками, формирование культуры труда;
- ◆ обеспечение безопасности труда;
- ◆ обеспечение личной примерности педагогов в труде;
- ◆ использование в воспитательных целях традиций и ритуалов.

Умственное воспитание — формирование интеллектуальной культуры, познавательных мотивов, умственных способностей, интеллекта, мышления, мировоззрения личности.

Физическое воспитание — формирование физической культуры посредством целенаправленных занятий, организации активного досуга, укрепления здоровья и закаливания, формирования физических и волевых качеств.

Основными направлениями физического воспитания являются:

- ◆ организация занятий физической культурой в образовательных учреждениях, представление необходимых знаний в области гигиены и медицины, физической культуры и спорта;
- ◆ воспитание устойчивого интереса и потребности в систематических занятиях физической культурой;
- ◆ обеспечение рационального режима дня, отдыха, питания, сна;
- ◆ проведение спортивно-массовых мероприятий;
- ◆ организация активного досуга;
- ◆ пропаганда здорового образа жизни;
- ◆ популяризация спортивных достижений.

Экономическое воспитание — формирование экономических знаний, навыков, умений и личностных качеств, соответствующих принципам и нормам рационального хозяйствования и организации производства, распределения и потребления.

Основными направлениями экономического воспитания являются:

- ◆ создание условий для участия воспитанников в экономических отношениях;
- ◆ формирование бережного отношения к имуществу, рациональному использованию материально-технических и учебно-методических средств;
- ◆ использование в воспитательной работе экономических стимулов;

- ◆ распространение экономических знаний;
- ◆ обучение умению предвидеть и оценивать экономические последствия своей деятельности.

Эстетическое воспитание — развитие эмоционально-чувственной сферы личности, духовного мира; воспитание отношения человека к миру, опосредованное потребностью в прекрасном.

Основными направлениями эстетического воспитания являются:

- ◆ формирование эстетического отношения к жизни, среде проживания, учебе, профессиональной деятельности;
- ◆ привитие эстетического отношения к внешнему виду, одежде;
- ◆ повышение эстетического содержания ритуалов и традиций;
- ◆ формирование способности человека к восприятию и переживанию изящного, адекватного отношения к прекрасному и безобразному;
- ◆ знакомство с художественно-творческой жизнью, творчеством художников, писателей, композиторов, поэтов, других деятелей культуры и искусства;
- ◆ приобщение к театру, кино, литературе, живописи.

Этическое воспитание — деятельность, направленная на освоение правил хорошего тона, формирование культуры поведения и отношений.

Экологическое воспитание — формирование экологического мышления, необходимых экономических, юридических, нравственных, эстетических взглядов на природу, роль и место человека в обеспечении охраны окружающей среды.

Основными направлениями экологического воспитания являются:

- ◆ разъяснение причин негативных экологических последствий деятельности и возможностей их предотвращения;
- ◆ вовлечение воспитанников в мероприятия по охране природы;
- ◆ экологическое просвещение.

Половое воспитание — целенаправленная воспитательная деятельность с учетом пола и возраста ребенка, направленная на формирование здоровой и целостной личности мужчины и женщины,

способных адекватно оценивать и переживать свои физиологические и психологические особенности, на подготовку их к семейной жизни.

Основные направления полового воспитания:

- ◆ полоролевое воспитание;
- ◆ воспитание мужественности и женственности;
- ◆ сексуальное воспитание;
- ◆ подготовка к супружеству;
- ◆ подготовка к родительству;
- ◆ формирование здорового образа жизни.

В целом основные виды и направления воспитания взаимосвязаны и имеют свою специфику. Реализация содержания воспитания предполагает комплексный подход, единство и согласованность всех его составных частей.

5.8. Методы воспитания

Методы воспитания выступают как совокупность педагогических приемов и средств воздействия на сознание, чувства и волю для достижения определенных воспитательных целей, формирования и развития личности.

Методы воспитания рассматриваются как общественно обусловленные, педагогически целесообразные взаимодействия воспитателя и воспитуемого (родителей и детей, учителя и ученика, преподавателя и обучающегося, руководителя и работника и т. п.), способствующие организации жизнедеятельности, отношений, общения, стимулирующих активность и регулирующих поведение воспитуемых, направленных на достижение целей воспитания и формирование качеств личности.

Методы воспитания включают составляющие их элементы — *приемы*.

Особенности применения методов воспитания зависят от ряда условий и прежде всего — от характера общественных отношений; целей, задач, закономерностей и принципов воспитания; содержания политических, духовно-нравственных, правовых и других идей, внедряемых в сознание людей.

Методы воспитания позволяют оказывать непосредственное воздействие на человека с целью формирования у него определенных качеств, ценностных установок, побуждений, а также подкреплять или корректировать поведение.

Среди методов воспитания по различным основаниям выделяют различные группы, в частности, методы индивидуального (прямого) и коллективного (опосредованного, через коллектив) воздействия.

К *индивидуальным методам* относят убеждение, упражнение, просьбу, доверие, пример, авансирование, требование, эмоциональное воздействие, создание воспитывающих ситуаций, ситуации успеха, критику (самокритику).

Коллективные методы включают соревнование и общественное мнение. Они обеспечивают опосредованное влияние на личность путем включения его в систему общественных ценностей и отношений.

К *методам стимулирования* относят поощрение и принуждение. Они позволяют закрепить поведение, а также ценностные установки, которые были сформированы у воспитанника в результате процесса воспитания.

Среди методов воспитания также выделяют *методы оценки и коррекции*. Метод оценки включает анализ результатов деятельности и оценку уровня воспитанности. Методы коррекции включают три подгруппы. Первая подгруппа методов обеспечивает восстановительную функцию воспитательного процесса. В нее входят методы переубеждения, переучивания и «реконструкции характера». Вторая подгруппа выполняет исправительную и компенсирующую функцию воспитательного процесса и включает методы «взрыва», разрыва нежелательных контактов. Третья подгруппа методов реализует корректирующую и прогностическую функции воспитательного процесса (методы критики и самокритики).

Сложность и разносторонность процесса воспитания требуют умелого применения разнообразных методов педагогического воздействия. В реальных условиях педагогического процесса методы выступают в единстве, взаимосвязи и взаимодополнении. Ни один из методов воспитания не является универсальным и не решает всех воспитательных задач. Поэтому все методы воспитания используются в тесном взаимодействии друг с другом как единая система средств, приемов, способов педагогического взаимодействия.

Способность выбрать в данной обстановке наиболее эффективный метод, творчески применить его — проявление педагогического мастерства.

Метод убеждения представляет собой воздействие на сознание людей для формирования определенных взглядов, мнений, убеждений.

Убеждения — это знания, соединившиеся с эмоциональной сферой и насыщенные волевыми устремлениями.

В применении метода выделяют убеждение словом и убеждение делом.

К *приемам убеждения* относятся: сравнение, сопоставление, аналогия; личный пример; опора на личный опыт воспитуемых и других людей; использование общественного мнения; демонстрация опытов; использование документов; ссылка на авторитет; обращение к чувствам; оценка поступков или проступков; побуждение к самооценке поступка (проступка); задание самостоятельно установить истину, разъяснить ее другим и т. д.

Средствами убеждения словом являются: разъяснение, доказательство и опровержение. *Разъяснить* — значит добиться, чтобы собеседник понял смысл явления, события, документа, определил свое отношение к нему. *Опровержение* применяется тогда, когда приходится переубеждать человека в каком-то вопросе, опровергать несостоятельность доказательств. Это наиболее трудный вид убеждения, так как от своих взглядов, даже ошибочных, человек отказывается с большим трудом, через преодоление различных сомнений и колебаний.

Убеждение следует отличать от морализирования, которое безапелляционно декларирует то или иное положение в форме: «должен», «обязан», «как вам не стыдно» и т. д. Обычно все, о чем говорят в этом случае, хорошо известно воспитуемому, а само нравочение воспринимается им как проявление формальной обязанности.

Переубеждение — это целенаправленное воздействие на внутренний мир и поведение с целью восстановления, развития и закрепления положительных и преодоления отрицательных взглядов и качеств.

Переубеждение дополняется методом **переучивания**, предназначенного для изменения отрицательного жизненного опыта, восстановления здоровых социальных потребностей и привычек.

Метод переучивания осуществляется с помощью *приемов* отучения и приучения.

Пример — метод воспитания, заключающийся в целеустремленном и систематическом воздействии воспитателей на личность и коллектив силой личного примера как образца для подражания, стимула к самосовершенствованию и основы для формирования идеала поведения и жизни.

Психологической основой примера является склонность людей к подражанию, изучению и заимствованию опыта других. Подражание может носить сознательный характер или приобретать форму слепого, механического копирования образца. Особенно большое воспитательное значение имеет личный пример близких, авторитетных для воспитуемого людей. Важным условием для подражания является личное отношение воспитуемого к тому лицу, которое ставится в пример.

Для воспитания на положительном примере необходимы следующие *условия*:

- ◆ чем глубже человек осознает социальную и личностную ценность примера, чем он ближе и доступнее, чем больше сходства между ним и примером, тем сильнее влияние положительного примера;
- ◆ воспитатель должен быть примером во всем, от самого элементарного — внешнего вида, манер и до моральных ценностей.

Упражнение — это метод воспитания, который предполагает такую организацию повседневной жизни, учебной, профессиональной, общественной деятельности, которая позволяет воспитуемым накапливать привычки и опыт правильного поведения, связывать слово с делом, убеждение с поведением.

Применение упражнения требует соблюдения основных *условий*:

- ◆ сочетание упражнения с воспитанием высокой сознательности;
- ◆ систематичности, регулярности и последовательности упражнений, что позволяет вырабатывать у воспитуемых привычки четко, повседневно выполнять правила, требования (морали, нравственности, поведения, и др.);
- ◆ настойчивости и выдержки в выработке привычек у воспитуемых, предъявления к ним постоянной требовательности;

- ◆ всестороннего учета индивидуальных особенностей и возможностей воспитуемых, поддержания их усилий по выработке положительных качеств.

Методом упражнения у людей формируются не только волевые и физические качества, но и многообразные привычки: познавательные, профессиональные, нравственные, гигиенические, которые обладают большой устойчивостью и накладывают отпечаток на человеческий характер.

Для закрепления положительных качеств применяется метод **поощрения**, который носит оценочно-стимулирующий характер. Поощрение выражает меру педагогического воздействия путем положительной оценки воспитателями учебы, труда, поведения воспитуемых и побуждает их к дальнейшим успехам.

Прямое назначение мер поощрения состоит в том, чтобы подействовать на чувства воспитуемых и тем самым вызвать у них состояние удовлетворенности своими поступками и действиями, уверенность в своих силах, чувство радости и гордости. Поощрить — значит вызвать у человека желание и дальше действовать правильно, умело, инициативно. Если поощрения применяются умело, то под их влиянием у человека постепенно формируется устойчивая потребность всегда поступать правильно, совершать благородные поступки.

При применении мер поощрения необходимо избегать типичных ошибок:

- ◆ слишком частое применение поощрений;
- ◆ поощрение только к каким-либо событиям, праздникам;
- ◆ общий характер формулировки основания для поощрения;
- ◆ слабая популяризация отличившихся и поощренных.

Принуждение — метод воспитания, представляющий собой систему дисциплинарных педагогических воздействий на воспитуемых, недобросовестно относящихся к учебе, работе, своим обязанностям, нарушающих дисциплину и порядок, с целью побудить их выполнять нормы и правила поведения и исправить свое поведение.

Принуждение может выражаться в форме категорического требования, приказа, предупреждения о привлечении к ответственности, осуждения.

При правильном применении принуждение имеет следующие последствия:

- ◆ развивает чувство долга, поднимает ответственность за свои поступки и действия, за состояние учебы, дисциплины, работы;
- ◆ приучает к самоконтролю, преодолению соблазнов, закаляет волю;
- ◆ порождает потребность устранить недостатки;
- ◆ переходит в самодисциплину, формирует уважение к порядку, законам;
- ◆ укрепляет авторитет педагога и коллектива.

Основными *средствами принуждения* являются: осуждающий взгляд, замечание; упрек, напоминание; запрещение, категорическое требование; приказ и приказание; низкие оценки на занятиях, зачетах, проверках; осуждение проступков нарушителя коллективом; критика; отстранение от ответственного дела; предупреждение о наказании; наложение взыскания и др.

Соревнование — метод помещения воспитуемого в определенные условия, когда он может сравнить свою деятельность с результатами своих товарищей. Соревнование позволяет активизировать личность, сплачивает коллектив, способствует достижению высоких результатов.

Общественное мнение (как метод воспитания) — побуждение коллектива к выражению определенного отношения к поведению воспитуемого с целью создать у него внутренние установки к определенному поведению.

Создание ситуации успеха — помещение воспитуемого в такие условия, в которых у него в значительной степени повышается эффективность деятельности, в результате чего он повышает свой статус, самооценку и т. д.

Доверие — данный метод заключается в стремлении педагога опереться на положительное в личности воспитуемого. Доверие оказывает сильное моральное воздействие. Воспитуемый, почувствовав доверие со стороны педагогов, становится более отзывчивым, требовательным к себе, начинает реагировать на любое моральное воздействие. Используя положительные качества воспитуемого, педагог приобщает его к активной деятельности, отвешающей его способностям и возможностям. Доверие, оказанное

человеку, умножает его силы, порождает стремление непременно оправдать надежды педагога (руководителя) и коллектива.

Основное содержание метода **«реконструкции характера»** заключается в выявлении и развитии тех положительных качеств воспитуемых, которые можно использовать в перестройке характера, при прогнозировании позитивного поведения личности на основе выявленных качеств, при прогнозировании в процессе видоизменения отрицательных качеств, которые человек ошибочно понимает как позитивные, в положительные (самоуверенность — в уверенность, критиканство — в критичность и др.).

Метод «взрыва» заключается во внезапном раскрытии перед воспитуемым степени его педагогической трудности, содержания его отклонений в поведении в такой форме, которая побудила бы его сделать педагогически и социально целесообразный выбор. Воспитуемому становится очевидна неприглядность своего поведения, что помогает ему искоренить различные отклонения.

Метод разрыва нежелательных контактов воспитуемого заключается в перемещении его внутри коллектива, переводе его в другую группу.

Метод критики заключается в осуждении поведения или установок воспитуемых со стороны с указанием причин и последствий. Критика должна быть конкретной, конструктивной и направлена не на подавление личности, а на оказание помощи в выявлении имеющихся недостатков и упущений. Наибольший эффект имеет критика с опорой на положительные качества личности. **Метод самокритики** заключается в осознании самим человеком имеющихся недостатков и стремлении их исправить.

В целом глубокое знание и умелое применение методов воспитания позволяет успешно решать задачи по формированию личности и коллектива.

5.9. Взаимосвязь личности и коллектива в воспитательном процессе

Человек живет и развивается как личность в системе различных общественных отношений, в процессе активного взаимодействия с другими людьми, обществом, природой. Наиболее актив-

но и продуктивно процесс взаимодействия протекает в групповой деятельности, высшей степенью развития которой является коллектив. Личность соотносит свои действия и поступки с требованиями как непосредственного окружения, так и общества в целом. Коллектив — важнейшее достижение общечеловеческой культуры. Без него невозможна культурная идентификация личности. С развитием гуманизации всех сторон общественных отношений, в том числе и в сфере воспитания, значение коллективных способов сотрудничества, взаимодействия людей возрастает.

Особое **значение взаимосвязи личности и коллектива в воспитательном процессе** заключается в организации взаимодействия двух механизмов:

- ◆ *системы деловых отношений* (учебных, трудовых, руководства и подчинения и др.), регламентированных и формализованных по своей сути;
- ◆ *системы межличностных отношений*, которые в большей степени носят неформальный характер.

Процесс развития коллектива и личности каждого его члена тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. С одной стороны, развитие личности во многом зависит от характера официальных и межличностных отношений, от уровня развития коллектива в целом. С другой стороны — от степени активности всех членов коллектива, их способностей, индивидуального развития зависит сила воспитательного воздействия коллектива. Чем активнее участвуют члены коллектива в его жизни, деятельности, чем полнее в ней они реализуют свои стремления и интересы, тем большей сплоченностью и силой воспитательного влияния отличаются коллективные отношения.

В коллективе происходит гармонизация личных, частных и коллективных, социально ориентированных целей. В основе развития личности каждого члена коллектива лежит процесс разрешения противоречий между общими и индивидуальными целями. Достижение целей воспитания происходит в коллективе в едином процессе развития личности, раскрытия ее индивидуальности посредством включения в жизнедеятельность коллектива.

Конструктивную роль для развития личности коллектив играет тогда, когда обеспечивается равноправие его членов, демократичный характер самоуправления, становление каждого члена кол-

лектива активным субъектом собственной и коллективной жизни, участием в постановке целей, планировании, обсуждении и реальной практике.

В педагогике под **коллективом** (от лат. colligo — объединяю, collectivus — собирательный) понимается социальная общность людей, объединенная на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения.

Для коллектива характерны следующие **признаки**:

- ◆ стоящая перед коллективом *социально значимая цель* осознана и принята его членами, прилагающими усилия для ее достижения и обеспечивающими тем самым оптимальную эффективность деятельности;
- ◆ в коллективе должны присутствовать *наиболее ценные типы межличностных отношений*: доверие, доброжелательность, взаимопомощь, взаимопонимание, сплоченность и другие, обеспечивающие положительный психологический климат, высокую работоспособность и устойчивость;
- ◆ коллектив должен возглавлять руководитель-лидер, то есть лицо, совмещающее в себе способности хорошего организатора и одновременно высокого профессионала, уважаемого и эмоционально привлекательного для всех членов группы.

Понятие «коллектив» указывает на объединение людей, на социальную значимость их деятельности, на существование между ними связующих отношений. Коллектив способствует духовно-нравственному развитию личности. Поиск ценностей и смысла жизни невозможен без проявления своего индивидуального своеобразия, отстаивания своих убеждений, своего нравственного выбора в общности людей. Коллектив выполняет основные **функции**:

- ◆ *организационную* — коллектив становится субъектом управления своей жизнедеятельностью;
- ◆ *воспитательную* — члены коллектива в нем становятся участниками определенных отношений, воздействующих на развитие личности;
- ◆ *стимулирования* — коллектив способствует регулированию поведения своих членов, определяет характер их отношений.

Специфика деятельности членов коллектива накладывает отпечаток на процесс его формирования и развития.

Как уже отмечалось, важнейшим принципом воспитательной деятельности является **воспитание в коллективе и через коллектив**, путем создания атмосферы взаимопонимания, дружбы, товарищества, социальной справедливости, высокой ответственности и высокой культуры взаимоотношений. *В интересах решения воспитательных задач важно соблюдение следующих условий:*

- ◆ понимание и осознание членами коллектива целей и задач, стоящих перед данным коллективом;
- ◆ создание и поддержание положительного мнения у членов коллектива по вопросам его деятельности и отношений, учет изменений в коллективном мнении и направление его на решение учебных, воспитательных задач;
- ◆ учет коллективных настроений, создание и поддержание положительного настроения, способствующего активизации деятельности членов коллектива, успешному решению задач воспитания;
- ◆ формирование и использование в интересах воспитания положительных коллективных традиций, учет национальных, региональных обычаев;
- ◆ формирование и развитие здоровых взаимоотношений, повышение культуры общения членов коллектива, учет реально сложившейся системы взаимоотношений;
- ◆ привлечение лидеров, авторитетных членов коллектива к решению задач воспитания.

В целом для воспитания человека необходимо создание воспитательного пространства, в котором развиваются его личностные качества. Такое пространство реализуется в условиях воспитательного коллектива, который представляет собой единство субъектов воспитания, воспитуемых и педагогов.

5.10. Интегративные характеристики коллектива

Существование коллектива, его повседневная деятельность, быт и развитие, рост предполагают наличие совместной психической активности. Эту *групповую психическую активность, а также ее духовные результаты называют психологией коллектива.*

Содержание психологии коллектива составляют **социально-психологические явления** — психологические по своей природе явления, возникающие в процессе взаимодействия членов коллектива (группы):

- ◆ взаимоотношения;
- ◆ общественное (коллективное) мнение;
- ◆ коллективные настроения;
- ◆ коллективные традиции;
- ◆ другие социально-психологические явления: авторитет; лидерство; соревнование; конфликты; самоутверждение; совместимость; подражание; конформизм и т. д.

Данные явления находят отражение в **интегративных характеристиках коллектива**, среди которых можно выделить: направленность, организованность, психологический климат, ценности коллектива, социальные нормы, традиции.

Основой для возникновения и проявления социально-психологических явлений в коллективе является совместная деятельность членов группы и их общение. Носителем психологии коллектива выступает весь коллектив или большая его часть, но не отдельная его личность.

Взаимоотношения — отношения людей между собой в процессе общения, совместной жизни и деятельности. Взаимоотношения являются внутренней, личностной основой взаимодействия и *могут быть*:

- ◆ положительными или отрицательными;
- ◆ доброжелательными и конфликтными;
- ◆ официальными и неофициальными;
- ◆ вертикальными и горизонтальными.

Взаимоотношения оказывают влияние на другие социально-психологические явления, определяют эффективность деятельности коллектива, работоспособность и самочувствие его членов. В зрелом коллективе отношения формируются в результате усвоения и соблюдения всеми его членами требований норм морали и нравственности.

Коллективное мнение представляет собой совокупность оценочных суждений, в которых выражается отношение большинства коллектива к различным событиям (в жизни общества, коллекти-

ва, его членов), к поступкам, поведению и деятельности как всего коллектива, так и каждого человека в нем.

Особое влияние коллективное мнение оказывает на личность. Через него во многом осуществляются такие воспитательные функции коллектива, как предъявление к личности системы требований и постоянный контроль и оценка ее поступков и поведения. Оценки коллективом поступков личности систематичны, оперативны, гласны. В силу этого коллективное мнение вызывает у человека потребность сознательной самооценки, глубоко затрагивает область чувств, вызывает не только отрицательные эмоции и чувства (стыд, угрызения совести), но и положительные (чувство личного достоинства, долга, чести, ответственности перед коллективом).

Пути формирования коллективного мнения:

- ❖ целенаправленное формирование мнения по конкретным вопросам учебной, трудовой, общественной деятельности, организации быта;
- ❖ воздействие на мнение отдельных членов коллектива, преодоление их пассивности;
- ❖ работа с теми, кто преимущественно выражает коллективное мнение, укрепление (развенчание) их авторитета в коллективе;
- ❖ постановка и достижение воспитательных целей учебных занятий, общественных мероприятий, других форм коллективной жизнедеятельности.

В динамике развития коллективного мнения различают ряд этапов:

- ❖ первый этап — члены коллектива непосредственно переживают события, рассуждают о них, оценивают их;
- ❖ на втором этапе — обмениваются своими чувствами, представлениями, взглядами и оценками; мнение переходит границы индивидуального сознания и захватывает прежде всего сферу группового мнения, дискуссий и обсуждений, начинается процесс становления коллективного мнения;
- ❖ на третьем этапе различные мнения объединяются вокруг основных точек зрения по предмету обсуждения, формируется единое коллективное мнение.

В коллективе абсолютно единого мнения обычно не бывает. К одному и тому же факту, одним и тем же поступкам может предъявляться различное отношение: осуждение со стороны одних и одобрение со стороны других.

Существуют субъективные факторы, которые обуславливают возникновение отрицательного коллективного мнения: недостаточная сплоченность; слабость, неавторитетность актива, наличие и влияние отрицательно направленных микрогрупп.

Для учета коллективного мнения и успешного его использования в воспитательных целях рекомендуется:

- ◆ учитывать состояние и динамику развития коллективного мнения и эффективно влиять на него, не упустить момент, когда люди непосредственно переживают то или иное событие, оценивают его;
- ◆ постоянно опираться на актив в управлении мнением в коллективе.

Главным выразителем коллективного мнения, а вместе с тем и способом его формирования являются различные мероприятия, имеющие воспитательную направленность.

Коллективное настроение — это частный случай совместных переживаний, овладевших на какое-то время всем коллективом и каждым человеком в нем. *Настроение* — это взаимосвязанные эмоциональные реакции и переживания, которые имеют определенную окраску, характеризуются большей или меньшей интенсивностью и напряженностью и от которых зависит готовность человека к тем или иным действиям, уровень его энтузиазма, энергии.

Настроение — наиболее подвижный элемент психологии коллектива. Возникая у одних членов коллектива, оно может быстро распространиться на других, «заражает» их. Бывает, что групповое настроение принимает форму возбуждения, которое превышает безопасные пределы, и тогда оно становится доминирующим фактором поведения, которое плохо поддается рациональному воздействию, убеждению. Коллективное настроение хотя и складывается из настроений отдельных людей, *но не представляет собой простой механической суммы индивидуальных настроений.*

Закономерности проявления настроений коллектива:

- ❖ преимущественная обусловленность социальными факторами, материальными и духовными условиями жизни;
- ❖ особая заразительная сила: возникнув у одних, они быстро распространяются на других;
- ❖ большая побудительная сила: коллективные настроения обладают способностью усиливать чувства людей и увеличивать их энергию;
- ❖ особый динамизм коллективных настроений: они способны переходить из одной формы в другую — из подсознательной в отчетливо сознаваемую, из скрытой — в открытую; быстро перерастать в действия; быть подверженными колебаниям в самый незначительный период времени, почти мгновенно перестраиваться коренным образом.

В силу этого педагогу требуется постоянное знание и учет настроений в коллективе, умение управлять ими: активизировать положительные, предотвращать проявление отрицательных; заботиться о создании и поддержании в коллективе обстановки приподнятости, бодрого тона, положительных эмоций.

Традиции (от лат. *traditio* — передача) **коллектива** — это установившиеся в коллективе определенные действия и отношения, соблюдение которых стало коллективной потребностью; это нормы и правила жизни, поведения членов коллектива, выступающие в виде социально-психологических регуляторов и передающиеся от поколения к поколению.

Традиции сплачивают коллектив, способствуют преемственности духовного облика и психического склада людей, помогают воспитанию коллективизма, уважения опыта старших поколений.

Традиции отличаются от обычаев большей близостью к нормам поведения и меньшей регламентацией порядка выполнения. Между традициями, нормами морали и качествами личности есть сходства и различия.

Традиции, по замечанию А. С. Макаренко, являются для коллектива тем социальным клеем, который скрепляет его в единое целое, а вместе с тем придает ему своеобразие и неповторимость.

Большая воспитательная значимость традиций *требует от педагога, руководителя коллектива постоянно влиять на динамику их возникновения и действия, кропотливо отбирать, поддерживать,*

создавать положительные традиции, множить их. Жизнь свидетельствует, что воспитательные возможности коллектива находятся в прямой зависимости от числа положительных традиций в нем. Умение педагога из череды событий выделить и поддержать такие, которые смогут стать традиционными, — одно из слагаемых успеха воспитания.

В процессе воспитания требуется учет и **других социально-психологических явлений в коллективе**:

- ◆ *соревнование* — одна из форм взаимосвязи и взаимодействия людей, в ходе которой реализуются мотивы деятельности, усиливается ответственность за исполнение возложенной социальной роли, происходят сравнения и самооценки результатов деятельности, повышается активность личности;
- ◆ *психологическая совместимость* — благотворное для взаимоотношений и взаимодействий сочетание личностных свойств и качеств членов коллектива, способствующее успешному решению индивидуальных и групповых задач;
- ◆ *идентификация* — полное или частичное отождествление человеком себя с другими членами коллектива и коллективом в целом;
- ◆ *эмпатия* — умение проникнуться чувством к другому, понять, какие чувства испытывает другой человек;
- ◆ *психологическая заразительность* — неосознанная подверженность влияния поведения, настроения, психического состояния других людей;
- ◆ *подражание* — сознательное следование примеру, образцу, копирование определенных действий или поведения;
- ◆ *самоутверждение* — стремление занять и удержать в коллективе определенную позицию, которая обеспечивала бы данной личности уважение, признание ее достоинств и авторитета;
- ◆ *конформизм* — внешнее согласие с коллективом, принятие его норм, правил; *нонконформизм* — подчеркнутая независимость от других людей, коллектива;
- ◆ *авторитет* — социально-психологическое явление, означающее влияние одного человека (группы лиц) на других людей, предполагающее осознанное подчинение воли авторитетного человека или группы лиц.

*Социально-психологические явления, возникающие в коллективе, находят свое выражение в его **интегративных характеристиках**: направленности, организованности, психологическом климате, ценностях, нормах, традициях коллектива.*

Направленность коллектива — это устойчивая совокупность принятых его членами целей, мотивов поведения, ценностных ориентаций и групповых норм, побуждающих и направляющих его деятельность.

Сущность **организованности** коллектива состоит в его способности к самоуправлению — групповой самоуправляемости.

Психологический климат коллектива — состояние, качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности, общению и развитию личности в коллективе.

Признаками благоприятного психологического климата являются:

- ◆ свободное выражение собственного мнения и активное участие каждого члена группы в обсуждении вопросов, касающихся всего коллектива;
- ◆ удовлетворенность членов коллектива принадлежностью к нему;
- ◆ принятие на себя ответственности за состояние дел в коллективе;
- ◆ доверие и требовательность членов коллектива друг к другу;
- ◆ наличие взаимопомощи между членами коллектива, стремления оказать поддержку друг другу;
- ◆ наличие доброжелательной и деловой критики;
- ◆ высокий уровень информированности членов коллектива о поставленных перед коллективом целях и задачах, о текущем положении дел;
- ◆ признание за руководителями (лидерами) права принимать значимые для группы решения.

Ценности коллектива — наиболее значимые для членов коллектива явления и предметы действительности с точки зрения их соответствия или несоответствия их потребностям.

Нормы коллективные — сформировавшаяся в коллективе и признаваемая его членами система предписаний и оценок, регламентирующих поведение, деятельность, общение членов коллектива, их отношение к чему-либо и подкрепленных силой примера, привычки, коллективного мнения. Соблюдение этих норм членами коллектива является желательным, добровольным (в большинстве случаев) и не носящим жесткой формы повеления и обязательности руководства ими в поведении.

В целом социально-психологические явления коллектива и присущие ему характеристики (их уровень) являются важным фактором формирования и воспитания личности, проявления ее качеств и черт в процессе деятельности, общения и выполнения определенной социальной роли.

5.11. Структура и этапы (стадии) развития коллектива

Структуру коллектива образуют его компоненты и связи между ними, обеспечивающие его целостность. В качестве таких **компонентов** можно выделить: роли, нормы, статус, позиции, микрогруппы, состав.

Каждый член коллектива выполняет определенные **роли**, представляющие собой социальные функции, модели, способы поведения человека, которые определяются его местом в системе межличностных отношений.

Существует две основные разновидности ролей в коллективе:

- ❖ *целевые, формальные роли*, распределенные между членами коллектива таким образом, чтобы иметь возможность решать коллективные задачи;
- ❖ *неформальные роли*, обычно признаваемые коллективом. Отдельные члены коллектива берут на себя роль *генераторов* идей, другие склонны к *координации* усилий членов коллектива, третьи заботятся о *взаимоотношениях* в коллективе, о поддержании хорошего климата в нем, четвертые следят за тем, чтобы был *порядок* в учебе, работе, все выполнялось в срок и доводилось до конца.

Почти каждый коллектив имеет своего формального *лидера*, обычно назначенного или выбранного. Лидеры во многом определяют моральный климат, взаимоотношения в коллективе и в конечном счете его эффективность.

Неформальный лидер самостоятельно приобретает свое положение, добываясь своего признания коллективом, власти и применяя ее по отношению к членам коллектива.

Коллективы вырабатывают определенные **нормы**, принятые образцы поведения внутри коллектива, которые должны выполняться всеми ее членами. Нормы могут быть формализованы в определенных документах: стандартах, положениях и процедурах. Однако большинство коллективных норм носят неформальный характер. Вместе с тем именно они могут оказывать наиболее существенное влияние на взаимоотношения в коллективе и эффективность его работы. Для того чтобы быть принятым в коллектив и чувствовать его поддержку, необходимо уметь приспособливаться к его нормам. Коллектив может оказывать определенное давление и пытаться скорректировать поведение тех своих членов, которые поступают вопреки нормам и правилам, существующим в нем.

Статус в коллективе — положение или ранг, который присваивается тому или иному члену этого коллектива другими его членами.

Статус может быть формальным и неформальным, высоким и низким.

Статус личности в коллективе может определяться рядом факторов: старшинство в должностной иерархии, название должности, расположение кабинета, образование, способности, накопленный опыт, уважение, соответствующее заслугам, знаниям и др. Эти факторы могут способствовать повышению и понижению статуса в зависимости от ценностей и норм коллектива. Члены коллектива, чей статус достаточно высок, способны оказывать большее влияние на коллективное решение, чем члены коллектива с низким статусом.

Кроме того, структурные характеристики коллектива включают в себя личные *симпатии и антипатии* между членами коллектива (кто кому нравится и не нравится), а также *силу и конформизм* (кто на кого оказывает влияние и кто за кем следует, кто кого готов слушать и кому подчиняться).

Структура коллектива сложна и в некотором роде условна. Для эффективного формирования коллектива и управления им необходимо знать состав малых групп, статус и роли членов коллектива, лидеров.

Официальная структура коллектива — это система позиций, заданных извне, обществом и необходимых для функционирования данного коллектива. Эти позиции характеризуются определенными предписаниями: занимающие эти позиции имеют более или менее определенные представления о правах и обязанностях, связанных с данными позициями. В учебных коллективах это староста, физорг, культорг, редактор и т. д.

Официальную структуру коллектива составляют лидерские и другие индивидуальные позиции, а также и официальные «подразделения» коллектива, такие, как бригады, звенья, выборные органы, имеющие определенные функции и обладающие определенными полномочиями.

В **неофициальной структуре коллектива**, его межличностной системе отношений позиции определяются индивидуальностью каждого и особенностями данного коллектива. Уже с детства наблюдается стремление человека занимать в коллективе определенные, привлекающие его позиции: вожака, лучшего ученика, лучшего спортсмена, самого сильного и т. д.

Социальная позиция характеризуется двумя параметрами: социальным поведением личности и социальными ожиданиями окружающих.

Социальное поведение — это реальные поступки, благодаря которым человек утверждает себя в желаемой роли.

Социальные ожидания — это отношения окружающих к позиции данного человека. Если некто утвердил себя на данной позиции, то окружающие как бы «привязывают» его к ней. В силу стабильности социальных ожиданий сменить позицию, которую воспитуемый уже перерос, ему самому бывает трудно, и для этого необходима помощь педагога. Вместе с тем социальные ожидания педагогов бывают еще более стабильными, чем у воспитуемых, по отношению к установившимся у них позициям.

Особое место среди внутриколлективных позиций занимает **позиция лидера**, вожака. Именно лидеры определяют нормы и ценности данного коллектива. Лидер в силу авторитетности своей позиции обладает большими возможностями для внушения.

Подражание лидерам происходит из самого факта доверия им. От того, кто является лидером, в большей степени зависит психологический климат в коллективе. В коллективе может быть несколько лидеров, однако желательно, чтобы их взгляды, ценности не противоречили друг другу. Разнообразие лидеров обеспечивает разнообразную жизнь коллектива. Взаимоотношения между лидерами играют важную роль в формировании психологического климата в коллективе.

Естественным для коллектива является возникновение внутри его **групп (микрогрупп)**, также являющихся компонентом структуры коллектива. Такие микрогруппы представляют собой достаточно тесное объединение нескольких человек, которое образуется в результате непосредственных, сравнительно постоянных и активных взаимосвязей на основе общих, значимых для них установок, интересов и ценностных ориентаций на совместную деятельность и общение. Эти группы возникают в коллективе спонтанно в процессе совместной деятельности и общения. Основаниями их возникновения может быть сходство взглядов, симпатии, общие интересы, одинаковое положение в коллективе, близкое местожительство и т. д. Влияние групп как на развитие коллектива в целом, так и на развитие отдельной личности велико.

Наличие микрогрупп внутри коллектива объясняется избирательностью человеческого общения. Индивидуальность каждой личности определяет своеобразие общения. Одни ищут общества подвижных, живых сверстников, других привлекают тихие, пассивные люди. Одни увереннее себя чувствуют рядом с сильными и решительными. Другие, наоборот, предпочитают дружить со слабыми, робкими, находя удовлетворение в покровительстве. Микрогруппы занимают в коллективе свое особое место в двух иерархиях:

- ◆ по авторитетности — в коллективе всегда можно выделить более или менее авторитетные группировки. Самые авторитетные (лидирующие) группировки определяют коллективные нормы и ценности данного коллектива;
- ◆ по ценностям и интересам членов группы.

Задача педагога добиться, чтобы группы с наиболее высокими ценностями стали самыми авторитетными в классе. Это важно, так как самые авторитетные группировки становятся реальным активом коллектива.

Вожаки коллектива, как правило, входят в лидирующую группировку (однако не всегда занимают внутри не ведущую позицию).

Деятельность, выдвигающая лидеров, становится значимой и внутренне необходимой для коллектива. Это положение имеет особое значение в решении педагогических задач. Организуя какую-либо коллективную деятельность, педагог предполагает на ее основе закрепление определенных ценностей в коллективе, и лидер становится их носителем, образцом. Деятельность, не выдвигающая своих лидеров, выполняется формально и не закрепляет положительного отношения к ценностям, лежащим в ее основе.

Знание структуры коллектива необходимо педагогу для управления его развитием, воспитанием его членов. Очень важно учитывать взаимодействие официальной и неофициальной структур коллектива.

Коллектив в своем развитии проходит ряд **этапов (стадий)** — от малоорганизованного конгломерата людей до хорошо сплоченного коллектива, преследующего общественно значимые цели.

В психологии и педагогике по тем или иным основаниям выделяют различные *этапы развития коллектива*.

А. С. Макаренко считал, что, для развития коллектива характерна следующая этапность:

- 1) воспитательные требования предъявляет педагог;
- 2) воспитательные требования предъявляют педагог и актив;
- 3) воспитательные требования предъявляет актив;
- 4) воспитательные требования члены коллектива предъявляют сами себе.

В соответствии с подходом Л. И. Уманского выделяются следующие этапы развития коллектива:

- 1) *конгломерат* — люди практически не знакомы, их общение ситуативное, поверхностное;
- 2) *ассоциация* — цели заданы извне и формально приняты, еще нет сплоченности и товарищества;
- 3) *кооперация* — в основном деловой, формальный характер общения; направленность на деятельность; четкое распределение функций;
- 4) *автономия* — цели еще замкнуты внутри группы; характерны внутренняя сплоченность, обособление, единство целей;

5) *коллектив* — выход целей за рамки интересов группы; чувство общности с другими коллективами, ценностные ориентации в деятельности.

В наиболее общем виде в развитии коллектива можно выделить этапы:

- ◆ социального единства;
- ◆ товарищества;
- ◆ социальной зрелости.

На **этапе социального единства** спланивающим началом коллектива являются требования педагогов, руководителей, основанные на соблюдении положений руководящих документов, норм, правил. Педагог, руководитель напрямую взаимодействует с каждым членом коллектива. Это обусловлено недостаточным развитием у них первоначальных переживаний общности цели, опыта коллективной деятельности. Он берет на себя управление развитием коллектива: объясняет и ставит перед ним значимые цели, добивается их принятия, сам распределяет поручения, контролирует их выполнение, подводит итоги. Это необходимо для того, чтобы возникли отношения организованной зависимости как прообраз будущих коллективных отношений.

На **первом этапе** развития коллектива решаются следующие задачи:

- ◆ выявление актива — тех, кто больше других принимает участие в значимой деятельности, более увлеченно участвует в общей работе, кто приходит на помощь другим, жизнерадостен и с кем интересно общаться;
- ◆ сближение членов коллектива, оказание им помощи в изучении и познании друг друга (проявление интересов, способностей, умений, характера);
- ◆ вовлечение членов коллектива в общественные дела, которые оказались бы по силам всем и были бы достаточно увлекательными, чтобы все приняли в них участие и выразили себя;
- ◆ определение индивидуальных поручений, обязанностей каждому члену коллектива для создания реальной возможности действовать в коллективе и т. д.

На втором этапе развития, **этапе товарищества** у коллектива появляются первые признаки субъекта воспитания: к проведению

педагогических требований подключается актив, возникают отношения ответственных зависимостей. На этом этапе коллектив опосредует педагогическое взаимодействие, ограничивая количество требований, направленных педагогом напрямую к каждому его члену. В коллективной деятельности педагог целенаправленно опирается на группу, поддерживающую его. Он делает активистов своими единомышленниками, помогает им организовать свою деятельность, распределять поручения, подводить итоги, оценивать результаты. При этом актив должен получать реальные полномочия и задачи, находящиеся в его компетенции. После этого педагог может распределить часть обязанностей в полномочия актива и предъявить к нему требования. Через требовательность активистов происходит параллельное, опосредованное воздействие на каждого члена коллектива. Категоричное требование педагога становится коллективным требованием.

Для оперативного решения задач коллектива выдвигается (избирается) **актив**, который является организующим и сплачивающим центром. Через него осуществляется преемственность поколений в коллективе, поддерживается мажорный тон, передаются традиции. В число активистов подбираются наиболее деятельные и пользующиеся уважением люди. Большое значение для формирования актива играет привлечение в его ряды и активное участие в его работе неформальных лидеров.

К коллективной деятельности важно привлекать всех членов коллектива путем регулярной смены индивидуальных поручений с отчетом, анализом и оценкой результатов. Накоплению коллективного опыта способствуют временные активы, создающиеся для решения конкретных общественных поручений, учебных, спортивных, культурно-досуговых и других задач.

Второй этап в развитии коллектива характеризуется формированием относительно высокой сплоченности, своеобразного самосознания коллектива, успешным решением учебных и других задач, привлекательной для всех деятельностью, осуществлением активного, творческого, делового общения.

Третий этап, этап социальной зрелости является органичным продолжением предыдущих этапов. Коллектив сам начинает формулировать и предъявлять требования, основанные на нормах морали и права, что свидетельствует о сложившейся системе самоуправления. Коллектив становится **активным субъектом воспи-**

тания, раскрывая в полной мере свои воспитательные возможности по осуществлению *параллельного (наряду с педагогом) педагогического действия*. Педагогическое влияние в этих условиях опосредуется. Осуществляя параллельное воспитательное воздействие, коллектив становится полноценным субъектом воспитания.

Основными направлениями коллективной жизни на третьем этапе являются: самоутверждение личности; освоение различных видов деятельности; самопознание каждым своей личности и индивидуальности через взаимоотношения с товарищами в различных сферах деятельности.

На этой стадии происходит объединение интересов, знаний, убеждений, действий, ценностей, взаимоотношения в основном бесконфликтны, отличаются взаимопомощью, взаимоподдержкой. Усиливается действие общественного мнения — особой формы коллективного требования, которое принимается всеми членами коллектива как неоспоримое и само собой разумеющееся. Активно развиваются традиции в коллективе, отражающие уровень сформированности коллективных отношений. Происходит гармонизация формальной и неформальной структур отношений в коллективе: появляется стремление к общению и интерес к деятельности других коллективов, в межличностных отношениях преобладают внимание друг к другу и готовность помочь, уменьшается проявление «звездности» и «отверженности» отдельных людей. Однако данной стадии достигают не все коллективы.

На этапе социальной зрелости развитие коллектива не останавливается и педагог не должен успокаиваться. Коллектив не может находиться без движения к цели. Для дальнейшего развития коллектива большое значение приобретает **организация системы перспектив** или использование метода «перспективных линий». Сущность метода заключается в выборе системы перспективных задач, которые необходимо достичь в процессе развития коллектива. При этом выделяются ближайшие, средние и дальние перспективы.

Таким образом, коллектив развивается как социально-педагогический феномен: с одной стороны, формально направляемый влиянием воспитателя и организуемый им педагогическим взаимодействием, а с другой — неформальными процессами самоорганизации, самоуправления.

Глава 6. Обучение

6.1. Характеристика дидактики как науки

Дидактика (от греч. *didaktikos* — поучающий, относящийся к обучению) — теория обучения и образования, отрасль педагогики, изучающая процесс обучения и его составляющие. Дидактика раскрывает принципы обучения, закономерности усвоения знаний, навыков и умений, определяет объем и структуру содержания образования, рассматривает методы, приемы, средства и формы обучения, а также его воспитывающее воздействие на учащихся.

Обучение по своей сущности является социальным и педагогическим процессом, опосредованно отражающим потребности в подготовке подрастающего поколения, людей, профессионалов, способных эффективно решать задачи личностного, профессионального, общественного характера.

Процесс обучения в педагогическом плане представляет собой совместную целенаправленную, организованную, систематически осуществляемую, взаимосвязанную и взаимообусловленную деятельность обучающего (учителя, преподавателя, воспитателя, руководителя) по формированию и развитию у учащихся (обучающихся) знаний, навыков, умений, а также качеств личности.

Процесс обучения в целом представляет собой специфический процесс познания, управляемый педагогом.

Исследуя процесс обучения, *дидактика решает следующие задачи:*

- ◆ выявляет совокупность связей, отношений, закономерностей, определяющих основные черты и тенденции развития теории и практики обучения;
- ◆ определяет содержание, технологии, формы и методы обучения;
- ◆ оценивает эффективность существующих и формулирует требования к перспективным средствам обучения.

Обучение в дидактике рассматривается как *сложный социальный и педагогический процесс*, основными **функциями** которого являются:

- 1) *образовательная* (вооружение учащихся знаниями, навыками, умениями; формирование правильных представлений и по-

- ятий об окружающем мире, об изучаемых предметах и дисциплинах; выработка определенного мировоззрения; развитие мышления, самостоятельности в решении учебных и профессиональных задач и др.);
- 2) *воспитательная* (формирование качеств личности, психологического климата коллектива);
 - 3) *развивающая* (формирование умения творчески мыслить и действовать при решении возникающих задач; совершенствование интеллектуальных, физических и других способностей);
 - 4) *психологической подготовки* (формирование у обучающихся психологической устойчивости и готовности к успешным действиям в различных ситуациях и условиях, к решению учебных и профессиональных задач, общению).

В целом все эти функции взаимосвязаны и взаимно опосредованы, но при этом *доминирующей* (структурообразующей) *функцией в данной системе является образовательная функция.*

6.2. Категориально-понятийный аппарат дидактики

Методы обучения — это способы взаимосвязанной деятельности обучающихся и обучающихся, при помощи которых достигаются цели обучения, происходит овладение знаниями, навыками, умениями, формирование необходимых качеств личности.

В процессе обучения используются в различном сочетании следующие основные методы обучения: устное изложение учебного материала; обсуждение изучаемого материала; показ (демонстрация); упражнение; практическая работа; самостоятельная работа и др.

Прием — это составная часть, отдельная сторона метода. Прием является элементом метода, действием, отдельным шагом в реализации метода. Отдельные приемы могут входить в состав различных методов.

Средства обучения — специально разработанные материальные предметы, оборудование, устройства, предназначенные наряду со словом и речью для осуществления процесса обучения. Основные *средства обучения*: средства, данные человеку природой (речь, мимика, жесты, позы и т. д.); учебная литература; на-

глядные пособия; информационные материалы; аудиовизуальное оборудование; аппаратное и программное обеспечение компьютерной технологии обучения; дидактические материалы; лабораторное оборудование и др.

Формы организации обучения (организационные формы) — это внешняя сторона организации учебного процесса; внешнее выражение согласованной деятельности обучающего и обучающихся, осуществляемой в определенном порядке и режиме. Формы организации обучения исходя из количества и состава обучаемых, мест учебы делятся на индивидуальные, индивидуально-групповые и коллективные; классные (аудиторные) и внеклассные (внеаудиторные). В отечественной педагогике основной традиционно считается классно-урочная форма организации обучения.

В качестве основных **видов учебных занятий** в процессе обучения применяются урок, лекция, семинар, групповые занятия и упражнения, лабораторное занятие, практическое занятие, конференция, контрольная работа, консультация, самостоятельная работа (в том числе и под руководством обучающего) и др.

Конечным элементом процесса обучения является **результат** как достигнутая цель обучения. Основными показателями достижения результата выступают знания, умения, навыки и качества личности.

Знания — это результаты процесса познания действительности, отражающие ее в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, гипотез, теорий, концепций, принципов, законов, закономерностей и т. д.; это продукт познания человеком предметов и явлений действительности, законов природы и общества; отражение в сознании или в материализованной форме явлений и предметов реального мира в их причинно-следственных связях и отношениях; совокупность усвоенных сведений, понятий и представлений о предметах и явлениях действительности. В качественном отношении знания, как результат обучения, должны быть глубокими, гибкими, прочными и действенными.

Глубина знаний означает, насколько прочно усвоены сущность, внутренние связи, закономерности явлений, событий.

Гибкость знаний отражает способность творчески использовать их в меняющихся условиях.

Прочность — сохранение и устойчивость знаний.

Действенность — воплощение знаний в практических действиях.

Навык — действие, сформированное путем повторения и доведенное до автоматизма, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля. Выделяют навыки:

- ◆ *перцептивные* (сенсорные, чувственные) — автоматизированное чувственное отражение свойств и характеристик знакомого, воспринимавшегося ранее предмета;
- ◆ *умственные* (мыслительные, интеллектуальные) — автоматизированные приемы, способы решения встречавшейся ранее задачи;
- ◆ *двигательные* (моторные) — автоматизированное воздействие на внешний объект с помощью движений в целях его преобразования, неоднократно осуществлявшееся ранее.

Умение — это подготовленность к сознательным и точным действиям; освоенный человеком способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков; приобретенная человеком способность целенаправленно и творчески использовать свои знания и навыки в процессе практической деятельности.

Умения могут быть как *практическими*, так и *умственными*.

В отличие от навыков, умения могут образовываться и без специальных упражнений в выполнении каких-либо действий, опираясь на знания и навыки, приобретенные ранее, при выполнении действий, сходных с данными. Вместе с тем умения совершенствуются по мере овладения навыками. Высокий уровень умения означает возможность пользоваться разными навыками для достижения одной и той же цели в зависимости от условий действия. При высокоразвитом умении действие может выполняться в разных вариантах.

Профессионально важные качества — это качества, включенные в процесс деятельности, обеспечивающие эффективность ее выполнения и характеризующие человека как профессионала.

Диагностика обучения — это познавательная-преобразовательная деятельность по распознаванию (установлению, выявлению) особенностей участников процесса обучения и самого этого процесса, обстоятельств его протекания, точное и объективное определение результатов последнего в интересах достижения целей обучения. Диагностирование обученности включает в себя

контроль, проверку, оценку, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденции, прогнозирование результатов.

Результативность процесса обучения проявляется в уровне усвоения учебного материала, степени обученности, достижения поставленных целей.

Эффективность процесса обучения определяет соотношение затрат (временных, материальных, финансовых и др.) и достигнутого результата процесса обучения.

6.3. Характеристика обучения как дидактического процесса

Для процесса обучения характерны следующие признаки:

- ◆ двусторонний характер;
- ◆ совместная деятельность педагогов и учащихся;
- ◆ руководство процессом обучения со стороны педагога;
- ◆ управление развитием и воспитанием учащихся;
- ◆ планомерная организация и управление;
- ◆ целостность и единство процесса обучения и всех его компонентов;
- ◆ соответствие закономерностям возрастного и психического развития.

*В современном понимании процесс обучения имеет **двусторонний, субъект-субъектный характер***, представляя собой педагогическое взаимодействие его субъектов (обучающих и обучающихся) по освоению объекта (то, что изучается, — содержания обучения) для достижения определенной цели посредством соответствующих технологий обучения.

Таким образом, процесс обучения — это двусторонний активный процесс *совместной деятельности* (взаимодействия) обучающего и обучающегося. Он, в свою очередь, включает два взаимосвязанных процесса — **преподавание** (деятельность педагога, преподавателя) и **учение** (деятельность учащихся). Обучение практически невозможно без одновременной деятельности преподавателя и обучающихся, без их *дидактического взаимодействия*.

Взаимодействие между обучающим и обучаемым является центральным звеном процесса обучения. В учебном процессе в отношениях обучающего и обучаемого можно выделить звенья взаимодействия.

Деятельность педагога	Деятельность обучаемых
1. Разъяснение целей и задач обучения, создание положительной мотивации.	1. Собственная деятельность по осознанию целей учения.
2. Ознакомление обучаемых с новыми знаниями (явлениями, событиями, предметами, законами).	2. Восприятие новых знаний, умений, навыков.
3. Управление процессом осознания и приобретения знаний, умений, навыков.	3. Анализ, синтез, сравнение, сопоставление, систематизация.
4. Управление процессом познания научных закономерностей и законов.	4. Познание закономерностей и законов, понимание причинно-следственных связей.
5. Управление процессом перехода от теории к практике.	5. Приобретение умений и навыков, их систематизация.
6. Организация самостоятельной, творческой деятельности обучаемых.	6. Практическая деятельность по самостоятельному решению возникающих проблем.
7. Проверка, оценка изменений в обученности и развитии обучаемых.	7. Самоконтроль, самодиагностика достижений.

Обучающему в этом процессе принадлежит *руководящая* (направляющая) роль — он организует познавательную деятельность обучающихся, руководит (управляет) ею, побуждает обучающихся к сотрудничеству и взаимопомощи, самоконтролю и согласованной оценке выполняемых действий, устраняет познавательные и эмоциональные барьеры, возникающие на занятиях.

Процесс обучения имеет свою внутреннюю *логику*. Это логика совместной деятельности, учебного, профессионального взаимодействия обучающего и обучающихся. Она проявляется в том, что каждый шаг обучающего и обучающихся, каждый акт взаимодействия между ними обуславливаются их совместной деятельностью.

В психолого-педагогическом плане *овладение знаниями* представляет собой дидактический процесс, состоящий из этапов:

- ◆ *осознание* познавательной задачи, уяснение ее сути, значения;
- ◆ *восприятие* учебного материала;
- ◆ *осмысление* материала, его творческая переработка, мысленное расчленение, выделение главного, обобщение основных частей и т. п.;
- ◆ *запоминание* учебного материала;
- ◆ *применение* знаний.

По глубине отражения изучаемых объектов и степени их обобщения, по характеру воздействия на теоретическую и практическую деятельность можно выделить различные **уровни и виды знаний**:

- ◆ начальный уровень — *знания-знакомства*, позволяющие учащемуся ориентироваться в чем-либо в самых общих чертах;
- ◆ средний уровень — *знания-репродукции*, дающие возможность воспроизвести учебный материал;
- ◆ высокий уровень — *знания-умения*, позволяющие уверенно, творчески применять их;
- ◆ высший уровень — *знания-трансформации*, дающие возможность не только творчески их применять, но и с их помощью создавать (открывать) новые знания.

Важно, чтобы в процессе обучения чувственно воспринимаемый материал подвергался логической обработке, чтобы теоретические знания воплощались в практические дела и чтобы повседневная практика была неразрывно связана с теорией.

В структурном плане процесс обучения содержит в себе совокупность взаимосвязанных элементов: цель; участники (субъекты) процесса обучения (обучающие и обучающиеся); содержание обучения; методы, способы, приемы обучения; средства обучения; формы обучения; виды занятий; содержательное, методическое и организационное обеспечение учебного процесса; результат обучения; оценочно-корректировочная часть процесса обучения (диагностика), его прямые и обратные связи.

Процесс обучения предполагает:

- ◆ анализ ситуации, определение, постановку цели обучения и ее принятие участниками процесса обучения;

- ◆ планирование и организацию учебной работы, определение содержания, методов и средств достижения цели;
- ◆ предъявление учебного материала разными способами и его восприятие;
- ◆ выполнение обучающих и учебных действий и операций;
- ◆ организацию обратной связи, контроль и корректировку работы по усвоению содержания; анализ и самоанализ, оценку результатов обучения и др.

В целом логика процесса обучения требует от обучающего и обучающихся постоянного творчества, учета всех факторов и обстоятельств, которые могут оказать и оказывают влияние на процесс овладения обучающимися знаниями, навыками и умениями.

6.4. Теоретико-методологические основы обучения

Теоретико-методологические основы обучения представляют собой принципиальные положения, определяющие общую организацию, характер дидактического взаимодействия, отбор содержания, выбор форм, методов, средств обучения.

Обучение представляет собой закономерный и диалектически развивающийся процесс. В нем своеобразно проявляются законы и закономерности развития природы, общества, мышления, познавательной деятельности людей, формирования личности, развития человека, философии, психологии, социологии, физиологии, кибернетики, моделирования и др.

Вместе с тем процесс обучения имеет свои закономерные связи с различными явлениями общественной жизни, а также с другими составными частями педагогического процесса (воспитанием, развитием).

Закономерности обучения, представляющие собой выражение действий законов в конкретных условиях (утверждения, вскрывающие связи между явлениями, но не столь строгие, как законы), — это объективные, существенные, устойчивые и повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения.

Закономерности процесса обучения по различным основаниям подразделяют на объективные (присущие процессу обучения по

его сущности) и субъективные (зависящие от предпринимаемой участниками обучения деятельности), внешние и внутренние, общие и частные.

Внешние закономерности характеризуют зависимости обучения от общественных процессов и условий, социально-экономической, политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровне образования.

К *внутренним закономерностям* процесса обучения относятся связи между его компонентами: целями, содержанием, методами, средствами, формами. Это — зависимость между преподаванием, учением и изучаемым материалом.

Закономерности, охватывающие своим действием весь процесс обучения, называют *общими*, те же действия, которые распространяются на отдельные компоненты, — *частными* (специфическими).

К **общим закономерностям процесса обучения** относят:

- ◆ закономерность *цели обучения* (цель обучения зависит от уровня и темпов развития общества; потребностей и возможностей участников этого процесса; уровня развития и возможностей педагогической науки и практики);
- ◆ закономерность *содержания обучения* (содержание обучения зависит от социального заказа (потребностей) и целей обучения; темпов социального и научно-технического прогресса; индивидуальных возможностей обучаемых; материально-технических возможностей образовательного учреждения);
- ◆ закономерность *качества обучения* (эффективность обучения зависит от характера и объема изучаемого материала; организационно-педагогического воздействия обучающихся; времени обучения; продуктивности обучения);
- ◆ закономерность *методов обучения* (эффективность дидактических методов зависит от знаний, навыков, умений в применении методов; цели обучения; содержания обучения; учебных возможностей обучаемых; материально-технического обеспечения; организации учебного процесса);
- ◆ закономерность *управления обучением* (продуктивность обучения зависит от интенсивности обратных связей в процессе обучения; обоснованности корректирующих воздействий и взаимодействий).

Специфические закономерности процесса обучения можно разделить на группы:

- ❖ собственно дидактические (обобщают собственно дидактические содержательно-процессуальные характеристики процесса обучения);
- ❖ учебно-познавательные (определяют особенности познавательной деятельности);
- ❖ психологические, включающие индивидуально-психологические и социально-психологические (относятся к особенностям влияния индивидуальных и групповых психических явлений на деятельность, личность и коллективы в процессе обучения);
- ❖ организационные (отражают зависимость процесса обучения от управления этим процессом, его организации, деятельности руководителей и преподавателей).

Собственно дидактические закономерности:

- ❖ результаты обучения прямо пропорциональны продолжительности обучения (чем дольше обучение, тем выше его результат);
- ❖ результаты обучения прямо пропорционально зависят от уровня осознания и принятия учащимися целей обучения (более высоких результатов достигнут учащиеся, осознавшие важность и значимость обучения, достижения определенных целей для себя, общества, государства);
- ❖ результаты обучения зависят от интенсивности и способа включения в соответствующую учебную, профессиональную деятельность (чем больше учащийся включен, активно выполняет эту деятельность, тем выше уровень его подготовленности в данной области);
- ❖ результаты обучения зависят от применяемых методов, средств и форм (для достижения результата необходимо оптимальное сочетание и соотношение методов, средств и форм обучения);
- ❖ результаты обучения зависят от педагогического мастерства и личностных особенностей педагога (значительных результатов в обучении достигнут педагоги с более высоким уровнем педагогического мастерства и с большей степенью сформированности профессионально важных качеств).

К **учебно-познавательным закономерностям** следует отнести:

- ◆ результаты обучения прямо пропорциональны умению учащихся учиться; их обученность прямо пропорциональна обучаемости;
- ◆ продуктивность усвоения знаний, навыков, умений прямо пропорциональна объему практического применения знаний, навыков, умений;
- ◆ продуктивность обучения прямо пропорциональна объему учебной (познавательной) деятельности;
- ◆ продуктивность усвоения зависит от уровня проблемности обучения.

Среди **психологических закономерностей** следует выделить:

а) *индивидуально-психологические*:

- ◆ продуктивность обучения прямо пропорциональна мотивации учащихся, их интересу к учебной деятельности, индивидуальным склонностям;
- ◆ продуктивность обучения зависит от учебных способностей учащихся;
- ◆ результат усвоения конкретного материала зависит от способности конкретного учащегося к его овладению;
- ◆ продуктивность обучения, учебной, мыслительной, физической деятельности зависит от интенсивности ее выполнения;
- ◆ продуктивность обучения зависит от уровня интеллекта, развития качеств мышления учащихся;
- ◆ продуктивность деятельности зависит от уровня сформированности умений и навыков;

б) *социально-психологические*:

- ◆ развитие человека обусловлено развитием других людей, с которыми он находится в прямом или косвенном общении;
- ◆ продуктивность обучения зависит от объема и интенсивности познавательных контактов между учащимися;
- ◆ эффективность обучения зависит от общего интеллектуального уровня коллектива, интенсивности взаимообучения;
- ◆ эффективность обучения повышается в условиях познавательной напряженности, вызванной соревнованием;

- ◆ эффективность обучения зависит от общения педагога с обучающимся; дидактогения (грубое отношение педагога к обучающемуся) ведет к снижению эффективности обучения группы, каждого обучающегося в отдельности.

К **организационным закономерностям обучения** следует отнести:

- ◆ качество обучения прямо пропорционально качеству управления учебным процессом;
- ◆ эффективность процесса обучения зависит от его организации. Организация обучения должна развивать у обучающихся потребность учиться, формировать познавательные интересы, приносить удовлетворение, стимулировать познавательную активность;
- ◆ качество обучения зависит от эффективности контроля;
- ◆ результаты обучения зависят от работоспособности обучающихся;
- ◆ результаты обучения зависят от работоспособности обучающегося;
- ◆ эффективность управления находится в прямой зависимости от количества и качества управляющей информации, состояния и возможности адресатов воспринимать и выполнять управляющие воздействия;
- ◆ эффективность обучения прямо пропорциональна частоте и объему обратной связи;
- ◆ продуктивность обучения зависит от уровня организации педагогического труда.

Важнейшей закономерной тенденцией развития процесса обучения в современных условиях является повышение в его структуре роли функций воспитания, развития и психологической подготовки. Действие этой закономерности обусловлено современными требованиями к личности.

Рассмотренные закономерности дидактически взаимосвязаны. Проявляясь через совокупность различных факторов и условий, их действия взаимодополняются, взаимоусиливаются или взаимоослабляются. Все это усложняет процесс обучения, делает его многогранным и противоречивым.

Движущими силами процесса обучения являются присущие ему противоречия:

- ◆ между нормативными требованиями, педагогическим воздействием обучающего и возможностями обучающихся овладеть содержанием обучения в строго определенные сроки и на определенном (высоком) уровне;
- ◆ между необходимостью высокого уровня преподавания учебного материала и недостаточным для освоения этого материала исходным уровнем подготовленности учащегося;
- ◆ между современными требованиями, условиями жизнедеятельности человека и степенью их моделирования (воссоздания) на учебных занятиях;
- ◆ между возникающими у обучающихся под влиянием обучающего потребностями в усвоении необходимых знаний, в приобретении опыта познавательной, учебной, профессиональной деятельности для решения новых задач и реальными возможностями удовлетворения этих потребностей.

Кроме этих основных противоречий для процесса обучения характерны и другие, такие как противоречие между преподаванием и учением; индивидуальной и коллективной подготовкой; теоретической и практической учебной работой; между ранее усвоенным и изучаемым; между учебно-познавательными действиями и научными знаниями; между знанием и формированием умений, навыков и др.

Участники процесса обучения, совместными усилиями разрешая данные противоречия, должны учитывать диалектику этого процесса, то, что затем, на новой основе, эти противоречия возникают вновь, снова требуют разрешения и заново возникают, и так продолжается, пока осуществляется обучение.

В целом знание и учет закономерностей процесса обучения и его противоречий помогает педагогу правильно намечать пути и средства совместной деятельности с обучающимися.

6.5. Принципы обучения

Принципы — это исходные положения какой-либо теории, руководящие идеи. В принципах обучения или дидактических прин-

ципах выражены требования закономерностей процесса обучения, его противоречий и логики.

Дидактические принципы (принципы обучения) — это основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы обучения в соответствии с его общими целями и закономерностями. В принципах обучения выражаются нормативные основы обучения; выступая как категории дидактики, они характеризуют способы использования законов и закономерностей в соответствии с намеченными целями.

Каждый принцип включает в себя правила (требования), раскрывающие отдельные стороны обучения, его конкретные стороны, но ни один принцип не может быть сведен к сумме тех или иных правил.

Под **правилами обучения** понимают те руководящие положения, которые раскрывают отдельные стороны применения того или иного принципа обучения. Правила обучения — это конкретные указания педагогу о том, как нужно поступить в типичной педагогической ситуации. Они вытекают из принципов обучения и конкретизируют их. Принцип носит характер общей закономерности; правило, вытекая из принципа обучения, отражает действия, используемые в определенной педагогической ситуации. Правило указывает педагогу, как следует в практической работе реализовать дидактический принцип. Каждое правило определяет характер отдельных шагов в деятельности обучающего, которые ведут к реализации принципа. Оно не обладает силой всеобщности и обязательности и используется в зависимости от конкретной ситуации.

Перечни дидактических принципов у различных авторов разные. Однако *некоторые принципы обучения являются общепризнанными*: принципы научности, систематичности, наглядности, доступности, связи теории с практикой, обучения с жизнью, прочности и действенности результатов, творческой активности и самостоятельности учащихся при руководящей роли педагога, сочетание коллективных и индивидуальных форм учебной работы.

Наиболее общепризнанными считаются следующие *принципы обучения*:

- ◆ социальная обусловленность, гражданственность обучения;
- ◆ научность обучения;

- ◆ фундаментальность и практическая направленность обучения;
- ◆ наглядность обучения;
- ◆ доступность и высокий уровень трудности обучения;
- ◆ сознательность, активность и самостоятельность обучающихся при руководящей роли педагога;
- ◆ систематичность, последовательность и комплексность в обучении;
- ◆ прочность усвоения материала в обучении, прочность результатов обучения и развития познавательных сил учащихся;
- ◆ коллективизм и индивидуальный подход к обучению, рациональное сочетание коллективных (групповых) и индивидуальных форм и способов обучения;
- ◆ гуманный, воспитывающий и развивающий характер обучения.

Принцип социальной обусловленности, гражданственности обучения отражает социальные аспекты обучения и определяет необходимость соблюдения в процессе обучения требований государства, общества.

Этот принцип является главным при приведении содержания обучения в соответствие с образовательной политикой. Имея прямое отношение к содержанию образования, он проявляется прежде всего при разработке государственных образовательных стандартов, квалификационных требований, учебных планов, программ и учебников.

Принцип социальной обусловленности, гражданственности обучения предъявляет *дидактические требования*:

- ◆ органически связывать учебный процесс и изучаемый материал с жизнью страны, текущими событиями, региональной и местной спецификой, формировать представления о социальном и политическом укладе России;
- ◆ содержание образования должно определяться с учетом его социальной и личностной значимости для человека, общества, государства;
- ◆ воспитывать у обучающихся качества гражданина, патриота страны, социально ответственной личности, формировать гражданское самосознание;
- ◆ гуманистическая направленность процесса обучения, удовлетворение социальных и личностных потребностей.

Все эти дидактические требования взаимосвязаны, их реализация с учетом особенностей изучаемой дисциплины, темы, вопроса придает обучению воспитывающий характер.

Принцип научности обучения определяет необходимость приведения содержания и технологии обучения в соответствие с уровнем развития науки и техники, опытом, накопленным мировой цивилизацией. Данный принцип требует, чтобы обучающимся предлагались для изучения и усвоения подлинные, прочно установленные наукой знания (объективные научные факты, концепции, теории, учения, законы, закономерности). Требование научности обучения относится не только к отбору содержания учебного материала и организации процесса обучения, но и к методам и формам обучения. Внедрение в практику обучения всего нового, передового, поиск более эффективных путей и способов обучения являются конкретным воплощением принципа научности.

Принцип фундаментальности и практической направленности обучения определяет необходимость систематичности содержания по основным отраслям знаний, оптимального соотношения их теоретичности и практичности, моделирования и экстраполяции этих знаний на реальные ситуации в жизни и деятельности человека.

Фундаментальность обучения достигается научностью, полнотой и глубиной знаний, развитием не столько памяти, сколько мышления человека. Она обусловлена характером современных требований к человеку, специалисту, потребностью постоянно пополнять свои знания по мере изменений в жизни и деятельности. Фундаментальные знания медленнее устаревают, чем знания конкретные. Изучение фундаментальных теорий должно сочетаться с формированием практических знаний, навыков, умений, обогащением личного опыта, которые делают теоретические знания более основательными и востребованными в повседневной жизни, а не только в учебных ситуациях.

Принцип наглядности является важнейшим организующим положением не только процесса обучения, но и всего педагогического процесса. Принцип наглядности стал оформляться одним из первых в истории педагогики. Еще основатель дидактики Я. А. Коменский отмечал, что успешность обучения зависит от степени привлечения к восприятию органов чувств человека. Чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем более прочно он усваивается.

Наглядность в теории обучения понимается более широко, чем непосредственное зрительное восприятие, хотя около 80 % сведений об окружающем мире человек получает с помощью зрения. Принцип наглядности подразумевает использование слуховых, моторных, тактильных, вкусовых и других ощущений. В процессе обучения наглядность применяется очень широко, но осуществляется при этом различные *функции*:

- ◆ при изучении нового материала средства наглядности являются источником ощущений и восприятий;
- ◆ при повторении средства наглядности помогают воспроизвести в памяти изученный ранее материал, сформировавшиеся представления, расширить и углубить знания;
- ◆ при обучении практическим приемам действий наглядность способствует выработке необходимых умений и навыков.

С помощью наглядности значительно облегчается усвоение знаний, возбуждается интерес к учению, которое делается более доступным и прочным.

При обучении применяются *различные виды и средства наглядности*:

- 1) *натуральная, или естественная, наглядность* (реальные элементы природы, флоры и фауны, человеческого общества; образцы приборов, техники);
- 2) *изобразительная наглядность*, которая включает в себя:
 - а) средства имитации процессов природы, общества, мышления;
 - б) объемные наглядные пособия — изучаемые образцы техники или же их части в увеличенном или уменьшенном виде, специально изготовленные для показа: макеты, модели, стенды, станки для изучения взаимодействия частей и механизмов, электрифицированные схемы и т. п.;
 - в) графические наглядные пособия — классные доски, плакаты, карты, схемы, таблицы, чертежи и т. п.;
 - г) аудиовизуальные и мультимедиа-средства — кинофильмы, магнитофонные записи, телевизионные передачи, компьютерная техника, слайды и т. п.

Перечисленные виды наглядности дополняются *внутренней* наглядностью, то есть опорой на прежний опыт обучающихся.

При использовании средств наглядности следует помнить, что наглядные пособия — не самоцель, а средство успешного обучения.

Применяя в ходе обучения различные средства наглядности, необходимо руководствоваться следующими *дидактическими правилами*:

- ❖ не увлекаться использованием большого количества наглядных пособий — это может привести к рассеиванию внимания и затруднению понимания;
- ❖ перед проведением занятия педагог должен предварительно хорошо изучить каждое наглядное пособие, продумать методику и порядок его показа;
- ❖ при использовании на одном занятии нескольких наглядных пособий вывешивать их поочередно, по мере необходимости; вывешивание заранее всех плакатов отвлекает внимание обучаемых и ослабляет их интерес к пособию;
- ❖ при демонстрации наглядного пособия следует использовать несколько замедленный темп объяснения — это способствует лучшему осмыслению содержания пособия;
- ❖ следует добиваться активной практической работы обучающихся с наглядным материалом, макетами, образцами и т. д.;
- ❖ необходимо обеспечить высокий эстетический уровень средств наглядности и их соответствие учебному материалу.

В ходе занятий следует сочетать различные средства наглядности. Благодаря использованию средств наглядности возрастает интерес к учебе, развивается наблюдательность, внимание, мышление.

Принцип доступности и высокого уровня трудности обучения требует, чтобы учебный материал, его объем, методы изучения соответствовали интеллектуальным и физическим возможностям обучающихся, чтобы они могли сознательно усвоить необходимые знания, навыки и умения при определенном напряжении своих умственных и физических сил.

Слишком усложненное содержание изучаемого материала или объем материала, не соответствующий количеству учебного времени, отведенного на изучение определенной темы или раздела, могут снизить у обучаемых мотивационный настрой на обучение. Недоступность обучения может также обуславливаться физическим напряжением, когда не учитываются возможности учащихся,

степень их обученности, натренированности. Как следствие — у обучающихся могут ослабевать волевые усилия и падать работоспособность.

Вместе с тем данный принцип не означает, что обучение должно быть предельно элементарным, легким. При значительно упрощенном содержании снижается интерес к учению, не формируются необходимые волевые усилия, не происходит желаемого развития интеллектуальной работоспособности, в процессе обучения слабо реализуется его развивающая функция. Важно, чтобы обучение, оставаясь доступным, в то же время требовало определенных усилий.

Чтобы реализовать на практике принцип доступности и высокого уровня обучения, необходимо соблюдать ряд *правил*:

- ◆ учить, переходя от известного к неизвестному, от простого к сложному, от близкого к далекому;
- ◆ хорошо знать уровень подготовленности обучаемых, степень их умственного и физического развития, состояние здоровья;
- ◆ активно использовать жизненный опыт, знания, умения и навыки обучающихся как основу при изучении нового материала;
- ◆ соблюдать соответствие программного материала количеству времени, отведенного на его изучение;
- ◆ объяснять простым, доступным языком, при объяснении использовать аналогию, сравнение, сопоставление, противопоставление и другие приемы;
- ◆ осуществлять обучение таким образом, чтобы у учащихся появлялось желание преодолеть трудности и пережить радость успеха, достижения, при этом снять тревожность и неуверенность в успехе при решении учебных задач;
- ◆ возникающие субъективные трудности обучения не должны быть результатом недостаточного профессионализма педагога или его неорганизованности;
- ◆ систематически требовать напряженной умственной и физической работы от обучаемых.

В соответствии с этим принципом обучение должно строиться на основе реальных возможностей обучающихся, предупреждения их интеллектуальных, физических и нервно-эмоциональных перегрузок, но одновременно требовать от них определенных усилий.

Принцип сознательности, активности и самостоятельности требует осознанного усвоения знаний в процессе активной познавательной и практической деятельности. Соблюдение данного принципа способствует утверждению субъектности обучающихся.

Сознательность в обучении предполагает позитивное отношение учащихся к обучению, понимание ими сущности изучаемых проблем, убежденности в значимости получаемых знаний. Сознательность придает обучению воспитывающий характер, способствует формированию личностных и профессиональных качеств.

Активность в обучении — это интенсивная умственная и практическая деятельность обучаемых, выступающая как предпосылка, условие и результат сознательного усвоения знаний, умений и навыков. Активность должна носить творческий характер.

Сочетание сознательности в овладении знаниями, навыками и умениями с активностью способствует развитию у обучающихся *самостоятельности* суждений, выводов, правильной оценке ситуаций и успешному применению полученных знаний на практике. Данное сочетание является источником проявления инициативы и творческого отношения в решении возникающих задач. Значение сознательности, активности и самостоятельности современного человека возрастает с каждым годом. Для реализации принципа следует соблюдать дидактические *правила*:

- ◆ добиваться четкого понимания обучающимися целей и задач предстоящей деятельности;
- ◆ использовать активные и интенсивные методы обучения;
- ◆ широко использовать наглядность и технические средства обучения;
- ◆ организовывать активную мыслительную, творческую деятельность обучающихся и устранять механическое заучивание, репродуктивную активность;
- ◆ обучать эффективным приемам работы по приобретению знаний, навыков и умений, критической оценке результатов учебной работы;
- ◆ формировать навыки самостоятельной работы;
- ◆ использовать соревнование как важное средство активизации учебной (профессиональной) деятельности;
- ◆ поощрять отличников учебы и пропагандировать их опыт.

Принцип систематичности и последовательности направлен на закрепление ранее усвоенных знаний, навыков, умений, профессионально-важных качеств, их последовательное развитие, совершенствование и на этой основе введение новых знаний, формирование новых навыков и умений.

Данный принцип предполагает обучение и усвоение знаний в определенном порядке, строгой системе, соблюдать преемственность. Это относится как к содержанию, так и к процессу обучения.

Систематичность и последовательность позволяют прогнозировать темп усвоения того или иного учебного материала, обеспечивают их сопоставимость, позволяют разрешить противоречие между необходимостью формирования системы знаний, умений и навыков по предметам и формированием целостного концептуального видения мира. Прежде всего это обеспечивается системным построением программ и учебников и установлением межпредметных и внутрипредметных связей.

Принцип требует от педагога соблюдения дидактических *правил*:

- ◆ строгое соблюдение логики учебного процесса в соответствии с учебными планами, программами, расписанием занятий;
- ◆ формирование системы знаний на основе понимания их взаимосвязи;
- ◆ системное распределение изучаемого материала по периодам обучения, выделение в изучаемом материале главного;
- ◆ сохранение преемственности содержательной и процессуальной сторон обучения: каждое занятие — это логическое продолжение предыдущего занятия как по содержанию, так и по характеру, способам выполняемой учебно-познавательной деятельности;
- ◆ использование схем, планов, таблиц, опорных конспектов, модулей и иных форм логической подачи учебного материала;
- ◆ осуществление межпредметных связей;
- ◆ координация деятельности всех субъектов педагогического процесса на основе единства требований, обеспечения преемственности в их деятельности;
- ◆ учет и оценка знаний с целью контроля выявления качества успеваемости обучаемых и степени усвоения учебного материала.

Принцип прочности в обучении способствует стойкому закреплению знаний, навыков, умений, опыта, личностных и профессиональных качеств, продуктивности и надежности обучения.

Прочность знаний, навыков и умений очень важна в дидактическом плане. Чем прочнее знания, навыки и умения у обучающихся, тем быстрее и основательнее они овладевают новым учебным материалом.

Данный принцип требует не только долговременного запоминания знаний, но их интериоризацию, усвоение, перевод во внутренний, мыслительный план, а также формирование позитивного отношения и интереса к изучаемому предмету, которые возникают при систематическом повторении структурированного учебного материала и его проверке.

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

Прочность усвоения знаний, навыков, умений достигается при соблюдении следующих дидактических *правил*:

- ◆ использовать разнообразные подходы, формы, методы обучения, поскольку однообразие гасит интерес к учению, снижает усвоение;
- ◆ активизировать мысль обучающихся, ставить вопросы на сравнение, сопоставление, обобщение, установление связей;
- ◆ осуществлять систематическую проверку и оценку знаний, регулярно повторять пройденный материал;
- ◆ делать установку на длительное запоминание с опорой на все виды памяти и способы запоминания;
- ◆ при освоении навыков обеспечивать медленные, безошибочные действия обучаемых при первичном ознакомлении с материалом и операциями, постепенно сокращая сроки их выполнения при соблюдении высокого качества отработки действий;
- ◆ в начальной стадии выработки навыков и умений осуществлять постоянные систематические тренировки при неизменных условиях, а по мере их автоматизации и в изменяющихся условиях.

Принцип коллективизма и индивидуального подхода в обучении, единства группового и индивидуального обучения, рационального сочетания коллективных (групповых) и индивидуальных форм и способов обучения требует от педагога создавать благоприятные условия для успешной активной работы всех обучающихся и в то же время индивидуально подходить к каждому из них с целью успешного обучения и содействия личностному развитию.

Этот принцип обусловлен тем, что индивид становится личностью благодаря, с одной стороны, его общению и взаимодействию с другими людьми, а с другой — своему стремлению к обособлению. Наилучшие условия для этого создает учебный коллектив как специфическая форма социальной организации, основанная на общности интересов и отношениях доверия, сотрудничества, взаимной помощи. В коллективе личность развивается и проявляет себя.

Коллектив дает возможность каждому учащемуся проявить себя в значимых для него отношениях, изменять свой статус в среде сверстников, проявлять эмоциональную идентификацию и ценностно-ориентационное единство. Коллективизм обеспечивает слаженность, согласованность и четкость действий, сплоченность, готовность помочь друг другу. Основой формирования коллективизма является организация коллективных действий на занятиях. Обучение в своей основе является групповым, организуется для учебных групп до 30–40 человек, а проведение лекций — для целых курсов.

Групповое обучение, отражая общность интересов обучаемых, создает условия для диалога, обеспечивает совместный поиск наиболее продуктивных способов решения задач, создает условия для проявления взаимопомощи, повышает чувство ответственности, социальную и личностную значимость при благоприятных обстоятельствах учения. В коллективной учебной деятельности создаются условия для персонализации успешных учеников, для получения опыта оценки и самооценки. Групповая форма обучения, побуждая и формируя коллективизм, является приоритетной для его организации в образовательных учреждениях.

Коллективизм в обучении взаимосвязан с *индивидуальным подходом*. Хорошо организованная работа учебного коллектива неотделима от четкой индивидуальной работы каждого. В процес-

се обучения должны учитываться индивидуальные особенности обучаемых, трудности, которые они испытывают, различия в темпе и степени усвоения материала и др. Наряду с групповыми формами обучения следует применять и индивидуальное обучение. При этом важно достигать оптимального сочетания коллективной и индивидуальной работы обучаемых. В качестве путей индивидуализации обучения выдвигались программированное обучение, его компьютеризация, увеличение времени на самостоятельную работу. Формами индивидуализации обучения являются индивидуализированные творческие учебные задания, индивидуальные консультации и собеседования, самостоятельная учебная работа, оказание индивидуальной помощи обучаемым и др.

Данный принцип воплощается в следующих дидактических *правилах*:

- ◆ учитывать общие и индивидуальные мнения, настроения, запросы;
- ◆ активизировать общую познавательную и практическую деятельность обучаемых постановкой коллективных учебных задач, организацией соревнования, взаимопомощи и взаимоконтроля;
- ◆ органически сочетать коллективные, групповые и индивидуальные формы работы в обучении;
- ◆ активно использовать систему соревнования и взаимопомощи;
- ◆ знать и учитывать духовно-нравственные, педагогические, социальные, психологические, физические особенности обучающихся;
- ◆ устанавливать причины низкой успеваемости того или иного учащегося и определять форму индивидуальной помощи каждому из них;
- ◆ давать задания для самостоятельной работы и организовывать проверку с учетом индивидуальных особенностей.

Принцип гуманного, воспитывающего и развивающего характера обучения отражает закономерность единства обучения, воспитания, развития личности в целостном педагогическом процессе. Не может быть обучения вне воспитания и развития. Даже если педагог не ставит специальной цели оказывать воспитывающее воздействие на обучаемых, он их воспитывает через содержание учебного материала, применяемые методы организации познавательной деятельности, своими личностными качествами,

отношением. Это воздействие значительно усиливается, если преподаватель ставит воспитательные цели, стремится эффективно использовать для этого имеющиеся в его распоряжении средства.

Этот принцип направлен на разностороннее развитие личности и индивидуальности, на формирование не только знаний и умений, но и определенных нравственных и интеллектуальных качеств, которые служат основой выбора жизненных идеалов и форм социального поведения.

Воспитывающий и развивающий эффект обучения, его гуманный характер зависит от содержания образования, его разносторонности, социальной и гуманитарной направленности.

Данный принцип органично связан со всеми предыдущими принципами и выражается в следующих дидактических *требованиях*:

- ◆ тщательно продумывать и ставить конкретные воспитательные и развивающие цели занятий;
- ◆ подбирать фактический материал и методы обучения, позволяющие глубоко осмысливать знания, развивать и активизировать мышление и творческие способности, формировать мировоззрение и культуру личности;
- ◆ тесно связывать теорию с практикой;
- ◆ проявлять гуманность, не унижать обучаемых, тактично поправлять ошибки, стимулировать на преодоление трудностей.

В целом разнообразие принципов обучения требует от педагога высокого педагогического мастерства в обучении. Принципы обучения тесно связаны между собой, они взаимозависимы и органично дополняют друг друга, так как обучение — это единый, целостный процесс.

6.6. Конкретизация целей в дидактическом процессе, таксономия учебных целей

Цель представляет собой предполагаемый результат деятельности; заранее осознанный и планируемый результат (это идеальная модель результата).

Цели обучения определяются с учетом того, что обучение представляет собой процесс, направленный на формирование личности посредством передачи научных знаний и усвоение культурного опыта общества. Исходя из этого, основной *целью обучения в широком смысле* является обеспечение прогрессивного развития общества посредством достижения *частных целей*:

- ◆ передача социально-культурного опыта;
- ◆ систематизированное преподнесение научных знаний, формирование навыков и умений;
- ◆ создание основы для продолжения обучения на более высоких уровнях и профессиональной деятельности.

Цели обучения представляют собой конкретизацию целей образования, основной из которых является передача культуры в виде социального опыта от одного поколения людей к другому. Главным результатом образовательного процесса должны быть готовность и способность выпускника образовательного учреждения нести личную ответственность и обеспечивать благополучие свое, своих близких, общества и государства.

В самом дидактическом процессе цели обучения, в свою очередь, также конкретизируются в различных категориях учебных целей. Данные категории можно выделять, классифицировать по различным основаниям. Такую классификацию целей обучения также называют **таксономией учебных целей**. В целом таксономия представляет собой теорию классификации и систематизации сложноорганизованных областей действительности, имеющих иерархическое строение. Соответственно, *таксономия учебных целей* предполагает классификацию, систематизацию и иерархизацию целей обучения. Одной из наиболее известных является таксономия учебных целей, предложенная американским психологом Б. Блумом¹.

В качестве **целей обучения** можно рассматривать конечные и промежуточные результаты обучения, которых учащиеся достигают в основных областях, сферах развития личности: когнитивной (познавательной), аффективной (эмоционально-ценностной), психомоторной.

¹ Ги Лефрансуа. Прикладная педагогическая психология. — СПб., 2003. — С. 373.

Когнитивные (познавательные) цели обучения являются основным элементом результатов обучения, это те результаты, которые учащийся должен достичь в познавательной области. Данные результаты, в соответствии с таксономией Блума, включают в себя:

- ◆ *знание* (фактическая информация; запоминание, осознание и воспроизведение различного вида содержания обучения от отдельных фактов до целостных теорий);
- ◆ *понимание* (осмысление, понимание информации; преобразование учебного материала из одной формы выражения в другую, объяснение, краткое изложение или предположение о дальнейшем ходе событий, явлений, о возможных результатах);
- ◆ *применение* (способность, умение использовать изученный материал, правила, методы, принципы, теории в новых условиях, ситуациях);
- ◆ *анализ* (разделение информации на компоненты для облегчения понимания сущности явления; умение разбить изучаемый материал на составные части, выделить его структуру, взаимосвязи между отдельными элементами, основные принципы организации целого);
- ◆ *синтез* (понимание посредством рассмотрения явления в целом; умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной);
- ◆ *оценку* (сравнительные оценки, ценностные суждения; умение оценить значение того или иного материала на основе сформулированных или заданных критериев)¹.

В качестве аффективных (эмоционально-ценностных) целей, по Блуму, выделяют мотивационные аспекты: интерес, согласие, позитивная (негативная) оценка, увлеченность.

Цели обучения позволяют:

- ◆ выделить главные и второстепенные результаты, которых должны достигнуть педагог и учащиеся в процессе обучения по тем или иным учебным предметам;
- ◆ описать эти результаты ясно и доступно для учащихся (их родителей), педагогов, администрации, других специалистов;

¹ Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. — М., 2004. — С. 66.

- ◆ наметить ориентиры, порядок и последовательность дальнейшей работы;
- ◆ создать стандарты и эталоны для оценки качества обучения.

Цели обучения также можно классифицировать на главные, общие, предметно-специфические и частные.

Главная цель обучения — подготовка человека к самостоятельной, ответственной, активной и продуктивной жизнедеятельности в обществе.

Общие цели касаются специальности, учебной дисциплины (предмета), которые изучаются на протяжении всего периода обучения.

Предметно-специфические цели связаны с содержанием и задачами, которые учащийся должен освоить в результате изучения данного предмета на различных этапах периода обучения.

Частные цели — это цели изучения конкретных разделов, тем, вопросов этих учебных предметов.

Формулировка главной цели обучения, построение иерархии подцелей обеспечивают правильность выбора средств, методов и организационных форм обучения, норм, темпа и последовательности подачи учебного материала.

Следует также отметить важность выделения среди целей обучения, определяемых в рамках конкретного предмета, темы, учебного занятия, совокупности *учебных, воспитательных, развивающих целей*.

Учебные цели при этом определяют, какие знания, навыки, умения должны быть сформированы в результате изучения данной темы, проведения занятия. Они непосредственно отражают содержание изучаемого материала и требования к уровню его освоения.

Воспитательные цели определяют, на формирование каких качеств личности, черт характера, мотивов, способностей, отношений должна быть направлена деятельность педагога в ходе занятия (изучения темы, предмета).

Развивающие цели связаны с совершенствованием тех или иных качеств личности, способностей, осуществлением в целом личностного и профессионального развития обучающихся.

Цели обучения также конкретизируются посредством постановки задач. В качестве важнейших **задач обучения** выступают следующие:

- ◆ стимулирование учебно-познавательной активности обучающихся;
- ◆ организация познавательной деятельности обучающихся по овладению знаниями, навыками, умениями;
- ◆ развитие познавательных, творческих способностей;
- ◆ выработка научного мировоззрения и нравственной культуры;
- ◆ формирование учебных (профессиональных) навыков и умений, включая умения учиться и применять знания на практике.

Главная роль в процессе постановки и достижения целей обучения принадлежит **обучающему** (учителю, преподавателю, воспитателю, руководителю, инструктору и др.). Его основными задачами являются:

- ◆ организация учебной деятельности обучающихся и руководство ею;
- ◆ изложение учебного материала в систематизированном виде;
- ◆ показ наиболее целесообразных приемов работы;
- ◆ развитие интереса к учению и других положительных мотивов учения;
- ◆ формирование у обучаемых умения самостоятельно приобретать знания, умения, навыки и совершенствовать их;
- ◆ проверка, оценка знаний, умений, навыков, качеств обучающихся.

Таким образом, цели обучения говорят о том, чему надо учить и что надо оценивать, это — желаемый результат обучения.

6.7. Содержание образования

Большое значение в процессе обучения отводится содержательному компоненту образования, представляющему собой один из ключевых в педагогическом процессе, наряду с его участниками (субъектами) и технологией.

Традиционно, в рамках **знаниево-ориентированного подхода (основным является передача знания)**, содержание образования рассматривалось как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный

уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутые в результате учебно-воспитательной работы.

При таком понимании в основе содержания образования представлены знания как духовное богатство человечества, накопленное в процессе поисков и накопления исторического опыта, как важные социальные ценности, способствующие социализации индивида, вхождению человека в социум. Такое содержание образования является жизнеобеспечивающей системой.

В то же время, знаниево-ориентированный подход к отбору содержания образования в определенной степени абсолютизирует ценность знаний и тем самым снижает внимание к самому человеку, в своем роде отчуждает знания от личности.

В современных условиях в контексте гуманизации образования активно разрабатывается и применяется **личностно-ориентированный подход** к содержанию образования, согласно которому приоритетное внимание (по сравнению со знаниями) уделяется формированию и развитию качеств личности, ее самореализации, приобретению опыта и освоению культуры. С позиций этого подхода *содержание образования* представляет собой:

- ◆ педагогически адаптированную систему знаний, навыков и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которой призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин);
- ◆ содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием которого является особым образом организованная деятельность; оно выступает как содержание целостного процесса образования личности через усвоение опыта, воспитания и развития (В. С. Леднев);
- ◆ часть социально-культурного опыта, отобранного в соответствии с целями и процессуальными аспектами обучения. Культура как спрессованный опыт тысячелетий, передаваемый и осваиваемый в процессе обучения, включает в себя культуру поведения, общения, чувств, мышления и практической конструктивной деятельности (Б. М. Бим-Бад, А. В. Петровский)¹.

¹ См.: Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / Под ред. В. А. Сластенина. — М., 2007. — С. 215.

Личностно-ориентированный подход к содержанию образования призван обеспечить: гуманное отношение к развивающейся личности; удовлетворение ее потребностей; становление ее индивидуальности; самореализацию в культурно-образовательном пространстве.

Личностно-ориентированное содержание образования направлено на развитие природных особенностей человека (здоровья, способностей мыслить, чувствовать, действовать); его социальных свойств (быть гражданином, семьянином, тружеником) и свойств субъекта культуры (свободы, гуманности, духовности, творчества). При этом развитие и природных, и социальных, и культурных начал осуществляется в контексте общечеловеческих, национальных и региональных ценностей¹.

Содержание образования имеет *исторический характер*, так как определяется целями и задачами образования на том или ином этапе развития общества, изменяется под влиянием требований жизни, производства, уровня развития науки, техники, общества.

В целом, отбор содержания образования обусловлен прагматической потребностью людей в знаниях (а также соответствующих качествах), которые необходимы для обеспечения жизнедеятельности, практики, труда, продолжения жизни. Вместе с этим накопление и углубление знаний, рост образованности общества, гуманистических идей привели к появлению и реализации культурологической, развивающей функции образования, связанной в большей степени с развитием личности, духовной сферы. Эти две тенденции (прагматическая и культурологическая) определили подходы к отбору содержания образования в различных культурах и цивилизациях. Важную роль при этом играли социальные факторы, связанные с расслоением общества на социальные группы, одни из которых получали лишь знания, необходимые для повседневной жизни и практической деятельности, а другие присвоили себе монополию на общекультурные и развивающие знания.

Следует отметить, что **современный подход** к построению содержания образования базируется на идеях развития целостной человеческой личности, ответственной за себя, общество, природу.

¹ См.: Педагогика: теории, системы, технологии / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов / Под ред. С. А. Смирнова. — М., 2006. — С. 205.

При этом, с позиций *субъект-субъектного* подхода к построению педагогического процесса, именно *содержание образования выступает в качестве объекта* процесса обучения (образования), на который воздействуют в качестве *субъектов* педагоги (формируя это содержание, оформляя его в виде, доступном и удобном для восприятия и осмысления обучающимися, и направляя их учебно-познавательную деятельность на освоение этого содержания) и сами обучающиеся, осуществляя деятельность по его активному освоению.

В качестве **основных компонентов содержания образования** выделяют:

- ◆ *когнитивный — познавательный опыт личности*, включающий систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности, общении, познании, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании человека научной картины мира, подходов к осуществлению различных видов деятельности; в определенной степени когнитивный опыт является основным из компонентов, поскольку без знаний невозможна деятельность;
- ◆ *практический компонент — опыт практической деятельности*, включающий внешние (практические) и внутренние (интеллектуальные, мыслительные) навыки и умения, являющиеся как общими для всех, так и специфическими для различных видов деятельности;
- ◆ *творческий компонент — опыт творчества, творческой деятельности*, который призван обеспечить готовность и способность человека к созданию нового, решению новых проблем, к творческому преобразованию действительности, что предполагает самостоятельный перенос знаний и умений в новые ситуации; видение новых проблем, функций в знакомых явлениях и предметах;
- ◆ *ценностный компонент — опыт отношений личности*, включающий владение системой мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений к миру, деятельности, людям, что служит основой формирования системы ценностей, идеалов, мировоззрения личности.

В построении содержания обучения существует два основных способа (подхода к конструированию содержания образования):

- ◆ *концентрический*, при котором одни и те же разделы учебного плана изучаются на разных ступенях обучения либо на разных этапах изучения одной и той же дисциплины;
- ◆ *линейный*, когда не происходит повторного возвращения к ранее изучавшимся разделам программы, а учебный материал располагается систематически и последовательно, с постепенным усложнением, как бы по одной восходящей линии; при этом новое знание излагается на основе уже известного и в тесной связи с ним.

Эти способы развертывания содержания образования взаимно дополняют друг друга.

С учетом того, что определяющую роль в образовании играет государство и общество, *органы управления образованием оказывают регулирующее воздействие на определение содержания образования* посредством введения, реализации и контроля выполнения государственных образовательных стандартов.

В целом в общем виде **содержание образования** — это система знаний, навыков и умений, которыми овладевают обучающиеся за время учебы, а также формируемых у них качеств личности.

6.8. Педагогические теории отбора содержания образования. Развитие теорий и концепций обучения

Применяемые для формирования целей и содержания образования теории и концепции базируются на основных положениях дидактики.

Теория — система основных идей в той или иной отрасли знаний; система принципов, законов, категорий, понятий, концепций, описывающая какое-либо относительно однородное, целостное явление или совокупность его элементов, функций; система взаимосвязанных утверждений, содержащая средства описания и предсказания, формулировки законов, объяснения явлений и эмпирических зависимостей.

Концепция — определенный способ понимания, основная точка зрения, руководящая идея. В дидактике **концепция обучения**

представляет собой совокупность обобщенных положений, систему взглядов на понимание сущности, содержания, методики, организации учебного процесса, особенности деятельности обучающихся и обучаемых в ходе его осуществления.

Дидактику как систему научных знаний о процессе обучения впервые разработал *Я. А. Коменский*, дав последовательное изложение принципов и правил обучения детей («Великая дидактика», 1657). Труд *Я. А. Коменского* стал в последующем основой для разработки теорий и концепций обучения. **Теория обучения Коменского** строилась в соответствии с принципом природосообразности воспитания, основная идея которого заключается в том, что природное в человеке обладает самостоятельной и самодвижущейся силой, воспитание должно основываться на научном понимании взаимосвязи естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, воспитывать его сообразно полу и возрасту, а также формировать у него чувство ответственности за развитие самого себя, общества и окружающего мира. Он призывал обогащать сознание ребенка, знакомя его с предметами и явлениями чувственно воспринимаемого мира.

В эпоху Просвещения, когда особое значение приобрело гуманистическое начало в философии, *Ж.-Ж. Руссо* оказал влияние на признание потребностей ребенка, его запросов, актуальных интересов. *И. Г. Песталоцци* усилил внимание к такой цели обучения, как развитие всех сил и способностей человека, порицая все формы одностороннего воспитания.

В конце XVIII — начале XIX в. в педагогике сложились теории дидактического материализма и дидактического формализма.

Теория дидактического материализма (энциклопедизма). Сторонники данного направления (*Я. А. Коменский*, *Дж. Мильтон*, *И. Б. Базедов*) считали, что основная цель обучения состоит в передаче обучаемым как можно большего объема научных знаний из различных областей, а содержание и глубина понимания определенного фрагмента действительности — явления прямо пропорциональные количеству изученного учебного материала. Исходя из этого они стремились включить в программу изучения как можно больше материала. Однако в этом случае содержание образования перегружено информацией, которая может быть усвоена фрагментарно и поверхностно, прежде всего за счет памяти.

Теория дидактического формализма (А. Немейер, И. Песталоцци, А. Б. Добровольский, Я. Давид, Ф. Дистервег, И. Ф. Герbart) рассматривала обучение как средство развития способностей и познавательных интересов обучающихся, полагая особенно важным психолого-дидактический анализ процесса усвоения знаний, происходящего под руководством педагога. Герbart выделил два основных акта умственной деятельности — углубление и осмысливание, заключающиеся в выявлении и соединении отдельных частей. Рассматривая проблемы соотношения обучения и воспитания, Герbart ввел понятие *«воспитывающее обучение»*. По мнению Песталоцци, главной целью обучения должно стать акцентирование «правильности мышления учеников, или формальное образование», «учить мыслить, и только, а остальное придет в процессе роста» (А. Добровольский). Дистервег определял ценность предметов исходя из их стимулирующего влияния на умственную активность учащихся, противопоставлял развивающий метод обучения сообщающему, сформулировал основы дидактики *развивающего обучения*.

По мнению представителей данной теории, с помощью математики и классических языков (греческий, латинский) можно наиболее успешно решать задачи обучения. Серьезная проблема данной теории заключается в том, что невозможно обеспечить развитие интеллекта ученика средствами только инструментальных предметов, без использования других учебных дисциплин.

Теория дидактического утилитаризма (Г. Кершенштейнер, Дж. Дьюи) рассматривает обучение как непрерывный процесс реконструкции социального опыта. Для того чтобы овладеть социальным наследием, человеку необходимо освоить все виды деятельности, известные цивилизации. Поэтому приоритет отдается не изучению отдельных предметов, а формированию новых отношений и типов поведения через практические занятия, через «погружение» обучающегося в разные виды деятельности. В соответствии с этим учащимся предоставляется полная свобода в выборе учебных предметов (приспособление к запросам учащихся). Объекты познания, с точки зрения *прагматизма* (Дж. Дьюи) формируются познавательными усилиями в ходе решения практических задач. Обучение сводится к расширению личного опыта ученика для того, чтобы он мог как можно лучше приспособиться к среде, обществу. Обучение строится на принципах формирова-

ния практических умений в ходе решения определенных проблем, объединения работы с игрой, активизации деятельности обучаемых, их самостоятельной работы по получению знаний и умений.

В России во второй половине XIX в. целостную дидактическую систему создал **К. Д. Ушинский**. Опираясь на просветительские философские идеи, он показал односторонность формального и материального образования, раскрыл сходство и различие познания и учения, разработал ряд вопросов восприятия, усвоения и закрепления знаний, развития мышления в процессе обучения, формирования мотивов побуждения к учению, проблемы сочетания преподавания и самостоятельной деятельности обучающихся.

Последователи Ушинского, *Н. А. Корф*, *В. П. Вахтеров* и др., разработали систему первоначального обучения, основанную на знании и учете возрастных и психологических особенностей учащихся, на уважении к их личности. *П. Ф. Каптерев* главную цель обучения видел в развитии активности и самостоятельности школьника, а движущими силами учебного процесса считал саморазвитие и самосовершенствование, выступал за введение курсов по выбору и фуркации, предполагающей построение учебных планов с учетом усиления внимания к профилирующим предметам на старшей ступени обучения.

В *советской дидактике* подчеркивалась *зависимость целей и содержания образования от характера конкретных общественных отношений*. Большое значение придавалось принципу связи обучения с практической жизнью общества (*Н. К. Крупская*, *А. В. Луначарский*, *А. С. Макаренко*).

Была разработана концепция обучения как существенного источника *непрерывного умственного развития учащихся в процессе сознательного усвоения основ наук, социального опыта в целом и их практического применения под руководством педагога* (*С. Т. Шацкий*, *П. П. Блонский*, *П. Н. Груздев*, *М. А. Данилов*, *Б. П. Есипов*, *Л. В. Занков* и др.). В соответствии с этой концепцией, наряду со знаниями, умениями и навыками в состав содержания образования были включены (1970-е гг.) новые компоненты, обеспечивающие усиление развивающей и воспитывающей функций обучения — опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру и друг к другу (*В. В. Краевский*, *И. Я. Лернер*, *М. Н. Скаткин* и др.).

Требование активного усвоения знаний получило новое обоснование и приобрело характер необходимого условия *развития самостоятельности обучающихся в их познавательной деятельности* (Ш. И. Ганелин, Е. А. Голант, М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, Л. Я. Зорина, Г. И. Щукина и др.). С этим направлением связана разработка концепции *проблемного обучения* (Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов и др.).

В зависимости от подходов к пониманию идей, сущности, методов обучения, психологических механизмов формирования знаний, навыков и умений в педагогической науке сложился ряд *концепций обучения*, которые можно классифицировать по различным основаниям.

Парадигмальная (от греч. *parádeigma* — образец, пример) концепция обучения (Г. Шейерль). Суть ее состоит в том, что учебный материал следует представлять не систематически, а «фокусно» (без соблюдения исторической, логической последовательности), акцентируя внимание на типичных фактах и событиях; представлять содержание материала отдельными частями вместо непрерывного изложения всего учебного материала.

Кибернетическая концепция обучения (С. И. Архангельский, Е. Машбиц, В. В. Коритчук). Сторонники концепции рассматривают обучение как процесс передачи и переработки информации.

Концепция личностно-ориентированного обучения и персонализации подготовки, которая призвана дать возможность обучаемому полностью реализовать себя. В этих целях создаются индивидуальные планы обучения, индивидуальные программы, определенным образом конструируется учебный материал. Критерием обученности являются не знания, навыки, умения, а качества ума (интеллект). Цель концепции не сформировать личность, а заложить в нее механизмы развития, самореализации, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания. Содержанием обучения является все то, что нужно человеку для строительства и развития собственной личности. Оно включает следующие компоненты: а) аксиологический — введение человека в мир ценностей и оказание ему помощи в выборе значимых для него ценностей; б) когнитивный — обеспечивает получение человеком знаний о человеке, культуре; в) деятельностный — направлен на развитие способов деятельности человека, его творческих

способностей; г) личностный — обеспечивает самопознание человека, овладение способами саморегуляции.

Управленческая модель обучения (В. А. Якунин и др.) рассматривает обучение в терминах управления, как процесс управления.

Бихевиористская концепция (Э. Торндайк, Д. Уотсон, Б. Скиннер) рассматривает обучение как процесс научения, приобретение организмом нового опыта, в основе которого лежит связь «стимул» — «реакция»; как искусство управления стимулами с целью формирования у человека определенных реакций, репертуаров поведения. Закрепление этих реакций подчиняется «закону упражнения», то есть многократного повторения одних и тех же реакций в ответ на одни и те же стимулы, в результате чего эти реакции автоматизируются. Используя необходимые стимулы, при умелом применении подкрепления (поощряя одни реакции и подавляя другие) можно добиться желаемого поведения (модификации поведения). При этом практически не учитывалась роль сознания, личностных факторов.

В зависимости от понимания сущности процесса обучения концепции обучения можно подразделить на традиционные, педоцентрические и концепции сотрудничества.

Традиционные концепции (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Финн). Образование традиционалистами рассматривается как способ передачи молодому поколению культурного наследия человеческой цивилизации. Прежде всего под этим подразумевается многообразие знаний, умений и навыков, идеалов и ценностей, способствующих как индивидуальному развитию человека, так и сохранению специального порядка. Доминирующую роль здесь играет преподавание, деятельность педагога. Структура обучения традиционно состоит из четырех ступеней: изложение, понимание, обобщение, применение. Логика обучения состоит в движении от представления материала, через объяснение к пониманию, применению знаний. Концепция подвергается критике за авторитарность, оторванность от потребностей обучающегося, за то, что не способствует развитию мышления, активности и творчества.

Педоцентрические концепции. В них главная роль отводится деятельности обучаемого. Предлагается строить процесс обучения исходя из потребностей, интересов, способностей учеников, стремясь развивать их способности. Это принцип ряда педагогических

систем (Ж.-Ж. Руссо, свободное воспитание и пр.), отрицающих систематическое обучение и воспитание детей по заранее разработанным учебным программам, твердому расписанию и предполагающий организацию занятий на основе непосредственно возникающих у детей желаний и интересов. Структура обучения при этом выглядит так: ощущение трудности, формулировка проблемы и сути затруднения, выводы и новая деятельность в соответствии с полученными знаниями. Недостатки концепции: несистематичность обучения, случайный отбор материала, большая трата времени, снижение уровня обучения.

Концепции сотрудничества (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов, В. В. Давыдов, Л. В. Занков). Обучение основывается на принципах гуманизма, творческого подхода к развитию личности. Оно рассматривается как творческое взаимодействие учителя и ученика, обучение без принуждения. Сущность обучения видится не только в формировании знаний, но и в общем развитии обучающегося, совершенствовании практических умений. Педагог руководит учебно-познавательной деятельностью учеников, стимулируя их самостоятельность, активность и творческий поиск. Преподаватель, являясь организатором поискового процесса, вместе с учеником идет к знаниям.

Таким образом, педагогической наукой разработано достаточно много разнообразных теорий и концепций образования обучения, позволяющих на научной основе эффективно и качественно определять цели и содержание обучения, осуществлять процесс обучения.

6.9. Современные теории и концепции обучения

В отечественной педагогике в современных условиях применяются следующие основные теории и концепции обучения: ассоциативно-рефлекторная; поэтапного формирования умственных действий; программированного обучения; проблемного и проблемно-деятельностного обучения; развивающего обучения.

Ассоциативно-рефлекторная концепция обучения опирается на выявленные И. М. Сеченовым и И. П. Павловым закономерности деятельности головного мозга человека. В мозге человека происходит постоянный процесс образования условно-рефлекторных

связей — ассоциаций; образовавшиеся ассоциации представляют собой своеобразный опыт, жизненный багаж человека; от того, какие ассоциации будут устойчивыми и закрепятся в сознании, зависит индивидуальность личности

Учитывая положения учения И. П. Павлова, положения Л. С. Выготского о связях обучения и психического развития личности, отечественные педагоги Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская, А. А. Смирнов, Ю. А. Самарин, П. А. Шеварев и др. разработали теоретические подходы к организации усвоения знаний, которые составляют ассоциативно-рефлекторную концепцию обучения.

Смысл данной концепции выражают следующими положениями:

- ◆ усвоение знаний, формирование навыков и умений, развитие личностных качеств человека есть процесс образования в его сознании различных ассоциаций — простых и сложных. Соответственно, усвоение знаний, навыков, умений — не что иное, как образование в коре головного мозга систем ассоциаций (нервных связей), начиная с простейших связей — рефлексов. Обучение видится как процесс образования условных рефлексов и сложных цепочек (систем) рефлексов — ассоциаций;
- ◆ приобретение знаний, совершенствование навыков и умений, развитие способностей (то есть процесс образования ассоциаций) имеет определенную логическую последовательность;
- ◆ основным этапом процесса обучения выступает осмысление, активная мыслительная деятельность обучаемого по решению теоретических и практических учебных задач;
- ◆ наивысший результат в обучении достигается при соблюдении условий формирования активного отношения к обучению со стороны обучаемых; подачи учебного материала в определенной последовательности; демонстрации и закрепления в упражнениях различных приемов умственной и практической деятельности; применения знаний в учебных (профессиональных) целях.

Последовательность обучения на основе данной концепции основывается на логике процесса познания и включает:

- ◆ восприятие учебной информации (знания-знакомства);
- ◆ осмысление воспринятой информации (знания-репродукции);

- ◆ запоминание и сохранение учебного материала (знания-умения);
- ◆ применение знаний на практике (знания-трансформации);
- ◆ творческую профессиональную деятельность (мастерство).

Овладение знаниями, учебным материалом начинается с его **восприятия**, целостного отражения в сознании человека непосредственно воздействующих на его органы чувств предметов и явлений. В результате восприятия он получает *знания-знакомства*, которые позволяют человеку ориентироваться в обстановке в самых общих чертах; такие сведения, которые позволяют узнать предмет, явление, информацию, представленные преподавателем на занятии.

Для улучшения формирования знаний, восприятия учебной информации важно задействовать различные органы чувств: зрительные, слуховые, осязательные, обонятельные, вкусовые и др. Чем больше органов чувств участвует в восприятии учебной информации, тем легче она воспринимается.

Важнейшим условием продуктивности восприятия является его активность. Поэтому перед рассмотрением любого вопроса необходимо показать его значимость, актуальность, раскрыть его связи с уже известным материалом, а также практическим опытом обучаемых. Изучаемый материал воспринимается более продуктивно, если он излагается в проблемном виде.

Осмысление — это активная целенаправленная мыслительная деятельность человека по пониманию учебной информации, усвоению сообщаемых в ней понятий, связей и отношений между ними, в результате которой он приобретает *знания-репродукции*, которые дают возможность воспроизводить учебный материал; то есть знания, которые он сможет в дальнейшем воспроизвести.

Осмысливая материал, обучаемый усваивает понятия, законы. Деятельность по осмыслению учебного материала представляет собой работу мысли, которая отличается большой сложностью. Мышление «работает» только тогда, когда в сознании есть для этого необходимый материал в виде определенного количества представлений, понятий, фактов, примеров и др. Для активизации процесса осмысления учебного материала важно, чтобы он был доступным, логически взаимосвязанным, правильно понятым, актуализированным. В этих целях лучше всего использовать яркие и точные формулировки, схемы, рисунки, примеры, сравнения

с тем, что знакомо. Материал целесообразно излагать в форме рассуждений, доказательств, постановки вопросов, побуждения обучаемых проводить аналитико-синтетическую работу в процессе занятий.

Запоминание и сохранение — это процессы, обеспечивающие удержание материала в памяти. Его разновидности: произвольное (преднамеренное) и произвольное (непреднамеренное) запоминание.

Непроизвольное запоминание происходит как бы само собой в ходе восприятия и осмысливания изучаемых предметов без целенаправленной затраты интеллектуальных и волевых усилий. Хорошо откладываются в памяти те факты, о которых преподаватель рассказывает образно, увлекательно.

Произвольное запоминание вызвано сознательно поставленной целью запомнить изучаемый материал и связано с затратой умственных усилий и времени. Оно становится более продуктивным, если сочетается с непроизвольным.

Наиболее эффективным средством запоминания учебной информации являются ее активное воспроизведение: составление конспекта, повторение, рассказ, объяснение и показ товарищу, применение полученных знаний.

Запоминание изучаемого материала может осуществляться двояко: механически и логически (осмысленно). Показателем осмысленного запоминания материала является умение изложить его своими словами, подобрать примеры, самостоятельно решить задачу, выполнить действия.

Основой процесса овладения знаниями является их применение на практике. Оно осуществляется во всех видах деятельности. Применение знаний на практике дает эффект и превращает их в *знания-умения* (позволяют уверенно, творчески применять их в любой обстановке) и *знания-трансформации* (то есть знания, которые дают возможность уверенно, творчески их применять и с их помощью создавать новые знания) лишь в том случае, если хорошо усвоены теоретические основы действий. Самостоятельная творческая деятельность способствует формированию мастерства.

На основе знаний в процессе упражнений формируются навыки и умения.

Навыки — автоматизированно выполняемые действия (по своей психофизиологической сущности — это цепи условных рефлексов).

По своей структуре навыки могут быть простыми и сложными. *Простые навыки* — это единичные движения, восприятия и мыслительные акты. *Сложные навыки* — это система действий.

Формирование навыка — это сознательная, целенаправленная, управляемая и самоуправляемая деятельность человека. Ее основу составляет осознание задачи и смысла разучиваемых действий, умственное и физическое напряжение в целях их осуществления, анализа хода и результатов этих действий. Навыки развиваются поэтапно. В процессе упражнений один этап формирования навыка переходит в другой: как правило, в предыдущем этапе возникает элемент последующего. Появление на том или ином этапе элементов нового вызывает качественные сдвиги в дальнейшем ходе формирования навыков.

Навыки связаны с умениями. Те и другие зависят, в свою очередь, от знаний. Все *знания* уже в ходе их получения преобразуются в *начальные умения*: сенсорные, интеллектуальные и двигательные. Затем начальные умения переходят в *простые навыки*, которые преобразуются в *сложные навыки*. На основе совокупности сложных навыков формируются *сложные умения*. В ходе этого процесса навыки и умения могут совершенствоваться параллельно. При этом они взаимодействуют между собой, и навыки как бы обслуживают умения. Это потому, что совершенствование умений протекает на основе знаний и навыков.

Умения — это способность человека целеустремленно и творчески пользоваться своими знаниями и навыками в процессе практической деятельности. Умелый специалист — это тот, у кого знания и навыки применяются в различных сложных ситуациях — как штатных (то есть предусмотренных инструкциями), так и нестандартных. В зависимости от степени понимания закономерных связей и отношений осуществляемой деятельности умения можно различать по уровням: 1) умения, основанные на знаниях зрительно-пространственных отношений; 2) умения, в основе которых лежит знание последовательности осуществляемых действий; 3) умения, основанные на знании причинно-следственных отношений. Умения последнего уровня, включающие в себя систему высокоавтоматизированных навыков и подкрепленные опытом успешной практической деятельности, приближаются по своей сущности к *мастерству*.

На основе концепции **в процессе обучения можно выделить этапы:**

- 1) усвоение *знаний*;
- 2) формирование *начальных умений*, на основе первичного самостоятельного применения приобретенных знаний на практике; при этом могут использоваться инструкции, контроль и корректировка каждой операции;
- 3) в процессе упражнений под руководством преподавателя начальные умения превращаются в *простые навыки*, то есть несложные приемы и действия, совершаемые автоматизированно; они возникают, как правило, в результате повторения отдельных приемов;
- 4) простые навыки в процессе упражнений объединяются в сложные действия, повторение и закрепление которых ведет к образованию *сложных навыков*, усвоенных автоматизированных двигательных, сенсорных и умственных сложных действий, выполняемых точно, легко и быстро;
- 5) на основе знаний, начальных умений, простых и сложных навыков *сложные умения*, предоставляющие возможность творчески применять знания и навыки и достигать желаемого результата в меняющихся условиях.

На базе ассоциативно-рефлекторной концепции сформировались следующие виды обучения:

- ◆ объяснительно-иллюстративное обучение — в его основы положена репродуктивная (то есть воспроизводящая) мыслительная деятельность обучаемых, осуществляющаяся на основе традиционных методов обучения;
- ◆ проблемное обучение — обучение, основанное на поисковой мыслительной деятельности обучаемых.

Главным достоинством ассоциативно-рефлекторной концепции обучения является возможность усвоения обучаемыми большого объема теоретических знаний, которые должны стать основаниями для решения практических задач. Образно говоря, подготовленный в рамках данной концепции специалист много знает, но мало умеет. В связи с этим был разработан ряд активных форм и методов обучения, существенно повысивших ее эффективность.

Эффективное усвоение знаний, формирование навыков и умений, развитие интеллектуальных качеств зависит не только от познавательной активности обучаемых, но и от накопления ими приемов и способов деятельности. В этом плане наибольший эффект дает обучение на основе **концепции поэтапного формирования умственных действий** (П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, Н. Ф. Талызина, Б. Ц. Бадмаев, Э. Н. Коротков, С. И. Сьедин, А. А. Малышев и др.).

Эта концепция опирается на положения, сформулированные Л. С. Выготским и А. Н. Леонтьевым о своеобразии умственных действий, которое выражается в том, что человек в процессе своей деятельности постоянно переносит и преобразует внешние действия (действия с материальными предметами) во внутренние, умственные, то есть в мысленное представление или, как говорят психологи, во внутренний план. Таким образом, усвоение знаний, навыков и умений происходит путем интериоризации (интериоризация — переход во внутренний план), путем поэтапного перехода «материальной» (внешней деятельности) во внутренний (умственный) план. При этом они подвергаются обобщению, вербализуются, сокращаются, становятся готовыми к дальнейшему развитию в виде сформировавшихся знаний, навыков, умений.

Принципиальный смысл методов, основанных на концепции поэтапного формирования умственных действий, заключается в том, что процесс усвоения знаний и формирования соответствующих навыков и умений протекает в ходе овладения определенной деятельностью (выполняю действия — получаю нужные знания о них). Поэтому основным в процессе обучения по данным методам является не предварительное заучивание знаний для последующего их применения, а овладение определенными действиями (умственными, сенсорными, двигательными), в ходе которых закрепляются в памяти и знания, необходимые для выполнения этих действий. Это значит, что фаза предварительного накопления знаний исключается. Предварительные лекции, рассказы и т. д. будут играть мотивирующую и установочную роль и в общем объеме занимать мало места. Основное место занимают практические действия.

Всякое действие рассматривается как сложная система, состоящая из нескольких частей: ориентировочной (управляющей), исполнительной (рабочей) и контрольной (результативной).

Ориентировочная часть действия обеспечивает отражение всех условий, необходимых для успешного выполнения данного действия. Исполнительная часть осуществляет заданные преобразования в объекте действий. Контролирующая часть отслеживает ход выполнения действия и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительных частей. В различных действиях все перечисленные обязательно присутствуют и имеют различный удельный вес.

Качество приобретаемых знаний, навыков и умений, понятий, развитие умственных способностей зависит от правильности создания ориентировочной основы деятельности (ООД). ООД представляет собой текстуально или графически оформленную модель, порядок выполнения изучаемого действия и систему условий для его успешного осуществления. Примером наиболее простой ООД является инструкция по эксплуатации какого-либо прибора, операционная карта, используемая при регулировке различных технических систем. В ней обычно подробно описывается когда, что, где и как сделать.

Эта материальная (предметная) или материализованная (на основе моделей, карты и т. п.) схема ООД должна быть перенесена в мыслительный план, который называют оперативным планом мышления (ОПМ).

Перенос мышления и действий в мыслительный план осуществляется в процессе такого обучения в пять этапов.

Предварительно либо в ходе первого этапа формируется необходимая познавательная мотивация обучаемых.

На первом этапе обучаемые предварительно знакомятся с действием (по инструкции, описанию, визуально), в результате чего в их сознании формируется ориентировочная основа его выполнения. Это своего рода система указаний о том, как выполнить разучиваемое действие. Схема ООД — это алгоритм, в котором последовательно расписываются все шаги обучаемого, приводящие к решению задачи. Дробность шагов зависит от уровня подготовки обучаемых.

На втором этапе обучаемые выполняют действие в соответствии с учебным заданием во внешней материальной форме. Они выполняют реальные действия на приборах, тренажерах, технике, осуществляют контроль за выполнением каждой входящей в действие операции. После решения нескольких однотипных задач

необходимость обращения к ориентировочной основе действий отпадает.

Третий этап — внешнеречевой, когда обучаемые проговаривают вслух те действия, которые осваиваются. При этом происходит их дальнейшее обобщение, сокращение и автоматизация. Поэтому необходимость в ориентировочной основе действия (инструкции) отпадает, так как ее роль выполняет внешняя речь.

На четвертом этапе действие проговаривается про себя. Формирование действия с опорой на речь про себя. Громкая речь (последняя внешняя опора) заменяется речью про себя, при этом и она все больше сокращается. Перед выполнением каждой операции обучаемый, сокращенно проговаривая ее, мысленно ориентируется в структуре предстоящего действия.

Завершается процесс усвоения *пятым этапом* (умственным), переходом действия во внутренний план. Для этого этапа характерно сокращение и автоматизация действия до такой степени, что обучаемый способен мысленно воспроизвести его в свернутом виде, то есть в речи про себя.

Обучаемые автоматически выполняют отрабатываемое действие, даже мысленно не контролируя себя, правильно ли оно выполняется. Это свидетельствует о том, что действие сократилось, перешло во внутренний план и необходимость во внешней опоре отпала, формирование действия завершилось.

Следует подчеркнуть, что существует немало учебных, профессиональных, творческих действий, для которых трудно, а иногда и невозможно создать ориентировочную основу. Обучение по строго определенной инструкции снижает возможности для творчества обучаемого и в определенной мере способствует формированию мыслительных стереотипов.

Концепция проблемного (проблемно-деятельностного) обучения (Т. В. Кудрявцев, Э. И. Калмыкова, В. А. Крутецкий, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, А. В. Барабанщиков, Ю. Ф. Худолеев и др.) реализует два основополагающих принципа развития психики человека — принцип проблемности и принцип деятельности в обучении.

Сущность проблемно-деятельностного обучения заключается в том, что перед обучающимися ставится проблема (педагогом или самостоятельно), и они, опираясь на приобретенные знания, мысленно и практически действуют в целях поиска и обоснования

оптимальных вариантов ее решения. В ходе занятий значительна доля самостоятельной познавательной деятельности обучаемых по разрешению проблемных ситуаций, усиливается интенсивность их мышления в результате поиска новых знаний и новых способов решения задач.

Проблема — это теоретический или практический вопрос, который выражает противоречия между имеющимися у обучаемых знаниями и новыми фактами, явлениями, для объяснения которых имеющихся знаний недостаточно.

Проблемная задача — учебное задание, предполагающее осуществление определенных познавательных действий с целью поиска новых знаний для разрешения возникшей проблемы.

Проблемная ситуация — состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у обучаемого в результате осознания недостаточности и противоречивости приобретаемых знаний для решения новых учебных или профессиональных задач.

Выделяют *несколько этапов познавательной учебной деятельности* в ходе проблемно-деятельностного обучения.

На первом этапе происходит восприятие и анализ обучаемыми проблемы (проблемной ситуации). Они знакомятся с ситуацией, выделяют лежащие в ее основе противоречия, анализируют причины, затрудняющие их разрешение.

На втором этапе обучающиеся разрабатывают и обосновывают возможные пути разрешения проблемной ситуации; моделируют свои действия, пробуют разрешить возникшую проблему с помощью имеющихся у них знаний, а когда это не удастся, они путем догадки, рассуждений или в ходе самостоятельного поиска новых знаний в учебниках или учебных пособиях выстраивают новую мыслительную модель своих действий по ее разрешению.

Третий этап — индивидуальные действия в соответствии с созданной моделью на основе намеченных путей разрешения проблемы или задачи. В ходе практических действий уточняется и корректируется принятое решение.

В ходе *четвертого этапа* происходит анализ проведенного действия и проверка правильности решения проблемы. Обучаемые анализируют, как они действовали, мысленно проходят весь путь разрешения проблемной ситуации.

Предусматриваются различные уровни проблемности.

Первый уровень характеризуется тем, что руководитель занятия сам анализирует проблемную ситуацию, выявляет проблему, формулирует задачу и направляет обучаемых на самостоятельный поиск путей решения.

Второй уровень отличается тем, что руководитель занятия вместе с обучаемыми анализирует ситуацию и подводит их к проблеме, а они самостоятельно формулируют задачу и решают ее.

Третий уровень (самый высокий) предполагает, что выявление проблемы, её анализ, формулировку задачи и выбор оптимального решения обучаемые осуществляют самостоятельно.

Эффективность проблемно-деятельностного обучения зависит от ряда *дидактических условий*. Важно организовать *интенсивное мышление обучаемых* в процессе обучения, что обеспечивается последовательным наращиванием противоречий в их учебно-познавательной деятельности. Повышению интенсивности мышления способствует как создание проблемных ситуаций, так и использование специальных *методических приемов* изложения материала: подведение обучаемых к познавательному противоречию с предложением найти способ его разрешения; актуализация противоречий практической деятельности; изложение различных точек зрения; предложение обучаемым рассмотреть явление, предмет с различных сторон; побуждение делать сравнения, обобщения, выводы, сопоставлять факты; постановка проблемных вопросов; решение проблемных задач; резкое ограничение времени разрешения ситуации и др.

Проблемно-деятельностное обучение позволяет не только приобретать новые знания, навыки и умения, но и развивать интеллектуальные способности, накапливать опыт творческого решения разнообразных задач.

Концепция программированного обучения в своей основе имеет принципы последовательности, доступности, систематичности и самостоятельности, которые реализуются в ходе выполнения главного элемента программированного обучения — обучающей программы, представляющей собой упорядоченную последовательность задач. Процесс усвоения знаний, выработки навыков и умений управляется определенной программой. Под таким обучением понимается управляемое усвоение программированного

учебного материала с помощью обучающих устройств (компьютера, программированных учебников, пособий, тренажеров и др.).

Программированный учебный материал представляет собой совокупность сравнительно небольших порций (файлов, кадров, шагов) учебной информации, которая подается обучаемому в определенной логической последовательности. После порций информации даются контрольные задания в виде вопросов, задач, упражнений, которые нужно выполнить. В случае правильного выполнения контрольного задания обучающийся получает новую порцию учебной информации. В зависимости от способа представления информации, характера работы над ней и контроля усвоения знаний различают линейные, разветвленные, смешанные (комбинированные), а также адаптивные обучающие программы.

Линейные программы представляют собой последовательно сменяющиеся небольшие блоки учебной информации с контрольным заданием. После изучения каждого блока материала обучаемому дается контрольное задание, которое он должен выполнить и дать правильный ответ (выбрать его из нескольких возможных). В случае правильного ответа обучаемый получает новую учебную информацию, а если ответ неправильный — предложение вновь изучить первоначальную информацию, и так до тех пор, пока не будет дан правильный ответ. Обучение идет «шаг за шагом».

Разветвленная программа отличается от линейной тем, что обучаемому в случае неправильного ответа может представляться дополнительная учебная информация, которая позволит ему выполнить контрольное задание, дать правильный ответ и получить новый блок учебной информации.

Комбинированная программа включает в себя фрагменты линейного и разветвленного программирования.

Адаптивная программа предоставляет обучаемому возможность самостоятельно выбирать уровень сложности нового учебного материала, изменять его по мере усвоения и обращаться к электронным справочникам, словарям, пособиям и др.

В соответствии с концепцией программированного обучения построены автоматизированные учебные курсы по освоению компьютерной техники. В настоящее время она все активнее применяется с учетом внедрения в процесс обучения новых информационных технологий.

Концепция развивающего обучения основывается на идее Л. С. Выготского о том, что существенным признаком обучения является то, что оно создает зоны ближайшего развития, то есть вызывает у ребенка и приводит в движение ряд внутренних процессов развития. Данные процессы, будучи первоначально возможны для ребенка только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с ними, затем, продлевая внутренний ход развития, становятся внутренним достоянием самого ребенка. Обучение не есть само по себе развитие, но правильное организованное, оно ведет за собой умственное развитие, вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне обучения были бы невозможны. Обучение есть, таким образом, необходимый и всеобщий момент в процессе развития личностных особенностей ребенка.

Данные идеи были развиты и нашли реализацию в педагогических системах Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова.

Основу *системы обучения по Л. В. Занкову*¹ составляют следующие взаимосвязанные принципы:

- ◆ обучение на высоком уровне трудности;
- ◆ быстрый темп в изучении программного материала;
- ◆ ведущая роль теоретических знаний;
- ◆ осознание учащимися процесса учения;
- ◆ целенаправленная и систематическая работа по развитию всех учащихся, включая и наиболее слабых.

Данное обучение предполагает отказ от однообразного повторения пройденного. При этом самое важное — непрерывное обогащение школьников все новыми и новыми знаниями разностороннего содержания и создание благоприятных условий для глубокого осмысления получаемой информации.

Действенным средством, позволяющим идти быстрым темпом и сильным и слабым учащимся, является применение дифференцированной методики, специфика которой состоит в том, что одни и те же вопросы программы различные ученики проходят с неодинаковой глубиной.

Следующий принцип системы Занкова — ведущая роль теоретических знаний уже в начальной школе, которые выступают

¹ См.: Занков Л. В. Избранные педагогические труды. — М., 1990; Занков Л. В. Обучение и развитие. — М., 1975.

ведущим средством развития школьников и основой овладения умениями и навыками. Овладение научным термином — важное условие правильного обобщения и, следовательно, формирования понятия. Важное место в обучении младших школьников занимает усвоение зависимостей, законов.

В системе обучения Занкова формирование навыков происходит на основе полноценного общего развития, на базе глубокого осмысления соответствующих понятий, отношений, зависимостей.

Концепция содержательного обучения В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина базируется на положении о том, что обучение должно быть направлено на создание необходимых зон ближайшего развития, которые превращались бы со временем в психические новообразования¹. Такое обучение ориентировано не только на ознакомление с фактами, но и на познание отношений между ними, установление причинно-следственных связей, на превращение отношений в объект изучения. Исходя из этого, Давыдов и Эльконин свою концепцию связывают прежде всего с содержанием учебных предметов и логикой (способами) его развертывания в учебном процессе.

С их точки зрения, построение учебных предметов должно предполагать формирование у школьников теоретического мышления, которое имеет свое особое, отличное от эмпирического содержание. При этом в основе развивающего обучения школьников лежит теория формирования учебной деятельности и ее субъекта в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения анализа, планирования и рефлексии.

В этой теории речь идет не об усвоении человеком знаний и умений вообще, а именно об усвоении, происходящем в форме специфической учебной деятельности. В процессе ее осуществления учащийся овладевает теоретическими знаниями. Их содержание отражает происходящее, становление и развитие какого-либо предмета. Приступая к овладению новым учебным предметом, школьники с помощью учителя анализируют содержание учебного материала, выделяют в нем некоторое исходное общее отношение, обнаруживая вместе с тем, что оно проявляется во многих других

¹ См.: Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986; Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. — М., 1974.

частных случаях. Фиксируя в знаковой форме выделенное исходное общее отношение, они создают содержательную абстракцию изучаемого предмета.

Продолжая анализ учебного материала, учащиеся раскрывают с помощью учителя закономерную связь этого исходного отношения с его различными проявлениями и тем самым получают содержательное обобщение изучаемого предмета. Затем учащиеся используют содержательные абстракции и обобщения для последовательного создания с помощью учителя других, более частных абстракций и объединяют их в целостном учебном предмете. В этом случае они превращают исходные мыслительные образования в понятие, которое служит в дальнейшем общим принципом их ориентации во всем многообразии фактического учебного материала.

Такой путь усвоения знаний имеет две характерные черты. Во-первых, мысль учащихся целенаправленно движется от общего к частному. Во-вторых, усвоение направлено на выявление учащимися условий происхождения содержания усваиваемых ими понятий.

Ознакомление с ведущими теоретическими положениями должно быть приближено к началу изучения предмета. Факты легче усваиваются, если они изучаются соотносительно с теоретическими идеями, группируются и систематизируются с их помощью.

Усвоение теоретических знаний посредством соответствующих действий требует ориентации на существенные отношения изучаемых предметов, что предполагает выполнение анализа, планирования и рефлексии содержательного характера. Поэтому при усвоении теоретических знаний возникают условия развития именно этих мыслительных действий как важных компонентов теоретического мышления.

Концепция развивающего обучения Давыдова и Эльконина нацелена прежде всего на развитие творчества как основы личности. Этот тип развивающего обучения они противопоставляют традиционному.

В целом практически все концепции обучения, независимо от их содержания и направленности, конечную цель обучения трактуют как овладение обучаемыми системой знаний и практической подготовкой, необходимых для успешной практической деятельности. Организационную сторону этого процесса обеспечивает

руководитель учебного занятия. Руководствуясь основными положениями той или иной концепции обучения, педагог планирует свою деятельность и деятельность обучаемых по овладению учебным материалом.

6.10. Методическая система обучения (методы, формы обучения и виды учебных занятий)

Основной методической системы обучения являются методы обучения, дающие ответ на вопрос «как учить?». В неразрывной связи с методами обучения находятся формы обучения, виды занятий и средства обучения.

Методы обучения — это упорядоченная система последовательных, взаимосвязанных действий педагогов и обучающихся, включающая совокупность однородных приемов, средств, способов предъявления изучаемого материала, обеспечивающих его усвоение и преобразование в знания, умения и навыки, а также формирование качеств личности.

Проблема определения и классификации методов обучения сегодня заключается в наличии различных подходов. С этим связано и большое количество известных классификаций методов обучения.

Ряд исследователей (Е. И. Перовский, Е. Я. Голант, Д. О. Лордкипанидзе и др.) в основу классификации методов обучения закладывали источники информации, с помощью которых обучающиеся приобретают знания. Это позволило разделить методы на три группы: словесные, наглядные и практические.

Другие дидакты (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, А. Н. Овечкин и др.) классифицировали методы обучения исходя из характера деятельности обучающихся по усвоению содержания образования. Данная классификация предполагает построение взаимной деятельности субъектов обучения в зависимости от формируемого на данном этапе уровня подготовленности:

- ♦ объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный) метод, включающий рассказ, лекционный метод, объяснение, работу с учебником, демонстрацию и т. д.;

- ◆ репродуктивный — воспроизведение действий по образцу, деятельность по алгоритму, программирование;
- ◆ эвристический (частично-поисковый);
- ◆ исследовательский, формирующий творческий уровень подготовленности обучающихся.

С позиций функционирования педагогической системы разработал классификацию методов обучения Ю. К. Бабанский. В данной классификации можно выделить три группы методов:

- ◆ организации и осуществления учебно-познавательного процесса;
- ◆ мотивации и стимулирования учебно-познавательного процесса;
- ◆ контроля и самоконтроля за эффективностью протекания учебно-познавательного процесса.

Другие классификации предполагают распределение методов путем бинарных и полинарных обобщений (М. И. Махмутов (бинарное), В. И. Паламарчук и В. Ф. Паламарчук (полинарное), сочетания методов с формами сотрудничества в обучении (Л. Клинберг), искусственного и естественного учения (К. Сосницкий), приобретения, закрепления и совершенствования приобретенных знаний (Г. И. Щукина, И. Т. Огородников и др.).

В целом наибольшее распространение получили следующие методы обучения:

- ◆ устного изложения учебного материала (лекция, рассказ на уроке, объяснение, инструктирование);
- ◆ обсуждения изучаемого материала (семинар, беседа на уроке, групповое занятие);
- ◆ показа (демонстрация);
- ◆ упражнения, тренировки;
- ◆ практической работы;
- ◆ самостоятельной работы.

Каждый из методов может включать в себя различные *приемы обучения*. Одни и те же приемы входят в различные методы. Примерами приемов обучения могут служить запись лекции или беседы, помощь и страховка при выполнении упражнения и др. Однако метод — это не сумма отдельных приемов, а их взаимобусловленная система.

Методы обучения взаимосвязаны и применяются в определенных сочетаниях. Так, метод устного изложения часто сочетается с обсуждением и показом, упражнение — с показом, показ — с объяснением (изложением).

Выбор методов обучения, их соотношение в ходе занятий зависят от следующих условий:

- ◆ форм обучения, то есть от организации учебного процесса;
- ◆ группировки обучаемых;
- ◆ состава групп обучаемых по уровню их подготовки;
- ◆ количества времени, отводимого на занятие;
- ◆ наличия и состояния учебного оборудования;
- ◆ места занятия;
- ◆ уровня методического мастерства педагога.

В методах обучения находят свою реализацию принципы обучения.

В методе **устного изложения учебного материала** слово является ведущим источником учебной информации. Устная речь несет в себе больше информации, чем письменная, так как содержит в себе невербальный, эмоциональный компонент в виде интонации, смысловых ударений, использования громкости и тембра голоса, варьирования паузами.

Метод устного изложения учебного материала включает в себя объяснение, инструктирование, рассказ, лекцию.

Объяснение — это передача информации с целью раскрыть смысл явления, процесса, порядок выполнения действия, ответить на вопросы «почему?», «как?». Объяснение — такое изложение учебного материала, при котором больше внимания уделяется раскрытию сущности явлений и процессов, их причинно-следственных связей, логики развития ситуаций.

Инструктирование — метод обучения, в ходе которого излагаются краткие и четкие указания о выполнении учащимися конкретных действий.

Рассказ — повествовательно-описательное изложение материала с целью сообщения фактов и выводов. В рассказе используются следующие приемы:

- ◆ повествование (последовательное, логически связанное изложение);

- ◆ описание (словесная передача хода явлений и событий, внешнего вида предметов, устройства технических средств);
- ◆ рассуждение (использование обобщений, суждений, умозаключений).

Рассказ на занятии может длиться от 10 до 40 минут.

Лекция — это развернутое теоретическое сообщение, изложение ряда связанных между собой вопросов по определенной теме с их научным анализом, обобщением, доказательствами, заключением и выводами.

Лекция представляет собой углубленное изложение крупных теоретических и практических проблем. В данном методе сочетаются приемы описания, повествования, доказательства, объяснения, обобщения и выводы.

Лекция предназначена для систематизированного представления конкретного дидактического блока учебного материала.

Как правило, на лекции раскрывается 2–3 вопроса в течение двух часов.

Можно выделить следующие основные *типы лекций*:

- 1) вводная лекция посвящается характеристике структуры изучаемого предмета, раскрытию его задач и основных проблем; в ходе ее проводится небольшой исторический экскурс, ставятся задачи на определенный период по овладению необходимым объемом содержания обучения;
- 2) лекция по теме включает основную информацию по материалам какой-либо определенной темы с соответствующими заключениями, выводами, рекомендациями;
- 3) заключительная лекция предусматривает сведение в единую систему информации по разделу какого-либо учебного предмета или по предмету в целом. При этом делаются заключения и выводы, даются рекомендации;
- 4) проблемная лекция посвящается какому-либо узловому вопросу, проблеме, характерной для учебной дисциплины;
- 5) обзорная лекция включает в себя материалы по ряду основных наиболее сложных вопросов по разделу, с рекомендациями об изучении остальных вопросов.

Успешность применения метода устного изложения материала зависит от соблюдения ряда *условий и требований*, связанных с принципами обучения:

- ◆ системность изложения, активизация внимания на узловых вопросах, связь с предшествующей и последующей информацией, наличие выводов;
- ◆ научность представляемых сведений, оперирование материалом, основанным на научных данных и фактах, новых исследованиях;
- ◆ убедительность, аргументированность сообщаемой информации, ее доказательство, обсуждение фактов и выводов;
- ◆ наличие новых сведений, ранее не известных обучаемым;
- ◆ проблемность, создание проблемных ситуаций, требующих поиска ответа как с опорой на ранее усвоенные знания, так и на здравый смысл и общие принципы логики, закономерности познания;
- ◆ акцентирование внимания на воспитательной стороне обучения;
- ◆ эмоциональность, занимательность изложения, особенно при изучении узловых вопросов;
- ◆ простота и ясность речи, достижение взаимопонимания с аудиторией, не злоупотребление сложной терминологией;
- ◆ хорошая техника речи, умеренный темп (70–80 слов/мин), интонирование при изложении узловых вопросов, паузы между словами, предложениями, особенно при акцентировании внимания на важной информации.

Успешность применения метода устного изложения материала зависит от того, насколько глубоко знает его преподаватель, каковы его опыт, методическое мастерство, умение заинтересовать материалом, стимулировать познавательную деятельность. Важную роль играет знание аудитории, ее запросов и возможностей в познавательной деятельности, а также заинтересованность обучаемых в получении знаний, их активность.

Метод обсуждения изучаемого материала реализуется в обучении в виде бесед, семинарских и групповых занятий.

Беседа как метод обучения представляет собой способ передачи и закрепления знаний путем обсуждения заранее поставленных вопросов, кратких ответов на эти вопросы. Беседа — это диалогич-

ческий путь изложения и обсуждения учебной информации, когда содержание учебного материала знакомо или близко к жизненной практике. Беседа является одним из основных видов обсуждения учебного материала в обучении и в то же время рассматривается как своего рода упрощенный вариант семинара, она применяется в основном в обучении школьников либо обучающихся с низким и средним уровнем теоретической подготовки.

Целью беседы является углубление и систематизация ранее полученных знаний, закрепление новых понятий и представлений в ходе обсуждения изученного материала. Во время беседы осуществляется также контроль и самоконтроль, у обучаемых развиваются навыки устного изложения, повышается уверенность в своих знаниях и способностях.

Можно выделить следующие виды бесед:

- 1) *развернутая беседа*. В ходе ее упор делается на свободный обмен мнениями, живую полемику, высказывание различных точек зрения. В процессе развернутой беседы в наибольшей мере формируются навыки и умения высказывания и отстаивания своего мнения, дискуссии и общения. В заключение обсуждения преподаватель подводит итоги;
- 2) *контрольно-проверочная беседа* — ее основная цель — проверка усвоения пройденного учебного материала;
- 3) *сообщающая (эвристическая) беседа*. В ходе ее сообщается информация и ставятся вопросы, заставляющие обучаемых самостоятельно прийти к правильному выводу.

Перечисленные виды бесед могут применяться как часть классно-групповых и семинарских занятий, а также как самостоятельные занятия для текущей проверки и закрепления учебного материала.

Применение педагогических приемов в процессе беседы должно быть направлено на активизацию обучаемых, на организацию живой полемики.

При использовании беседы особо важную роль играет подведение итогов обсуждения, разбор выступлений, общее заключение. Необходимо не только дать объективную оценку ответам, но и проанализировать основные ошибки, вскрыть их причины, сделать обобщения, краткие выводы и поставить задачи к следующему занятию.

Условиями успешности проведения беседы являются:

- ◆ целенаправленность на конкретную тему, на узловые вопросы;
- ◆ обсуждение материала, который в определенной мере уже усвоен;
- ◆ свободные обмен мнениями, полемика, но направляемая в нужное русло (при необходимости преподаватель полемическими примерами, умелыми вопросами подводит к правильным выводам);
- ◆ обсуждение основной темы без отклонения в сторону;
- ◆ организация именно обсуждения (а не пересказывания фактов) с аргументацией, обобщениями, выводами, обоснованными ответами;
- ◆ постановка проблемы, создание проблемных ситуаций;
- ◆ связь обсуждаемого материала с практикой, хорошо знакомой аудитории, с живыми примерами, практические выводы;
- ◆ чередование легких вопросов с трудными;
- ◆ предоставление возможности выступить всем желающим, но в границах меры (чтобы не увели полемику в другое русло);
- ◆ рассмотрение обсуждаемого материала с разных точек зрения, непременный выход на более высокий уровень знаний, привлечение к обсуждению материала максимума аудитории;
- ◆ грамотная речь с учетом при этом возможных языковых барьеров;
- ◆ наличие обобщений, заключения по вопросам и темам.

Семинар – форма организации обучения, предусматривающая самостоятельную предварительную работу и обсуждение учащимися вопросов, призванных обеспечить углубление, расширение и систематизацию знаний, выработку познавательных умений и формирование опыта творческой деятельности, представляющая собой научный (доказательный) анализ проблем, коллективный поиск путей их разрешения. Используется в обучении учащихся, имеющих определенную подготовку, опыт работы по самостоятельному решению учебных проблем.

Групповые занятия являются средством углубления и закрепления знаний, полученных обучающимися на лекциях и в процессе самостоятельной работы над учебным материалом, детального изучения отдельных теоретических вопросов, а также совершен-

ствования практических навыков в решении задач, производстве инженерных расчетов и т. д.

Метод показа является одним из самых древних и экономичных путей обучения. Суть его состоит в применении различных приемов и действий, с помощью которых у обучаемых создается наглядный образ (наиболее близкий к реальному) изучаемого предмета. В методе показа (демонстрации) особенно ярко реализуется дидактический принцип наглядности в обучении.

Применяются следующие *виды показа*: личный показ педагогом изучаемых приемов и действий; показ оборудования, приборов, техники; показ различных моделей (макеты, рисунки, плакаты, фотографии); показ фильмов, демонстрация презентаций с использованием средств мультимедиа, компьютерной техники, теле- и радиопередач, звукозаписей и др.

Методом показа мы передаем информацию через зрительные ощущения и формируем наглядность представления о предметах и явлениях.

Вначале практический прием показывается в целом, в нормальном темпе, чтобы создать целостное представление, зрительный образ показываемого действия, затем проводится разучивание, при необходимости — по разделениям (по частям) в замедленном темпе также с показом или без него.

В некоторых случаях может быть применен и контрастный показ, то есть показ правильных и затем неправильных действий. Однако злоупотреблять таким способом не рекомендуется. Дело в том, что показ «как не надо делать» запоминается обычно быстрее, чем показ «как надо делать».

Успешность метода показа в большой мере зависит от сочетания его с объяснением. Показ презентаций, учебных фильмов, других средств натуральной или изобразительной наглядности так же, как и личный показ, должен сочетаться с грамотным и ярким объяснением. Иначе может возникнуть такое положение, когда обучаемые смотрят изображения, а объяснение, отражающее их смысл, не воспринимают.

Сущность **метода упражнения, тренировки** заключается в многократном, сознательном повторении определенных приемов и действий с целью формирования навыков и умений, развития качеств личности. При необходимости может предусматриваться не простое повторение, а все большее усложнение выполняемых

приемов и действий. Этот метод обучения эффективен при закреплении и совершенствовании практических навыков и умений. Для обеспечения прочности усвоения знаний метод упражнения является одним из самых главных, а при формировании навыков и умений играет определяющую роль. При проведении упражнений вначале следует добиваться правильных действий и затем наращивать быстроту их выполнения и автоматизацию. Не менее важен контроль за тем, чтобы с повышением быстроты точность, правильность выполнения заданных действий не нарушались.

В процессе обучения применяется такой метод обучения, как **практическая работа**. Основные виды данного метода обучения: обслуживание и ремонт техники; решение практических задач в ходе занятий и во внеучебное время и др. Практическая работа играет роль метода обучения тогда, когда в ходе ее проведения решаются дидактические цели и задачи.

Важную роль в системе методов обучения играет **самостоятельная работа**, которая выступает своего рода внутренней основой всех остальных методов обучения и объединяет их в дидактическую систему.

Основные виды данного метода обучения: самостоятельное изучение учебного материала, его повторение, работа с книгой, электронными носителями информации, литературными источниками, самоотработки, прослушивание радио, просмотр фильмов, телепередач и др.

Самостоятельная работа позволяет устанавливать индивидуальный, наиболее оптимальный для каждого ученика темп чтения, останавливаться на отдельных разделах, возвращаться назад к прочитанному, использовать различные справочники, готовить вопросы для консультации и др. При этом могут ставиться самые различные учебные цели: приобретение новых знаний или углубление имеющихся; повторение пройденного материала; подготовка к лучшему восприятию материала (перед занятием).

На современном этапе развития педагогической теории и практики в особую группу выделяют в качестве методов обучения **методы активного обучения**. Основными видами данной группы методов являются различные деловые и ролевые игры, тренинги, мастерские и другие инновационные методы. Методы активного обучения предназначены для развития творческого мышления и навыков мыслительной деятельности, для формирования уме-

ний принятия обоснованного и инициативного решения проблем и ситуаций.

Качество обучения во многом зависит от организации образовательного процесса, тех форм, в которых он осуществляется.

Формы обучения — это организационная сторона учебного процесса, отражающая условия, в которых проходит обучение.

Формы обучения определяют состав и группировку обучающихся, структуру занятия (учения), место и продолжительность его проведения, специфику деятельности обучающихся. Формы обучения отражают организационную сторону процесса обучения и представляют собой внешнее выражение согласованной деятельности педагогов и обучаемых, осуществляемой в установленном порядке и в определенном режиме.

Формы обучения подразделяются на общие и специфические.

Общие формы обучения классифицируются:

- ◆ по направленности обучения — на теоретические и практические;
- ◆ по организации обучающихся — на коллективные, групповые, индивидуальные;
- ◆ по месту проведения занятия — на классные (аудиторные) и внеклассные (внеаудиторные).

Практика показывает, что единичная форма обучения (вид занятия) решает частные учебные задачи, и только объединение их в дидактические циклы занятий позволяет достигать цели обучения. Выбор формы обучения на занятии зависит главным образом от цели занятия и категории обучающихся. Формы обучения непрерывно совершенствуются, появляются их новые разновидности. Необходимо отметить, что формы в ходе обучения используются в тесной связи с методами обучения. Совокупность форм и методов обучения определяет вид занятий.

Важнейшей частью образовательного процесса учебного заведения, в ходе которой реализуются дидактические принципы и методы обучения, являются учебные занятия. На них осуществляется теоретическое обучение и привитие обучающимся практических навыков и умений.

Основные виды учебных занятий: уроки, лекции, семинары, лабораторные работы, практические занятия, групповые упражнения и занятия, теоретические (научно-практические) конференции,

контрольные работы (занятия), самостоятельная работа обучающихся, консультации, стажировка и практика, выполнение курсовых работ (проектов, задач) и выпускных квалификационных работ.

Таким образом, современные концепции обучения реализуются в процессе обучения через дидактическую систему форм, методов, средств обучения.

6.11. Педагогическая диагностика

В настоящее время в педагогике усиливается внимание к проблемам педагогической диагностики, выявления и учета индивидуальности, личностных, групповых особенностей обучающихся в целях повышения эффективности образовательного процесса, его гуманистической и компетентностной направленности. Об этом свидетельствуют научные публикации, практика учебных заведений. Динамичные процессы в развитии педагогического процесса, системах образования, в частности, связанные с реализацией основных положений Болонского процесса, обуславливают необходимость рассмотрения и реализации сущности, содержания, функций и особенностей педагогической диагностики в деятельности педагога.

Под **педагогической диагностикой** следует понимать познавательно-преобразующую деятельность по распознаванию и учету индивидуальных и групповых особенностей, состояний и свойств участников педагогического процесса и его компонентов, направленную на обеспечение результативности данного процесса и достижение педагогических целей.

Педагогическая диагностика проводится на всех этапах педагогического процесса и предполагает получение и использование в педагогических целях достоверной информации об участниках, условиях, содержании и результативности этого процесса. При этом педагогическую диагностику следует рассматривать прежде всего как распознавание, анализ и оценку уровня обученности, воспитанности, личностного развития и подготовки.

Исследования и практика показывают необходимость определения и учета в педагогическом процессе индивидуальности во взаимосвязи как психологических, так и педагогических характеристик личности; как психических процессов, свойств и состояний, так и психических образований.

Педагогическая диагностика отличается от традиционных процедур проверки, контроля и оценки. Эти отличия заключены в содержательной, организационной и методической целостности диагностической деятельности, комплексности ее компонентов, относительной самостоятельности в рамках образовательного процесса, большими возможностями воздействия на эффективность образования.

В качестве **цели педагогической диагностики** следует рассматривать обеспечение на основе распознавания и использования педагогически значимой информации, условий для всестороннего развития личности, эффективного обучения, воспитания и психологической подготовки. Цель педагогической диагностики находит свою конкретизацию в задачах.

Основные задачи педагогической диагностики — познавательные и преобразовательные.

К *познавательным задачам* педагогической диагностики можно отнести определение уровня обученности, воспитанности, развития, психологической подготовки участников педагогического процесса, определение результативности и эффективности данного процесса и его компонентов, определение на основе анализа и оценки выявленной информации (сформированного педагогического диагноза) целесообразных педагогических воздействий (взаимодействий).

К *преобразовательным задачам* следует отнести повышение эффективности процессов обучения, воспитания, развития, психологической подготовки; повышение эффективности педагогического процесса в целом в результате осуществления педагогических воздействий (взаимодействий) на основе распознанной информации об участниках этого процесса.

Можно выделить *группы частных задач педагогической диагностики*:

- 1) выявления и сбора педагогически значимой информации, характеризующей педагогический процесс, его элементы и участников;
- 2) обработки и анализа собранной информации;
- 3) использования диагностической информации;
- 4) оценки достоверности диагностической информации, результативности диагностики;

5) накопления и хранения диагностической информации.

Достижение намеченных результатов в процессе решения задач обеспечивает реализацию **функций диагностики**. Основными функциями педагогической диагностики являются:

а) *анализирующая* — осуществление восприятия и распознавания педагогически значимых характеристик объектов диагностики и анализа их состояния;

б) *контрольно-оценивающая* — осуществление контроля педагогического процесса, его компонентов и участников, оценки состояния объектов, степени соответствия диагностируемых объектов заданным параметрам;

в) *объясняющая* — объяснение состояния диагностируемого объекта, степени его развития и уровня отклонения от какого-либо норматива, причин данного состояния и факторов, на него влияющих;

г) *информационная* — предоставление участникам педагогического процесса полученной диагностической информации, а также помощи в интерпретации данной информации, ее разъяснение;

д) *интегрирующая* — объединение информации, знаний о состоянии диагностируемого объекта, уровне его развития, полученных различными участниками образовательного процесса;

е) *прогностическая* — предвидение и обоснование перспектив и возможностей дальнейшего развития объектов диагностики;

ж) *предписывающая* — обоснование и определение путей педагогического взаимодействия и воздействия на диагностируемый объект;

з) *формирующая* — осуществление педагогических взаимодействий и воздействий в процессе диагностики и по ее результатам;

и) *обратной связи* — оценка качества, эффективности диагностики и ее коррекция на основе получения и анализа информации о результатах диагностики и проведенных на ее основе педагогических действиях;

к) *развивающая* — восприятие и осмысление результатов диагностики способствует возникновению у участников педагогиче-

ского процесса стремления к самообразованию, самовоспитанию, побуждения к самосовершенствованию.

Объекты педагогической диагностики включают две группы: объекты процессуального плана и объекты личностного плана.

К *объектам процессуального плана* необходимо отнести: педагогический процесс в целом; его составные — обучение, воспитание, развитие, подготовка; используемые формы, методы, виды, способы, приемы обучения, воспитания, развития; а также условия протекания педагогического процесса.

К *объектам педагогической диагностики личностного плана* следует отнести участников педагогического процесса: учебные, педагогические коллективы, обучающихся, их характеристики — социальные, психологические, педагогические, образовательные, профессиональные, поведенческие.

Субъекты педагогической диагностики — педагоги, воспитатели, преподаватели, другие должностные лица, ведущие активную познавательную деятельность в отношении объектов диагностики в педагогических целях.

Метод педагогической диагностики — это способ достижения целей. Представляет собой совокупность методик, обладающих родством основного технологического приема или родством теоретической системы представлений, предназначенных для распознавания обученности, воспитанности, индивидуальных и групповых особенностей участников педагогического процесса и его компонентов. Непосредственное воплощение метод находит в методике. Под **методикой педагогической диагностики** следует понимать конкретную, частную процедуру, совокупность технических приемов распознавания обученности, воспитанности, индивидуальных и групповых особенностей, состояний и свойств участников педагогического процесса и его компонентов.

В зависимости от назначения (решаемых задач) можно выделить **группы методов педагогической диагностики**:

- 1) *методы сбора диагностической информации* — наблюдение, опрос (устный — беседа, интервью и письменный — анкетирование, тестирование), эксперимент (лабораторный и естественный, констатирующий и формирующий), контент-анализ, анализ результатов деятельности. Использование этих методов позволяет решать следующие задачи: распознавание диагности-

- руемых явлений и процессов педагогической практики, измерение уровня их развития;
- 2) *методы оценивания диагностической информации*: шкалирования, статистики (многомерной группировки, корреляционного и регрессивного анализа), рейтингового оценивания, обработки диагностической информации и т. д.;
 - 3) *методы представления и накопления результатов диагностики*. Обобщенные данные педагогической диагностики представляются в виде диагноза, то есть заключения о состоянии исследуемого явления. Основные виды заключений: об объеме знаний и уровне сформированности навыков и умений; об уровне профессиональной подготовленности; заключение об уровне воспитанности и личностного развития, заключение об эффективности педагогической системы и отдельных ее элементов;
 - 4) *методы использования результатов диагностики*: непосредственное педагогическое воздействие, опосредованное педагогическое воздействие, координация и планирование педагогических действий, прогнозирование, рекомендации, пожелания, требования, приказы, распоряжения и т. д.;
 - 5) *методы оценки достоверности результатов диагностики*: экспертный, анализ результатов деятельности, контрольные мероприятия, наблюдение, статистический анализ и т. д.

В практике педагогической диагностики перечисленные методы реализуются в своей совокупности, неразрывно друг от друга, их осуществление конкретизируется в частных методиках диагностики.

Виды педагогической диагностики:

а) *предварительная педагогическая диагностика*, заключающаяся в определении уровня подготовки, обученности и воспитанности. Определение рекомендаций и принятие решений по пригодности к обучению, тому или иному виду профессиональной деятельности объекта диагностики;

б) *оперативная*, предполагающая оперативное определение, выявление педагогически значимых характеристик объектов диагностики для экстренного принятия решений, определения воспитательных мер, коррекции педагогических воздействий;

в) *контрольная*, включающая целенаправленную проверку хода педагогического процесса, выявление результативности процессов обучения, воспитания, при этом уточняются известные характеристики, динамика их развития, определяется их актуальное состояние со стороны специально назначенных для контроля (проверки) должностных лиц. Цель — уточнение информации о состоянии педагогического процесса, уровне подготовки его участников;

г) *повседневная* (текущая), заключающаяся в решении диагностических задач в обычных, текущих условиях осуществления педагогического процесса. Проводится путем постоянного, ежедневного выявления, анализа и оценки педагогически значимых характеристик объектов диагностики и учета данных характеристик в педагогическом процессе;

д) *итоговая* педагогическая диагностика, которая проводится в конце четверти, учебного семестра, учебного года, периодов обучения, по окончании изучения разделов учебной программы. Она осуществляется на специальных проверочных занятиях, основными из которых являются экзамены, зачеты, итоговые проверки. Цель — определить объем, глубину и качество знаний, навыков и умений, полученных за определенный период;

е) *исследовательская* диагностика, включающая углубленное, наиболее квалифицированное изучение состояния, содержания, организации, результативности педагогического процесса и его компонентов.

Основными направлениями проведения педагогической диагностики в ходе педагогического процесса являются:

- 1) диагностика обученности;
- 2) диагностика воспитанности;
- 3) диагностика индивидуальных психологических особенностей;
- 4) диагностика социально-психологических явлений в коллективах;
- 5) диагностика педагогической деятельности.

Диагностика обученности включает диагностику уровней обученности, знаний, навыков и умений, подготовки.

Диагностика воспитанности включает диагностику качеств личности; поведения; отношений. Диагностика воспитанности сопряжена с диагностикой психологических особенностей.

Диагностика индивидуально-психологических особенностей включает диагностику психических познавательных процессов, интеллекта; свойств личности: темперамента, характера, направленности, способностей; диагностику нервно-психической устойчивости; эмоционального и морально-психологического состояния.

Диагностика социально-психологических явлений включает диагностику социально-психологической структуры коллектива, взаимоотношений, ролевых позиций и лидерства, микрогрупп, самооценки личности в процессе взаимодействия, конфликтов и предположенности к ним; диагностику психологического климата.

Диагностика педагогической деятельности включает диагностику воспитательной деятельности; учебной и методической деятельности; научной работы; применения средств обучения.

Одним из важных промежуточных результатов проведения педагогической диагностики является **педагогический диагноз**, который представляет собой заключение об основных педагогически значимых характеристиках изучавшихся участников, явлениях педагогического процесса.

Педагогический диагноз должен ставиться педагогом в соответствии с его профессиональной компетенцией. При этом желательно, чтобы формулировка диагноза содержала и прогноз — профессионально обоснованное предсказание пути и характера дальнейшего развития объекта диагностики. Важным аспектом работы с педагогическим диагнозом является тщательное определение того, кому и в какой форме следует сообщать о диагнозе и прогнозе развития объекта диагностики. Не менее важно, знакомя с диагнозом заинтересованных в нем людей, перевести формулировки диагноза на понятный этим людям язык, используя (по возможности и не выхолащивая смысл диагноза) доступную для них терминологию.

В целом, при всей сложности и многогранности педагогической диагностики, проведение диагностики в ходе педагогического процесса должно иметь гуманистическую направленность — обращенность в первую очередь к человеку, которого необходимо рассматривать как главную ценность.

ЧАСТЬ 3. ПРАКТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА

Глава 7. Взаимосвязь теории и практики в педагогике

7.1. Методология и логика практической педагогической деятельности

Одной из важных проблем, требующих разрешения при освоении педагогических знаний, является осмысление соотношения педагогической науки и практики. Это особенно важно в связи со *значительным расширением в современных условиях областей проявления педагогической практики, явным усилением педагогизации* (проявления, учета и реализации педагогических аспектов) различных сфер человеческой деятельности и общения.

Различение педагогики как теоретической науки и практической педагогической деятельности, педагогической практики как своего рода технологии, искусства рассматривалось уже в исследованиях выдающихся ученых-педагогов прошлого.

К. Д. Ушинский (1824–1870) в предисловии к книге «Человек как предмет воспитания» подчеркивал: «Педагогика — не наука, а искусство: самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Искусство воспитания опирается на науку. Как искусство сложное и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство, оно, кроме знаний, требует способности и склонности, и, как искусство же, оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне не достижимому: к идеалу совершенного человека».

В XX в. педагогика уже не соглашалась с почетным местом в ряду искусств. Миллионы педагогов успешно решали проблемы воспитания, обучения, все больше опираясь не на полет фантазии, а на научные разработки и рационально обоснованные технологии.

На необходимость умений, таланта и теоретических знаний для практической воспитательной деятельности указывал выдающийся педагог П. П. Блонский (1884–1941). Он утверждал: «Лишь идея, а не техника и не талант может быть сообщена одним лицом

другому, и потому лишь в виде известных идей, то есть в виде теоретической науки, может существовать педагогика».

Такой же точки зрения придерживался и А. С. Макаренко (1888–1939). Он считал, что в основе педагогического мастерства лежит глубокое овладение теоретическими знаниями, вдумчивое и старательное отношение к делу воспитания и творческое усвоение лучших образцов воспитательной деятельности.

Сегодня уже не подвергается сомнению научный статус педагогики. Спор перешел в плоскость соотношения науки и педагогической практики. Слишком неоднозначными оказываются реальные достижения педагогов: в одном случае они обусловлены глубокими знаниями и умелым применением педагогической теории, в другом — успех приносят высокое личное мастерство педагога, искусство педагогического воздействия и взаимодействия, чутье и интуиция. Не всегда есть согласованность и между педагогической теорией и практикой. Следует учитывать и то, что развитие педагогической науки автоматически не обеспечивает качество воспитания и обучения. Необходимо, чтобы теория преобразовывалась в педагогические технологии.

Важно отметить, что *в настоящее время педагогика быстро прогрессирует*. В последние десятилетия достигнуты ощутимые успехи в ряде ее областей, прежде всего в разработке новых технологий обучения. В образовательной практике все более широко используются новые информационные технологии, новые научные разработки.

В целом следует признать, что **педагогика как сложное социальное явление выступает в единстве двух статусов — как наука и практика обучения и воспитания**. Второй ее статус может находить конкретное проявление в нормативной науке или в форме искусства.

Педагогическая практика в современных условиях значительно расширяется и проявляется в следующих формах: ученичества, воспитания, перевоспитания, общего образования, дополнительного образования, профессионально-технического образования, профессионального образования, производственного и внутрифирменного обучения, подготовки, послевузовского образования, повышения квалификации и переподготовки кадров, непрерывного образования, образования взрослых, просветительской и социально-культурной деятельности.

Педагогические аспекты (компоненты) присутствуют в социальной работе, пропаганде, агитации, рекламе, психологической

работе, управлении на всех его уровнях и, по большому счету, в деятельности широкого круга современных специалистов, прежде всего, связанных с общением, взаимодействием, подготовкой и организацией деятельности других людей.

Рассматривая педагогику как науку и практику, следует учитывать ее связь с так называемой **народной педагогикой**, или этнопедагогикой. Этнопедагогика представляет собой своеобразный свод правил и нормативов, стихийно сложившихся в течение длительного периода истории в тех или иных геополитических и социально-экономических условиях, той или иной социальной общности. Она тесно связана с историей народов, их культурой, ценностями и идеалами и отражает богатейший опыт сосуществования поколений, их традиции и преемственность. Народная педагогика является первичной для каждого человека. Она находит применение в любой семье. Наши предки выхаживали, растили, учили и воспитывали детей, не обладая знаниями педагогической науки в собственном ее смысле слова.

Таким образом, освоение педагогических знаний связано с усвоением основ педагогики, ее отраслей и основных понятий, которые указывают на определенный класс близких по сущности педагогических явлений и составляют предмет педагогики. Как ни глубоко проникают различные науки о человеке в отдельные аспекты развития и формирования личности, ни одна из них всесторонне не раскрывает сущности и закономерностей воспитания, обучения, образования в целом, в единстве теоретических и методических основ. Эту сложнейшую проблему решает педагогика и переводит ее в область практического осуществления. Творческая переработка в педагогике идей других наук о человеке имеет особенно большое значение для методологии практической педагогической деятельности.

7.2. Типы педагогических задач в практической педагогической деятельности. Технологии решения педагогических задач

Важным моментом в деятельности педагога является *принятие решений, постановка и решение педагогических, учебно-воспитательных задач*.

В деятельности педагога, в ходе обучения и воспитания важной единицей анализа является *учебно-воспитательная, педагогическая ситуация*.

Все *социальные ситуации, к числу которых относятся и ситуации учебно-воспитательные, отличаются исключительной сложностью, динамичностью, изменчивостью, противоречивостью и неопределенностью*, то есть такими параметрами, которые придают им проблемный характер. Ситуацию, включающую неопределенность, а, следовательно, требующую решения, принято называть проблемной.

В педагогике *учебно-воспитательная, педагогическая ситуация* определяется как реальная обстановка, в которой принимаются решения о способах педагогического взаимодействия и воздействия на обучающегося (воспитуемого) с тем, чтобы перевести его из исходного состояния обученности, воспитанности, подготовленности в качественно новое.

Осознание ситуации и соотнесение ее с целями обучения и воспитания образуют **педагогическую задачу**.

Посредником между целями и средствами (способами действий) являются субъективные критерии оценки ситуации, которые представляют собой систему лично значимых ценностей. Если критерии плохо определены (или не осознаются человеком), то и они становятся дополнительными источниками неопределенности ситуации. Усилителями неопределенности могут выступать:

- ◆ большой состав элементов ситуации и связей между ними (сложность ситуации);
- ◆ дефицит или избыточность информации;
- ◆ лимит времени и др.

Сочетание разных параметров ситуации как источников ее неопределенности образует множество типов проблемных ситуаций.

Каждый из главных элементов ситуации — цель субъекта, способы достижения цели, субъективные критерии оценки цели могут быть представлены на разных уровнях обобщенности.

По степени обобщенности ситуаций, задач и решений применительно к педагогической деятельности выделяют три уровня.

К *первому уровню* относятся ситуации, задачи и решения, связанные с определением перспектив развития, обучения и воспитания человека.

Второй уровень касается определения общих принципов и стратегий решения проблемных ситуаций.

Третий уровень образуют конкретные педагогические, учебные ситуации.

В проблемной ситуации человек проявляет *три основных типа поведения*. При *первом типе* он может вообще не делать попыток разрешения ситуации из-за ее слабости для него субъективной значимости или при изменении им целей. При *втором типе* поведения человек использует ранее известные и применяемые им способы действия. И *третий тип* поведения связан с ситуациями, при которых человек вынужден формировать новые способы действий.

Отражение в сознании человека отношения его целей с конкретной ситуацией называется задачей. В задаче обычно фиксируется известное несовпадение между желаемым (целями) и действительным (реальной ситуацией). В ней субъективно представлены не только цели, но и те обстоятельства или условия, в которых они достигаются. Эти условия накладывают на процесс достижения целей самые разные ограничения (дефицит времени, ресурсов, наличных способов действий, информации и т. д.). А. Н. Леонтьев определял задачу как цель в ограниченных условиях.

Общепсихологические представления о содержании и связи понятий проблемной ситуации и задачи находят свое специфическое выражение в области обучения и воспитания.

Перевод проблемной ситуации в педагогическую задачу возникает всякий раз тогда, когда необходимо перевести учащегося из одного уровня обученности и воспитанности на более высокий, когда имеется множество способов решений и возникает необходимость выбора одного (лучшего) с точки зрения заданного целевого критерия, когда имеются объективные и субъективные ограничения в средствах и условиях достижения целей. «Таким образом, — подчеркивает Н. В. Кузьмина, — задача существует тогда, когда требуется, сохраняя ряд ограничительных условий, перейти из одного состояния в другое и при этом существует более чем одно возможное решение, если все возможные решения не очевидны».

Осознание проблемной ситуации принимает форму учебной задачи.

Специфика педагогической задачи состоит в том, чтобы предусмотренные педагогом способы ее решения могли привести к изменению и психическому развитию самих обучаемых. Этим педаго-

гические задачи отличаются от всех других задач, цель и результат которых заключается не в изменении самого субъекта деятельности, а ее предмета.

При характеристике педагогических задач принято выделять в них такие параметры, как *сложность* и *трудность*.

Сложность задачи определяется объективными свойствами проблемной ситуации, составом ее элементов и числом связей между ними, степенью их изменчивости и неопределенности.

Отражение сложной ситуации субъективно воспринимается человеком как *трудность*, мера переживания которой зависит от его индивидуально-психологических особенностей, наличия опыта, уровня развития интеллекта, общей подготовки, знаний, умений, навыков, отношения к задаче и др. Именно поэтому одни и те же задачи объективно равной сложности могут вызывать у разных людей различную степень трудности. *Трудность* — это мера неопределенности или противоречивости для субъекта тех или иных аспектов задачи, поэтому решить задачу — это значит отыскать путь выхода из затруднений.

Для обучаемых элемент трудности в решении учебных или иных задач является фактором их интеллектуального личностного развития. Известно, что чрезмерно трудные, а в равной мере и слишком легкие задачи парализуют познавательную активность, тормозят интеллектуальное развитие, снижают удовлетворенность учением, понижают уровень притязания, уверенность в собственных силах, вызывают и другие неблагоприятные психологические последствия в интеллектуальном и социальном развитии личности.

Кроме дифференцированной дозировки трудностей при составлении учебных задач нужно знать сами эти трудности и уметь помочь их преодолеть. В этом будет заключаться психологическая помощь обучаемому в его умственном развитии. Различные свойства проблемных ситуаций и задач, способы их решения часто выступают как основания для классификации решений.

Педагогические решения можно подразделить прежде всего по масштабу целей, с которыми они связаны. Так, Кузьмина выделяет педагогические решения трех уровней (стратегические, тактические и оперативные), с которыми согласуются уровни педагогических решений.

На основе психологического содержания педагогических целей и задач различают решения, связанные с обучением (формированием знаний, умений и навыков) и с воспитанием (формированием личности). Их вариантами являются решения по переобучению и перевоспитанию. Решения, отнесенные к различным этапам педагогической деятельности, подразделяются на решения-цели; решения-концепции; решения-прогнозы; организационные; контрольно-оценочные; коррекционные.

По степени определенности учебно-педагогических ситуаций, задач и их алгоритмов реализации, решения могут быть эвристическими; алгоритмическими; детерминистическими; вероятностными.

Различия в изменчивости характеристик ситуации позволяют делить решения на динамические и статические, а состав элементов задачи и число связей между ними — относить решения к простым или сложным.

С учетом способа выдвижения человеком гипотез относительно альтернативных способов действия выделяются следующие виды педагогических и учебных решений: импульсивные; осторожные; решения с риском; уравновешенные; инертные.

Различия в способах анализа ситуаций и задач служат основанием для разделения решений на формализованные и неформализованные; научно-обоснованные и интуитивно-эмпирические.

По масштабу планируемых педагогических воздействий решения разделяются на общие и глобальные, а также специфические и частные. Принимать решение может отдельный человек или группа. Отсюда и решения могут иметь индивидуальную и групповую форму.

*Для того чтобы цель была достигнута и принятое в соответствии с ней решение воплотилось в жизнь, необходимо **организовать его исполнение.***

Предпосылки эффективной организации исполнения формируются еще на стадии подготовки и разработки самого решения. На этом этапе представляются важными разные аспекты: как принималось решение — единолично руководителем или коллегиально; в каких формах доводилась директивная информация, содержание которой составляет принятое решение; в какой мере учтены личные интересы и мотивы исполнителей и согласованы ли они

с общими целями организации, а в конкретном случае — с целями обучения и воспитания.

Для того чтобы выбираемый курс действий был осуществлен, необходимо согласие с ним всех (большой части) заинтересованных участников. В идеальном случае все следуют принятому решению. Любое недействующее решение есть решение номинальное. Всякое эффективное решение требует взаимного сотрудничества принимающего его лица и исполнителей (педагога и учащихся; администрации и педагогов), предполагает участие самих обучающихся (педагогов) при выработке решения в той мере, в какой им предстоит действовать в процессе реализации решения.

Поспешность и недооценка преимуществ предварительной поддержки намерений и решений руководителя со стороны педагогического (ученического) коллектива или отдельных участников педагогического процесса могут привести если не к полному, то частичному срыву принятого решения. *Систематическое вовлечение педагогов, самих учащихся в процесс выработки решения педагогических задач ведет к кооперативному типу взаимодействия между ними, повышает мотивацию, активность, инициативу, удовлетворенность и общую готовность следовать решению, принятому при их участии.*

Окончательному принятию педагогических (управленческих) решений должен предшествовать этап его согласования с участниками педагогического процесса, руководителями и подчиненными.

7.3. Стиль управления педагогическим коллективом

Стиль управления педагогическим коллективом — это совокупность наиболее характерных и устойчивых методов решения типовых педагогических задач, выработки и реализации управленческих решений руководителем педагогического коллектива.

Стиль управления (руководства) педагогическим коллективом — это своего рода система психолого-педагогических воздействий и взаимодействий педагогов, администрации, руководителей образовательного учреждения, обусловленная спецификой

решаемых коллективом учебных, воспитательных и других задач, взаимоотношениями руководителя с подчиненными и объемом должностных полномочий, личностными особенностями членов коллектива, своевременностью и целесообразностью применения тех или иных управленческих средств.

Одна из первых и наиболее известных классификаций стилей руководства была предложена американским психологом К. Левиным. Он выделял авторитарный, демократический и пассивный стили руководства.

В теории и практике управленческой деятельности в последние годы сложились различные **подходы к типологии стилей и методов руководства**. Данные подходы можно сгруппировать по следующим основаниям:

- ◆ по природе, сущности воздействующих на группу (коллектив) или на личность факторов: экономические, административные, социально-психологические методы и, соответственно, прагматический, административный и морализаторский стили руководства;
- ◆ по целевому признаку (по характеру целей управленческой деятельности): деловой и бюрократический стили руководства;
- ◆ по характеру контактности, по степени применения формальных и неформальных способов воздействия на группу или на личность: директивный («формалистский»), коллегиальный («товарищеский») и попустительский («свойский») стили руководства;
- ◆ по преобладанию единоличных или групповых способов воздействия на производственный или воспитательный процесс, по степени проявления единоначалия и коллегиальности: авторитарный и демократический стили руководства.

Указанные стили в той или иной мере могут проявляться в педагогических коллективах.

Прагматический стиль характеризуется применением методов стимулирования, с помощью которых руководитель достигает решения поставленных задач. Эти методы являются совокупностью приемов и способов материального и морального позитивного и негативного стимулирования исполнителей в интересах достижения определенных целей.

Административный стиль характеризуется методами воздействия руководителей как педагогов, администраторов, субъектов власти, опирающихся на свои правовые, должностные полномочия. Эти методы представляют собой организационно-распорядительные приемы властного воздействия, основанные на общих установленных нормативах и правилах.

Морализаторский стиль управления обусловлен применением психолого-педагогических методов воздействия на личность или группу, способных вызывать у членов коллектива различные социально-психологические состояния (определенный микроклимат, ценностные ориентации, групповые оценки и мнения), посредством которых достигаются воспитательные, учебные и другие цели.

В зависимости от того, на достижение каких целей ориентирован в первую очередь руководитель, складываются и соответствующие стили руководства: *деловой* (для руководителя важнее всего интересы основного дела, конечные цели) и *бюрократический* (руководитель направляет все усилия коллектива на достижение вторичных, промежуточных целей, на выполнение неосновных, вспомогательных задач, то есть если происходит так называемая деформация цели, когда руководитель заинтересован только в поддержании видимости порядка и дисциплины и ориентирует на это коллектив).

Можно выделить ряд **основных психолого-педагогических черт делового стиля управления педагогическим коллективом**:

- ◆ ориентация руководителя на основную, конечную цель деятельности — результативность педагогического процесса с учетом всех моментов, опосредующих ее достижение по принципу «интересы дела превыше всего»;
- ◆ стремление выбрать оптимальный путь к достижению цели, способность идти на эксперимент, в том числе и педагогический;
- ◆ самостоятельность мышления, инициативный и новаторский подход к делу; руководитель смело берет на себя ответственность при решении служебных и педагогических вопросов;
- ◆ критицизм практического мышления проявляется при столкновении в практической деятельности с неудачными распоряжениями или установками как вышестоящих, так и нижестоящих руководителей;

- ◆ оперативность решений и действий: деловой руководитель принимает решение быстро, не откладывая его; установка на скорейшее достижение цели, понимание сложившейся ситуации помогают оперативно принимать решения;
- ◆ ориентация на компетентность подчиненных, что проявляется в доверии к ним, отсутствии мелочной опеки, делегировании некоторых своих полномочий.

Противоположностью деловому является **бюрократический стиль** управления педагогическим коллективом. При бюрократическом образе действия содержание управления и форма, в рамках которой оно должно осуществляться, оказываются оторванными друг от друга. Форма пунктуально соблюдается руководителем, но поскольку не учитываются особенности обновляющейся реальности, то форма управления оказывается абстрактной, не соответствующей данной ситуации. Действия такого руководителя упорядочены, соответствуют требованиям руководящих документов, но это такой порядок действий, который рассчитан на инструктивную, усредненную ситуацию, а не на ту, которая складывается в реальной жизни.

По характеру контактности, применения формальных и неформальных способов воздействия на личность подчиненного руководителя по стилю руководства могут быть разделены на две подгруппы:

- 1) руководитель главным образом ориентирован на организацию дисциплины и контроля; он заботится, в первую очередь, о выполнении административных функций. По мнению такого руководителя, человека следует принуждать к работе;
- 2) руководитель стремится наладить хорошие взаимоотношения, с пониманием относиться к подчиненным, учитывать особенности их личности. Это социально-психологический стиль, характерный для руководителей, успешно сочетающих административные и воспитательные функции.

На основе данной градации традиционно выделяют три стиля руководства — *директивный, коллегиальный и формальный*.

Директивный стиль основывается на жестких и односторонних требованиях, которые предъявляются в форме приказов, распоряжений и указаний. Директивный стиль выражается в стремлении руководителя к единовластию, единоличному принятию решений.

Достоинством такого руководителя является то, что он требует от всех членов коллектива дисциплинированности и исполнительности без скидок на индивидуальность подчиненных. Однако при определенных условиях директивный стиль порождает тип авторитарного руководителя, жесткого, бездушного и часто несправедливого. Такой тип руководителя в педагогическом коллективе стремится сконцентрировать власть в своих руках по принципу единоначалия. Обычно руководитель, придерживающийся такого стиля, считает себя наиболее компетентным человеком.

Не следует путать «авторитарность» как черту характера личности руководителя и «директивность» как способ влияния на коллектив и управления им. *В определенных ситуациях директивный стиль руководства является наиболее рациональным*, например, в новом коллективе, при необходимости быстрого достижения результата, всестороннего личного контроля за выполнением той или иной работы, наведения дисциплинарного порядка, при определении нагрузки, разработке документации и т. д. Директивный стиль руководства можно оправдать и в тех случаях, когда заместитель — мягкий и нетребовательный человек. При этом создается взаимно уравновешенная управленческая группа: «жесткий» начальник — «мягкий» заместитель, деятельность такой группы оценивается в большинстве случаев как эффективная. Следовательно, *в отдельных случаях руководителю полезно и необходимо прибегать к директивным методам*. Применяя директивный стиль, руководитель должен учитывать, что если его распоряжения обоснованы и адекватны ситуации, это не вызовет у членов коллектива отрицательного к нему отношения, но при этом очень важно, чтобы дисциплинарные требования были объективны.

При **коллегиальном стиле** руководитель передает часть своих полномочий по организации педагогического процесса заместителям, привлекает к проведению этого процесса всех членов педагогического коллектива и актив. Возникает коллегиальное управление, которое оказывает мощное психолого-педагогическое воздействие на развитие взаимоотношений и личной инициативы в коллективе. Коллегиальное управление позволяет в зависимости от конкретной ситуации либо концентрировать власть в руках руководителя, либо распределять ее между другими должностными лицами.

При коллегиальном стиле руководитель должен четко представлять себе цели и задачи деятельности коллектива, видеть и понимать интересы каждого, а свои требования соответствующим образом обосновывать, обладать чувством самокритики, уметь правильно оценивать свою работу.

Формальный, или *разрешительный*, стиль управления педагогическим коллективом может найти применение в учебном заведении, научно-исследовательском учреждении, поскольку наиболее приемлем в тех случаях, когда деятельность подчиненных имеет индивидуальный или творческий характер. Такой стиль управления возможен если не в рамках всей организации, то, как вариант, во временных научных и педагогических коллективах (например, при проведении научно-исследовательских работ, осуществлении педагогических экспериментов, при руководстве предметно-методической комиссией), труд в которых требует высокой творческой отдачи и самостоятельности. Для коллективов, действующих в сложных условиях, этот стиль руководства не является оптимальным.

Также отмечается, что разрешительный стиль свойственен руководителям, другим должностным лицам с заниженной самооценкой. Для них характерна повышенная доверчивость к подчиненным, стремление приписывать им значительно больше сознательности и дисциплинированности, чем есть на самом деле. Такой руководитель находится как бы в стороне от коллектива, все вроде бы идет самотеком. Свои распоряжения подобный руководитель отдает, как правило, в форме уговаривания и просьб. Контроль текущей деятельности чаще всего поверхностный, эпизодический. Такое руководство может порождать бессистемность в работе. В коллективе активизируются лидерские процессы, начинают выделяться лидеры, которые на основе молчаливого согласия остальных начинают управлять коллективом. В условиях бесконтрольности они начинают «воспитывать» коллектив по своему усмотрению.

В психолого-педагогической литературе рассматриваются и такие виды стилей, как *авторитарный (автократический)* и *демократический*. Особенность этих стилей руководства обусловлена преобладанием единоличных и групповых методов воздействия на учебный или воспитательный процессы. Эти стили близки по своим характеристикам директивному и коллегиальному сти-

лям, но различие между ними также довольно существенно. Если директивно-коллегиальные стили связаны с принятием решения, то автократическо-демократические — определяются реализацией уже принятых решений.

Автократический стиль — деловые, краткие распоряжения; запреты без снисхождения, с угрозой; четкий язык, неприветливый тон; похвала и порицание субъективны; эмоции не принимаются в расчет; дела в группе планируются заранее; голос руководства — решающий. **Демократический стиль** — инструкция в форме предложения; не сухая речь, а товарищеский тон; похвала и порицание — с советами; распоряжения и запреты — с дискуссиями; мероприятия планируются не заранее, а в группе; за реализацию предложений отвечают все; работа не только предлагается, но и обсуждается.

Рассмотренные стили руководства показывают целесообразность применения для управления педагогическим коллективом демократического стиля, его большое воспитательное значение для становления, профессионального и личностного развития педагогических кадров.

Искусство управления педагогическим коллективом заключается в искусстве своевременного выбора стилей, причем наиболее эффективным является **ситуационный**, гибкий, динамический **стиль руководства**, последовательно изменяющийся в зависимости от складывающихся управленческих ситуаций.

Постоянной чертой такого динамичного, гибкого стиля руководства должна быть последовательность: по мере развития коллектива, его сознательности и сплоченности качественно меняются содержание и форма основных стилей руководства — директивности и коллегиальности (так, коллегиально принятое решение становится директивным для каждого исполнителя). Гибкий стиль предполагает оптимальное сочетание в управлении централизации и делегирования (то есть передачи руководителем ряда своих полномочий) при принятии решения, контроля, регулирования или согласования принятых решений.

Основное направление смены стилей руководства должно идти от директивного к коллегиальному, то есть по линии развития коллектива, а не наоборот, его консервации, сдерживания или подавления.

В целом наиболее эффективно поливариантное управление, в котором сочетаются различные стили. Необходимо согласование стиля руководства со спецификой конкретной ситуации. Стиль управления определяется прежде всего такими факторами, как тип личности руководителя, уровень его воспитания, накопленный опыт, стадия развития и условия работы коллектива. Стиль руководства зависит от многих ситуативных факторов, от подготовленности самих членов коллектива, их способности решать поставленные задачи, нести ответственность за свое поведение, от имеющегося у них опыта решения задач. Стиль руководства может зависеть от конкретных социально-экономических, исторических условий, национальной психологии, культуры, традиций, обычаев.

Глава 8. Современные педагогические технологии

8.1. Технологии обучения, их виды

Технология (от греч. *techne* — искусство, мастерство, умения) — совокупность приемов и способов получения, обработки и переработки сырья, материалов. С начала 1960-х гг. XX в. получило распространение понятие «педагогическая технология». Причиной его появления явились попытки в условиях научно-технического прогресса вывести образование на качественно новый уровень. Поначалу технологизация образования связывалась в основном с применением новых технических средств обучения. Однако сегодня педагогическая технология — это не просто совокупность организационных форм и методических приемов применения тех или иных средств обучения, а еще и исследования, проводимые с целью выявления принципов развития и разработки способов оптимизации образовательного процесса, применения новых методических приемов и разработки учебно-методических материалов и технических средств обучения.

В 1986 г. была дана формулировка ЮНЕСКО: «Педагогическая технология — систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования».

В целом педагогические технологии могут быть классифицированы следующим образом: технологии обучения, воспитания, развития. Технологии обучения могут быть разделены на технологии обучения и самообучения.

Под **технологией обучения** понимается процесс реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий собой систему форм, методов, приемов и средств обучения, обеспечивающих наиболее эффективное достижение поставленных целей.

Создание технологии обучения связано с определенной последовательностью действий, которую можно представить в виде следующего алгоритма:

- 1) анализ содержания обучения;
- 2) анализ и формулировка учебно-воспитательных целей. При этом должны анализироваться как конечные цели педагогического процесса, так и цели конкретного занятия;
- 3) выбор концепции обучения, которая будет служить основой организации учебных действий в процессе занятия;
- 4) собственно создание технологии обучения. Данный этап включает в себя определенную последовательность действий:

а) организацию учебного материала (его отбор, структурирование; подбор аргументов, доказательств, примеров, определение задач и заданий по формированию навыков и умений);

б) выбор формы проведения занятия;

в) выбор наиболее рациональных методов обучения, которые будут использоваться на занятии;

г) выбор средств обучения и учебно-лабораторного оборудования (учебников, наглядных пособий, оборудования, технических средств обучения и т. д.);

д) выбор приемов активизации учебно-познавательной деятельности учащихся.

Таким образом, *технология обучения* — это система мероприятий по организации и осуществлению процесса обучения, предусматривающая определенную последовательность действий и достижение определенных целей.

Технологии обучения характеризуются следующими параметрами: цели обучения должны быть конкретны и измеримы; операции воспроизводимы (вероятность реализации технологии разрабатывающим технологию должна быть высокой, другие педагоги могут овладеть этим набором операций и успешно их использовать); операции должны иметь законченный процесс по достижению цели; субъективизм педагога должен быть сведен к минимуму. Свобода педагога возможна в том диапазоне действий, которые обеспечивают достижение целей. Поскольку на реализацию технологии влияет множество переменных, связанных с особенностями педагогов и обучающихся, условий, в которых протекает педагогический процесс, то творчество педагога не может, да и не должно быть исключено. Оно предполагается в любой технологии, как на стадии ее создания, так и при ее реализации.

Технологии обучения можно классифицировать по параметрам:

- ◆ по объекту воздействия (обучение школьников, студентов и т. п.);
- ◆ по предметной среде (для гуманитарных, естественно-научных дисциплин, для общепрофессиональных дисциплин, для специальных дисциплин);
- ◆ по применяемым средствам (видеотехнические, информационные, проблемно-деятельностные, рефлексивные и др.);
- ◆ по организации учебной деятельности (индивидуальные, групповые, коллективные, смешанные);
- ◆ по методической задаче (технология одного предмета, одного раздела дисциплины, одной темы, одного вида учебного занятия (одного вопроса), одного метода, одного средства и др.);
- ◆ инновационные технологии (проектно-созидательные, развивающего обучения, компьютерные, дистанционного обучения, мультимедиа, модульные, интегральные, графического сжатия информации и др.).

Прогресс постоянно вносит свои коррективы в образовательную деятельность. Вновь создаваемые формы, методы, средства

обучения, элементы учебно-материальной базы потенциально обладают существенными возможностями по повышению эффективности и качества подготовки специалистов. Подобные новации определили новый вид технологий обучения — *инновационные*.

В целом **инновацией** в педагогике является разработка, создание и внедрение различного вида новшеств и нововведений, порождающих существенные или значительные изменения качественных параметров образовательного процесса. Качественные параметры при этом могут отличаться в зависимости от типов педагогической инновации. Выделяют модернизирующие и реформирующие типы инноваций. В первом случае — это совершенствование образовательного процесса путем улучшения качественных параметров существующих элементов технологии, а во втором — путем нововведений, коренным образом меняющих систему проведения учебного занятия.

Инновационные технологии обучения, в отличие от традиционных, позволяют повысить качество и эффективность образовательного процесса в соответствии с параметрами, характеризующимися структурными элементами системы управления, целями обучения, ролевыми позициями и функциями педагога и обучающегося, характером организации учебно-познавательной деятельности, формами учебных взаимодействий.

Разрабатывая или применяя уже испытанные технологии обучения, следует исходить из того, что образовательный процесс необходимо строить так, чтобы обучающиеся самостоятельно учились приобретать знания, умения и навыки, формировали у себя целостную психологическую структуру учебной (профессиональной) деятельности.

8.2. Технологии развивающего обучения

Теория развивающего обучения берет свое начало в трудах И. Песталоцци, А. Дистервега, К. Д. Ушинского. Научное обоснование этой теории было выполнено Л. С. Выготским. Свое дальнейшее развитие она получила в работах Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Н. А. Менчинской и др. В их концепциях обучение и развитие предстают как система диалектиче-

ски взаимосвязанных сторон одного процесса. Обучение признается ведущей движущей силой психического развития человека, становления у него всей совокупности качеств личности.

В настоящее время в рамках концепции развивающего обучения разработан ряд технологий, отличающихся целевыми ориентациями, особенностями содержания и методики. Большинство этих технологий создано для обучения школьников, однако в последнее время они активно внедряются в вузовскую педагогику. Таким образом, реализуется концепция преемственности и непрерывности образования. Ключевым этапом данной технологии является всестороннее изучение личности, которое организуется по специальным методикам и предназначено не только для определения исходного уровня интеллектуального развития, но и для определения психологических особенностей личности, ведущих стратегий и стилей мышления.

Эти данные в дальнейшем используются для формирования оптимизированных технологических структур обучения, а также для психологического сопровождения образовательного процесса, основными задачами которого являются развитие когнитивных способностей обучающихся, освоение ими продуктивных способов учебной деятельности, в наибольшей степени соответствующих их типам личности, развитие рефлексивных способностей.

В процессе обучения предусматривается оперативная диагностика достижения частных целей и коррекция обучающих процедур и содержания материала. Циклы коррекции организуются в рамках модульно-блочной структуры курсов. Один из наиболее важных элементов управленческой деятельности в данной технологии — целеполагание.

Так как глобальной задачей развивающего обучения является всестороннее развитие личности, то и частные цели должны обеспечивать ее выполнение. Принято выделять в отдельные группы дидактические, воспитательные, развивающие цели, цели психологической подготовки.

В рамках данной технологии целесообразно формирование дидактических целей в виде соответствующих эталонных моделей деятельности. В этом случае критерием достижения цели может служить готовность к конкретному виду деятельности. *Многоуровневая структура целей развивающего обучения может быть представлена следующим образом:*

- ❖ цели первого уровня — готовность к определенной деятельности;
- ❖ цели второго уровня — формирование системы личностных качеств, обеспечивающих продуктивную деятельность в прогнозируемых социально-политических, экономических, профессиональных, экологических условиях;
- ❖ цели третьего уровня — формирование необходимой устойчивости личности по всем параметрам (нравственным, интеллектуальным, психологическим, физическим);
- ❖ цели четвертого уровня — создание задела для саморазвития личности, максимальной реализации ее творческого потенциала.

Цели четвертого уровня составляют основу развивающего обучения.

Таким образом, задание соответствующих целей детерминирует необходимость организации психологического сопровождения, замыкая процедуру структурного синтеза технологической модели развивающего образования.

В соответствии с подходами данной модели определенным образом необходимо систематизировать уровни освоения знаний, чтобы иметь возможность диагностировать достижение соответствующих целей обучения.

Выделяют *следующие уровни освоения знаний*:

- 1) узнавание, распознавание, знакомство. В образовательной практике этот уровень обозначается категорией «быть ознакомленным», «иметь представление». Обучающийся должен быть способен идентифицировать объект (явление), дать его качественное описание, сформулировать характерные свойства, указать его отношение к объектам (явлениям) подобного рода;
- 2) копирование, репродукция. Данный уровень соответствует требованию «знать», предполагающему способность воспроизвести учебный материал с заданной степенью точности: сформулировать и записать закон, определение, с достаточной полнотой описать события, процессы;
- 3) понимание, предполагающее способность выделять основополагающие причинно-следственные связи в структуре информации, представлять ее в различных формах;

- 4) умение, соответствующее категории «уметь использовать», предполагающей способность применять полученные знания для решения стандартных задач соответствующей области деятельности с возможным использованием справочного материала;
- 5) владение, перенос, трансформация. Данный уровень может быть идентифицирован категорией «владеть», предполагающий способность обучающегося выполнять необходимые действия без дополнительного справочного материала, переносить свои знания и умения на другие пограничные сферы деятельности, решать нестандартные задачи;
- 6) производство нового знания. Данный уровень является креативным. Соответствует категориям «созидательное мастерство», «творчество», предполагающим способность создавать новые общественно значимые объекты. В традиционном обучении не ставилась задача достичь такого уровня, поэтому он, как правило, не выделялся.

Пятый и шестой уровни являются креативными, то есть соответствуют продуктивной творческой деятельности.

Содержание знаний, учебной информации является важнейшим компонентом данной педагогической технологии, непосредственно образующим образовательное поле. Важно не наполнение обучающегося всей массой учебного материала, а определение оптимального объема знаний, определение того шага дискретизации, с которым необходимо транслировать знания для обеспечения проблемности образовательного процесса. Существенно, что знания, как правило, являются результатом анализа, понимание — процесса синтеза. Не менее важна система методов развития продуктивного мышления, основанная на принципах креативной педагогики. Ее главными составляющими являются методы развития воображения, фантазии, способностей не только к анализу, но и синтезу, способы и приемы преодоления стереотипов мышления.

В целом в настоящее время технологии развивающего обучения находят все более широкое применение в высшей школе — как в традиционной системе дисциплин, так и в специализированных курсах научно-технического творчества, инноватики, тренингах.

8.3. Компьютерные и мультимедиа технологии обучения

Компьютерные технологии обучения (КТО) основываются на применении персональных компьютеров (персональных электронно-вычислительных машин — ПЭВМ) в их органичной связи с учебными целями, содержанием обучения, компьютерными программами и дидактическими приемами применения ПЭВМ как средства обучения.

КТО характеризуется тем, что они функционируют в системе «обучающийся — ПЭВМ» и включают в себя следующие *компоненты*:

- ❖ техническую среду (вид используемой вычислительной техники);
- ❖ программную среду (набор программных средств для реализации технологии обучения);
- ❖ предметную среду (содержание конкретной предметной области науки, техники, знаний);
- ❖ методическую среду (инструкции, методы оценки эффективности и др.).

На данной основе в настоящее время реализовано большое количество *компьютерных средств обучения* — это автоматизированные обучающие системы (АОС), автоматизированные обучающие курсы (АОК), компьютерные тренажеры, обучающие компьютерные игры, электронные учебники и др.

Применение ПЭВМ в процессе обучения способствует реализации дидактических принципов и наполняет их новыми возможностями:

- ❖ принцип научности — использование современной вычислительной техники позволяет отражать в образовательном процессе сегодняшние рубежи науки и выводить обучающихся на уровень опережающих знаний;
- ❖ принцип наглядности реализуется в достаточной степени на основе технологий мультимедиа, имиджмедиа, гипермедиа и гипертекста;
- ❖ принцип активности — работа с ПЭВМ обеспечивает повышение у обучающихся творческой деятельности и психических

процессов (восприятия, ассоциации, интуиции и др.), что в конечном итоге оказывает положительное влияние на формирование уровня знаний;

- ◆ принцип системности и последовательности обеспечивается за счет программированного представления учебной информации, что обуславливает успешное усвоение не только предметных знаний соответствующей науки, но и ее структуры, логики и методики изучения;
- ◆ принцип индивидуализации обучения реализуется с помощью адаптивных программных средств, обеспечивающих каждому обучающемуся свой уровень сложности предоставляемой информации.

КТО с каждым годом находит все большее применение в процессе обучения. Однако следует учитывать, что ПЭВМ только помогает преподавателю в обучении, но не заменяет его.

Компьютеризация обучения неизбежно сводится к процессам передачи знаний, на которые опирается традиционная система обучения. В то же время подобно тому, как печатные материалы и технические средства передачи информации смогли привести к гигантскому расширению возможностей человеческого познания, фиксации и передачи опыта, компьютер должен увеличить потенциал человеческого мышления, вызвать определенные изменения в структуре мыслительной деятельности. В обучающей среде, созданной компьютером, основные процессы — это организация и интерпретация информации. Эта среда формирует такие характеристики мышления, как склонность к экспериментированию, гибкость, связность, структурность. Условия обучения, создаваемые «электронной средой», должны способствовать развитию творческого мышления обучающихся, ориентировать их на поиск неочевидных связей и закономерностей, на решение проблем. Нельзя просто добавить информационную технологию обучения с компьютером к традиционной системе обучения и надеяться, что произойдет революция в образовании. Очевидно, что для этой системы нужны специальная организация деятельности, взаимодействие преподавателей и обучающихся, специальная учебная среда.

Стандартными формами представления информации на экране персонального компьютера (ПК) являются текстовая и графическая. Они позволяют широко использовать ПК как средство обу-

чения, но это средство является лишь вспомогательным, в большей или меньшей мере дополняющим основные, традиционные средства и методы. При использовании только двух форм передачи информации за пределами возможности персонального компьютера остается представление информации в естественной и привычной для человека форме: аудио-, видеоинформация и анимация (мультипликация, оживление).

Не менее важным недостатком традиционного компьютерного обучения является отсутствие процесса интерактивности, то есть возможности обучающегося активно вмешиваться в процесс обучения, задавать вопросы, осуществлять самоконтроль, получать более подробные и доступные пояснения по неясным для него разделам и фрагментам учебного материала, а ведь именно эти приемы лежат в основе обучения.

Новые КТО, позволяющие качественно расширить и поднять обучающие возможности ПК и обеспечить интерактивность процесса общения с ним, стали называть средствами **мультимедиа** (от англ. multi — много и media — средство), а их использование в обучении — *мультимедийными технологиями*. Считается, что появление мультимедиа в компьютерном мире позволит совершить прорыв и небывалый скачок в области образования.

Мультимедиа означает одновременное наличие звуковой, видео, графической и компьютерной среды. Объединение этих сред обеспечивает качественно новый уровень восприятия информации: человек, работающий с этой технологией на ПК, не просто пассивно созерцает, а активно участвует в происходящем, в процессе обучения. Именно этот феномен, а также большие успехи разработчиков и производителей компьютерного оборудования и мультимедийных продуктов определили настоящий мультимедийный бум последних лет на рынке образовательных услуг, в сфере развлечений, в справочных системах, презентациях фирм, в рекламе товаров и услуг.

Под **мультимедиа-технологией** понимают совокупность аппаратных и программных средств, которые обеспечивают такое представление информации, при котором человек воспринимает ее одновременно и параллельно несколькими органами чувств. Ведь в реальной жизни это происходит именно так, человек более 90 % информации получает от совместной деятельности органов зрения и слуха, а не последовательно, как это получается в ПК.

Столь же принципиальны различия мультимедиа от традиционных средств представления аудиовизуальной информации (видеозапись, кинолента). Конечно, видеомэгаффон позволяет реализовать параллельную передачу изображения и звука, но в видеозапись и в кинофильм заложен жесткий сценарий, который в принципе исключает интерактивный режим, поскольку не позволяет произвольно переходить от одного места записи к другому, осуществлять поиск разделов и фрагментов по содержанию, организовать режим вопросов и ответов и т. д. Все это может выполнять преподаватель или же компьютер.

Для реализации мультимедийных технологий обучения необходимо иметь современные ПК, выполняющие большое число функций.

Несмотря на всего лишь десятилетний жизненный возраст данной технологии обучения, в мире накоплен достаточно большой опыт разработки, создания и использования аппаратных средств и программных продуктов обучения. По мере совершенствования программной продукции выявляются главные преимущества этой технологии.

Преимущество заключается в наличии точек разветвления в программах обучения, что позволяет обучающимся индивидуально регулировать процесс восприятия информации. Причем, чем больше точек разветвления, тем выше интенсивность программы и гибкость ее использования в процессе обучения. Другим из достоинств мультимедиа является возможность осуществлять обучаемому выбор из нескольких альтернатив с последующей оценкой правильности каждого шага. Текущий самоконтроль особенно необходим в процессе самообразования, самообучения.

Важным преимуществом является сочетание аудиоконментариев с видеoinформацией или анимацией, что позволяет постепенно, шаг за шагом разъяснять самые сложные процессы в развитии объектов.

Данный вид обучения обладает еще одним достоинством — занимательностью и эмоциональностью. Построение процесса обучения в виде развивающих интерактивных игр резко повышает интерес и внимание к учебному материалу, а музыкальное сопровождение приносит эстетическое удовлетворение и повышает качество информации.

При использовании мультимедиа существенно изменяется и роль преподавателя, который стал более эффективно использо-

вать учебное время, сосредоточив внимание на индивидуальной помощи обучающимся, на обсуждении информации, на развитии у них творческого подхода.

В настоящее время достаточно много различных обучающих курсов. Из них наиболее подготовленными методически являются языковые интерактивные курсы иностранного языка, которые сочетают в себе разговорный словарь с пояснительными картинками, методику обучения грамматике, набор ситуационных диалогов с аудио- и видеосопровождением, а также тесты и возможность коррекции произношения путем записи речи обучающегося.

В процессе обучения весьма широко используются образовательные энциклопедии, сопровождаемые дикторским голосом, иллюстрациями, анимациями, картами и видео.

Наибольшее количество образовательных программ используется в гуманитарных науках (история, литература, искусство, психология), медицине, анатомии, зоологии, астрономии. В последние годы активную деятельность по созданию мультимедийных программных продуктов развернули многие учебные заведения нашей страны.

8.4. Технологии дистанционного обучения

Объем знаний, вырабатываемых человечеством в ходе своего развития, в настоящее время удваивается практически через каждые 10 лет. Для сохранения и поддержания научно-образовательного потенциала необходимо обеспечить обучающимся и преподавательскому составу широкий и открытый доступ к накопленным в России и за рубежом информационным ресурсам. Решение данной задачи возлагается на новые дистанционные формы обучения.

Под *дистанционным обучением* (ДО) понимают комплекс образовательных услуг, предоставляемых с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от образовательных учреждений.

Дистанционное обучение является прежде всего совокупностью информационных технологий, обеспечивающих доставку обучающимся основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучающихся и преподавателей в процессе обуче-

ния, предоставление обучающимся возможности самостоятельной работы по усвоению изучаемого материала, оценку знаний, умений и навыков, полученных обучающимися в процессе обучения.

Средства дистанционного обучения делятся на три основные группы:

- 1) аудиовизуальные средства (печатный материал, аудиокассеты, видеокассеты, видеодиски);
- 2) компьютерные средства (обучающие компьютерные программы, электронные учебники, модели, программы интерактивного видео и мультимедиа);
- 3) системы телекоммуникации (телеконференции, видеоконференции, электронная почта, видеотекст, работа с базами данных в режиме прямого доступа).

Перечисленные средства реализации технологии дистанционного обучения с помощью системы телекоммуникаций предоставляют обучающемуся широкий спектр возможностей для индивидуального обучения, адаптированного во времени и пространстве, и обеспечивают наиболее благоприятные условия для занятий.

Технология дистанционного обучения — это совокупность форм, методов и средств взаимодействия ПЭВМ с обучающимся в процессе самостоятельного, но контролируемого освоения ими определенного массива знаний, она строится на фундаменте определенного содержания, аккумулируемого в специальных курсах и модулях, предназначенных для дистанционного обучения и находящихся в банках данных и знаний, библиотеках видеосюжетов и т. д.

Основными особенностями дистанционного обучения являются:

- ◆ свобода выбора времени и места обучения, что делает его весьма привлекательным;
- ◆ предоставление возможности обучаться гражданам в тех регионах страны, где нет иных возможностей получения высшего образования, или гражданам с физическими недостатками;
- ◆ использование сложных современных технологий (при достаточно простом пользовательском интерфейсе), что делает процесс обучения более индивидуальным, эффективным, увлекательным и интересным.

В качестве *основных свойств дистанционного обучения* можно выделить следующие:

- ◆ *Гибкость.* Обучающиеся по системе дистанционного образования в основном не посещают регулярных занятий в виде лекций, семинаров, а работают в удобное для себя время в удобном темпе и месте. Кроме того, каждый может учиться столько, сколько ему лично необходимо для освоения предмета и получения необходимых зачетов по выбранным курсам.
- ◆ *Адаптивность.* Система дистанционного образования обеспечивает каждому пользователю выбор, создание и реализацию индивидуальной траектории получения образования или приобретение умений и навыков.
- ◆ *Модульность.* В основу программ дистанционного образования положен модульный принцип. Каждый отдельный курс создает целостное представление об определенной предметной области. Это позволяет из набора независимых курсов-модулей формировать учебную программу, отвечающую индивидуальным или групповым потребностям.
- ◆ *Экономическая эффективность.* Относительно низкая себестоимость обучения обеспечивается за счет использования более концентрированного представления и унификации содержания, ориентированности технологий дистанционного обучения на большее количество обучающихся, а также за счет более эффективного использования существующих учебных площадей и технических средств.
- ◆ *Новая роль преподавателя.* На него возлагаются такие функции, как координирование познавательного процесса, корректирование преподаваемого курса, консультирование при составлении индивидуального учебного плана, руководство учебными проектами и др.

Технологии дистанционного обучения являются одной из форм системы непрерывного образования, которая призвана реализовать права человека на образование и получение информации. ДО позволяет дать равные возможности при обучении школьников, студентов, гражданских и специалистов в любых районах страны и за рубежом за счет более активного использования научного и образовательного потенциала ведущих вузов, отраслевых центров подготовки и переподготовки кадров, повышения квалификации, других образовательных учреждений; получить основное или дополнительное профессиональное образование параллельно с профессиональной деятельностью.

8.5. Технологии модульного и модульно-рейтингового обучения

Сущность *модульного обучения* состоит в том, что оно позволяет каждому обучающемуся полностью самостоятельно (или при поддержке преподавателя) добиваться конкретных целей учебно-познавательной деятельности. Средством обучения служат так называемые учебные модули.

Можно выделить четыре *сущностные характеристики модульной технологии обучения*, заметно отличающих ее от других технологий:

- ◆ содержание обучения здесь представляется в логически законченных и самостоятельных информационных блоках в соответствии с поставленной дидактической целью. Важно, что эта цель определяет не только объем, но и уровень усвоения материала;
- ◆ общение преподавателя и обучающегося осуществляется путем индивидуального личного общения или через информацию, заложенную в модуль;
- ◆ обучающийся в основном работает самостоятельно. При этом он учится целеполаганию, самопланированию, самоорганизации, самоконтролю, самооценке. Это позволяет ему осознать себя в деятельности, самому определить уровень усвоения знаний, увидеть пробелы в своих знаниях, навыках и умениях;
- ◆ наличие учебных модулей (распечатанных и выданных каждому обучающемуся) позволяет преподавателю индивидуализировать работу с каждым обучающимся, целенаправленно, «мягко» и ненавязчиво управлять его учебно-познавательной деятельностью, а в случае необходимости оказывать ему дозированную помощь.

Модульная программа учебной дисциплины состоит из комплексной дидактической цели (КДЦ) и совокупности модулей М1, М2...Мп, обеспечивающих достижение этой цели.

Комплексная дидактическая цель должна определить уровень усвоения учебного материала, его использование в практике, а также в последующих учебных дисциплинах. Для составления модульной программы преподаватель выделяет основные науч-

ные идеи данной дисциплины. Далее из КДЦ выделяются интегрирующие дидактические цели (ИДЦ), каждой из которых соответствует свой учебный модуль М1, М2...Мп. Поскольку в эти модули входят крупные блоки учебного материала, то интегрирующая дидактическая цель делится на частные дидактические цели (ЧДЦ), каждой из которых соответствует свой учебный элемент УЭ1, УЭ2...УЭк.

Таким образом, строится «дерево» целей: вершина дерева — это КДЦ для построения модульной программы, средний слой — ИДЦ для построения модулей, нижний слой — ЧДЦ для построения учебных элементов. Управление процессом обучения организуется за счет организации контроля, анализа и необходимой коррекции. Перед вводом каждого нового модуля проводится входной контроль знаний и умений обучающихся, уровень их готовности к усвоению данного модуля. В ходе работы с каждым учебным элементом осуществляется текущий и промежуточный контроль в сочетании с самоконтролем обучающегося. После завершения работы с модулем проводится выходной контроль с целью установления уровня усвоения материала и необходимости его доработки (коррекции).

Структура модуля содержит перечень всех входящих в него учебных элементов, по каждому из которых даются материалы (ссылка на доступный источник), указания с конкретными заданиями и рекомендации по изучению содержания. Каждому учебному элементу предшествует формулировка цели его изучения, а в конце содержательного модуля дается обобщение (резюме) и контрольное задание.

Модульное обучение в определенной степени интегрирует в себе прогрессивный опыт, накопленный в педагогической теории и практике. В частности, из программированного обучения заимствована идея активизации учебно-познавательной деятельности за счет жесткой логики подачи дозированного материала и четкой системы самоконтроля. Системный подход обогатил модульное обучение идеей гибкого управления процессом познания за счет индивидуального выбора темпа освоения материала.

Следующим этапом в развитии модульной технологии является создание **модульно-рейтинговой технологии обучения (МРТО)**. Рейтинг — это число, выражающее в балльной системе исчисления

оценку знаний, навыков и умений обучающегося и в целом его достижений в образовательном процессе.

Модульно-рейтинговая технология обучения способствует активизации познавательной деятельности обучающихся и побуждает их к повседневной напряженной работе над учебным материалом. Данная технология обучения базируется на двух основополагающих принципах:

- ◆ на принципе поэтапного (модульного) изучения учебных дисциплин, при котором каждая дисциплина разбивается на несколько модулей — тематически завершенных разделов (частей). Изучение модуля заканчивается контролем качества усвоения учебного материала и выставлением обучающемуся балла с учетом текущих оценок;
- ◆ на принципе поэтапного накопления баллов за изучение каждого модуля и формирования итоговой оценки за изученную дисциплину в виде суммы — рейтинга. При этом итоговый рейтинг по учебной дисциплине может быть увеличен за счет добавления поощрительных баллов, начисляемых за активную работу над учебным материалом, в научной работе, конкурсе на лучшую научную работу и т. п. или уменьшен за счет вычитания штрафных баллов, начисляемых за несвоевременную и некачественную отчетность по модулям, а также за другие нарушения дисциплины образовательного процесса.

Отличительные особенности МРТО от традиционных технологий обучения требуют для ее успешного применения разработки соответствующего программного и методического обеспечения.

Программное обеспечение заключается, во-первых, в совершенствовании содержания учебного материала, определяющего поиск ответа на вопрос, какими знаниями и в каком объеме необходимо вооружать обучающихся, и, во-вторых, в структурировании содержания дисциплины с последующим делением ее на последовательно изучаемые модули.

Методическое обеспечение включает в себя решение следующих задач:

- ◆ определение порядка начисления рейтинг-баллов, установление относительного «веса» дисциплины и модулей, опти-

мального соотношения между значимостью оценок текущего контроля успеваемости и оценок промежуточной аттестации обучающихся (экзамены и зачеты);

- ❖ определение содержания модулей и разработка методики проведения контрольных мероприятий;
- ❖ определение тем и видов контрольных домашних работ, соответствующих конкретному модулю;
- ❖ разработку контрольных заданий, имеющих большую вариантность и учитывающих различный уровень знаний обучающихся;
- ❖ разработку вопросов и познавательных задач для коллоквиумов и консультаций-собеседований;
- ❖ разработку и издание учебно-методической литературы для самостоятельной работы обучающихся;
- ❖ создание системы мер, стимулирующих развитие творческих способностей обучающихся.

Исходными данными для расчета рейтинга являются:

- ❖ перечень изучаемых дисциплин, определяемый учебным планом, и весовые коэффициенты каждой дисциплины;
- ❖ перечень и количество форм контроля знаний по каждой дисциплине, а также соответствующие весовые коэффициенты каждой формы контроля;
- ❖ график проведения контроля знаний в течение семестра;
- ❖ результаты контроля знаний в виде совокупности оценок по соответствующей шкале по каждому завершённому модулю.

Результаты модульного контроля фиксируются в рейтинг-листах. Данные из рейтинг-листов представляются для формирования общеузовской базы данных результатов МРТО.

Интегральная оценка учебной деятельности обучающегося в виде его рейтинга отражает:

- ❖ напряженность и результативность работы над учебным материалом в течение семестра, учебного года и всего периода обучения;
- ❖ степень достижения цели обучения;
- ❖ место каждого обучающегося в учебной группе, на факультете, вузе за семестр, период и год обучения.

8.6. Технология индивидуальной воспитательной работы

Практика воспитательной работы свидетельствует о том, что ее эффективность во многом зависит от умения педагогов учитывать индивидуальные особенности тех, кого они воспитывают. Реализация принципа индивидуального подхода в воспитательной работе способствует повышению уровня воспитанности, качества учебы, созданию в коллективах здорового психологического климата. Соответственно, успех в решении учебно-воспитательных задач во многом зависит от того, сумеет ли педагог при выборе средств воздействия на человека найти ключ к его уму и сердцу, учесть присущие ему черты характера, психологические особенности, жизненный опыт, подготовку, помочь личности раскрыть и реализовать свои возможности. Для этого необходимо умело владеть методикой индивидуальной воспитательной работы.

Под **индивидуальной воспитательной работой** понимается вид педагогической деятельности воспитателей (педагогов, руководителей), в ходе которой осуществляется непосредственное воспитательное воздействие на человека (обучающегося, воспитуемого, подчиненного) с учетом его индивидуальных особенностей и условий жизнедеятельности с использованием целесообразных в данных условиях методов, форм и средств воспитания.

Сущность индивидуальной воспитательной работы состоит в том, что она своим содержанием и прежде всего методами обращена прямо к личности конкретного человека. Она осуществляется в плоскости межличностного непосредственного взаимодействия и общения воспитателя и воспитанника, а ее эффективность обусловлена степенью познания индивидуальности каждого человека, глубиной изучения его психики и личностных качеств.

Технология индивидуальной воспитательной работы предусматривает обязательный подбор и применение наиболее целесообразных и наиболее эффективных с педагогической точки зрения для каждого человека и конкретной ситуации форм, методов и средств воспитательного взаимодействия.

Целью индивидуальной воспитательной работы является активизация человеческого фактора в обучении, воспитании, профессиональном и личностном развитии через выявление, учет и максимальное использование личностных качеств и психологических

особенностей участников педагогического процесса (процесса управления).

Технология индивидуальной воспитательной работы основывается на всестороннем изучении и учете воспитателем социальных, психологических, педагогических и других особенностей каждого воспитуемого в отдельности, его индивидуальности (общие биографические сведения; психические особенности; морально-нравственные качества; состояние здоровья).

Биографические сведения: фамилия, имя, отчество; время и место рождения; состав семьи, род занятий ее членов; в каких учебных заведениях обучался; где и кем работал; какой общественной деятельностью занимался; уровень физического развития, результаты в спорте, увлечения и др.

Наряду с этим необходимо изучать и знать **социально-психологические** особенности личности: включенность в систему межличностных связей; общительность (коммуникативность); место в коллективе (лидер, середнячок, аутсайдер и др.); степень влияния на других (авторитетность); способность адаптироваться к условиям учебы, образовательного учреждения и др.

Для качественного проведения воспитательной работы педагогу необходимо изучить **психологические особенности** каждого воспитуемого, определить особенности психических процессов, состояний и свойств, его способности, темперамент, характер, направленность и др.

Способности — это совокупность устойчивых психологических особенностей человека, предопределяющих успешность деятельности. Способности взаимосвязаны со знаниями, умениями и навыками. Высокого уровня знаний, навыков, умений может достичь любой человек с трудолюбивым, упорным характером. Разница в том, что наличие способностей позволяет ему достичь того же результата гораздо быстрее.

В поступках и поведении человека тесно взаимосвязано психическое и физиологическое. Одной из характеристик такой связи выступает темперамент. *Темпераментом* называют совокупность индивидуальных свойств личности, обусловленных особенностями нервной системы и характеризующих динамическую и эмоциональную сторону ее деятельности и поведения. Его свойства наиболее устойчивы и постоянны по сравнению с другими психическими особенностями человека. От темперамента зависит скорость возникновения психических процессов, их устойчивость и интен-

сивность, темп и ритм деятельности, поведения. *Педагогу следует учитывать*, что темперамент является врожденным свойством личности; нет плохих темпераментов, у каждого есть свои особенности, которые в одних условиях, ситуациях могут являться достоинством, а в других — недостатком; в человеке обычно присутствуют черты различных темпераментов при доминировании одного; характер деятельности и общения человека должен соотноситься с типом его темперамента; управляет проявлением темперамента в жизни характер.

Характер — это совокупность наиболее устойчивых психических черт, определяющих поведение человека и проявляющихся в его отношении к окружающему, к труду, к другим людям, к самому себе. Черты характера — не случайные проявления, а особенности, которые стали свойственны самой личности. Эти особенности и находят проявление в его отношениях в обществе и делают их на четыре группы: к окружающему миру, к труду, к другим людям, к самому себе. По отношению к окружающему миру у людей могут проявиться такие черты характера, как идейная убежденность, патриотизм, чувство долга, принципиальность, целеустремленность и т. д. По отношению к труду психология выделяет характеры деятельные и бездеятельные. Первым свойственно добросовестное отношение к труду, стремление добиться успеха. Им присущи трудолюбие, дисциплинированность, настойчивость, находчивость, смелость, самостоятельность, упорство, сдержанность.

Отношение к другим людям проявляется в общительности, откровенности, чуткости, вежливости или, наоборот, — грубости, замкнутости, черствости. Отношение к самому себе определяется такими чертами характера, как скромность, самокритичность, чувство собственного достоинства, застенчивость и заносчивость, эгоизм, мнительность. Они свидетельствуют о степени осознания человеком своего положения в обществе, обязанностей перед другими людьми.

Зная характер, можно с большей вероятностью предвидеть поведение.

Направленность — сложное свойство личности, которое включает систему побуждений, потребностей, мотивов, целей и определяет активность личности.

Основные формы (компоненты) направленности: мировоззрение — система сложившихся взглядов на окружающий мир и свое место в нем; *убеждения* — осознанная потребность личности, по-

буждающая ее действовать в соответствии со своими ценностными ориентирами; *идеал* — образ, которым руководствуется личность в настоящее время и который определяет план самовоспитания; *влечение* — психическое состояние, выражающее неосознанную или недостаточно осознанную потребность субъекта. Является переходящим явлением: либо угасает, либо осознается, превращается в желание, мечту и др.; *склонность* — избирательная направленность на определенную деятельность, побуждающая ею заниматься. Ее основа — глубокая устойчивая потребность в той или иной деятельности; *желание* — отражает потребность, переживание, перешедшее в действительную мысль о возможности чем-либо обладать или что-либо осуществить. Является мотивом деятельности; *интерес* — форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ознакомлению с новыми фактами; *стремление* — первичное побуждение, чувственное переживание потребности, тяготение к объекту; *установка* — предрасположенность субъекта, возникающая при предвосхищении им проявлений определенного объекта и обеспечивающая устойчивый, целеустремленный характер протекания деятельности по отношению к данному объекту.

Сведения биографического, индивидуально-психологического и личностного характера педагог может получить при помощи методов наблюдения, опроса (беседы, интервьюирования, анкетирования, тестирования), изучения документов, эксперимента, изучения результатов (продуктов) деятельности, обобщения независимых характеристик и др.

Обладая сведениями об индивидуально-психологических особенностях, уровне развития и состоянии психических познавательных процессов, чувственно-эмоциональных и волевых качествах, педагог может сделать вывод о том, к чему в силу своей индивидуальности наиболее предрасположен тот или иной обучающийся (воспитуемый).

Изучив и проанализировав индивидуальные особенности воспитуемого, педагог (руководитель) приступает непосредственно к осуществлению индивидуальной воспитательной работы. Это связано с реализацией определенных методов воспитания — совокупности способов, приемов и средств достижения целей воспитательной деятельности. Выбор методов воспитательной работы

зависит от личного и педагогического опыта воспитателя, индивидуальных особенностей воспитуемого, условий. При этом следует иметь в виду, что ни один из методов не является универсальным и не может решить всех воспитательных задач одновременно. Следовательно, необходимо уметь владеть всей системой методов воспитательной работы и применять их комплексно.

Технология индивидуальной воспитательной работы имеет свойственные ей педагогические приемы, которые позволяют результативно решать задачи формирования и развития личности. Основными **приемами** индивидуальной воспитательной работы являются:

- ◆ *проявление сочувствия, внимания, доброты* — прием ориентирован прежде всего на сокращение дистанции педагогического взаимодействия;
- ◆ *просьба* — выполняет роль нравственного тренинга, делает педагогические отношения воспитателя с подчиненным доверительными, более теплыми, усиливает взаимопонимание;
- ◆ *одобрение, похвала* — этот прием является частью поощрения как общепедагогического метода воспитания;
- ◆ *прием проявления доверия* в воспитании имеет вид поручения, то есть наделения полномочием воспитуемого, который по своим качествам не во всем соответствует требованиям поставленной перед ним задачи;
- ◆ *авансирование личности* — предполагает некоторое завышение оценки достоинств воспитуемого;
- ◆ *прощение* — педагогический прием, когда в воспитательных целях не прибегают к наказанию, несмотря на совершенный проступок;
- ◆ *проявление огорчения* — свое отношение к обнаруженному недостатку педагог выражает мимикой, интонацией, жестом, словами;
- ◆ *психологическая поддержка* — создание воспитателем таких условий в коллективе, при которых воспитанник чувствует себя комфортно.

Такова общая характеристика технологии индивидуальной воспитательной работы, которая предполагает комплексное применение принципов, методов, средств воспитания.

ЧАСТЬ 4. ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Глава 9. Истоки происхождения педагогики и этапы ее развития

9.1. Воспитание в первобытном обществе

На заре человечества воспитание появляется как целенаправленный процесс человеческой деятельности. Осмысление людьми воспитания как особого вида человеческой деятельности началось 35–40 тыс. лет назад, то есть практически в тот же период, когда человек выделился из животного мира как субъект общественно-исторической деятельности.

Воспитание предков человека и первобытных людей зародилось в непосредственной связи с физическим, умственным и нравственно-эмоциональным взрослением. Оно являлось бессистемным, спонтанным, однако его содержание и приемы усложнялись по мере обогащения общественного опыта и развития сознания. Поначалу воспитание не являлось особой функцией, а сопутствовало передаче жизненного опыта. Выделение человека из животного мира сопровождалось постепенным переходом к сознательной передаче опыта собирательства и охоты. Мощным средством передачи этого опыта стала возникающая у людей речь. Постепенно воспитание стало восприниматься как особый вид деятельности.

Целью и содержанием воспитания в условиях первобытнообщинного строя было развитие трудовых навыков, чувства верности интересам рода и племени при безусловном подчинении им интересов отдельного человека, сообщение знаний о традициях, обычаях и нормах поведения в данном роде и племени на основе ознакомления со сложившимися в них преданиями и верованиями. Воспитание носило естественный и коллективный характер. Важнейшее место в нем занимали игры, имитирующие различные виды труда взрослых членов племени — охоту, рыболовство

и другие занятия. В первобытном обществе ребенок воспитывался и обучался в процессе жизнедеятельности, участия в делах взрослых. Он не столько готовился к жизни, сколько непосредственно включался в доступную для него деятельность.

Родившийся человек попадал в общую группу подрастающих и стареющих, где он рос в общении со сверстниками и умудренными жизнью стариками. Здесь человек получал опыт общения, трудовые навыки, знание правил жизни, обычаев, обрядов и переходил в следующую группу. Позже этот переход стал сопровождаться *инициациями* — «посвящениями» (испытаниями) подростков 10–15 лет во взрослые — проверкой умения переносить лишения, боль, проявлять храбрость, выносливость. Программа подготовки к инициации для мальчиков была длительной и сложной (проверялась трудовая, нравственная и физическая подготовка) и включала усвоение знаний и практических умений, необходимых охотнику, земледельцу, воину; для девочек — обучение ведению домашнего хозяйства.

Отношения между группами регулировались обычаями, традициями. Необходимо отметить, что физические наказания как средство воспитательного воздействия у большинства первобытных племен отсутствовали или же применялись крайне редко. Однако в дальнейшем расслоение общины и социальные антагонизмы ужесточили воспитание.

На последних этапах развития матриархата появились первые учреждения для жизни и воспитания подрастающих детей — «дома молодежи», отдельные для мальчиков и девочек, где под руководством старейшин рода они готовились к жизни, труду, «посвящениям».

С появлением скотоводства, земледелия, ремесел возникла необходимость в более организованном воспитании. Родовая община поручала воспитание более опытным людям. Они прививали трудовые навыки, знакомили с правилами религиозного культа, преданиями, обучали письму. Появились зачатки обучения: мальчики учились стрелять из лука, метать копьё, ездить верхом.

Воспитание начало выделяться в особую форму общественной деятельности. Появлялись люди, имеющие опыт организованного воспитания, — старейшины, вожди, священнослужители. С появлением частной собственности, рабства и моногамной семьи наступило разложение первобытного общества. Воспитание стало семейным, начали создаваться школы.

9.2. Воспитание и зарождение педагогической мысли в рабовладельческом обществе

Начало истории педагогической мысли восходит к цивилизациям **Древнего Востока**, зарождение которых относится к 4-му тысячелетию до н. э. (возникшие ранее 3-го тысячелетия до н. э. и сменявшие друг друга государства в междуречье Тигра и Евфрата — государства Шумер, Аккад, Вавилон, Ассирия и др.; государства Египет; Израиль и Иудея).

Начавшееся на исходе первобытной истории отделение умственного труда от физического вызвало появление специальности учителя, который был хранителем и «ретранслятором» социального, трудового опыта, педагогических идей своего времени. Педагогическая мысль того времени развивалась в логике эволюции культурных, нравственных ценностей. Человек формировался в рамках жестких социальных норм, обязанностей и зависимостей. Личность растворялась в семье, касте, социальной группе. С этим были связаны и суровые формы и методы воспитания.

В странах Древнего Востока появились *первые зачатки образования*. Первые учебные заведения появились в городах Месопотамии в 3-м тысячелетии до н. э., в связи с потребностью хозяйства и культуры в грамотных людях — писцах. Первые такие заведения получили названия Домов табличек.

Постепенно специализация обучения усиливалась. Наибольшее распространение получили три типа школ: жреческие, создававшиеся при храмах, которые готовили служителей культа; дворцовые, готовившие писцов-чиновников; военные школы. Обучение было платным, размер платы зависел от авторитета учителя. Выпускники школ получали возможность занять высокое место в социальной иерархии.

Содержание образования наиболее широким и многопредметным было в жреческих школах. В них, кроме письма, счета и чтения, преподавались право, астрология, медицина и религиозные дисциплины. Обучение было долгим и дорогим, отдавать детей в школы (при этом девочек обычно не учили) могли только богатые чиновники и рабовладельцы. На занятиях, продолжавшихся с утра до вечера, царила палочная дисциплина.

В **Индии** создавались общинные школы (общины земледельцев), школы в городах, при храмах для знатных и богатых. Появились

зачатки наук — астрономии, геометрии, арифметики, медицины. Знания сосредоточились в руках господствующих групп, облекались мистикой и таинственностью. Кроме замкнутых жреческих (придворных) школ возникли школы писцов, служащих.

Основным предметом изучения были ведийские гимны и веданги (вспомогательные дисциплины, изучающие фонетику, этимологию, грамматику и т. д., необходимые для правильного воспроизведения Вед). Научные тексты составлялись в форме сутр — краткие правила для запоминания. Ученики сидели на земле вокруг учителя и заучивали сутры (стихи), повторяя вслед за учителем. Девочки не учились, их посвящением была свадьба, а гуру — свекр.

В **Древнем Китае** существовали низшие и высшие школы. Большинство детей простых людей и рабов не обучались в школе, знания и навыки получали от родителей. В высших школах в программу обучения и воспитания входили шесть искусств: мораль (религиозного характера), письмо, счет, музыка, стрельба из лука, управление лошадью и колесницей. Значительное влияние на развитие педагогической мысли оказали *Конфуций* (551–479 гг. до н. э.) и его последователи. Он обобщил педагогический опыт Древнего Китая и высказал оригинальные воспитательные идеи, в частности, о всестороннем развитии личности при приоритете нравственного начала.

Подлинного расцвета педагогическая теория и практика достигла в **Древней Греции** и **Риме**. Древняя Греция состояла из полисов (государств). Наиболее влиятельными были Лакония (город Спарта) и Аттика (город Афины). В них сложились свои системы воспитания — спартанская и афинская.

В **Спарте** воспитание носило физический характер, его целью была подготовка мужественных и преданных городу-государству людей — членов общины, главным для которых была необходимость становиться воинами, будущими рабовладельцами; проявлять жестокость, насилие, презрение и безжалостность к рабам.

Образование было привилегией рабовладельцев. Их дети с 1 года до 7 лет воспитывались дома, с 7 до 15 лет вне семьи, в интернатах, где они учились чтению, письму, счету и очень много занимались физической подготовкой. Главным было физическое воспитание, а именно закалка, умение переносить холод, голод, жажду, боль. С 15 до 20 лет юноши Спарты получали музыкальное воспитание (хоровое пение) вместе с усиленной физической и военной подго-

товкой. Юноши 18–20 лет переводились в особую группу эфебов и несли военную службу. В возрасте около 20 лет молодые спартанцы подвергались итоговому испытанию. Прошедшие получали оружие, но затем еще в течение 10 лет приобретали статус полноправных членов общины.

Спартанское воспитание — один из первых в истории опытов государственного воспитания.

Более развитой была **афинская система воспитания**. Идеал воспитания (пайдейи) сводился к совокупности добродетелей, разностороннему формированию личности, прежде всего развитию интеллекта и культуры тела. Афинское образование носило аристократический характер. Оно отличалось презрением к физическому труду, который являлся уделом рабов. У афинян воспитание пронизывала идея личной независимости. Организованное воспитание и обучение основывалось на принципе соревнования: дети, подростки, юноши постоянно состязались в гимнастике, танцах, музыке, словесных спорах.

До 7 лет дети в Афинах находились в среде домашнего воспитания. Воспитание девочек этим, собственно, и ограничивалось. Затем за мальчиками из состоятельных семей присматривал особый раб — *педагог* (дословно — водящий детей, поводырь). С 7 лет эти мальчики могли учиться в частных учебных заведениях. Обучение начиналось в школе грамматиста, где усваивались основы грамоты. Несколько позже, в школе кифариста, одновременно занимались музыкой, пением, декламацией. С 12 до 16 лет подростки, обучаясь в школе палестра, занимались гимнастикой и пятиборьем, включающим бег, борьбу, прыжки, метание копья и диска. Юноши 16–18 лет из наиболее знатных семей продолжали образование в общественных учреждениях — *гимнасиях*, где преподавали философию, литературу, политику. Высший уровень образования предоставляла *эфибия* — общественное учреждение, где находившиеся на службе у государства преподаватели учили военному делу: верховой езде, стрельбе из лука и катапульты, метанию дротиков. Срок обучения в эфибии составлял 2 года. Ее окончание означало становление юноши как полноправного гражданина Афин.

Молодежи привилегированных слоев адресовалось набиравшее силу на рубеже V–IV вв. до н. э. так называемое *новое образование*. Его давали мудрецы, которые обучали философии, астрономии, естественным наукам, юриспруденции, риторике, поэтике.

Древняя Греция дала миру превосходных философов, учения которых включали весьма ценные мысли о воспитании (Пифагор, Гераклит, Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель).

Демокрит (460–370 гг. до н. э.) выдвигал идею о природосообразности воспитания; рассматривал обучение и воспитание как трудную работу.

Целью воспитания у *Сократа* (469–399 гг. до н. э.) было познание самого себя, он ввел вопросно-ответный метод бесед, стал одним из основоположников учения о доброй природе человека.

Платон (427–347 гг. до н. э.) считал, что воспитание является делом государства в интересах господствующих групп. Он открыл связь воспитания с общественным устройством, показал, что общество и образование взаимозависимы, реформируют друг друга. Велико влияние Платона на педагогическую мысль европейской цивилизации.

Аристотель (384–322 гг. до н. э.) выделил три стороны воспитания: физическое, нравственное, умственное. Целью воспитания считал развитие высших сторон души — разумной и волевой. Воспитание полагал делом государства. Три года был наставником Александра Македонского. Создал в Афинах учебное заведение — *ликей*, которым в течение 12 лет руководил.

В педагогических идеях и практике в **Древнем Риме** отразились особенности этой цивилизации. Приоритеты отдавались гражданскому воспитанию. Вместе с тем особую роль в формировании личности юных римлян играли домашние обучение и воспитание. В первые века новой эры в Римской империи установился устойчивый и внешне единый канон содержания, системы и методов образования. Росло богатство и расслоение населения, что привело к делению школ по имущественному признаку:

- ◆ *элементарные* школы — для плебеев (незнатных, небогатых), где учили чтению, письму, счету, знакомили с законами;
- ◆ *грамматические* школы — «привилегированных» детей учили латинскому, греческому языкам, риторике, истории, литературе;
- ◆ *риторические* школы (ораторов) — знатные юноши за большую плату обучались риторике, философии, правоведению, греческому языку, музыке, математике; здесь готовили юристов и чиновников.

В Римской империи две последние школы стали государственными.

Римская философская и педагогическая мысль достигла расцвета в I–II вв. Вопросы воспитания занимали значительное место в трудах философов и ораторов (Плутарх, Сенека). Интересные педагогические идеи высказывали Тит Лукреций Кар (ок. 99–55 гг. до н. э.), написавший философскую поэму «О природе вещей», в которой касался вопросов воспитания, и Марк Фабий Квинтилиан (ок. 35 — ок. 96 гг. н. э.), изложивший в своей книге «О воспитании оратора» идеи о воспитании подрастающего поколения, цель которого видел в подготовке к исполнению гражданских обязанностей.

В целом следует отметить, что многие общественные деятели и мыслители Древнего мира указывали на огромную роль воспитания как в развитии общества, так и в жизни каждого человека. Древнегреческий философ Платон писал о том, что если дурным мастером будет башмачник, то государство пострадает от этого только в том смысле, что граждане будут несколько хуже обуты. Но если воспитатель будет скверно выполнять свои обязанности, в стране появится целое поколение плохих и невежественных людей.

9.3. Воспитание, образование и педагогическая мысль в феодальном обществе

В 476 г. под натиском германских племен пала Римская (Западная) империя. Эта дата — точка отсчета *европейского Средневековья*. Важнейшим фактором, укреплявшим западноевропейскую цивилизацию и определившим специфику философско-педагогических воззрений этой эпохи, явилось христианство. В то же время продолжала действовать античная традиция, поддерживаемая идеями мусульманского Востока. Кроме того, на духовность европейского Средневековья влияло варварское, дохристианское мышление. Особое значение в понимании воспитания имела трехчленная система разделения труда, сложившаяся к началу XI в. (духовенство, светские феодалы, крестьяне и горожане). Характерным для этой эпохи было господство феодалов и духовенства, идейным оплотом общественной жизни была церковь. В этот период сложилась следующая *система воспитания и образования*.

- ◆ *Церковные школы* — для подготовки служителей культа (приходские, монастырские и соборные школы), где дети 7–15 лет

(только мальчики) обучались основам грамоты, религиозным догмам и пению псалмов и молитв; в этих школах читался вслух материал на латыни и применялись жестокие наказания.

- ◆ *Рыцарские школы* — для феодалов (графы, герцоги), где обучались ездить верхом, плавать, владеть копьем, фехтовать, играть в шахматы, слагать песни.
- ◆ *Городские школы* — светские учебные заведения, которые появились во второй половине XII — начале XIII в., развившись из системы ученичества, а также из цеховых и гильдейских школ. Обычно городскую школу открывал нанятый общиной педагог, которого часто именовали ректором (от лат. — управитель).
- ◆ Высшие школы — *университеты* (XII в. — в Италии, Испании, Франции, Англии; XIV в. — в Чехии и Польше), в которых затем появились учебные подразделения — факультеты, или колледжи: богословский, медицинский, юридический. Обучение велось от трех до семи лет и в результате студент, если учился успешно, получал степень бакалавра (дословно — украшенный лавром). После успешной защиты бакалавр получал ученую степень (магистра, доктора, лиценциата). Содержание обучения в основном определялось программой семи свободных искусств. Основным видом занятий была лекция, во время которой профессор читал студентам книгу и комментировал ее; по изученному материалу еженедельно проводились диспуты.

Последовательность преподавания свободных искусств была следующей:

- ◆ первая, низшая часть (в основном гуманитарная) — тривиум, где первой из изучаемых дисциплин была грамматика (с элементами литературы), затем изучались диалектика (философия и логика) и риторика (включая историю);
- ◆ вторая (в основном математическая) часть — квадриум, включавшая арифметику, географию (с элементами геометрии), музыку, астрономию (с элементами физики).

В средневековых университетах свободные искусства составляли первую ступень высшего образования и преподавались на низшем, подготовительном факультете — факультете искусств (факультет свободных искусств, артистический факультет — от лат. *facultas artium (liberalium)*). Помимо них на факультете искусств преподавались философия и другие науки. Окончившим факультет присваивалась ученая степень магистра искусств (ма-

гистр свободных искусств — *magister artium liberalium*). Эта степень присуждалась в Германии и присуждается в англоязычных странах (англ. *master of arts*) по широкому кругу дисциплин, за исключением права, медицины и богословия.

В эпоху Реформации факультет искусств был переименован в философский факультет. В раннее Новое время систему свободных искусств сменила система дисциплин классических гимназий.

Развитие ремесел и торговли привело к появлению цеховых школ, в которых дети ремесленников получали начальное образование. Обучение их самому ремеслу осуществлялось либо в семьях, либо в процессе цехового ученичества. Объединениями купцов — гильдиями — создавались гильдейские школы.

В этот период также выделяется рыцарская система воспитания, которая обслуживала интересы феодалов, прежде всего крупных. Основу ее составляли «семь рыцарских добродетелей»: верховая езда, плавание, владение копьем, фехтование, умение охотиться, играть в шахматы, заниматься стихосложением или играть на музыкальных инструментах.

В странах Востока школа в рассматриваемый период в содержании образования и методах преподавания отражала господствующую там религиозную идеологию (индуизм, буддизм, ислам).

Таким образом, педагогика в Средние века первоначально была скована идеологией церкви, однако постепенно стало развиваться и светское образование, возникла высшая школа, в которой лекции, диспуты, практические упражнения являлись основными методами обучения, а главным принципом обучения — запоминание.

9.4. Развитие образования и педагогической мысли в эпоху Возрождения и становления капитализма (XIV–XVII вв.)

В эпоху Возрождения педагогическая мысль получила дальнейшее развитие в трудах мыслителей Ренессанса, когда происходило разложение феодализма и зарождение буржуазного общества. Для этого периода характерен расцвет науки, литературы, искусства (Коперник, Тициан, Леонардо да Винчи). Зарождалась новая педагогика (как совокупность идей и практики), хотя педагогики как самостоятельной науки не было. Педагогические взгляды выража-

ла литература. Во взглядах на обучение и воспитание шла борьба между схоластами и гуманистами.

Гуманистические идеи воспитания высказывали в Италии Витторио де Фельтре (1378–1446), во Франции — Франсуа Рабле (1494–1553), в Англии — Томас Мор (1478–1535).

Становление капиталистических отношений, прогресс науки и культуры вызвали повышенный интерес к античному культурному наследию. Возросший интерес к духовной культуре античного мира в эпоху Возрождения породил новый тип общего среднего образования, получивший название классического. Его содержанием являлось изучение латинского и греческого языков, античной литературы и искусства. Учебным заведением, в котором можно было получить классическое среднее образование, стала гимназия.

Виднейшие деятели той эпохи выдвигали немало оригинальных и прогрессивных для своего времени педагогических идей. Они критиковали средневековую схоластику и механическую зубрежку, выступали за гуманное отношение к детям, за освобождение личности от оков феодального угнетения и религиозного аскетизма. В области образования это проявилось в его гуманизации и отказе от суровой палочной дисциплины, характерной для средневековой школы. Главной задачей педагогов того времени было стимулирование живого интереса учащихся к знаниям и создание такой атмосферы, которая превратила бы учение в радостный и интересный для учеников процесс. Это был период широкого использования в воспитании и образовании наглядности всех видов: игр, экскурсий, уроков среди живой природы и др. Доминирующей стала организация занятий, побуждающая школьников учиться с увлечением.

В XV–XVII вв. обострилась борьба народных масс с феодалами. Протест принял форму религиозно-демократического, сектантского движения. Наиболее полно и ярко педагогические воззрения того периода выразил великий чешский педагог *Ян Амос Коменский* (1592–1670 гг.), идеи которого получили широкую известность и мировое признание и до сих пор сохраняют свое научное значение. Книга Коменского «Великая дидактика» положила начало науке о процессе обучения. В ней он призывал «учить всех — всему» (идея всеобщего обучения), начинать обучение на родном, а не на латинском языке. Коменский обосновал принцип сообразности воспитания природе вообще (макромир) и природе ребенка (микромир), сформулировал систему принципов дидак-

тики. Большое внимание он уделял нравственному воспитанию детей.

Главные идеи дидактики Коменского носят сенсуалистический характер: познание реального мира на основе чувственного восприятия. Пансофизм его выражался в том, что он считал, что люди живут по законам природы. Поэтому предлагал принцип природосообразности, а именно порядок для школы брать у природы; искусство сильно подражанием природе. При этом должен соблюдаться принцип реализма и наглядности. Он выделил стадии обучения: автопсию — самостоятельное наблюдение; автопроксию — практическое осуществление; автохрессию — применение полученных знаний, умений и навыков в новых обстоятельствах; автолексию — умение самостоятельно излагать результаты своей деятельности. Обучение, по Коменскому, должно проходить три ступени (решение трех задач воспитания):

- ◆ познание себя и окружающего мира (умственное воспитание);
- ◆ управление собой (нравственное воспитание);
- ◆ стремление к богу (религиозное воспитание).

Суть его идей была в следующем: образование должны получать юноши и девушки (идея всеобщего начального обучения); обучать тому, что может сделать человека мудрым, воспитанным; образование готовит к жизни и должно быть закончено до наступления зрелости.

Обучение должно быть сознательным (без зубрежки), систематичным, прочным. Это обеспечивалось дидактическими принципами: систематичность обучения; последовательность; посильность; сочетание синтеза с анализом; сознательность. Средствами нравственного воспитания могут быть родители, учителя, товарищи (брать с них пример); наставления, беседы с детьми; упражнения детей в нравственном поведении; борьба с распущенностью, ленью, необдуманностью, недисциплинированностью. Этому способствовало формирование основных добродетелей — мудрости, мужества, справедливости.

Коменский придавал большое значение учителю, считая эту должность очень почетной. Его книги многие годы были в разных странах лучшими по педагогике. Он ввел организацию учебы — учебный год, каникулы, четверти, начало учебы осенью, классно-урочную систему, учет знаний, продолжительность учебного дня.

Представителем новой буржуазии в Англии был *Джон Локк* (1632–1704). В труде «Опыт о человеческом разуме» (1690) он отмечал, что душа ребенка — чистая доска (*tabula rasa*), а роль воспитателя — велика. Свои педагогические идеи Локк изложил в «Мысли о воспитании» (1693). Задачей воспитания являлось воспитание джентльмена: выработка характера; развитие воли; самодисциплина и наказание; нравственное воспитание. Джентльмен должен получить физическое, нравственное и умственное воспитание. Главное средство воспитания — не рассуждения, а пример, среда, окружение ребенка. Отмечал важность изучения индивидуальных особенностей ребенка, пробуждения интереса к учебе, развития его любознательности, не применения телесных наказаний.

Таким образом, зарождение капитализма вызвало существенные изменения во взглядах на воспитание. Появились новые теории, школы, удовлетворяющие потребности в образовании нового класса.

9.5. Развитие образования и педагогической мысли в XVIII–XIX вв.

В XVIII — начале XIX в. в содержании классического образования произошли значительные изменения. В гимназиях, которые продолжали ориентироваться на древнегреческий идеал гармонично развитой личности, статус математики сравнился со статусом древних языков; были расширены такие дисциплины, как родной язык, история, география, естествознание, наука.

В среде французских просветителей XVIII в. возникает новая педагогическая теория. Ее основателем был великий французский философ *Жан-Жак Руссо* (1712–1778). Он отрицал существующую систему семейного и общественного воспитания (трактат «Эмиль, или О воспитании», 1762). Вошел в педагогику как «Коперник детства», «первооткрыватель детей». Быть человеком — вот цель воспитания, основой которого является природосообразность. Руссо обосновал метод естественного воспитания. Средствами воспитания должны стать природа, окружающая среда, люди, вещи. Требовал свободного воспитания, основанного на уважении личности ребенка. Учитель организует среду, воздействующую на ребенка. Отрицал принуждение. Выдвинул задачи нравствен-

ного воспитания добрых чувств, добрых суждений, доброй воли. Взгляды Руссо были противоположностью феодальной педагогике и полны любви к ребенку.

Швейцарский педагог *Иоганн Генрих Песталоцци* (1746–1827) раскрыл и обосновал идеи об общественном переустройстве и воспитании, выдвинутые Дидро. Песталоцци своей литературной деятельностью стремился привлечь внимание к вопросам, как возродить хозяйство крестьян, сделать их жизнь обеспеченной, как поднять нравственное и умственное состояние трудящихся. В 1781–1787 гг. Песталоцци создает роман «Лингард и Гертруда». Затем открывает приют для 60 детей. Его мировоззрение носило демократический характер. Он верил, что жизнь народа можно изменить просвещением и воспитанием. Труд должен быть важнейшим средством воспитания и развития человека. Выдвинул идею саморазвития сил, заложенных в каждом человеке. Центром воспитания является формирование нравственности, выражающейся в деятельной любви к людям. Целью воспитания считалось развитие всех природных сил и способностей человека. Развитие должно быть разносторонним и гармоничным. Основной принцип воспитания — согласие с природой под руководством педагога. Воспитание должно начинаться со дня появления ребенка на свет.

Центром педагогической системы Песталоцци является теория элементарного образования: трудового, нравственного, умственного. Объединял умственное образование с нравственным воспитанием. Выдвигал требование воспитывающего обучения: основа обучения — чувственное восприятие, наблюдение и опыт; обучение помогает накоплению знаний и развивает умственные способности. Песталоцци создал основы частных методик начального обучения.

Развитие педагогической теории и практики в Германии связано с именем *Иоганна Фридриха Гербарта* (1778–1841). Им были созданы «Общая педагогика, выведенная из целей воспитания» (1806), «Учебник психологии» (1816), «Письма о приложении психологии к педагогике» (1831), «Очерк лекций по педагогике» (1835). Определил, что в процессе воспитания педагогическая теория должна предшествовать педагогической деятельности. Целью воспитания считал формирование добродетельного человека. Процесс воспитания разделял на управление, обучение и нравственное воспитание. Под управлением подразумевались угроза, надзор, приказания, запрещения, наказания; авторитет и любовь — вспомогательные средства управления. Вся система

управления детьми должна иметь задачу отвлекать от беспорядков и нарушения дисциплины и быть построена на насилии, дрессировке, муштре.

Ввел понятие «воспитывающее обучение», основой которого была многосторонность интересов: эмпирического (что это такое?), умозрительного (почему это так?), эстетического (оценка явления), симпатического (направлен на членов семьи, знакомых), социального (направлен на общество), религиозного (бог). Задачей образования становилось возбуждение многостороннего интереса. Дал много ценных дидактических советов (по наглядности, логике объяснения и др.).

Представителем германской буржуазно-демократической педагогики середины XIX в. являлся *Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег* (1790–1866), последователь Песталоцци, решивший посвятить себя делу образования народа. К основным трудам Дистервега относится «Руководство к образованию немецких учителей» (1835). В 1827–1866 гг. издавал «Рейнские листки для воспитания и обучения». Основным содержанием воспитания у Дистервега являлась идея общечеловеческого воспитания (против существовавшего ранее сословного). Природосообразность воспитания, следование за естественным развитием, учет возрастных и индивидуальных особенностей. Педагогический опыт определялся как источник развития педагогики. Воспитание должно носить культуросообразный характер (учитывать время, современную культуру), то есть должна быть связь между воспитанием и духовной жизнью общества. В детях необходимо развивать самостоятельность. Целью воспитания считалась самостоятельность на служении истине, красоте и добру. Главной задачей обучения являлось развитие умственных сил и способностей детей. Обучение должно способствовать нравственному воспитанию. Дистервег создал дидактику развивающего обучения, изложил ее требования в виде 33 законов и правил обучения. Сформулировал требования, предъявляемые к учителю, в соответствии с которыми учитель должен определять успех учебы, а не учебник или метод; хорошо владеть предметом, любить свою профессию и детей; работать над собой. Идеи Дистервега получили широкое распространение в России.

В XIX в. наряду с классической средней школой широкое развитие получают реальные и профессиональные школы, призванные удовлетворять потребности растущего производства и торговли. В них доминируют предметы естественно-математического

цикла. Реальное образование развивалось параллельно, а часто и в противоборстве с классическим образованием.

9.6. Развитие образования и педагогической мысли в новейшее время

В первой половине XX в. в мировом образовании и педагогике происходили существенные сдвиги, чему способствовали следующие факторы: возрастающий объем знаний, навыков, умений, которые должны были усвоить учащиеся; результаты исследования природы детства, проблем психологии и педагогики; опыт экспериментальных учебных заведений; заметный рост числа педагогических центров, контактов педагогов. При этом в зарубежной педагогике прослеживались две основные парадигмы — педагогический традиционализм (Э. Дюркгейм, В. Дильтей, П. Наторп, Э. Шпрангер, Дж. Адамсон, Ф. В. Ферстер, Э. Шартье, А. Н. Уайтхед) и новое воспитание, или реформаторская педагогика (А. Ферьер, О. Декроли, Я. Корчак, М. Монтессори, Э. Кей, И. Керчмар, П. Лапи, В. А. Лай, А. Бине, Г. Холл, Э. Торндайк, У. Килпатрик, А. Валлон, Д. Дьюи, Э. Зальвюрк, Р. Штайнер, Э. Клапаред, Г. Кершенштейнер), представители которой считали, что обучение должно исходить из интересов учащихся, поощрять их самостоятельность и активность.

В XX в. система образования приобрела некоторые общие черты при сохранении своеобразия, обусловленного национальными традициями. Светское среднее образование было представлено тремя типами школ:

- ◆ массовая общедоступная школа, во многих государствах — обязательная средняя школа;
- ◆ частные платные школы для детей богатых родителей;
- ◆ государственные школы для одаренных детей.

В последние десятилетия XX в. пришло понимание того, что в квалифицированном педагогическом воздействии и взаимодействии нуждаются не только дети, но и взрослые, на которых также должны быть направлены внимание и усилия педагогов.

В начале XXI в. среди важных позитивных тенденций развития мировой педагогики и образования следует выделить демократи-

зацию школьных систем; диверсификацию и дифференциацию образования; гуманистическую направленность воспитания; использование форм и методов обучения и воспитания, повышающих активность, самостоятельность, самостоятельность учащихся; модернизацию классно-урочной системы; внедрение в образование новейших технических средств; интеграционные процессы в высшем образовании (Болонский процесс).

В июне 1999 г. на конференции в Болонье министрами образования 29 европейских стран была подписана «Декларация о Европейском пространстве для высшего образования». Конференция и Декларация явились ключевым документом нового этапа процесса интеграции национальных систем образования с целью создания общеевропейского пространства высшего образования. Европейские страны взяли на себя обязательство реформировать структуры высшего образования с тем, чтобы двигаться в сторону сближения, но при этом сохранять фундаментальные ценности и разнообразие образовательных систем.

Процесс обновления педагогической мысли и образования разнообразен, как разнообразен и современный мир. В индустриально развитых странах для педагогической науки, практики, образования характерны инновационные процессы. В развивающихся странах актуальнее проблемы ликвидации неграмотности, всеобщности образования.

К числу основных современных тенденций мирового развития, обуславливающих существенные изменения в системе образования, относятся:

- ◆ ускорение темпов развития общества, необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях;
- ◆ переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности;
- ◆ возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения;
- ◆ демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;

- ◆ динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, структурные изменения в сфере занятости, потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, профессиональной мобильности;
- ◆ рост значения человеческого капитала, что обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения.

Современные цивилизационные вызовы закономерно приводят многие страны к новому «образовательному буму», к волне глубоких реформ систем образования — это происходит в США и Великобритании, Китае, странах Восточной Европы, Юго-Восточной Азии и Южной Америки и т. п. Проводимые за рубежом образовательные реформы ориентированы на текущие и перспективные потребности общества, эффективное использование ресурсов, в том числе самих систем образования.

Таким образом, возникнув на заре человечества, педагогическая мысль все более обретала внутренний динамизм, при этом для нее все время было характерно сосуществование традиционного и нового, рождение нового и отмирание старого, что в значительной степени и определяет историческое движение и развитие педагогики.

Глава 10. Развитие отечественной педагогики

10.1. Отечественная педагогическая мысль в дофеодальный период и в период феодализма (с древнейших времен до XVII в.)

В России педагогические знания, практика обучения и воспитания имеют давнюю историю. Каким образом воспитывались дети у древних славян, известно только в общих чертах, но, очевидно, в соответствии с их образом жизни. Воспитание детей осуществлялось в первую очередь в семье. Особенно существенным было влияние матери. Например, слово «матерый» означало воспитанный матерью, так на Руси называли человека, достигшего полной зрелости. Выделялись различные возрастные группы: «дитя» — ребенок,

которого вскармливают грудью; «молодой» — от 3 до 6 лет, воспитываемый матерью; «чадо» — до 7–12 лет, ребенок, который уже начал обучаться; «отрок» — подросток 12–15 лет, проходивший специальное обучение перед посвящением во взрослые.

В процессе развития происходило дальнейшее разделение видов труда. В связи с этим обозначилась форма обучения — *ученичество*. Обучать специальным навыкам и умениям должен был мастер. При этом ремесленная деятельность связывалась с культурными знаниями, а сами ремесленники у восточных славян считались чародеями.

С VI в. в среднем Поднепровье складывается союз племен восточных славян, на основе которого в IX в. возникло Древнерусское государство. В этот период в воспитании произошли существенные перемены, которые были следствием социальных изменений. Дробление общин на семьи, усиление имущественных и сословных различий вели к превращению воспитания из равного и всеобщего в семейно-сословное. У основных социальных групп — земледельцев, ремесленников, знати с дружинниками и языческих жрецов — подходы к воспитанию все более различались. Для знатной прослойки особую важность представляла подготовка к ратному труду и руководству общиной.

В России слово «педагогика» появилось вместе с педагогическим, историческим и философским наследием античной цивилизации и педагогическими ценностями Византии и других стран. В Древней Руси слова «воспитатель» и «воспитание» имели тот же смысл, что и греческие «педагог» и «педагогика».

Вначале отечественная педагогическая мысль оформлялась в виде отдельных суждений и высказываний — своеобразных педагогических заповедей. Их темой были правила поведения и отношений между родителями и детьми. До того как зародилась письменность, эти суждения имели устное бытование и до нашего времени дошли в виде пословиц, поговорок, афоризмов, крылатых выражений. Только с появлением письменности они приобрели неиносказательную форму и стали носить характер советов, правил и рекомендаций.

В истории нашей страны существовали различные своеобразные институты воспитания и обучения.

Например, «*кормильство*» — форма домашнего воспитания детей феодальной знати. В возрасте 5–7 лет малолетний княжич отдавался кормильцу, которого князь подбирали из числа воевод,

знатных бояр. В обязанности кормильца как наставника входило умственное, нравственное и физическое воспитание, раннее привлечение княжича к участию в государственных делах.

Еще один институт — «*дядьки*». Дети воспитывались у брата матери, то есть у родного дяди. В свою очередь, отец ребенка принимал на воспитание детей родной сестры. В результате создавались оригинальные семьи, в которых «дядьки» воспитывали племянников и племянниц. Трансформация «дядьки» из воспитателя племянников в своей семье в духовного и нравственного наставника детей в родительской семье привела к возникновению института «кумовства». Позже «кум» и «кума» стали крестными отцом и матерью.

Развитие педагогической мысли привело к возникновению института «*мастеров грамоты*», которые были главными лицами народного просвещения и подготовки духовенства, сделавшими промысел из обучения грамоте. Они основывали школы в семьях, при монастырях и церквях.

В России с давних времен *открывались школы*. Сохранились сведения об открытии школы на 300 детей в Новгороде в 1030 г. Находки берестяных грамот в Новгороде, которые относятся к этому периоду, свидетельствуют о том, что постепенно грамотой стремились овладеть все сословия.

Новые для древнерусского этноса идеалы воспитания предложило *православие*. Христианские нравственные заповеди оказались созвучны духовно-нравственным идеалам языческой Руси. При общении с византийской культурой и образованностью русичи соединили присущее им эстетическое отношение к природе с духовностью человеческого существования, которое несло христианство. Мыслители Руси обратились прежде всего не к разуму, а к чувству и сердцу человека. У византийцев были заимствованы жанр жития святых, поучений и проповедей, где черпались идеалы воспитания. Известно, что в древнерусской книжности был канонический жанр «*поучений*», «учительской литературы», включавший тексты наставительного характера (сочинения К. Туровского, К. Новгородского, В. Мономаха). Первым образцом поучений можно назвать «Изборник Святослава» (1076), материалом для которого послужили религиозные источники.

Особого внимания заслуживают поучения византийца Иоанна Златоуста (344–407), которые послужили основой для многих сборников, имевших педагогическую направленность: «Измарагды» (изумруды), «Златоусты».

Кирилл Туровский (ум. в 1182) развивал поучения Иоанна Златоуста. Свои сочинения он посвящал высокообразованным людям. В основе сущности воспитания Кирилл Туровский ставил веру в Бога. При этом человек, утверждал Туровский, приобретает знания прежде всего с помощью органов чувств.

«Поучение Владимира Мономаха» детям (1096) представляет сведения о воспитательных идеалах Киевской Руси: патриархально-родовой характер — почитать старших, отец — наивысший авторитет и образец для подражания детям, а также требование воспитания любви к Богу и страха Божьего.

Следующим письменным образцом педагогической мысли является «Русская Правда» — законодательный свод, составленный из княжеских уставов и частично из византийских рукописных источников.

На Руси, как и в других странах, создавалась самобытная педагогическая, преподавательская культура, развивались идеи книжного образования — учения книжного. Начальное и повышенное образование давали *школы учения книжного*. Первое такое учебное заведение открылось при князе Владимире Святославовиче в Киеве в 988 г. Затем последовал быстрый расцвет школьного дела, педагогической мысли в Новгороде, Киеве, других центрах древнерусских княжеств. Князь Ярослав Мудрый (1019–1054) велел ставить по городам и весям новые церкви, а их священникам — «учите людей». В X–XIII вв. школы учения возникли не только в Киеве и Новгороде, но и в других городах Руси на княжеских, церковных и монастырских подворьях. В результате нашествия монголо-татар уровень образования на Руси резко снизился. Центр просвещения в монгольский период переместился в Новгород и Псковскую землю. С 1383 г. в русской письменности появляется понятие «школа».

10.2. Педагогика в период позднего феодализма и зарождения капитализма (XVII — первая половина XIX в.)

В течение XVII в. обучение и воспитание становятся все более заметными сферами жизни общества.

В XVII в. вопросы воспитания разрабатывал Епифаний Славинецкий. Его труд «Гражданство обычаев детских», в кото-

ром излагались правила поведения детей в семье, в школе, общественных местах, оставил заметный след в отечественной педагогике.

Симеон Полоцкий в 1667 г. при Спасском монастыре в Москве открыл славяно-греко-латинскую школу. В 1667 г. он был назначен воспитателем царских детей. Под его наблюдением воспитывался Петр I. Полоцкий составил проект Славяно-греко-латинской академии, которая была открыта в 1687 г.

Большой вклад в развитие русской педагогической мысли внес М. В. Ломоносов (1711–1765), написавший ряд учебных книг — «Риторика» (1748), «Российскую грамматику» (1755) и др.

Заметный след в российской педагогике оставил Н. И. Новиков (1744–1818). В статье «О воспитании и наставлении детей» он впервые в русской педагогической литературе *объявил педагогику наукой*.

С XVIII в. начинается *профессиональная подготовка учителей*. В 1779 г. учреждается педагогическая (учительская) семинария при Московском университете, а с 1804 г. последовало открытие в России педагогических институтов. Становится необходимым преподавание педагогики как научной дисциплины. 28 января 1840 г. в Петербургском Главном педагогическом институте открывается *кафедра педагогики*, а с 1850 г. они учреждаются в большинстве университетов.

10.3. Педагогика в период становления империализма в России (вторая половина XIX в.— октябрь 1917 г.)

В России 60-е гг. XIX в. — период большого общественного движения. Важной его частью было мощное педагогическое движение. Критика крепостнического воспитания; борьба против сословной школы, за общее светское воспитание, образование женщин, борьба со схоластикой, зубрежкой и муштрой; уважение к личности ребенка; разработка дидактики — вот вопросы русской педагогики 60-х гг. XIX в. В 1857 г. создается «Журнал для воспитания», в 1859 г. — Петербургское педагогическое собрание.

Огромный вклад в развитие педагогики внесли К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, В. И. Водовозов, В. П. Острогорский, П. Ф. Лесгафт, П. Ф. Каптерев и др.

Николай Иванович Пирогов (1810–1881) — ученый, врач, общественный деятель, член-корреспондент Российской академии наук. Выступал против сословной школы, провозгласил идею общечеловеческого воспитания, предложил новый проект школьной системы, составными элементами которой были: начальная двухлетняя школа (прогимназия); гимназия — 3–5 лет; высшая школа. Пирогов выдвинул такие принципы обучения, как осмысленность, активность, наглядность. Рассмотрел проблему дисциплины учащихся. Выступал против телесных наказаний.

Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1870), развивая педагогическую науку и искусство воспитания, определил, что основа теории педагогики — законы анатомии, физиологии, психологии, философии, истории и других наук; требовал единства теории и практики; провозгласил идею народности в педагогике; проанализировал и подверг критике воспитание за рубежом; определил, что для русского человека главное — любовь к Родине.

Целью воспитания, по Ушинскому, является гармоничное развитие личности. Основой должно быть нравственное воспитание. Средства обучения — личный пример, убеждение, педагогический такт, предупреждения, поощрения, взыскания. Важнейшим условием воспитания был определен труд.

Построение обучения велось на основе возрастных особенностей. Принципы посильности и последовательности определялись как основные. В обучении стал применяться принцип наглядности. Ушинский разработал методику повторения материала. Обучение выделялось как важнейшее средство воспитания, задачами которого были развитие способностей и овладение знаниями. Педагог обосновал классно-урочную систему, составил учебные книги «Родное слово» и «Детский мир», где показал роль учителя в обучении и воспитании. Высказал мысль о педагогических факультетах в университетах.

Ушинский является основоположником народной школы в России, создателем стройной педагогической системы, автором учебных книг. Его идея о связи школы с жизнью актуальна и в наше время. Именем Ушинского в нашей стране названы учебные заведения, библиотеки, медаль.

10.4. Советский период развития отечественной педагогики

Особое место в истории отечественного образования и педагогики занимает XX в. В советский период (после Октябрьской революции 1917 г. до начала 1990-х гг.) были достигнуты заметные успехи в развитии образования (достижение всеобщего бесплатного общего образования, качественный и количественный рост среднего, профессионального и высшего образования), существенное приращение педагогических знаний. Школа стала бесплатной, общедоступной независимо от национальности, пола, социального и имущественного положения. Школа была провозглашена светской, то есть независимой от церкви. В 1936 г. наше государство стало страной всеобщей грамотности, что предопределило большие успехи во всех сферах ее развития.

Вместе с тем движение образования по восходящей линии, обогащение педагогического знания происходили в социальных условиях, которые в определенной степени затрудняли идейную и научную полемику, при сокращении контактов с мировой школой и педагогикой, слабом использовании опыта российской (дореволюционной) и зарубежной школы и педагогики. Сформировалась система воспитания, жестко подчинявшая личность и ее интересы обществу. Вместе с тем идеи и система коммунистического воспитания оказались мощными и эффективными для своего времени.

Крупным педагогом советского периода был **Антон Семенович Макаренко** (1888–1939). Являясь педагогом-практиком, он возглавлял трудовую колонию им. А. М. Горького в 1926 г. и коммуны им. Ф. Э. Дзержинского в 1928 г. Его труды «Педагогическая поэма», «Книга для родителей», «Флаги на башнях» изучаются многими поколениями педагогов. Макаренко обобщал практический опыт воспитания для развития педагогической теории, придавал огромное значение воспитанию в труде.

Целью воспитания Макаренко считал подготовку патриотов, образованных людей, квалифицированных работников с чувством долга, чести, дисциплинированных, стойких, бодрых, жизнерадостных. Центральной идеей воспитания определял воспитание в коллективе и через коллектив. Обосновал принципы «параллельно-го действия», «движения коллектива», «перспективных линий» (радость завтрашнего дня). Главным считал воспитание чувства

долга, чести, воли, характера, дисциплины. Сформулировал идеи семейного воспитания (полная крепкая семья, любовь и уважение супругов). Макаренко обогатил педагогику ценными идеями, методами, приемами.

Великий гуманист, мыслитель, педагог **Василий Александрович Сухомлинский** (1918–1970) был директором средней школы. Он Герой Социалистического Труда, член-корреспондент Академии педагогических наук СССР. Общий тираж его книг составляет около 4 млн экземпляров.

Отношение к ребенку Сухомлинский определял следующим образом: пользоваться правом наказания ребенка может только тот педагог, который любит детей; школьная оценка — вознаграждение за труд, а не наказание за лень; необходимо создавать систему воспитания, в основе которой должна лежать оценка только положительными результатами; коллектив может стать воспитывающей средой лишь в том случае, когда создается в совместной творческой деятельности, труде, доставляющем каждому радость, обогащающем духовно и интеллектуально; подлинный коллектив формируется лишь там, где есть опытный, любящий детей педагог.

Основные педагогические взгляды Сухомлинского выражались в том, что необходимо воспитывать разносторонние материальные и духовные потребности и добиваться их гармоничного развития. Первая из духовных потребностей — потребность познания; высшая потребность — потребность человека в человеке как носителе духовных ценностей; система эстетического воспитания должна быть в центре внимания школы и семьи; успех воспитания во многом определяется развитием эмоционально-чувственной сферы; труд позволяет наиболее полно и ярко раскрыть природные задатки и склонности ребенка; трудовое воспитание неразрывно связано с другими сторонами воспитания — нравственным, эстетическим, интеллектуальным, физическим.

Главный смысл всей своей жизни Сухомлинский выразил одной фразой: «Сердце отдаю детям».

Идеи выдающихся педагогов успешно развивали педагоги-новаторы Е. Н. Ильин, Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталов и другие, обогащая педагогическую науку новыми формами и методами обучения и воспитания. Отечественные педагоги внесли большой вклад в мировую педагогическую науку. Учитывая специфику нашей страны, они разработали национальную педагогическую теорию и практику.

10.5. Современная педагогическая теория и практика (1991 г. — настоящее время)

После распада СССР в 1990-е гг. в России открылись новые возможности педагогических поисков и развития системы образования. Однако в условиях социально-экономического кризиса 1990-х гг. ухудшились возможности получения образования. Но уже с середины 1990-х гг. отмечается новый всплеск интереса к образованию. Растут конкурсы в вузы, в обществе возродилось понимание важности образования для жизненного успеха, профессионального и личностного развития.

Принципы современной образовательной политики были определены в законах РФ «Об образовании» (1992 г.), «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996 г.) и раскрыты в Национальной доктрине образования, охватывающей период до 2025 г., Федеральной программе развития образования на 2000–2005 гг., государственных программах «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» (2001–2005 и 2006–2010 гг.).

С начала XXI в. значительно усилилось внимание российского государства и общества к развитию отечественного образования, были приняты и реализуются важные документы, доктрины, программы, проекты, направленные на модернизацию образования, его развитие, включение в процессы международной интеграции в образовательной сфере, разработку и внедрение современных, инновационных технологий и средств обучения, усиление воспитательных и развивающих функций образования, воспитание патриотов, граждан демократического общества.

19 сентября 2003 г. Россия присоединилась к Болонской декларации по высшему образованию на конференции в Берлине. Это решение вошло в Итоговое Коммюнике конференции министров высшего образования европейских стран и закрепило за Россией статус полноправного члена европейского образовательного сообщества. Для России это означает, что она обязуется до 2010 г. воплотить в жизнь основные принципы Болонского процесса.

Цель модернизации российского образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования, обеспечения ее соответствия вызовам XXI в., социальным и экономическим

потребностям развития страны, запросам личности, общества, государства.

Для достижения указанной цели необходимо решение задач:

- ◆ обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования;
- ◆ достижение нового современного качества дошкольного, общего и профессионального образования;
- ◆ формирование в системе образования эффективных нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов;
- ◆ повышение социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки;
- ◆ развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса — обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения.

Задача образовательной политики на современном этапе — достижение современного качества образования, его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Таким образом, отечественная педагогическая мысль прошла длительный исторический путь. Неразрывно связанная с развитием общества и государства, она внесла огромный вклад в прогресс общества, обучая и воспитывая подрастающее поколение, обеспечивая будущее народов России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антология педагогической мысли: В 3 т. / Сост. К. И. Салимова и Г. Б. Корнетов. — М., 1988.
2. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. — М., 1985.
3. Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. — М., 1990.
4. *Бордовская Н. В., Реан А. А.* Педагогика. — СПб., 2001.
5. *Борытко Н. М.* Диагностическая деятельность педагога. — М., 2006.
6. Введение в педагогическую деятельность / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др. — М., 2006.
7. Воспитательная деятельность педагога / Под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. — М., 2006.
8. *Ги Лефрансу.* Прикладная педагогическая психология. — СПб., 2003.
9. *Гриценко Л. И.* Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход. — М., 2005.
10. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.
11. *Джурицкий А. Н.* История образования и педагогической мысли. — М., 2004.
12. *Джурицкий А. Н.* История зарубежной педагогики. — М., 1998.
13. *Загвязинский В. И.* Исследовательская деятельность педагога. — М., 2006.
14. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / Под ред. З. И. Васильевой. — М., 2001.
15. История педагогики и образования / Под ред. А. И. Пискунова. — М., 2001.
16. *Колесникова И. А.* Коммуникативная деятельность педагога. — М., 2007.
17. *Колеченко А. К.* Психология и технология воспитания. — СПб., 2006.
18. *Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г.* Педагогическое наследие. — М., 1987.
19. *Краевский В. В., Хуторской А. В.* Основы обучения. Дидактика и методика. — М., 2007.

20. *Маркова А. К.* Психология труда учителя. — М., 1993.
21. Методология педагогики: новый этап / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. — М., 2006.
22. *Мудрик А. В.* Социальная педагогика. — М., 2005.
23. *Образцов П. И.* Методы и методология психолого-педагогического исследования. — СПб., 2004.
24. *Осмоловская И. М.* Дидактика. — М., 2006.
25. Педагогика как учебный предмет / Под ред. А. П. Тряпицыной и И. С. Батраковой. — СПб., 2001.
26. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. — М., 2007.
27. Педагогика: теории, системы, технологии / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов / Под ред. С. А. Смирнова. — М., 2006.
28. Педагогика: Большая современная энциклопедия. — Минск., 2005.
29. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2003.
30. *Ситаров В. А.* Дидактика. — М., 2004.
31. Словарь-справочник по теории воспитательных систем / Сост. П. В. Степанов. — М., 2001.
32. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. — М., 2004.
33. Словарь по социальной педагогике / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. — М., 2002.
34. Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания / Сост. и отв. ред. Д. В. Григорьев. — Пермь, 2001.
35. *Хуторской А. В.* Современная дидактика. — М., 2007.
36. *Чернилевский Д. В.* Дидактические технологии в высшей школе. — М., 2002.



О. Ю. Ефремов

Педагогика

 **ПИТЕР®**

Москва • Санкт-Петербург • Нижний Новгород • Воронеж
Ростов-на-Дону • Екатеринбург • Самара • Новосибирск
Киев • Харьков • Минск

2009