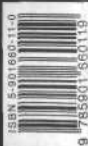


В СЕРИИ «Alma mater»
ВЫШЛИ ИЗ ПЕЧАТИ:

Введение в религиоведение
Денежное обращение, кредит и финансы
История мировой и отечественной культуры
История России
История экономических учений
Концепции современного естествознания
Культурология
Культурология в вопросах и ответах
Основы менеджмента
Основы мировой экономики
Основы права
Политология
Политология в вопросах и ответах
Психология
Психология и педагогика
Социология
Философия
Хрестоматия по культурологии
Хрестоматия по философии
Экология
Эстетика



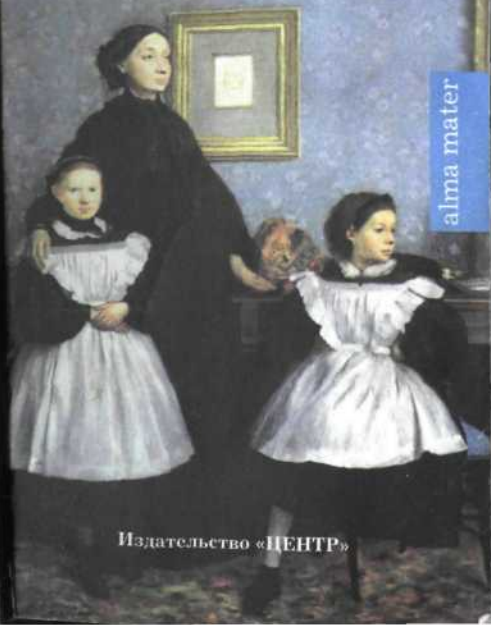
alma mater



А.А. Радугин

Педагогика

alma mater



Издательство «ЦЕНТР»

(3)

62

3460

А. А. Радугин

ПЕДАГОГИКА

Педагогика

Учебник

Учебник

Учебник

Учебник

Учебник

Учебник

Учебник

Учебник

Учебник

Учебник

Учебник

Учебник

Учебник

Учебник

Учебник

Учебник

Учебник

Учебник

Учебник

Учебник

Учебник

Учебник

Учебник

*Gaudeamus igitur
Juvenes dum sumus!
Post jucundam juventutem,
Post molestam senectutem
Nos habebit humus*

*Ubi sunt qui ante nos
in mundo fuere?
Transeans ad superos
Transeans ad inferos
Hos si vis videre!*

*Vita nostra brevis est,
Brevi finietur;
Venit mors velociter,
Rapit nos atrociter
Neminu parcetur!*

*Vivat academia!
Vivant professores!
Vivat memorum quodlibet!
Semper sint in flore!*

Педагогика

А. А. Радугин

Учебное пособие

Согласно Федеральному Компоненту
Государственного комитета Российской Федерации
по высшему образованию
(второе поколение)



alma mater

Москва
2002
Издательство

ЦЕНТР

УДК 37.013(075.8)

ББК 74.00я73

Р 15

На обложке:

фрагмент картины художника Эдгара Дега
«Семейство Беллелли», 1858–1862 гг.

Радугин А. А.

Р 15 Педагогика. Учебное пособие для высших учебных заведений.
— М.: Центр, 2002. — 272 с.

ISBN 5-901660-11-0

Учебное пособие представляет собой систематический курс, содержащий полный набор тем по педагогике в соответствии с государственным образовательным стандартом (второе поколение). Содержание тем раскрывается на материалах современной отечественной и зарубежной педагогики. Особенностью данного учебного пособия является то, что при освещении тем курса рассматриваются проблемы педагогики не только общеобразовательной, но и высшей школы.

Предназначено для студентов вузов различного профиля, а также всех, желающих самостоятельно получить систематические знания по научной педагогике.

Без объявления

ISBN 5-901660-11-0

ББК 74.00я73

© А. А. Радугин, 2002

Содержание

9

Предисловие

11

тема 1

Педагогика как наука

1. Объект и предмет педагогики
2. Базовые категории педагогики
3. Система педагогических наук
4. Взаимодействие педагогики с другими науками
5. Методы исследования и задачи педагогики

24

тема 2

Развитие педагогических идей

1. Зарождение педагогической мысли в Древней Греции
2. Педагогические идеи Средневековья
3. Развитие педагогических идей в эпоху Возрождения и Реформации
4. Педагогическая мысль в Новое и Новейшее времена
5. Зарождение и развитие педагогической мысли в России X–XVIII вв.
6. Становление научной педагогики в России XIX века
7. Особенности и основные представители советской педагогики

62

тема 3

Теория целостного педагогического процесса

1. Понятие и структура педагогического процесса
2. Педагогический процесс как целостное системное явление
3. Педагогическая задача — основная единица педагогического процесса
4. Закономерности и принципы целостного педагогического процесса

81

тема 4

Воспитание в структуре целостного педагогического процесса

1. Сущность и особенности воспитательного процесса
2. Воспитание как целостный процесс
3. Закономерности и принципы воспитания
4. Средства, методы и формы воспитания.
Воспитание и перевоспитание
5. Цели воспитания
6. Основные направления воспитательной работы

116

тема 5

Образование как социальное явление. Система образования в России

1. Возникновение и развитие
социального института образования
2. Становление и развитие системы образования в России
3. Образовательная система современной России

138

тема 6

Образование как целостный педагогический процесс

1. Понятие дидактики.
Образование как педагогический процесс
2. Понятие содержания образования
и принципы его формирования
3. Понятие Государственного образовательного стандарта
4. Государственный общеобразовательный стандарт
5. Государственный образовательный стандарт
высшего профессионального образования

150

тема 7

Обучение в целостном педагогическом процессе

1. Сущность, основные этапы, и функции
обучения как элемента педагогического процесса
2. Принципы обучения
3. Структура обучения

4. Методы получения информации

5. Репродуктивные и продуктивные методы обучения
6. Организационные формы процесса обучения
7. Формы обучения в общеобразовательных учреждениях
8. Формы обучения в высшей школе (вузе)

187

тема 8

Сущность и сферы проявления педагогического мастерства

1. Понятие педагогического искусства
и педагогического мастерства
2. Основные компоненты педагогического мастерства
3. Педагогическая техника
4. Профессиональные и личностные
качества педагога-мастера

201

тема 9

Мастерство педагогического общения

1. Понятие педагогического общения
2. Сферы педагогического общения
3. Стили и культура педагогического общения

210

тема 10

Новые образовательные технологии

1. Понятие образовательной технологии.
Технология программированного обучения
2. Модульно-рейтинговая технология обучения
3. Новые технологии обучения математике
4. Дистантное обучение — качественное изменение
в системе образовательных технологий

222

тема 11

Управление образовательными системами

1. Понятие управления образовательными системами
2. Непрерывное образование и государственная аккредитация
как важнейшие механизмы поддержания целостности
образовательных систем

3. Децентрализация и демократизация — ведущие тенденции в управлении современными образовательными системами
4. Принципы государственно-общественного управления образованием
5. Управление образовательными учреждениями

250

тема 12

Семья как субъект педагогического взаимодействия и социокультурная среда воспитания и развития личности

1. Семья как социокультурный институт общества: социальные функции и задачи семьи
2. Понятие и особенности семейного воспитания
3. Эмоционально-психологические основы семейного воспитания
4. Содержание семейного воспитания
5. Особенности воспитания детей в различных по структуре семьях
6. Семейный конфликт: причины и пути разрешения

Предисловие

Педагогика — это наука, исследующая закономерности воспитания, образования, обучения и разрабатывающая методики и рекомендации по эффективному применению в практической деятельности знания этих закономерностей. С проблемами воспитания, образования и обучения в той или иной степени сталкивается каждый человек — в качестве родителя, учащегося, наставника, преподавателя, организатора, руководителя и т.д. Владение педагогическими умениями и навыками необходимо каждому человеку как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности.

Определенный запас этих умений и навыков дает человеку жизненный опыт. Этот запас может оказаться достаточным, чтобы решать повседневные практические задачи семейного воспитания, повседневные проблемы образования и обучения. Однако такие педагогические знания, умения и навыки лишены систематичности, глубины и обоснованности. Диапазон возможностей каждого человека в решении проблем воспитания, образования и обучения существенно расширится, если он будет опираться в своем поведении и деятельности на знания научной педагогики, освоит передовые методики воспитания, образования и обучения.

Предлагаемое вниманию читателей учебное пособие написано в соответствии с «Государственными требованиями (Федеральный компонент) к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускников высшей школы по циклу «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины» (второе поколение)» на материалах отечественной и зарубежной педагогики. В основу структуры его содержания положена концепция гуманистической педагогики, ориентированная на всестороннее развитие личности учащегося в целостном учебно-воспитательном процессе.

Для удобства освоения курса каждая из программных тем подразделена на несколько относительно самостоятельных вопросов. Последовательность изложения тем отражает логику восприятия нового для читателя круга проблем и опирается на сложившуюся в педагогике традицию с учетом новых требований государственного образовательного стандарта.

Одна из важных целей, которую ставил перед собой автор, — дать относительно краткое изложение программных тем на основе строгих научных определений (дефиниций). Они

в качестве опорных пунктов могли бы служить основой для восприятия и запоминания материала. После ознакомления с теоретическим материалом рекомендуются вопросы для самопроверки. Для подготовки к выступлениям на семинарских занятиях и написания рефератов по каждой теме предлагается соответствующая литература.

Педагогика как наука

тема 1

- 1/ Объект и предмет педагогики
- 2/ Базовые категории педагогики
- 3/ Система педагогических наук
- 4/ Взаимодействие педагогики с другими науками
- 5/ Методы исследования и задачи педагогики

1.

Объект и предмет педагогики

Существование общества, его функционирование и развитие возможно лишь потому, что каждое вступающее в жизнь новое поколение людей овладевало социальным опытом предков, обогащало и приумножало этот опыт и передавало его в более развитом виде своим потомкам. Наука, изучающая закономерности передачи социального опыта старшим поколением и активного его усвоения младшим поколением, называется педагогикой.

Свое название педагогика получила от греческого слова «пейдагос» (пейда — дитя, ребенок, гогос — веду, что значит «детоводитель»). В Древней Греции эта функция осуществлялась непосредственно: педагогами первоначально назывались рабы, сопровождавшие детей своего господина в школу, прислуживающие ему на занятиях и вне их. Таким образом слово «педагогика» в буквальном переводе с греческого означает «детовожжение». Впоследствии педагогами стали называть людей, которые занимались обучением и воспитанием детей.

Педагогическая отрасль знания является одной из древнейших. Уже первобытные люди обладали определенными знаниями по воспитанию детей, которые передавались от одного поколения к другому в виде обычаев, традиций, житейских правил. На протяжении всей истории человека формировалась и развивалась народная педагогика. На определенной ступени развития человеческого общества, в частности, в поздний период рабовладельческого строя, когда производство и наука достигли значительного развития, воспитание выделяется в особую общественную функцию, т.е. возникают специальные воспитательные учреждения, появляются лица, профессией которых становится обучение и воспитание детей — педагоги. Осмысление и обобщение педагогической практики

дало толчок развитию педагогики как науки. Вначале педагогика развивается в рамках философии. Как особая, самостоятельная наука педагогика впервые была вычленена из системы философских знаний в начале XVII в.

Для определения педагогики как науки необходимо четко обозначить, что она изучает, т.е. установить объект и предмет педагогики.

Педагогика является одной из наук о человеке. Объект познания в педагогике — человек, развивающийся в результате воспитательной деятельности и отношений. Предметом же педагогики служат сами воспитательные действия и отношения, обеспечивающие развитие индивида.

Педагогика как наука изучает систему педагогических явлений, связанную с развитием и воспитанием индивида в результате сознательной целенаправленной деятельности. В самом общем виде эти явления описываются терминами «воспитание», «образование», «обучение». Поэтому предмет педагогики можно обозначить как исследование процесса целенаправленного развития и формирования человеческой личности в условиях ее воспитания, образования, обучения.

В сфере педагогики находятся следующие проблемы:

- 1) изучение сущности и закономерностей развития и формирования личности и их влияния на воспитание;
- 2) определение целей воспитания;
- 3) разработка содержания воспитания;
- 4) исследование и разработка методов воспитания.

На основе вышеизложенного можно дать такое определение педагогики как науки: педагогика — это наука о закономерностях формирования и развития человеческой личности в условиях специально организованного педагогического процесса.

2.

Базовые категории педагогики

Для познания специфики той или иной науки необходимо уяснить содержание базовых категорий, которыми оперирует данная наука. Категориями науки называются ее предельно общие, фундаментальные понятия, отражающие сущность данной науки, ее установившиеся, типичные формы отражения действительности. В любой науке категории выполняют системообразующую функцию. Они произывают все научное знание, связывают его в целостную систему. Базовыми категориями педагогики как

науки является развитие, воспитание, образование, обучение, педагогическая деятельность, педагогические взаимодействия, педагогическая задача, педагогические технологии, педагогический процесс.

Развитие индивида — это процесс внутренне последовательного изменения физических, психических и духовных сил человека, обеспечивающих реализацию его жизненного потенциала, сущности и назначения, становление его личности. Развитие человека, становление личности осуществляется под влиянием внешних и внутренних, природных и социальных, управляемых и неуправляемых факторов.

Развитие каждого индивида человечество обеспечивает, прежде всего, через воспитание. Воспитание в широком смысле представляет собой целенаправленный процесс управления социализацией индивида, формированием его личности. Любое общество может существовать лишь при условии, что в нем отлажены механизмы передачи опыта, ценностей и норм поведения от одного поколения к другому. Воспитание с социокультурной точки зрения представляет собой объективный социальный механизм передачи между поколениями жизненно важного опыта ценностей и образов поведения. Благодаря этому механизму осуществляется преемственность между поколениями и вхождение подрастающего поколения в жизнь того или иного сообщества, становление индивида активным субъектом деятельности, познания и общения. В таком понимании воспитание выступает как неотъемлемая часть жизни всех сообществ и всех без исключения индивидов. Субъектом воспитательного воздействия в этом плане выступают семья, государство, церковь, образовательные учреждения, друзья и другие элементы социального окружения индивида, его социальная среда.

Воспитание в широком смысле — это конкретно историческое явление, тесно связанное с социально-экономическим, политическим и культурным уровнем развития того или иного сообщества, государства.

Воспитание в узком смысле представляет собой сознательное, целенаправленное, систематическое и планомерно организованное воздействие на индивида, взаимодействие с ним, которое должно привести к заранее предпологаемым результатам, отвечающим социальному заказу, сформулированному в виде цели. В педагогике выделяют различные виды воспитания: интеллектуальное (умственное), трудовое, нравственное, эстетическое и др.).

С категориями «развитие» и «воспитание» тесно связана категория «образование». В педагогике существуют различные подходы к истолкованию образования и его связи с категорией «воспитания». Одни, вслед за Л.Н. Толстым, считают, что образование в отличие от воспитания как насилия, есть свободный от силового давления на личность процесс интеллектуального развития, способствующий накоплению знаний, умений, навыков. Другие, напротив, придавая познавательному и развивающему характеру образования первостепенное значение, считают, что именно в этом и состоит воспитание. Мы склонны разделять мнение тех, кто, признавая целостность и единство воспитания и образования, указывают на факты, которые показывают, что высокообразованные, интеллектуальные и профессионально развитые люди далеко не всегда демонстрируют образцы нравственного, эстетического и иных форм воспитания. Поэтому они справедливо считают, что воспитание и образование как педагогические процессы различны по содержанию, механизмам, не всегда совпадают по конечному результату. С воспитанием, прежде всего, связана передача нравственно-ценностных сторон опыта прошлых поколений, образование же в большей мере ориентировано на развитие познавательных потребностей и способностей человека, а также профессионально-практической стороны развития личности. Образование — это целенаправленно организованный процесс и результат интеллектуального развития индивида, усвоения им опыта поколений в виде определенной системы знаний, навыков, умений.

Механизм образовательного процесса осуществляется на основе обучения. Обучение — это конкретный вид педагогического процесса, в ходе которого под руководством специально подготовленного лица (педагога, преподавателя) реализуются общественно обусловленные задачи образования личности в тесной взаимосвязи с ее воспитанием и развитием. Обучение — это целенаправленный, специально организованный процесс непосредственной передачи опыта поколений, знаний, навыков, умений во взаимодействии педагога и учащегося.

Обучение как процесс включает в себя две стороны: преподавание, в ходе которого осуществляется передача системы знаний, навыков, умений, опыта деятельности, и учение как усвоение опыта через восприятие, осмысление, преобразование и использование.

Развитие индивида, его воспитание, образование и обучение происходит на основе деятельности педагогов, наставников, преподавателей. Поэтому в педагогике большое значение

придается педагогической деятельности. Педагогическая деятельность — особый вид социальной (профессиональной) деятельности, направленной на реализацию целей воспитания и образования: передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством опыта, ценностных ориентаций и образцов поведения, знаний, навыков и умений, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Категории «воспитание», «образование», «обучение», «педагогическая деятельность» формировались в тех условиях, когда еще недостаточно осознавалась роль в этих процессах личностного фактора, и поэтому в их классическом виде этими категориями отражается прежде всего роль внешних по отношению к личности факторов: кто-то ее воспитывает, кто-то образовывает, кто-то обучает. Гуманистическая же педагогика обращает внимание на активную роль личности во всех этих процессах. С точки зрения гуманистической педагогики, человеческая личность — это не «сосуд», куда сливается опыт человечества, а активный самостоятельный субъект своего развития, воспитания, образования, обучения. Чтобы внешние факторы педагогического процесса достигали успеха, они непременно должны взаимодействовать с внутренними: с духом и душой человека, с его личностью. Основными личностными факторами развития индивида, с точки зрения гуманистической педагогики, являются саморазвитие, самовоспитание, самообразование, самообучение.

Саморазвитие, или самостановление личности представляет собой детерминированное законами природного и социального бытия включение в процесс жизнедеятельности и жизнеобеспечения естественных индивидуальных сущностных сил и обеспечения за счет этого ее поступательного изменения, переход на все более высокие стадии развития.

Саморазвитие происходит под воздействием таких внутренних спонтанных сил, как потребности, инстинкты, влечения, желания, способности, стремления к самопроявлению и самоутверждению.

Наряду со спонтанными внутренними силами огромную роль играют целенаправленные усилия самой личности по освоению опыта предшествующих поколений, ценностей и образцов поведения своего сообщества, системы знаний, навыков, умений, средств передачи опыта и т.д. Именно на этом базируется самовоспитание, самообразование и самообучение.

Отсюда следует, что, с точки зрения гуманистической педагогики, движущей силой педагогического процесса является не педагогическая деятельность, а **педагогическое взаимодействие**. Педагогическое взаимодействие, в отличие от любого другого взаимодействия, представляет собой преднамеренный контакт, отношения педагогов и воспитанников, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях. Педагогическое взаимодействие включает в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие и усвоение воспитанником и собственную активность последнего, проявляющуюся в ответных непосредственных и опосредованных влияниях на педагога и самого себя (самовоспитание, самообразование, самообучение).

Педагогическое взаимодействие как активный целенаправленный процесс организуется всегда для решения какой-то определенной педагогической задачи. Отсюда весь педагогический процесс может быть представлен как взаимосвязанная последовательность решения бесчисленного множества задач различного уровня сложности, в которую неизбежно включены во взаимодействие педагоги и их воспитанники. А сама педагогическая задача предстает как материализованная ситуация воспитания и обучения (педагогическая ситуация), характеризующая взаимодействие педагогов и воспитанников с определенной целью.

Педагогическая задача в педагогическом процессе всегда решается с помощью определенных педагогических технологий. Педагогические технологии — это последовательная, взаимообусловленная система взаимодействия педагога и воспитанника, связанная с применением тех или иных методов воспитания и обучения с целью решения различных педагогических задач: структурирования и конкретизации целей педагогического процесса, преобразования содержания образования в учебный материал; анализа межпредметных и внутрипредметных связей; выбора методов, средств и организационных форм педагогического процесса и т.д.

Педагогический процесс с таких позиций можно представить как направленное специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания воспитания и образования с использованием средств воспитания и образования (педагогических средств) с целью реализации педагогических задач, направленных как на удовлетворение потребностей общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии.

Мы вычленим объект и предмет педагогики как науки в целом безотносительно к историческим стадиям развития педагогики и особенностям ее современного состояния. Исторические стадии развития педагогики будут рассмотрены отдельно. Сейчас же следует отметить, что изучение самого объекта и предмета осуществляется системой педагогических наук. Каждая из отраслей педагогического знания рассматривает объект и предмет педагогики под своим специфическим ракурсом.

Систему педагогических наук образуют следующие науки:

1. **Общая педагогика** исследует общие закономерности воспитания, образования и обучения. Она формулирует некоторые универсальные принципы, основные категории, которыми руководствуются и пользуются во всех специальных и прикладных педагогических науках. Составными частями общей педагогики являются теория воспитания, теория обучения (дидактика) и теория организации и управления образовательными системами.

2. **История педагогики**, изучающая развитие педагогических идей и воспитания в различные исторические эпохи.

3. **Сравнительная педагогика**, исследующая закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в различных странах путем сопоставления и нахождения сходств и отличий.

4. **Возрастная педагогика**, изучающая особенности воспитания человека на различных возрастных этапах. В зависимости от возрастной характеристики различают дошкольную, дошкольную педагогику, педагогику средней школы, педагогику среднего специального образования, педагогику высшей школы, педагогику профессионально-технического образования, педагогику взрослых (андрологию).

5. **Специальная педагогика** (дефектология), разрабатывающая теоретические основы, принципы, методы, формы и средства воспитания и образования человека (детей и взрослых), имеющего отклонения в физическом и умственном развитии. Специальная педагогика распадается на ряд отраслей: вопросы воспитания и образования глухонемых и глухих детей и взрослых занимается сурдопедагогика, слепых и слабовидящих — тифлопедагогика, умственно отсталых — олигофренопедагогика, детей и взрослых с расстройствами речи — логопедия.

6. **Методики преподавания** различных дисциплин содержат специфические частные закономерности обучения конкретным дисциплинам (языку, физике, математике, химии, истории и др.), накапливают технологический инструментарий, позволяющий оптимальными методами и средствами усваивать содержание той или иной дисциплины, овладевать опытом предметной деятельности, оценочными отношениями.

7. **Профессиональная педагогика** изучает закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, технологии воспитания и образования человека, ориентированного на конкретную профессиональную сферу деятельности. Профессиональная подготовка отличается от общеобразовательной тем, что в ходе ее осуществляется развитие личностного трудового потенциала человека. Личностный трудовой потенциал рабочего — это степень его общего и профессионального развития, определяющая успешность совершения трудовой деятельности по определенной профессии (специальности). Развитие личностного потенциала рабочего достигается посредством профессионального воспитания, профессионального образования и обучения.

В зависимости от профессиональной области различают военную, инженерную, производственную, медицинскую и другую педагогику.

Производственная педагогика изучает закономерности обучения работающих, переориентацию их на новые средства производства, повышение их квалификации, переучивание новым профессиям.

8. **Социальная педагогика** содержит теоретические и прикладные разработки в области внешкольного воспитания и образования детей и взрослых. Многопрофильные образовательно-воспитательные учреждения (клубы, спортивные секции, студии музыкального и театрального искусства) являются средством повышения культуры общества, воспитания и развития личности, передачи профессиональных знаний, проявления творческих способностей людей.

9. **Исправительно-трудовая педагогика** поддерживает теоретические обоснования и разработку практики перевоспитания лиц, находящихся в заключении за совершенные преступления.

10. **Лечебная педагогика** разрабатывает систему образовательно-воспитательной деятельности педагогов с ослабленными и больными школьниками. Возникает интегрированная медико-педагогическая наука, когда ведется лечение и обучение в щадящем режиме.

4. *Взаимодействие педагогики с другими науками*

Исследование многих проблем требует междисциплинарного подхода, **активного взаимодействия педагогики с другими науками**. Важную методологическую роль в процессе разработки педагогической теории выполняет философия. Философские концепции являются основой для осмысления целей воспитания и образования. Вырабатываемые философией принципы теории познания позволяют опосредованно, благодаря общности законов, определять закономерности учебно-познавательной деятельности и механизмы управления ею. В соответствии с методологическими требованиями философии вырабатываются и совершенствуются категориальный и понятийный аппараты педагогики.

Наиболее тесная связь существует между педагогикой и психологией. Эта связь проявляется уже на уровне объекта исследования. Объектом психологического познания выступает психика человека, совокупность психологических процессов, свойств и состояний, включая закономерности становления личности. Педагогика же исследует закономерности управления становлением и развитием личности. Воспитание, образование, обучение человека представляют собой не что иное, как целенаправленное развитие психики человека (его эмоционально-волевой и интеллектуальной сферы). Психология вырабатывает для педагогики и методологию управления развитием психики (например, принцип деятельности). Педагогика пользуется психическими методами исследования для выявления, описания, объяснения, систематизации педагогических фактов. Органическая связь педагогики с психологией проявляется и в наличии ряда пограничных наук: педагогической и возрастной психологии, психологии профессиональной педагогической деятельности, психологии управления педагогическими системами и др. Можно с полной уверенностью сказать, что любая прикладная отрасль педагогики опирается в своих исследованиях на аналогичную отрасль психологии.

Педагогика тесно связана с физиологией. Для понимания механизмов управления физическим и психическим развитием обучаемых особенно важно знать закономерности жизнедеятельности организма в целом и отдельных его частей, функциональных систем. Знание закономерностей функционирования высшей нервной деятельности позволяет педагогике конструировать развивающие, обучающие технологии, инструментарий, способствующий оптимальному развитию личности.

Плодотворно сотрудничество педагогики с **социологией**. Данные социологии способствуют более глубокому осмыслению социальных проблем социализации личности на основе воспитания, образования и обучения. Социология дает педагогике не только общетеоретические представления о закономерностях социализации личности, но и проводит прикладные исследования проблем семьи, образования и воспитания. Такие отрасли социологического знания, как социология семьи, социология досуга, социология образования, социология воспитания, социология учащейся молодежи и т.д., непосредственно связаны с соответствующими отраслями педагогической науки.

Новые дополнительные возможности для исследования процессов образования и обучения открывают перед педагогикой **информатика и кибернетика**. Используя их данные, педагогическая наука разрабатывает новые формы образовательных процессов (например, дистанционное обучение), совершенствует способы и механизмы управления учебно-воспитательным процессом.

Выше были отмечены наиболее тесные связи педагогики с гуманитарными и естественными науками. Однако спектр междисциплинарных связей педагогики с другими науками гораздо шире. Педагогика опирается на данные исторических наук, юриспруденции, экономики, экологии, широко использует в исследованиях математические методы.

5.

Методы исследования и задачи педагогики

Своеобразие педагогической науки определяется не только объектом и предметом исследования, но и методами исследования. Методы научного исследования — это приемы и средства, с чьей помощью ученые получают достоверную информацию, которая используется для построения научных теорий и проверки их истинности. Научные исследования могут иметь опытно-экспериментальный и теоретический характер. Педагогика активно использует оба эти типа научных методов исследования. При этом в педагогике широко используются как собственно педагогические методы и методики, так и методы и методики, привлекаемые педагогикой из других наук: психологии, социологии, физиологии, математики и т.д.

Педагогика стремится быть точной наукой, поэтому она широко использует опытно-экспериментальные методы. К числу таких методов принадлежит **педагогическое наблюдение**, пред-

ставляющее собой фиксацию и сбор материала непосредственно поведению объектов исследования в процессе их деятельности и общения. Наблюдение широко используется в педагогической науке. Оно может быть как основным методом накопления научного материала, так и вспомогательным, составляющим часть какой-то более общей методики.

Педагогическое наблюдение является пассивной формой проведения научного исследования. Более активной формой, позволяющей более целенаправленно проводить изучение объектов, является **исследовательская беседа**. С помощью этого метода на основе целенаправленной постановки вопросов ученый выясняет мнение и отношение как воспитателей, так и воспитуемых к тем или иным педагогическим факторам и явлениям и тем самым получает возможность составить более глубокое представление о сущности и причинах изучаемого явления.

К исследовательской беседе тесно примыкают методы конкретно-социологических исследований педагогических объектов: **анкетирования, интервьюирования, экспертных оценок** результатов деятельности, высказываний и суждений детей. Результаты этих исследований дают, как правило, богатый фактический материал. Однако этот материал нуждается в осмыслении и перепроверке, так как дети дают не всегда точные ответы на поставленные вопросы, подвергаются случайным влияниям.

Большие возможности в исследовании многих педагогических явлений имеет **анализ документов**. Например, классных журналов, ведомостей успеваемости за прошедшие годы и др.

Определенную роль в сборе эмпирического педагогического материала играют **психфизиологические методы и методики**. Например, изучение психических состояний детей, их реакции в той или иной нравственной, эстетической или стрессовой ситуации. В исследовании фиксируется характер протекания физиологических процессов (давления крови, частота пульса, устойчивость реакции и др.). Это дает возможность судить о глубине переживаний ребенка, эффективности педагогических воздействий и взаимодействий.

Высокой эффективностью педагогическое научное исследование достигает с помощью **эксперимента**. В ходе эксперимента целенаправленно и продуманно создается исследовательская ситуация, в которой изучаемое свойство выделяется, проявляется и оценивается. Эксперимент отличается от педагогического наблюдения и даже исследовательской беседы активным вмешательством в ситуацию со стороны исследователя, осуществляю-

щего планомерное манипулирование факторами и регистрацию соответствующего изменения в состоянии и поведении изучаемых объектов. Педагогический эксперимент как метод исследования заключается в специальной организации педагогической деятельности воспитуемых (учащихся) с целью проверки и обоснования заранее разработанных теоретических предположений или гипотез. При проведении педагогического эксперимента педагог должен руководствоваться принципом «не навреди». Он должен быть убежден, что организация эксперимента не причинит детям вреда, не несет в себе негативных для их психики и нравственности явлений.

Опытно-экспериментальные методы дают богатый эмпирический материал для педагогической науки. Однако этот материал нуждается в осмыслении и обобщении. Этой цели служат методы теоретического исследования. Суть теоретического исследования состоит в анализе, оценке, обобщении, приведении в систему эмпирического материала с позиций определенной методологии и мировоззрения. С этой целью педагогика использует общенаучные методы теоретического исследования: анализ, синтез, индукцию, дедукцию, системно-структурный анализ и др.

Педагогика как наука решает ряд важных социально-практических задач. Приоритетной задачей педагогической науки является раскрытие закономерностей педагогического процесса, управления образовательными и воспитательными системами. Закономерности в педагогике трактуются как существенные связи между преднамеренно созданными или объективно существующими условиями и достигнутыми результатами. В качестве результатов выступает уровень и характер воспитания, обученности, развитости личности.

Раскрытие закономерностей осуществляется на основе эмпирических и теоретических исследований, при этом важную роль играет изучение и обобщение практики, опыта педагогической деятельности. Профессиональная образовательно-воспитательная работа является творческой. Поэтому любой педагог-практик накапливает множество различных эффективных средств воспитательного воздействия на личность ребенка, оригинальные образовательные и обучающие технологии. Однако любые образцы творчества педагогов не могут найти своего места в системе педагогических ценностей без теоретического обоснования и научной интерпретации. Изучение и обобщение опыта педагогической деятельности, научной его оценки и проверки является постоянной задачей педагогической науки.

К числу важных задач педагогики относится также задача разработки новых методов, средств, форм, систем воспитания, обучения, управления образовательными системами.

Всякая социогуманитарная наука выполняет в обществе прогностические функции. Педагогика также постоянно решает задачу прогнозирования тенденций развития образования на ближайшее и отдаленное будущее. Без таких прогнозов невозможно осуществлять педагогическую и образовательную политику государства, совершенствовать управление образовательными системами. На основе таких прогнозов в настоящее время Российское государство приняло решение о необходимости существенного реформирования системы образования в России, его модернизации в соответствии с запросами нового времени.

И, наконец, одной из важнейших задач педагогической науки является задача внедрения результатов научно-педагогических исследований в практику. Педагогика неразрывно связана с практикой и непосредственно служит ей. Пустое теоретизирование, не ориентированное на решение практических задач воспитания, образования и обучения, чуждо подлинно научному педагогическому исследованию.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Откуда произошло название науки педагогики?
2. Каков объект и каков предмет педагогики как науки?
3. Какие категории (основные понятия) педагогики ты знаешь?
4. Какие основные «ветви» системы педагогических наук?
5. Каково значение имеют связи педагогики с другими науками и в чем они выражаются?
6. Каковы методы исследования, используемые педагогией?
7. Какие социальные задачи решает педагогика?

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. и др. Педагогика. М., 1988.
2. Кантор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики. М., 1980.
3. Педагогика // Под ред. П.И. Пидкасистого, 1998.
4. Сластенин В.А. и др. Педагогика. М., 1996.
5. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство. М., 1996.
6. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М., 1998.

Развитие педагогических идей

тема 2

- 1/ Зарождение педагогической мысли в Древней Греции
- 2/ Педагогические идеи Средневековья
- 3/ Развитие педагогических идей в эпоху Возрождения и Реформации
- 4/ Педагогическая мысль в Новое и Новейшее времена
- 5/ Зарождение и развитие педагогической мысли в России X–XVIII вв.
- 6/ Становление научной педагогики в России XIX века
- 7/ Особенности и основные представители советской педагогики

1. Зарождение педагогической мысли в Древней Греции

Воспитанием подрастающего поколения люди занимались изначально: с тех пор, как возникло человечество. Однако как целенаправленный процесс воспитание берет свое начало тогда, когда в результате общественного разделения труда появляется особая профессия — педагогов, воспитателей, учителей. Как только воспитание стало выделяться в самостоятельную общественную функцию, началась работа над обобщением опыта воспитательной деятельности, в результате которой были заложены предпосылки науки педагогики.

Определенные педагогические идеи формировались в древних восточных цивилизациях Междуречья: в Древнем Вавилоне, Древнем Египте и др. Однако на зарождение педагогики как науки наибольшее влияние оказало развитие педагогической мысли в Древней Греции. Педагогическая мысль в Древней Греции формировалась в рамках философии. Уже в трудах первых древнегреческих философов Фалеса, Гераклита, Демокрита мы встречаем ряд высказываний, связанных с направленностью воспитания добродетельного человека. Сохранились, например, афоризмы Демокрита (460 — нач. IV в. до н.э.), в которых он призывает к развитию разума, интеллекта, воспитанию мудрости: «Мудрому человеку вся земля открыта», «Лучше надежды обра-

зованных, чем богатство невежд», «Глухцы стремятся к выгодам, от счастливого случая, знающие же (ценность) таких выгод стремятся к выгодам, доставляемым мудростью», «От мудрости получаешь следующие три плода: хорошо мыслить, хорошо говорить и хорошо делать».

Определенный толчок для развития педагогики дала деятельность и теоретическое наследие софистов (учителей мудрости). Софисты — первые платные учителя ораторского искусства — заложили основы риторики, а в рамках риторики — и педагогики. Основным направлением деятельности софистов было стремление научить людей «мыслить и говорить», т.е. правильно, последовательно, привлекательно излагать свои мысли.

Идеи софистов развивает их последователь, а затем и оппонент Сократ (469–399 г.г. до н.э.). Сократа называют **родоначальником педагогики**, поскольку им был разработан и широко внедрен в практику один из первых методических приемов образования и воспитания: **метод вопросно-ответного обучения** — «сократический метод». Суть сократического метода в последовательной постановке вопросов таким образом, чтобы, давая ответы на эти вопросы, обучаемый сам приходил к определенным истинным суждениям. Поэтому Сократ называл свой метод «майевтикой» — «повивальным искусством», призванным помочь рождению собственных мыслей у обучаемого человека.

Сократический метод развил до совершенства в своих произведениях самый талантливый ученик Сократа выдающийся философ Платон (427–347 гг. до н.э.). Платон основал собственную школу — академию (находящуюся в роше мифического героя Академа), в которой он преподавал свое философское учение. Академия как учебное заведение существовала в Древней Греции и Древнем Риме в течение многих веков. В трактате «О государстве» Платон разработал систему образования и воспитания, которая должна была служить укреплению «идеального государства». В соответствии с концепцией «идеального государства», которая делила всех людей на три сословия (касты), система воспитания и образования должна была обеспечивать каждому сословию наилучшее выполнение ее функций. Сословие земледельцев должно получать производственные навыки. Стражи (воины) и правители сначала должны пройти курс физического воспитания — гимнастики, а затем изучать «мусические предметы»: чтение, письмо, счет как подготовительный этап к занятию поэзией и музыкой.

Третью группу образуют математические дисциплины — арифметика, геометрия, астрономия и теория музыки. Совокупность гимнастики, музыки и математики определяет круг образования, достаточный для стражей. Вершиной образования Платон считал занятие диалектикой. Освоение диалектики начинается после освоения гимнастики, музыки и математики, и это могут делать только философы — правители.

Продолжателем педагогического наследия Платона стал его ученик, великий философ Аристотель (384–322 гг. до н.э.). Аристотель также создал свое учебное заведение — *ликей* (лицей), в котором преподавал основы своей философии. Школа Аристотеля просуществовала вплоть до эпохи Возрождения.

Значительный вклад в становление педагогики имело учение Аристотеля о *диагностических добродетелях*. Диагностические добродетели по Аристотелю, возникают преимущественно путем обучения, освоения знания и опыта предшествующих поколений. К ним относятся мудрость, разумная деятельность благоразумия. Аристотель считал главным принципом образования *принцип природосообразности, природолюбия*. Большое внимание Аристотель уделял нравственному воспитанию, воспитанию этических добродетелей. С точки зрения Аристотеля, добродетель не дается людям от природы, хотя природа и дает возможности стать добродетельным. Осуществляется эта возможность только через усилия самого человека, его деятельность и общение. Творя справедливые дела, человек становится справедливым, действуя умеренно — становится умеренным, поступая мужественно — мужественным. В целом Аристотель рассматривает воспитание как единство физического, нравственного и умственного совершенствование человека. Причем, по его мнению, физическое воспитание должно предшествовать умственному. Развивая эту идею, Аристотель ввел *возрастную периодизацию воспитания*. Он рассматривал воспитание как средство укрепления государства, считал, что государство должно контролировать и оказывать поддержку образовательным учреждениям. Значительную роль в воспитательном процессе отводил семье, полагая, что общественное (государственное) и семейное воспитание это части единого целого.

2. Педагогические идеи Средневековья

В средние века господствующее положение в жизни общества занимала церковь, а религиозное мировоззрение пронизывало все сферы личной и общественной жизни. В этих условиях вос-

питание и образование носило конфессиональный характер (т.е. православное, католическое, мусульманское, иудейское и т.д.), а теоретические проблемы воспитания и образования разрабатывались по преимуществу теологами и богословами, педагогические идеи которых имели религиозную окраску и были пронизаны церковной догматикой.

В период средневековья античная идея о всестороннем развитии личности как основной цели воспитания была предана забвению. В соответствии с основной установкой средневекового мировоззрения на «спасение» человеческой души на первый план в воспитании была выдвинута идея *религиозного аскетизма, умерщвления плоти и духовного возвышения личности как средства поддержания божественного благочестия*.

Основной *формой воспитательного воздействия* была *церковная проповедь*. Проповедническую деятельность вели все священнослужители. Однако образцы таких проповедей были созданы «отцами церкви». В византийской православной традиции наибольшую известность и распространение получили проповеди Иоанна Златоуста (350–407). Иоанн Златоуст оказал огромное влияние и на формирование византийско-православной педагогической мысли. В деле воспитания он считал необходимым обращаться к самому божественному в человеке, к тому, что являет в нем «образ Божий» — его разуму, воле и свободе. Вследствие такой установки он был противником методов авторитарного давления на личность, ее принуждения и отставал методы увещевания, совета, предостережения. Заметную роль в развитии византийско-православной педагогики сыграл патриарх Фотий (830–890). Патриарх Фотий, наставник просветителей братьев Кирилла и Мефодия, создал в Константинополе школу, в которой воплощались его педагогические идеи. Ведущая роль в школе, по мнению патриарха Фотия, должна принадлежать энциклопедически образованному учителю, образование должно носить универсальный характер, необходимо устанавливать простые и искренние отношения между учителями и учениками, применять активный метод обучения — *беседа*.

Важную роль в развитии педагогической мысли сыграла схоластика (от лат. *Chole* — школа, т.е. школьное учение). Схоластика — это историческая форма христианской теологии IX–XIV вв., когда христианское вероучение было окончательно сформулировано и перед теологами встала задача довести его содержание до широких слоев населения. Поскольку основной задачей схоластики было обучение *христианскому ве-*

Третью группу образуют математические дисциплины — арифметика, геометрия, астрономия и теория музыки. Совокупность гимнастики, музыки и математики определяет круг образования, достаточный для стражей. Вершиной образования Платон считал занятие диалектикой. Освоение диалектики начинается после освоения гимнастики, музыки и математики, и это могут делать только философы — правители.

Продолжателем педагогического наследия Платона стал его ученик, великий философ Аристотель (384–322 гг. до н.э.). Аристотель также создал свое учебное заведение — *ликей* (лицей), в котором преподавал основы своей философии. Школа Аристотеля просуществовала вплоть до эпохи Возрождения.

Значительный вклад в становление педагогики имело учение Аристотеля о *диагноетических добродетелях*. Диагноетические добродетели по Аристотелю, возникают преимущественно путем обучения, освоения знания и опыта предшествующих поколений. К ним относятся мудрость, разумная деятельность благоразумия. Аристотель считал главным принципом образования *принцип природосообразности, природолюбия*. Большое внимание Аристотель уделял нравственному воспитанию, воспитанию этических добродетелей. С точки зрения Аристотеля, добродетель не дается людям от природы, хотя природа и дает возможности стать добродетельным. Осуществляется эта возможность только через усилия самого человека, его деятельность и общение. Творя справедливые дела, человек становится справедливым, действуя умеренно — становится умеренным, поступая мужественно — мужественным. В целом Аристотель рассматривает воспитание как единство физического, нравственного и умственного совершенствование человека. Причем, по его мнению, физическое воспитание должно предшествовать умственному. Развивая эту идею, Аристотель ввел *возрастную периодизацию воспитания*. Он рассматривал воспитание как средство укрепления государства, считал, что государство должно контролировать и оказывать поддержку образовательным учреждениям. Значительную роль в воспитательном процессе отводил семье, полагая, что общественное (государственное) и семейное воспитание это части единого целого.

2. Педагогические идеи Средневековья

В средние века господствующее положение в жизни общества занимала церковь, а религиозное мировоззрение пронизывало все сферы личной и общественной жизни. В этих условиях вос-

питание и образование носило конфессиональный характер (т.е. православное, католическое, мусульманское, иудейское и т.д.), а теоретические проблемы воспитания и образования разрабатывались по преимуществу теологами и богословами, педагогические идеи которых имели религиозную окраску и были пронизаны церковной догматикой.

В период средневековья античная идея о всестороннем развитии личности как основной цели воспитания была предана забвению. В соответствии с основной установкой средневекового мировоззрения на «спасение» человеческой души на первый план в воспитании была выдвинута идея *религиозного аскетизма, умерщвления плоти и духовного возвышения личности как средства поддержания божественного благочестия*.

Основной *формой воспитательного воздействия* была *церковная проповедь*. Проповедническую деятельность вели все священнослужители. Однако образцы таких проповедей были созданы «отцами церкви». В византийской православной традиции наибольшую известность и распространение получили проповеди Иоанна Златоуста (350–407). Иоанн Златоуст оказал огромное влияние и на формирование византийско-православной педагогической мысли. В деле воспитания он считал необходимым обращаться к самому божественному в человеке, к тому, что являет в нем «образ Божий» — его разуму, воле и свободе. Вследствие такой установки он был противником методов авторитарного давления на личность, ее принуждения и отставал методы увещевания, совета, предостережения. Заметную роль в развитии византийско-православной педагогики сыграл патриарх Фотий (830–890). Патриарх Фотий, наставник просветителей братьев Кирилла и Мефодия, создал в Константинополе школу, в которой воплощались его педагогические идеи. Ведущая роль в школе, по мнению патриарха Фотия, должна принадлежать энциклопедически образованному учителю, образование должно носить универсальный характер, необходимо устанавливать простые и искренние отношения между учителями и учениками, применять активный метод обучения — *беседа*.

Важную роль в развитии педагогической мысли сыграла схоластика (от лат. *Chole* — школа, т.е. школьное учение). Схоластика — это историческая форма христианской теологии IX–XIV вв., когда христианское вероучение было окончательно сформулировано и перед теологами встала задача довести его содержание до широких слоев населения. Поскольку основной задачей схоластики было обучение *христианскому ве-*

вают греховные помыслы и побуждения. Телесная жизнь сама по себе самоцель. Одна из ключевых идей педагогики Возрождения — естественность земных радостей и чувственных наслаждений человека. Поэтому в педагогике эпохи Возрождения вновь большой акцент делается на физическое развитие человека. С точки зрения педагогов этой эпохи, задача воспитания — воспитание гармонически развитой личности, в которой бы сочетались физическое совершенство и богатое духовное содержание.

Колыбелью европейского Возрождения была Италия. Итальянцы считала себя прямыми наследниками античной греко-римской культуры. В трактатах Джованни Манетти (1396–1439) «О достоинстве и превосходстве человека», Лоренцо Валла (1407–1457) «О наслаждении», Пикко делла Мирандола (1413–1464) «О достоинстве человека» обосновываются основные принципы гуманистической педагогики. Как попытку продемонстрировать практические возможности педагогики, базирующейся на принципах гуманизма, можно рассматривать знаменитую утопию «Город Солнца» Томасо Кампанеллы (1568–1639). Пафос его педагогических идей заключен в отрицании книжности как основы культуры, в возврате к природе, отказе от узкой специализации, энциклопедизме и универсализме образования. Жители города Солнца (солляри) свободны от пороков. В городе поощряется изучение науки, прививается любовь к искусству, всему прекрасному. Во главе государства стоит самый образованный гражданин. Девочки и мальчики учатся вместе. Широко развит принцип соревновательности. Обязательно участие детей в общественно-полезном труде. Бог соллярий — Солнце и Природа. Соллярий поклоняются своему Богу, развивая свои природные способности и наклонности.

Идеи Возрождения из Италии проникают в соседние Францию, Испанию и другие страны Западной Европы. Французский гуманист Франсуа Рабле (1494–1553) едко и остроумно обличал пороки средневекового воспитания и рисовал идеал гуманистического воспитания, гармоничное телесное и духовное развитие личности. Мишель Монтень (1533–1582) в своем знаменитом сочинении «Опыты» скептически оценивает религиозное учение о божественном провидении и выражает уверенность в неисчерпаемых возможностях человека. Интересны педагогические идеи Монтеня о развитии человека. Монтень рассматривает ребенка не как уменьшенную копию взрослого, а как природную индивидуальность, которая от рождения обладает первозданной чистотой. Ребенок превращается в личность по мере развития способности к критическому суждению.

Испанец Хуан Луис Вивес (1492–1540) считал наиболее эффективным приемом обучения сократовский метод бесед. В своем труде «О порче нравов» Вивес отдавал предпочтение школьному образованию перед домашним. Он осуждал предрассудок о вреде образования для женщин. В отношении методов воспитания ребенка он высказывался за сочетание «кроткости» и «строгости», отдавая предпочтение гуманному подходу к ребенку.

Голландец Эразм Роттердамский (1467–1536) в сатирическом сочинении «Похвала глупости» высмеивал нравы и пороки тогдашнего общества — невежество, тщеславие, лицемерие. В педагогическом трактате «О первоначальном воспитании детей» он определяет необходимость сочетания античной и христианской традиций при выработке педагогических идеалов, а также принцип активности воспитания. По его мнению, к воспитанию следует приступать с первых лет жизни. Программа обучения не должна излишне обременять учащихся, чтобы тем самым не отбивать желание учиться. Он считал, что необходима одинаковая программа и для женского и для мужского образования.

Англичанин Томас Мор (1478–1533) в своем произведении «Утопия» делает упор на гармонично развитую личность. В человеке он особо выделял общественные и личные качества: скромность, добродетельность, трудолюбие, доброту. Т. Мор строил нравственное воспитание на религиозных началах. Однако он отвергал жесткость и грубость средневекового воспитания. Только образованный человек может добиться счастья. Мор подчеркивал обязательное участие детей и взрослых в физическом труде. Мужчины и женщины должны получать равное образование. Выступая против схоластики, Мор подчеркивал, что школьное образование должно опираться на практический опыт.

В XVI в. в Западной Европе развернулось движение Реформации. Реформация (от лат. *Reformatio* — преобразование, исправление) — это широкое религиозное, социокультурное и общественно-политическое движение, направленное на обновление христианства и переустройство всей жизни в соответствии с новыми ценностями и идеалами. В результате Реформации сформировалось новое направление христианства — протестантизм.

Реформация не только преобразовала религиозную жизнь, но изменила сознание человека, открыла перед ним новые духовные горизонты. Реформация, провозгласив принцип личной связи человека с Богом, обосновала идею «самости» человека, его личной ответственности перед Богом. В результате Реформации человек обрел право на свободу самостоятельного

мыслить, освободился от опеки церкви, получил религиозную, самую действенную для него, санкцию на то, что только его собственный разум, совесть, нравственное чувство могут подсказать, как ему поступать. Таким образом Реформация способствовала появлению человека буржуазного общества — автономного индивида, со свободой нравственного выбора, самостоятельного и ответственного в своих суждениях и поступках.

Основоположником Реформации является Мартин Лютер (1509–1564). Помимо ряда важных идей, направленных против господства в общественной и личной жизни католической церкви, Лютер выступил против монополии священников на право читать Библию и истолковывать ее содержание. В средневековом католицизме Библия издавалась на латинском языке, на латинском же языке шло и все богослужение. Лютер перевел Библию на немецкий язык, и каждый верующий получил возможность познакомиться с ее текстом и истолковывать его в соответствии со своим разумением. В лютеровской педагогике в центр внимания была помещена человеческая личность, которую надо было приобщать к национальной культуре, поощрять светскую образованность.

Ученик Лютера Филипп Меланхтон (1497–1560) известен как практик образования. Противник схоластики, он видел цель полноценного образования в выработке научного мышления и освоения ораторского искусства. Меланхтон был сторонником изучения греко-римской литературы, но в программу обучения, по его мнению, должно входить также усвоение реальных знаний: математики, физики, метафизики, этики и др. По многим предметам им были написаны учебники.

Значительную роль в движении Реформации сыграл Жан Кальвин (1509–1564), положивший начало одному из ведущих направлений протестантизма — кальвинизму. Ж. Кальвин выдвинул идею «светского аскетизма». В соответствии с этой идеей он проповедовал предельное ограничение верующими своих жизненных потребностей, отказ от земных удовольствий, бережливость. На основе кальвинизма сформировалась трудовая этика протестантизма, в которой поощрялись расчетливость, честность, трудолюбие. Ж. Кальвин высоко оценивал назначение человека и его возможности. Человек, утверждал Кальвин, достоин исключительной чести, которую невозможно переопределить. В качестве представителя Бога смертный человек осуществляет власть над миром. А это значит, служение Богу заключается не в отказе от этого мира в качестве отшельника, а в аскетически дисциплинированной профессиональной деятель-

ности, упорном труде, который бы приносил как материальное, так и моральное удовлетворение. Человек «призван» Богом трудиться. Труд, профессиональная деятельность человека является его религиозным долгом. На этих идеях строилась педагогика протестантизма.

4.

Педагогическая мысль в Новое и Новейшее времена

Новое время — это время становления и развития капиталистических общественных отношений. Потребности капиталистического производства коренным образом изменили отношение людей к науке, целям и значению познания и образования. Если в Средние века главные усилия ученых умов были направлены на обоснование существования Бога и доказательства величия его творения, то в эпоху нарождающегося капиталистического производства знания рассматривались как полезнейшие инструменты созидания и преобразования мира.

Педагогика XVII века испытала большое воздействие идей английского философа Френсиса Бэкона (1561–1626). Бэконовский афоризм «Знание — сила», бэконовский акцент на опыт, эмпирическое познание реального мира дали импульс для развития прикладных аспектов образовательных методик.

Французский мыслитель Рене Декарт (1596–1650), будучи крупным математиком и философом-рационалистом, напротив, делал акцент на развитии абстрактного мышления, способности суждения на основе дедукции. Сторонник теории «врожденных идей», Декарт считал, что основное содержание знания уже имеется в сознании человека и задача педагогики состоит в том, чтобы найти наилучшие приемы раскрытия содержания этого знания для самого индивида.

Особое место среди теоретиков педагогики Нового времени занимает Ян Амос Коменский (1592–1670). Его по праву называют отцом современной педагогики. Он одним из первых попытался отыскать и привести в систему объективные закономерности воспитания и обучения.

Я.А. Коменский в соответствии с традициями эпохи Возрождения исповедовал оптимистический взгляд на способности человека к развитию. Он был уверен, что при соответствующей организации учебно-воспитательного процесса любой ребенок может взойти на «самую высокую ступень лестницы образования». Коменскому присущ наиболее широкий подход к педагогике.

В работе «Великая дидактика» он рассматривает вопросы не только обучения, но и воспитания, школоведения, педагогической психологии, семейного воспитания. В этой работе сформулированы сенсуалистские педагогические принципы. Коменский призывает обогащать сознание ребенка, знакомя с предметами и явлениями чувственно воспринимаемого мира. Согласно его теории эволюции, в природе, а следовательно в воспитании, не может быть скачков. Для Коменского образованность не является самоцелью. Она приобретает для того, чтобы «сообщать другим» образование и ученость.

Я.А. Коменский обосновал принцип природосообразности в воспитании. Он считал, что природное в человеке обладает самостоятельной и самодвижущей силой. Исходя из этого, ученый формулирует принцип самостоятельности воспитанника в осмыслении и деятельном освоении мира. Природосообразность в воспитании означала признание природного равенства людей. Эта теория получила наиболее полное воплощение в работе «Выход из школьных лабиринтов». Развернутая аргументация природосообразного воспитания стала громадным шагом вперед в педагогике.

Главным методом воспитания в то время было подчинение (безусловное) воспитанника. Таким образом, решающими в развитии личности оказывались внешние обстоятельства, которые формировали ее по своим законам, независимым от потенциала и активности ребенка. Коменский провозгласил понимание, волю и деятельность воспитанника как основные составляющие педагогического процесса.

Принцип природосообразности представлен в дидактике Я.А. Коменского прежде всего идеей подражания природе (так называемый **естественный метод образования**). Это означает приведение педагогических законов в соответствие с законами природы. В работе «Выход из школьных лабиринтов» ученый рассматривает четыре стадии обучения, основанные на единстве законов природы и воспитания: первая — автопсия (самостоятельное наблюдение); вторая — автопраксия (практическое осуществление); третья — автохресия (применение полученных знаний, умений, навыков в новых обстоятельствах); четвертая — автолексия (самостоятельное изложение результатов своей деятельности).

Формулируя правила организации учебного процесса, Коменский ставит цель обеспечить легкое, основательное и прочное обучение. Он отвергает вербализм (от *verbalis, lat.* — словесный) и предлагает идти в преподавании от реального.

Природосообразность в воспитании означала для чешского ученого и признание природного равенства людей. Люди наделены природой одинаково, они в равной степени нуждаются в возможно более полном умственном и нравственном развитии, которое, несомненно, принесет пользу человечеству. Таким образом, их права на образование равны. Но, провозглашая равенство людей от природы, Коменский отнюдь не отрицал наличие у каждого индивидуальных задатков.

Считая, что ребенку присуща склонность к деятельности, чешский педагог видел цель воспитания в поощрении этого влечения с учетом задатков ребенка. Такая задача может быть решена при соблюдении определенной последовательности обучения: вначале посредством развития чувств дети должны ознакомиться с окружающими предметами и явлениями, затем усвоить образы окружающего мира и, наконец, научиться активно действовать с помощью рук и речи, опираясь на приобретенные знания, умения и навыки.

Призывая к формированию человека в соответствии с идеалами добра и общественной пользы, Я.А. Коменский особое внимание уделял вопросам нравственного воспитания. Его труды, прежде всего «Великая дидактика» и «Всеобщий совет», проникнуты глубокой верой в человеческую личность. Расцвет человеческой личности всегда был заветной мечтой выдающегося чешского педагога. «Человек есть самое высшее, самое совершенное, самое превосходное творение», — читаем мы в первых строках «Великой дидактики».

Фундаментальной идеей педагогикой Я.А. Коменского является пансофизм, т. е. обобщение всех добытых цивилизацией знаний и донесение этого обобщенного знания через школу на родном языке до всех людей, независимо от общественной, расовой, религиозной принадлежности.

Великий мыслитель видел корень зла в невежестве или искажении знаний и мечтал о приобщении человечества к всеобщей мудрости, подлинному знанию — пансофии.

В своей утопии «Лабиринт света и рай сердца» (1625) Коменский изобразил человека путником, проходящим по лабиринту жизни. Чтобы достойно и успешно пройти этот лабиринт, человек должен приобрести приносящее общественную пользу образование. Спустя четверть века в трактате «О развитии природных дарований» Коменский писал: «Кто мудр, тот повсюду сумеет быть полезным и будет подготовлен ко всем случайностям».

Его педагогика противостояла схоластическому воспитанию. Бичуя бессистемность обучения, пустословие и грубость,

господствовавшие в школе, Я.А. Коменский стремился к формированию благочестия, самостоятельного, деятельного мышления, способности к разнообразному труду.

Я.А. Коменский отстаивал гуманистическую программу школьного дела. Он отдал всего себя превращению учебного заведения из места бессмысленного зубрежки, телесных наказаний в храм разума, приносящего радость воспитания и обучения. Чешский педагог видел школу исполненной красоты, любви и внимания к детям. Идеальная школа должна была стать «лабораторией» подготовки гуманных людей, обученных эффективно действовать на «поприще труда». Разумно организованное обучение, считал ученый, требует от наставника и воспитанника усилий на пределе их возможностей.

В XVIII–XIX вв. в историю западноевропейской педагогики вошли имена таких ее виднейших деятелей, как Джон Локк (1632–1704) в Англии, Жан-Жак Руссо (1712–1778) во Франции, Генрих Песталоцци (1746–1827) в Швейцарии, Иоганн Гербарт (1776–1841), Ф. Фребель (1722–1852), Адольф Дистерверг (1790–1866) в Германии.

В своем труде «Мысли о воспитании» Джон Локк уделял большое внимание психологическим основам воспитания, а также нравственному формированию личности. Отрицая наличие врожденных качеств детей, он уподоблял ребенка «чистой доске» (*tabula rasa*), на которой можно писать что угодно, указывая тем самым на большую силу воспитания.

Джон Локк в своей теории воспитания утверждал, что если ребенок не может получить в обществе необходимые идеи и впечатления, значит, надо менять общественные условия. Необходимо развивать физически сильного и духовно цельного человека, который приобретает знания, полезные для общества. Локк утверждал, что добро — это то, что доставляет длительное удовольствие и уменьшает страдания. А моральное добро — это добровольное подчинение человеческой воли законам общества и природы, которые находятся в божественной воле — истинной основе морали. Гармония между личными и общественными интересами достигается в благоразумном и благочестивом поведении.

Жан-Жак Руссо, напротив, исходил из идеи природного совершенства детей. По его мнению, воспитание не должно мешать развитию этого совершенства, а потому следует предоставлять детям полную свободу, приспосабливаясь к их склонностям — интересам. В основе педагогической теории Руссо лежит принцип естественного воспитания, т.е. воспитания в соответствии с требованиями природы человека.

В своих работах Ж.-Ж. Руссо формулирует следующие требования к процессу воспитания:

1. Содержание и методика обучения должны способствовать развитию самостоятельности и активности ученика. Ученика в процессе обучения всегда надо ставить в положение исследователя, который сам как бы открывает научные истины. «Пусть он, — писал Руссо, — достигает знания не через вас, а через самого себя, пусть он не заучивает науку, а выдумывает ее сам».

2. Знания следует получать не из книг, а из жизни. Книжный характер обучения, оторванность от жизни, от практики — недопустимы и губительны.

3. Надо учить всех не одному и тому же, а учить тому, что интересно именно конкретному человеку, что соответствует его наклонностям, тогда ребенок будет активен в своем развитии и обучении.

4. Необходимо развивать у ученика наблюдательность, активность, самостоятельность суждений на основе непосредственного общения с природой, жизнью, практикой.

Получил наибольшую известность и вызвал полемику в обществе роман «Эмил», в котором Руссо предпринял попытку выделить основные периоды в развитии человека до совершеннолетия и наметить задачи воспитания для каждого из них.

Первый период — от рождения до появления речи. В это время воспитание сводится преимущественно к заботе о здоровье физическом развитии ребенка. В противовес традициям аристократического воспитания Руссо настаивал на том, чтобы грудного ребенка кормила не наемная кормилица, а сама мать. Подробные рекомендации по уходу за детьми имели целью закалывание младенца. Руссо предостерегает от попыток форсировать развитие детской речи, считая, что они могут привести к дефектам в произношении. Словарный запас ребенка должен совпадать с накапливаемыми им идеями и конкретными представлениями.

Второй период — от появления речи до 12 лет. Главные задачи воспитания в это время — создание условий для приобретения ребенком возможно более широкого круга жизненных представлений, помощь в правильном восприятии окружающих предметов и явлений. Руссо предлагал комплекс упражнений для развития зрения, слуха, осязания. Считая, что до 12 лет ребенок не выходит из «сна разума», т.е. не созревает для того, чтобы приобрести сколько-нибудь систематическое образование, Руссо рекомендовал обучать без использования книг. Ребенок должен на практике усвоить элементы различ-

ных естественных и точных знаний. Нравственное воспитание в эти годы предписывалось осуществлять преимущественно на примерах, избегая морализаторских бесед. Главную задачу нравственного воспитания ребенка до 12 лет Руссо видел в том, чтобы не допускать ситуаций, провоцирующих детскую ложь. Он говорил, что вредно учить грамоте и нравственным правилам, пока они не стали потребностью человека. Преждевременные попытки к нравственному наставлению вынуждают ребенка механически подражать старшим, лицемерить.

Третий период охватывает возраст от 12 до 15 лет, когда дети полны сил и энергии, подготовлены к некоему систематическому умственному воспитанию. При отборе образовательных предметов Руссо настаивал на обучении полезным знаниям, в первую очередь, природоведению и математике. Учение должно строиться на основе личного опыта и самостоятельности. Руссо отвергал чтение детских книг в этом возрасте. Единственное исключение составлял «Робинзон Крузо» английского писателя Д. Дефо. Подобное предпочтение объясняется тем, что герой романа являлся для Руссо идеал человека, создавшего свое благополучие собственным трудом. А это было созвучно убеждениям философа.

Наконец, в период с 15 лет до совершеннолетия (25 лет) заканчивается формирование нравственного облика молодого человека. В эти годы он знакомится с установлениями и нравами окружающего общества.

Нравственное воспитание приобретает практический характер, развивая в юноше добрые чувства, волю, суждения и целомудрие. Наступает пора чтения исторических сочинений (главным образом, биографий великих людей эпохи Античности), поскольку это — одно из важных средств нравственного воспитания. У юноши должно вырабатываться религиозное чувство в духе деизма, никак не связанное с той или иной конфессией. Лишь позже, став вполне взрослым, человек волен выбирать вероисповедание, считал Руссо.

Руссо выступал против сословных привилегий и утверждал идею равенства всех людей. Он выдвигал в качестве важнейшей задачи воспитание человека и гражданина, подготовку его к жизни, развитие в нем честности, самостоятельности, активности, инициативы. Он требовал глубокого уважения к личности воспитуемого.

Идеи Руссо положили начало разработке теории «свободного воспитания» и педоцентризма в педагогической науке, согласно которой воспитание должно следовать исключительно

за интересами и желаниями детей и способствовать их развитию. Руссо сделал много также для демократизации педагогической теории. Он высоко ставил воспитательную роль труда, отстаивал необходимость сочетания умственного и нравственного развития с ростом его трудовой культуры, с развитием у него трудовых (в понимании Руссо сельскохозяйственных и ремесленных) навыков.

Ж.-Ж. Руссо разработал стройную программу формирования личности, предусматривавшую естественное умственное, физическое, нравственное, трудовое воспитание. Педагогическая теория Руссо была необычна и радикальна для своего времени. И хотя Руссо не сумел порвать с некоторыми предрассудками (в частности, он выступал за ограничение женского образования), его идеи оказались одной из величайших вершин человеческой мысли и послужили источником обновления теории и практики воспитания.

Идеи Руссо получили дальнейшее развитие и практическое воплощение в трудах швейцарского педагога Генриха Песталоцци (1746–1827), который утверждал, что цель обучения — в развитии человечности, в гармоническом развитии всех сил и способностей человека. Он считал, что воспитание должно быть природосообразным: оно призвано развивать присущие человеческой природе духовные и физические силы в соответствии со свойственным ребенку стремлением к всесторонней деятельности.

Песталоцци призывал вслед за Руссо вернуться в воспитании к «высокой и простой сообразности с природой». Однако он расставил иные акценты в соотношении биологических и социальных факторов воспитания, выдвинув тезис «жизнь формирует». Воспитание Песталоцци рассматривал как многообразный социальный процесс и утверждал, что «обстоятельства формируют человека, но и человек формирует обстоятельства. Человек имеет в себе силу многообразно гнуть их по своей воле. Делая это, он сам принимает участие в формировании себя и во влиянии обстоятельств, действующих на него».

Педагогическая система Г. Песталоцци базируется на следующих принципах:

1. Всякое обучение должно основываться на наблюдении и опыте и лишь затем подниматься к выводам и обобщениям.
2. Процесс обучения должен строиться путем последовательного перехода от части к целому.
3. Основой обучения является наглядность. Без применения наглядности нельзя добиться правильных представлений, развития мышления и речи.

4. Необходимо бороться с вербализмом, «словесной рассудочностью образования, способной формировать только пустых болтунов».

5. Обучение должно способствовать накоплению знаний и в то же время развивать умственные способности, мышление человека.

Песталоцци предлагал при определении основ образования опираться на знание человеческой психологии. В поисках общего психологического источника приемов воспитания и обучения он пришел к убеждению, что таковыми являются элементы — простейшие основные части человеческого знания. Познание начинается не с чувственного наблюдения, а с активного созерцания идеальных объектов подобных элементов. Исходя из этой установки, Песталоцци разработал метод **элементного образования**. Суть метода заключалась в том, чтобы пробудить задатки способностей, которые заложены в каждом ребенке. Песталоцци разложил педагогический процесс на простейшие элементы. Число, форму, язык он определил как первичные элементы умственного воспитания; отношения ребенка с матерью, чувства гармонии, упорядоченности, красоты — как элементы нравственного воспитания; череду взаимосвязанных простых телодвижений, умения ударить, кинуть и пр. — как элементы физического и трудового воспитания и т.д. Указанные элементы Песталоцци предлагал сделать первоосновой для разностороннего развития личности. Элементы — своеобразные «кирпичики», из которых, по Песталоцци, складывается воспитание. Число «кирпичиков» постепенно увеличивается. Так, при нравственном воспитании происходит расширение круга детской любви: родители, братья и сестры, учитель, школьные товарищи и т.д. Об элементом нравственного воспитания Песталоцци писал: «Все элементарное нравственное воспитание покоится вообще на трех основаниях: выработать с помощью чистых чувств хорошее моральное состояние; упражнять нравственность на справедливых и добрых делах, преодолевая себя и прилагая усилия; и, наконец, сформировать нравственные воззрения через размышления и сопоставление правовых и нравственных условий, в которых ребенок находится...».

В качестве «кирпичиков» элементного физического и трудового воспитания предлагались гимнастические упражнения для развития суставов, а также те, которые выполняются в процессе естественных движений (ходьба, бег, поднятие тяжестей и пр.).

Метод элементарного образования — это определенная система развития способностей, а также система упражнений. Метод предполагал взгляд на бытие некое как нечто неизведанное и любопытное, т.е. намечалось поощрять детское свойство удивляться миру и познавать его. Метод предполагал самостоятельность воспитанников. Учащиеся сначала вместе с учителем, а затем сами должны развивать свои силы и способности.

Песталоцци оказал заметное влияние на западноевропейскую, особенно немецкую педагогику. В зоне его влияния, в частности, находился Иоганн Фридрих Герbart (1746—1841). Первый педагогический труд Гербарта посвящен творчеству Песталоцци.

Педагогика, по Герbartу, будучи самостоятельной наукой, опирается на так называемую практическую философию (этика и психология). С помощью этики намечают педагогические цели, с помощью психологии — способы их осуществления. Во главу процесса воспитания ставилось волеизъявление личности. Этот нравственный процесс в идеале должен соответствовать пяти главным критериям: внутренней свободе, совершенству, благожелательности, законности и справедливости.

Центральный тезис рассуждений Гербарта — формирование нравственного человека. Это — *ядро идеи о гармоническом развитии всех способностей*. По Герbartу, воспитание должно создавать гармонию между волеизъявлением и выработкой многосторонних интересов. Пути достижения такой гармонии — *управление, обучение и нравственное воспитание*.

Герbart считал, что управление должно решать задачу поддержания порядка. Само по себе управление не воспитывает, а лишь создает предпосылки для воспитания. Предлагалась система приемов управления: угроза, надзор, запрет, приказ, включение в деятельность и пр.

Герbartианская дидактика охватывает проблематику обучения в узком смысле слова, а также вопросы воспитания: «Обучение без нравственного воспитания есть средство без цели, а нравственное образование... без обучения есть цель, лишенная средств». Герbartу принадлежит капитальная разработка **идеи воспитывающего обучения**, основную задачу которого он видел в развитии всестороннего интереса. Интерес определен как интеллектуальная самостоятельность, вызванная обучением и приводящая к формированию у ребенка «собственных свободных душевных состояний».

Обучение Герbart попытался разделить на преподавание и учение. Он искал некую «естественную последовательность» учебного процесса в виде *формальных ступеней*. Были

определены четыре таких ступени: две — по углублению обучения и две — по осмыслению обучения. Под углублением подразумевался выход на новые знания, под осмыслением — соединение этих знаний с уже имеющимися. На первых двух ступенях особенно важны такие методы обучения, как наглядность и беседа. На двух других — самостоятельная работа ученика и слово учителя.

Герbartом определены три универсальных метода обучения: описательный, аналитический и синтетический. Главенствующая роль отдавалась аналитическому методу, при котором надлежало систематизировать знания учащихся. Все три метода следовало применять в совокупности.

Нравственное воспитание как часть триединого педагогического процесса должно было прежде всего формировать волю и характер будущего члена общества. Предлагался свод рекомендаций по нравственному воспитанию. Герbart полагал, что наставник должен считаться с индивидуальностью личности, находить в детской душе доброе и опираться на него. Им были намечены шесть практических способов нравственного воспитания: сдерживающий, направляющий, нормативный, взвешенно-ясный, морализаторский, увещивающий.

Одновременно с Герbartом в Германии развивал педагогические идеи Фридрих Фребель (1782–1852). В педагогических сочинениях Фребеля делается акцент на развитие творческих задатков человека.

Центром педагогической системы Фребеля является теория игры.

По Фребелю, детская игра — «зеркало жизни» и «свободное проявление внутреннего мира». Игра — мостик от внутреннего мира к природе. Природа представлялась Фребелю в виде единой и многообразной сферы. Шар, куб, цилиндр и прочие предметы, олицетворяющие сферичность природы, — это средства, с помощью которых устанавливается связь между внутренним миром ребенка и внешним миром.

Наиболее энергичным поклонником и пропагандистом идей Руссо и Песталоцци в германской педагогике был Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (1790–1866). Дистервег считал, что в воспитании и обучении необходимо следовать принципу природосообразности. Под природосообразностью он понимал раскрытие врожденных задатков ребенка в соответствии с заложеным в нем стремлением к совершенствованию. Однако принцип природосообразности Дистервег предлагал дополнить принципом культуросообразности. Принцип культуросообразности

означал организацию учебно-воспитательного процесса на основе определенной внешней, внутренней и общественной культуры. А это предполагало необходимость учета особенностей культуры данной страны, данного времени, уровня духовного развития человека.

Полезным для школы оказались сформулированные Дистервегом дидактические правила: ясность, честность, последовательность, самостоятельность учащегося, заинтересованность учителя и др.

В XX веке педагогические идеи получили мощный импульс в своем развитии на основе демократических концепций светского и религиозного направления: светское направление в педагогике представляли Э. Шпрангер, Ж.-П. Сартр и др. Эдвард Шпрангер (1882–1963) при определении путей воспитания главным критерием считал психологические и ценностные установки личности.

Размышляя о проблеме выбора человеком места на социальной лестнице и о воспитании как подготовке к этому месту, он утверждал, что педагог должен ориентироваться на тип личности. Шпрангер предложил шесть вариантов типологии человека: экономический (со склонностями к хозяйственной деятельности), теоретический (стремящийся к научной деятельности), эстетический (с тягой к искусству), социальный (ярко выраженный альтруист), политический (рувущийся к власти) и религиозный.

Заметным представителем философии воспитания являлся французский ученый и писатель Жан-Поль Сартр (1905–1980) — один из лидеров экзистенциалистской педагогики. Он исповедовал идеал одухотворенного, мыслящего человека, формирование которого связано, прежде всего, со свободным, сознательным выбором цели. Сартр считал, что влияние внешних факторов на «экзистенцию» (человеческое существование) ребенка крайне незначительно, и наиболее эффективным признавал самовоспитание («человек есть лишь то, что сам из себя делает»).

Среди педагогов религиозного направления можно выделить мыслителей, склонных к той или иной конфессии, а также ученых, стоявших вне конфессиональной идеологии. К первой группе относятся прежде всего представители педагогики неомизма: Ф. Брюнетьер, Э. Вутру, Ж. Маритен (Франция), Ф.В. Ферстер (Германия), Р. Хатчинз, М. Адлер (США). Ко второй группе — А.Н. Уайтхед (Англия), Р. Штайнер, М. Бубер (Австрия).

Сторонники неотомизма пытались синтезировать веру и педагогическую науку. Они сравнивали педагогический процесс с дорогой, движение по которой предопределено свыше. Это движение можно ускорить теми или иными способами воспитания и обучения. Например, Ф.В. Ферстер (1869–1956) рассматривал человека как «трагическое двойственное существо». Бог и Дьявол наделили его добром и злом. Чтобы преодолеть эту двойственность в гуманном направлении, следует требовать от ребенка «дисциплины и послушания». Это и будет являться «подготовкой к свободе духовной личности».

Жак Маритен (1882–1973) критиковал светскую педагогику за недооценку цели воспитания и чрезмерное увлечение педагогическими технологиями. Основной целью воспитания Маритен считал христианское человеколюбие. Обрести такую гуманистическую направленность личность может лишь при умелом руководстве наставника.

Отдельные педагоги исходили из постулатов не только христианских, но и иных религий. Так, взгляды австрийца Мартина Бубера (1878–1965) тесно связаны с различными вероучениями (буддизм, христианство, индуизм, иудаизм и пр.). По Буберу, человек воспринимает окружающий мир как нечто отчужденное от него. Воспитание он трактует как «встречу» личности с окружающим миром, который должен стать ей интересен и важен.

Мистико-антропологическая концепция Рудольфа Штайнера (1861–1925) провозгласила антиконфессиональный духом. Свою теорию Штайнер тесно связывал с практикой обучения. В работе «Курс народной педагогики» он подчеркивал, что школа должна строиться на *глубоком познании человека, а ее целью* может быть формирование гуманной личности. Главное направление такого воспитания — эмоционально-эстетическое развитие личности.

Представитель второй группы, стоявший вне клерикализма, Альфред Порт Уайтхед (1861–1947), считал, что воспитание прежде всего должно давать идею Бога. Он писал: «Сущность воспитания в том, чтобы оно было религиозным. Что же такое в самом деле религиозное воспитание? Это воспитание прививает долг и благоговение».

«При входе в педагогику следует начертать: «Кто не философ, да не войдет сюда», — писал французский педагог А. Фуйе. «По нашим понятиям, педагогика есть не что иное как конкретная философия», — утверждал немецкий педагог П. Наторп. «Всем, кто сегодня ведет образованием и контролирует его, над-

лежит... сделать выбор между существующими философскими системами. Ибо педагогика лишь тогда сможет дать эффективные рекомендации школе, когда четко обозначит с помощью философской доктрины свои цели и задачи», — заявлял английский педагог Дж. Уэлтон. Подобный подход разделяли многие теоретики воспитания и образования: В. Дильтей, Г. Лигт, Э. Шпраггер, К. Ясперс (Германия), Ален, Ж.П. Сартр (Франция), А.Н. Уайтхед, Р. Раск, Дж. Адамсон, Дж. Адамс (Англия) и др.

5.

Зарождение и развитие педагогической мысли в России X–XVIII веков

Педагогическая мысль Киевской Руси зародилась при взаимодействии славянской языческой традиции и восточного православного христианства.

Важные сведения о воспитательных идеалах Киевской Руси содержит «Поучение Владимира Мономаха детям» (1096). «Поучение...» требует воспитания любви к Богу и страха божьего, строгого выполнения церковных обрядов. В этом памятнике Киевской Руси подтверждается патриархально-родовой характер воспитания (совет почитать старших, оценка отца как наивысшего авторитета для детей). Главным способом воспитания объявлялось подражание детей отцу. Князь Владимир Мономах (1053–1125) неоднократно повторяет советы не отлынивать от работы, творить добро, вести деятельную жизнь, учиться. Достоинным подражания Мономах называл тех, кто «владел учением книжным». Он приводит в пример своего отца — князя Всеволода, изучившего пять языков. Сам Мономах, судя по «Поучению», был весьма начитан и образован для своего времени.

Суждения Владимира Мономаха, несмотря на то, что были оформлены в религиозные тексты, побуждали к практическому мышлению, деятельности. Такую же направленность имели и философско-педагогические идеи киевского митрополита Климента Смолятича (XII в.), который полагал, что объектом познания должно быть не только «Священное писание», но и природа — творение божественной мудрости.

Проблемы познания и обучения усиленно разрабатывались и другими древнерусскими мыслителями (Кирилл Туровский, Кирик Новгородский).

Весьма плодотворной была теоретическая и практическая деятельность в области педагогики выходца из Белоруссии Симеона Полоцкого (1629–1680). В 1667 году он был назначен вос-

питателем царских детей и обучал царевичей Алексея, Федора и царевну Софью. Под его наблюдением воспитывался Петр I. Симеон Полоцкий разработал проект Славяно-греко-латинской академии, которая была открыта в 1687 году, уже после его смерти, и значительно расширила высшее образование в Российском государстве. С. Полоцкий считал главными факторами воспитания пример родителей и учителей, а также окружающую среду. Он выступал против теории «врожденных идей», которыми якобы определяется развитие детей, и придавал большое значение воспитанию, которое, по его мнению, должно направляться на формирование чувств и разума человека.

На позициях критического, рационалистического видения мира стоял известный просветитель петровской эпохи Феофан Прокопович (1681–1736). Деятельный участник школьных реформ, сторонник светского образования, европейски образованный, Прокопович в своих проектах использовал зарубежный опыт: преподавания западноевропейского круга наук, педагогики иезуитов. В книге-букваре «Первое учение отрокам» Прокопович давал педагогические рекомендации и советы родителям и воспитателям, подчеркивая важность воспитания для судьбы человека («каков кто отрок есть, таков и муж будет»).

Иначе трактовал западноевропейскую педагогическую традицию Иван Тихонович Посошков (1653–1726). Свои взгляды И.Т. Посошков изложил в трактате «Завещание отеческое» (1705). В этом труде причудливо уживались старорусский консерватизм (враждебность к иноземцам, инакомыслию) и горячая поддержка просветительских реформ Петра. Посошков предложил куда более обширную программу образования по сравнению с той, которая была принята в Московской Руси: славянский язык, письмо, грамматика, арифметика, латинский и греческий языки, ремесла («художества»). Посошков помышлял об организации повсеместного женского образования, всеобщего начального обучения крестьян («нужно так устроить, чтобы и в малой деревне не было безграмотного человека»).

Особую роль в реформах образования и воспитания в XVIII в. сыграл великий русский ученый-энциклопедист Михаил Васильевич Ломоносов (1711–1765). Он был инициатором демократизации состава учащихся гимназий при Академии наук. Ученый ввел в число обязательных предметов гимназического образования химию и астрономию, первым стал читать лекции для студентов на русском языке. Им разработаны «Регламенты учителей и учеников гимназий», где рекомендуется сознательное, последовательное, систематическое, наглядное обучение.

Ломоносов выдвинул в качестве ведущего принцип научности в обучении. Вместе с И.И. Шуваловым Ломоносов был инициатором учреждения Московского университета. Став «интеллектуальным отцом» университета, Ломоносов определил его развитие в прямом соответствии с достижениями научной и философской мысли Европы.

Общественная мысль второй половины XIX века в России развивалась под влиянием идей Европейского Просвещения. Это в значительной мере было связано с царствованием Екатерины II. В России впервые во главе государства оказалась европейски образованная личность. Екатерина проявляла особый интерес к проблемам воспитания и образования. В 1762 г. она писала: «Страсть этого года — писать о воспитании... формировании идеального человека и достойного гражданина».

Русские политики, ученые, педагоги приняли участие в обсуждении вопросов воспитания и образования в рамках общеевропейского движения Просвещения. В сочинениях русских просветителей провозглашены идеи развития национальной системы образования, общественного воспитания, целесообразности изучения и использования западной педагогики при соблюдении собственных традиций.

Русские просветители включились в общеевропейскую полемику о воспитании. При этом они высказывали собственные оригинальные суждения. В своих сочинениях они проводили идею свободного развития личности (Е.Р. Дашкова — «О смысле слова «воспитание», А.А. Прокопович-Антонский — «О воспитании», В.В. Крестинин — «Историческое извещение о нравственном воспитании», Е.Б. Сырейщиков — «О пользе нравоведения при воспитании юношества», Х.А. Чеботарев — «Слово о способах и путях, ведущих к просвещению», М.М. Снегирев — «Слово о пользе нравственного просвещения»). Авторы отвергли тезис о преимущественном «естественном воспитании» Ж.-Ж. Руссо и настаивали на приоритете общественного воспитания. Вместе с тем они не разделяли и мнения Гельвеция о всеобщем социальном воздействии и ничтожности роли наследственности в воспитании.

Заметный след в российской педагогике оставил Н.И. Новиков (1744–1818). Он издавал первый в России журнал «Детское чтение для сердца и разума» и с просветительских позиций вел борьбу с крепостничеством. Он считал, что у детей надо воспитывать уважение к труду, добродетельности и сострадание к людям. В статье «О воспитании и наставлении детей для распространения общепользных знаний и всеобщего благополучия» Н.И. Новиков впервые в русской педагогической литерату-

ре объявил педагогику наукой. Н.И. Новиков определил в воспитании несколько направлений: телесное (физическое), нравственное и умственное. На основе сочетания этих трех направлений возможно формирование человека и гражданина.

Известный писатель и публицист Александр Николаевич Радищев (1749–1802), подобно Руссо, поклонником которого он был, связывал прогресс в воспитании с переустройством общества на началах справедливости и народного счастья. Радищев настаивал прежде всего на гражданском воспитании, на формировании «сынов отечества». Радищев требовал покончить с сословностью в образовании и сделать его одинаково доступным и для дворян, и для крестьян.

Своеобразным манифестом русской педагогики конца XVIII в. стал коллективный трактат профессоров Московского университета «Способ учения» (1771). В трактате провозглашены важные дидактические идеи об активном и сознательном обучении.

Приоритетом школьной политики второй половины XVIII в. было удовлетворение культурно-образовательных запросов дворянства. Избавившись от обязательной службы, дворянство стремилось заполнить досуг приобщением к культурным достижениям Европы. Усилилась тяга к новому западному образованию.

6.

Становление научной педагогики в России XIX века

В XIX веке складываются основы научной педагогики. Методологические основы педагогики формулируются в работах Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова, Н.И. Пирогова.

Н.Г. Чернышевский (1828–1889) руководствовался антропологическим подходом к человеку и воспитанию. «Принципом философского воззрения на человеческую жизнь со всеми ее феноменами служит выработанная естественными науками идея о единстве человеческого организма», — писал он. Н.Г. Чернышевский считал человека высшим созданием природы, изменчивым существом, деятельность и воспитание которого обусловлены прежде всего социальной средой. Личность формируется под воздействием разнообразных общественных факторов и институтов, под влиянием искусства и литературы, семьи и школы. Социальные перемены ведут к изменениям в характере народа в целом и в характерах отдельных его представителей. Под

этим углом зрения рассматривались роли наследственности и воспитания. «Злодей и негодяй не родится злодеем и негодяем, а делается им от недостатка нравственного воспитания и бедности... у всякого почти, как бы дурен ни был он, остаются еще известные струны и сердце, дотрогившись до которых, можно пробудить в нем голос совести и чести».

Чернышевский полагал, что нравственные свойства невозможно наследовать. Каждому человеку природа дает особый темперамент, что сказывается на особенностях его поведения, не обуславливая, однако, самый характер. «Темпераментом определяется только степень быстроты движений, и, вероятно, перемены душевного настроения. Должно думать, что человек, — имеющий быструю походку, расположен к более быстрой смене настроений, чем человек, движения которого медленны. Но этой разницей не определяется то, который из них более трудолюбив, и тем менее определяется степень честности или доброжелательности того и другого».

Чернышевский считал одним из ведущих свойств человека активность, а важными источниками активности — потребность в ней и осознание этой потребности. Отсюда он выводил необходимость воспитания разнообразных познавательных, умственных, эстетических, трудовых и иных потребностей. Таким образом, развитие потребностей — важнейшее условие становления личности.

Николай Александрович Добролюбов (1836–1861) во взглядах на воспитание и образование сходил с своим единомышленником — Н.Г. Чернышевским. Перу публициста принадлежат специальные работы по вопросам образования и воспитания («О значении авторитета в воспитании», «О народном воспитании» и др.), статьи на политические, социальные, философские, исторические, эстетические темы, в которых затронуты вопросы педагогики.

Добролюбов критиковал ущемление права на образование в тогдашней России из-за сословных, религиозных, национальных ограничений. Полноценное образование остается в русском обществе «монополей» богатых.

Добролюбов стоял на демократической позиции и видел идеал воспитания в удовлетворении «естественных стремлений» человека, которые «могут быть выражены в двух словах: чтобы всем было хорошо». Исходя из принципа антропологизма (человек — «целое, нераздельное существо»), Добролюбов полагал, что умственное, физическое и нравственное воспитание одним образом не следует обособлять друг от друга.

Добролюбов указывал на необходимость воспитания активного общественного человека, который осознает собственные разнообразные потребности в деятельности. При этом делались радикальные, далеко идущие выводы. Поскольку общество и воспитание мешают естественным потребностям деятельности личности, следует «предпринять коренное изменение ложных общественных отношений, господствующих над нами и стесняющих нашу деятельность».

Излагая свое педагогическое кредо, Добролюбов заявлял, что современная система воспитания и обучения убивает в детях и подростках «внутреннего человека», лишает их сил и не готовит к жизни. Эта система подавляет личность, игнорирует возрастные и индивидуальные особенности воспитанников. Противопоставив такому воспитанию и обучению собственный педагогический идеал, Добролюбов писал: «Главное, что должен иметь в виду воспитатель, это уважение к человеческой природе и дитяти, предоставление ему свободного, нормального развития, старание внушить ему прежде всего и более всего правильные понятия о вещах, живые и твердые убеждения, заставить его действовать сознательно, по уважению к добру и правде, а не из страха и не из корыстных видов похвалы и награды».

Таким образом, Добролюбов помещал в центр воспитания заботу о личности ребенка, о ее разностороннем развитии, о подготовке юного человека к активной и счастливой жизни. Цель образования — не столько сообщение неких знаний, сколько научение «думать самостоятельно, внушить... любовь к знаниям, сообщить... ясные и полные понятия, дать материал для деятельности всем способностям и полный простор для их развития».

Значительный вклад в развитие педагогических идей внес известный хирург, крупный общественный и педагогический деятель Николай Иванович Пирогов (1810–1881).

В педагогическом наследии Пирогова много места занимают идеи самопознания посредством воспитания и общечеловеческого воспитания, общечеловеческого образования. Эти идеи представлены в статьях «Вопросы жизни», «Быть и казаться», в других работах Пирогова, в речи на торжественном акте в Ришельевском лицее (1857).

Редкий человек, считал Пирогов, осознанно ставит перед собой жизненные цели. Между тем каждый должен задать себе вопрос, в чем смысл, предназначение и призвание его жизни. Ответ на них должно дать воспитание. Воспитание позволяет при решении «роковых вопросов» самопознания «созреть и окрестить внутреннему человеку».

Идеал нравственного воспитания Пирогов видел в христианской религии. Общественное бытие в значительной мере препятствует становлению отдельной личности в духе такого идеала, ибо в обществе нет «ни малейшего следа» помощи человеку в течение его земного существования, направленной на то, чтобы он приблизился к будущей агробной жизни. Воспитание должно исправить такое положение.

Пирогов выделял два рода воспитания — общечеловеческое и специальное. До определенного жизненного рубежа, когда в каждом обнаруживаются склонности и призвание, все люди должны пользоваться плодами одного и того же общечеловеческого воспитания. Специальное воспитание, следовательно, наступает после общечеловеческого. Первостепенная цель воспитания, подчеркивал Пирогов, — научить «быть человеком». «Быть человеком — это значит научиться с ранних лет подчинять материальную сторону жизни нравственной и духовной».

Таким образом, главное — это нравственное воспитание. Осуществлять его предлагалось в ходе целостного педагогического воздействия и собственно при обучении. Под нравственным воспитанием понимались, во-первых, помощь ребенку в осознании окружающего мира и общественной среды, во-вторых, — превращение «добрых инстинктов» в сознательную тягу к идеалам добра и правды, в-третьих, — формирование характера и убеждений.

Крупнейшим представителем русской педагогики XIX века был Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1870). Его по праву называют основателем научной педагогики в России. Научный характер педагогики Ушинский ставил в зависимость от познания человека во всех его проявлениях. Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях.

Педагогика, по Ушинскому, должна стоять на фундаменте обширного круга «антропологических наук», к которым были отнесены анатомия, физиология и патология, психология человека, логика, философия, география, статистика, политическая экономия, история. В этих науках, считал Ушинский, обнаруживается совокупность «свойств предмета воспитания, то есть человека». На особое место в числе указанных наук ставилась психология. При этом Ушинский разделял тезис о первостепенности внешнего воздействия в развитии психики и человека в целом.

Ушинский продолжил традицию русского просветительства, направленную на поиск педагогических решений социально-политических проблем. Стержнем его педагогической системы стали требования демократизации образования и обучения, идея народности воспитания, признания права на образование всех слоев общества. Он придавал большое значение непредвзятому воспитанию, влиянию общественной среды, «духа времени», его культуры и общественных идеалов. Цель воспитания, по Ушинскому — формирование активной и творческой личности, подготовка человека к физическому и умственному труду как высшей форме человеческой деятельности.

Ушинский в воспитании личности большое значение придавал труду. По его мнению, **труд является ведущим фактором развития личности**. «Воспитание должно неуспешно заботиться, чтобы, с одной стороны, открыть воспитаннику возможность найти полезный труд в мире, а с другой — внушить ему неутомимую жажду труда».

Одна из ведущих педагогических идей Ушинского **идея народности воспитания и образования**. В наиболее общем виде идея народности значила для Ушинского объективную потребность каждого народа в собственной системе воспитания и обучения со своими национальными чертами и творческими проявлениями. В русской школе идея народности должна быть реализована, прежде всего, через приоритет родного языка как предмета школьного образования. Обучение родному языку, развывая Ушинский, развивает «дар слова», вводит в сокровищницу языка, формирует мирозерцание: «Родное слово — та духовная одежда, в которую должно облечься знание». Особое значение Ушинский придавал **нравственному воспитанию**.

Основой нравственного воспитания Ушинский считал религию, которую он понимал, прежде всего, как залог нравственной чистоты. Ушинский охарактеризовал особенности нравственного воспитания в различных слоях русского общества. Общими идеалами воспитания он называл воспитание патриотизма, человечности, любви к труду, воли, честности, правдивости, чувства прекрасного. В качестве основополагающих духовных начал для русского народа выделялась «патриархальная нравственность» — вера в правду и добро.

Раскрывая подробнее идеал воспитания, Ушинский особенно обращал внимание на патриотизм как результат осознания интересов, истории и культуры своего отечества. Детям младшего школьного возраста сведения об истории и трудовой жизни русского народа предлагалось давать прежде всего через образ-

цы фольклора, например, пословицы. Говоря о воспитательном значении пословиц, Ушинский называл их «зеркалом русской народной жизни» и утверждал, что ничем нельзя так ввести дитя в понимание народной жизни, как объясняя ему значение народных пословиц». Трудолобие формируется, полагал Ушинский, при постоянном участии детей в посильной работе («праздность — мать всех пороков»). Эстетическое начало следует развивать с помощью природы и искусства. Дидактический материал всегда содержит потенциал воспитания прекрасного: «во всякой науке более или менее есть эстетический элемент, передачу которого ученикам должен иметь в виду наставник».

Ушинский видел в обучении основное средство умственного, нравственного и физического развития личности. Обучение решает двоякую задачу — образовательную и воспитывающую. Первая ее часть означает рациональное усвоение человеком необходимых ему знаний о природе и обществе, вторая — формирование «мирозерцания», «убеждений». Таким образом, по своему содержанию обучение — это процесс обогащения знаний (материальное образование) и одновременное развитие способностей (формальное образование).

Кратко дидактические принципы Ушинского можно сформулировать следующим образом:

1. Обучение должно строиться с учетом возрастных и психологических особенностей развития ребенка. Оно должно быть посильным и последовательным.
2. Обучение должно строиться на основе принципа наглядности (на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых учениками, с использованием в качестве наглядных средств натуральных предметов, моделей, рисунков).
3. Учитель должен контролировать и стимулировать прочность усвоения. Ведущий способ обеспечения прочности усвоения по Ушинскому — разнообразное повторение: попутное, пассивное и особенно активное, когда ученик воспроизводит самостоятельные следы воспринятых ранее представлений.

Процесс обучения Ушинский делил на две взаимосвязанные стадии, каждая из которых должна состоять из определенных ступеней и видов работы ученика под руководством учителя. Первая стадия — доведение знания до определенной системы. Она включает последовательное восприятие предметов и явлений; сравнение и сопоставление, выработку предварительных понятий; приведение этих понятий в систему. Сущность второй стадии заключается в обобщении и закреплении приобретенных знаний и умений.

Ушинский разработал учение о двухуровневой дидактике: общей и частной. Общая дидактика занимается базовыми принципами и методами обучения, а частная дидактика использует эти принципы и методы в отношении отдельных учебных дисциплин. Однако Ушинский предостерегал от формализма и стремления добиваться исчерпывающего результата: «Дидактика не может иметь и претензии перечислить все правила и приемы преподавания... Практически... применение их бесконечно разнообразно и зависит от самого наставника».

Особенно удалось Ушинскому теоретико-методическое сочетание общей и частной дидактики в концепции первоначального обучения, в частности, обучения родному языку. В работах «Родное слово», «Детский мир» и др. дидактический материал выстроен с постепенным усложнением, на основе звуковой среды. Ее задача — открыть детям путь и указать средства к самосовершенствованию.

Заметный след в развитии педагогических идей оставил великий русский писатель Лев Николаевич Толстой (1828–1910).

Главный пункт педагогической концепции Толстого — идея «свободного воспитания». Свои взгляды он изложил в ряде статей, помещенных в журнале «Ясная Поляна». Вслед за Руссо Толстой высказывал убеждение в совершенстве детской природы, которой воспитание лишь вредит («здоровый ребенок родится на свет, вполне удовлетворяя... требованиям безусловной гармонии»; «воспитание портит, а не исправляет человека»). Он утверждал, что воспитание есть прежде всего саморазвитие. Задача воспитателей — оберегать гармонию, которой человек обладает от рождения. Надо предоставить ребенку максимальную свободу, покоящуюся с традиционным стилем приказания и наказания. Скудные плоды регулярного образования представляют куда меньшую ценность, чем самообразование. Учитель не должен руководить нравственным воспитанием учащихся. «Критерий педагогики есть только один — свобода». Идеальную школу Толстой представлял себе как свободное содружество, где одни сообщают знания, а другие свободно воспринимают их. Таким образом, функция школы — свободное обучение. Лучшая школа такая, где детям предоставлена свобода учиться или не учиться.

Но толстовское понимание «свободного воспитания» существенно отличается от руссоистского. Русский мыслитель видел свободу не в воспитании вне цивилизации, а, напротив, — в условиях общественной свободной жизни. Именно так он пытался организовать деятельность школы в Ясной поляне.

С начала 1870-х гг. в педагогических суждениях Толстого появился диссонанс с идеями «свободного воспитания». Он отказывается от ряда прежних оценок функций школьного образования. Если ранее Толстой полагал, что школа должна осуществлять лишь задачи обучения, то теперь приходит к выводу, что учителю следует не только учить, но и воспитывать. Он допускает исключение из правил «свободного воспитания», когда говорит о роли религии в нравственном становлении человека. Толстой признает религию как «единственно законное и разумное основание воспитания».

В дидактических указаниях Толстого выдвигнут принцип учета особенностей ребенка и его интересов. Критикуя традиционное образование за пренебрежение этим принципом, Толстой писал: «Учитель всегда невольно стремится к тому, чтобы выбрать для себя удобный способ преподавания. Чем способ преподавания удобнее для учителя, тем он неудобнее для учеников. Только тот способ преподавания верен, которым довольны ученики». В «Азбуке» он развивает свою мысль, подчеркивая, что с учащимися не следует говорить о предметах хорошо знакомых, поскольку это убивает у них интерес. Он советует меньше прибегать в преподавании к абстракциям, которые также снижают мотивацию обучения, и чаще обращаться к жизненному опыту ребенка.

Возникновение экспериментальной педагогики в России относится к 80–90-м гг. XIX в. В 1901 г. в Петербурге появилась первая лаборатория экспериментальной педагогики. Затем аналогичные лаборатории были созданы еще в 9 городах, в том числе в Москве, Нижнем Новгороде, Перми, Екатеринославе, Оренбурге, Воронеже. Состоялись съезды по экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916).

Представители «экспериментальной педагогики» намеревались создать объективную эмпирическую базу воспитания и обучения, сосредоточившись на детальном изучении психического развития детей. Инструментарием исследований служили различные тесты.

Один из первых ответственных представителей «экспериментальной педагогики» И.А. Сикорский (1842–1919), исследуя утомляемость школьников от умственной работы, применял метод-тест в виде диктанта. До и после определенной умственной работы дети писали сравнительно одинаковый по трудности диктант; процент увеличения числа ошибок служил мерой утомляемости.

При исследовании детей и учебно-воспитательного процесса проводился эксперимент с различными количественными измерениями, которые осуществлялись с помощью математического аппарата. Так, Г.И. Челпанов (1861–1936) проводил эксперимент, целью которого было изучение субъективных состояний человеческого сознания. Экспериментаторы-дидакты часто изучали познавательную деятельность ученика. Она проявляется в его обучаемости, в приобретении ассоциативных связей. Ученые открывали новые возможности и, в первую очередь, — в выработке педагогических технологий исследования детства.

Усилиями представителей педагогической психологии и экспериментальной педагогики (М.К. Варсов, Н.Е. Румянцев, А.П. Нечаев, Б.Ч. Чиж и др.) предпринимались попытки создания новой науки о воспитании и обучении — **педологии**.

Идея обновления педагогической теории за счет новых данных о физиологическом развитии человека была плодотворно осуществлена Петром Францевичем Лесгафтом (1837–1909). Идеально воспитанный человек, по Лесгафту, прежде всего, разумен и мудр. Такой человек осознанно относится к своему поведению, в состоянии соединить прошлый и настоящий опыт, «предвидеть последствия своих действий и отношений к другому лицу, выяснять причинную связь наблюдаемых им явлений». Мудрость человека должна помочь ему подняться над личными интересами и «подказать, что его долг в содействии совершенствованию общества».

Лесгафт выделил в развитии человека пять основных периодов: 1) хаотический, в котором пребывает новорожденный; 2) рефлекторно-опытный (до появления речи); 3) подражательно-реальный (до школьного возраста); 4) подражательно-идейный (до 20 лет); 5) критико-творческий (период взрослой жизни). В каждом из этих периодов необходимо соблюдать определенные правила воспитания. Так, для первых трех периодов главные факторы воспитания следующие: 1) соблюдение гигиены; 2) соответствие между словом и делом воспитателя; 3) отказ от произвола в отношении воспитанника; 4) уважение ребенка, его права личной неприкосновенности.

Лесгафт оставил капитальный труд по истории и теории физического воспитания школьников. В нем изложены целесообразные принципы и условия физического воспитания: естественность, сознательность при выполнении, постепенность и последовательность физических упражнений и др.

7. Особенности и основные представители советской педагогики

После Октябрьской революции направление развития педагогических идей приобрело определенную трансформацию. Основная педагогическая идея 20–30-х годов XX века в России — идея трудовой школы, основанной на принципах политехничности и индустриализации.

Трудовая школа есть орудие выработки нового человека и новой культуры пролетариата, основанной на условиях общественного труда. Политехнический принцип заключается в том, что трудовые занятия любого специального вида являются средством изучения общих основ производства. Принцип индустриализации устанавливал тесную связь школы с непосредственным производством.

Другой важной проблемой педагогической теории того периода были организация и воспитание детского коллективизма. В постановке и разработке этих идей значительную роль сыграла жена первого руководителя Советского государства В.И. Ленина Надежда Константиновна Крупская (1869–1939). Она считала чувство коллективизма основой нравственного и трудового воспитания. Общественно-полезная работа детей в коллективе должна и может стать эффективным средством воспитания при условии хорошей организации и соответствия работы знаниям и умениям детей.

Видную роль в становлении советской педагогики сыграл Павел Петрович Блонский (1884–1941). П.П. Блонский — автор первого учебника «Педология»

Извечную гуманистическую идею превращения ребенка в центр педагогического процесса Блонский стремился облечь в строго научные формы, позволяющие перейти от прекраснорудия к истинно гуманному воспитанию. Подлинное любование и уважение к личности состоят в глубоком знании и учете в воспитании половых, возрастных, персональных и типических особенностей ребенка. Так, рассуждая о типологии учащихся, Блонский предлагал вести педагогическую работу согласно схеме сильного и слабого типов физического и умственного развития ребенка. Например, ребенок слабого типа не должен конкурировать с ребенком сильного типа, он нуждается в дополнительных занятиях («неуспевающих детей надо развивать»).

По убеждению Блонского, успешно воспитывать и обучать можно при условии знания норм и ценностей социального окружения, в частности, норм и ценностей школьного класса. Школь-

ный класс — сложная система, выполняющая интегративные функции через общественное мнение, настроение, доминирующие установки вожakov и членов группы.

Согласно концепции трудовой школы П.П. Блонского предполагалось, что учащиеся должны приобретать знания не через отдельные учебные дисциплины, а посредством трудовой жизни и отношений людей, а также окружающего природного мира. Обучение следовало строить в соответствии с различными фазами детского развития (генетический метод).

Особое внимание Блонский уделял проблеме развития интеллекта детей в процессе образования. Он считал архаическими вопросно-ответную систему и экзамены. Блонский считал целесообразным упреждать ребенка посредством решения различных учебных и нравственных проблем (помощь товарищу, взрослому, родителю).

Выдающимся советским педагогом был Антон Семенович Макаренко (1898–1939). А.С. Макаренко всю свою научную деятельность связывал с воспитательной практикой (практически осуществлял воспитательную работу в колонии для малолетних преступников, преобразовав ее в коммуны). Этот опыт Макаренко описал в литературных произведениях «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях». А.С. Макаренко разработал стройную педагогическую систему, базирующуюся на идее **воспитательного коллектива**. Суть этой идеи заключается в необходимости формирования единого трудового коллектива, педагогов и воспитанников, жизнедеятельность которого служит питательной средой для развития личности и индивидуальности.

Система воспитания А.С. Макаренко отвечала задачам строительства нового общества.

Он создал теорию воспитательного коллектива как формы педагогического процесса, в котором формируются присущие объединению людей нормы, стиль жизни, отношения. Макаренко разработал вопросы строения и организации коллектива, методов воспитания в нем, методику формирования сознательной дисциплины, создания воспитывающих традиций. Опыт творческого развития личности в коллективе по методике Макаренко принципиально важен для современной педагогической науки. Его педагогические находки — разновозрастные отряды, советы командиров, самоуправление, создание мажорного, оптимистического тона в жизни коллектива и др. — имеют значение до сих пор.

Макаренко подчеркивал решающее влияние социальной среды, условий труда и отдыха, быта на формирование мировоззрения и нравственности личности. Он писал: «Дети не готовятся

к труду и жизни, ... а живут и трудятся, мыслят и переживают, и к ним надо относиться как к товарищам и гражданам, видеть и уважать их права и обязанности, включая право на радость и обязанность ответственности». Воспитание личности в коллективе и через коллектив — главная задача воспитательной работы. Настоящий коллектив должен иметь общую цель, заниматься разнообразной деятельностью, в нем должны быть органы, направляющие его жизнь и работу. Для детского коллектива необходима бодрость, радость, мажорная атмосфера. Макаренко научно обосновал требования, которым должны отвечать педагогический коллектив воспитательного учреждения, и правила его взаимоотношений с коллективом воспитанников.

Трудовое воспитание, по мнению Макаренко, является одним из важнейших элементов воспитания. Участие в производительном труде сразу меняет социальный статус ребенка, превращает его во «взрослого» гражданина. Идея соединения обучения с производительным трудом, причем производительный труд должен быть организован определенным образом, как часть воспитательного процесса, была реализована Макаренко на практике; этот опыт доказал, что самосознание детей получает огромный творческий импульс благодаря участию в производительном труде.

Макаренко разработал важнейшие вопросы семейного воспитания, в том числе структуры семьи, ее культуры, методов воспитания в семье. Макаренко утверждал, что правильно воспитать ребенка легче, чем потом его перевоспитывать. Семья как коллектив, поведение родителей в конечном счете определяют успех воспитания детей. В «Книге для родителей» Макаренко показывает, что семья — первичный коллектив, где все являются полноправными членами со своими функциями и обязанностями, в том числе и ребенок. Личный пример родителей, их поступки, отношение к труду, к вещам, их отношения между собой — все это влияет на ребенка, формирует его личность. Родители должны проявлять к детям требовательную любовь и иметь в глазах детей заслуженный авторитет.

Педагогические открытия Макаренко послужили основой для развития социальной педагогики, исправительно-трудовой педагогики. Он выступал против использования для детей элементов тюремного режима, принижения роли воспитательных методов, усиления производственного уклона.

Крупнейшим педагогом-практиком является также Василий Александрович Сухомлинский (1978–1970). В своих работах он рассматривал практически все аспекты теории и практики воспитания, дидактики и школоведения.

Талантливый практик и теоретик, он всю жизнь проработал в сельской школе. Важное место в его деятельности занимает проблема творческого отношения педагога к своей профессиональной деятельности, имеющей огромное социальное значение. В книге «Разговор с молодым директором школы» Сухомлинский писал: «Если вы хотите, чтобы педагогический труд давал учителю радость, а не превращался в скучную однообразную повседневность, ведите каждого учителя на тропку исследователя». Успех работы воспитателя возможен только при организации сочетания мастерства и творчества, при глубоком знании духовной жизни детей, особенностей каждого ребенка.

Основное внимание Сухомлинский уделял воспитанию у подрастающего поколения гражданственности. Он продолжил развитие учения о воспитательном процессе в коллективе, разработал методику работы с отдельным учеником в коллективе. Детский коллектив — сообщество детей, в котором есть идейная, интеллектуальная, эмоциональная и организаторская общность. Путь к богатству жизни коллектива сложен: от индивидуального вклада каждого воспитанника — к общему «богатству» коллектива, а от него — к влиянию на индивида и вновь к увеличению частного «вклада» в общий фонд, и так до бесконечности, т. е. устанавливаются двусторонние глубокие связи. Сухомлинский вводит новые понятия — «коллективная духовная жизнь», «интеллектуальный фон класса». Взаимодействие разнообразных интересов и увлечений, обмен духовными приобретениями, знаниями повышают общий уровень развития детей, вызывают стремление больше узнать и тем самым помогают в главном — в учении, а ведь учение — главный совместный труд в школьном коллективе. Глубоко и оригинально разработаны Сухомлинским вопросы воспитательного воздействия традиций, фольклора, природы.

В книге «Сердце отдаю детям» Сухомлинский ярко показал, что успех работы воспитателя, направленной на гармоничное развитие детей, возможен только при глубоком знании духовной жизни и особенностей развития каждого ребенка.

В конце 70-х — начале 80-х годов мощный стимул развитию педагогических идей придали педагоги-новаторы В.Ф. Шаталов, Е.И. Ильин, С.И. Лысенков, Ш. Амонашвили. Они явились создателями оригинальных педагогических систем, которые базировались на определенных педагогических и дидактических принципах («педагогика сотрудничества», «принцип опорных точек» и т.д.). Заложенные в отечественной педагогике закономерности и принципы развиваются в современной педагогике и практике.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Когда и где произошло зарождение европейской педагогической мысли?
2. Охарактеризуйте педагогические идеи античных мыслителей.
3. Каковы особенности и основные идеи средневековой педагогики?
4. В чем своеобразие педагогики эпохи Возрождения?
5. Какие новые идеи педагогики принесли идеологи Реформации?
6. В чем особенность педагогики Нового времени?
7. Охарактеризуйте педагогические идеи Я.А. Коменского.
8. В чем своеобразие педагогических воззрений Ж.-Ж. Руссо?
9. Охарактеризуйте вклад в развитие педагогики Г. Песталоцци.
10. В чем значение педагогических идей А. Дистервега?
11. Каковы основные направления западной педагогики XX века?
12. Расскажите о зарождении и развитии российской педагогики в Средние века.
13. Охарактеризуйте основных представителей российской педагогики XIX века.
14. Назовите ведущих представителей советской педагогики и охарактеризуйте их основные идеи.
15. Каков вклад в педагогику педагогов-новаторов?

ЛИТЕРАТУРА

1. Антология педагогической мысли России (вторая половина XIX — начало XX вв.). М., 1990.
2. Бим-Бад В. Педагогические течения в начале двадцатого века. М., 1994.
3. Джуринский О.И. История педагогики. М., 1999.
4. Егоров С.Ф. Теория образования в педагогике: Россия начала XX века. М., 1987.
5. Егоров С.Ф. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции). М., 1974.
6. История педагогики. М., 1998. Ч. I—II.
7. Константинов Н.А. и др. История педагогики. М., 1979.
8. Пискунов В.Г. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М., 1981.
9. Пряникова В.Г., Рыбкин З.И. История образования и педагогической мысли. М., 1995.

Теория целостного педагогического процесса

тема 3

- 1/ Понятие и структура педагогического процесса
- 2/ Педагогический процесс как целостное системное явление
- 3/ Педагогическая задача — основная единица педагогического процесса
- 4/ Закономерности и принципы целостного педагогического процесса

1. Понятие и структура педагогического процесса

Стержневую функцию в педагогике выполняет учение о педагогическом процессе. Понятие «педагогический процесс», с одной стороны, обозначает весь комплекс явлений, которые изучают педагогику, с другой — выражает сущность этого явления. Педагогический процесс — это специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых в соответствии с потребностями общества и самой личности в ее самоактуализации и развитии.

Исходя из данного определения, можно раскрыть структуру и основные элементы педагогического процесса. Системообразующим элементом педагогического процесса является взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие). Педагогическое взаимодействие, в отличие от любого другого взаимодействия, представляет собой преднамеренный контакт педагога и воспитанников, следствием которого является взаимное изменение в их поведении, деятельности и отношениях.

Ведущую роль в этом взаимодействии играет педагог — специально подготовленный человек, имеющий определенные знания, навыки и умения воспитательной и образовательной деятельности. Основным и главным компонентом педагогического процесса, его объектом и субъектом является воспитуе-

мый. Воспитуемый как объект педагогического процесса представляет собой индивидуальность, развиваемую и преобразуемую в соответствии с педагогическими целями. Воспитуемый как субъект педагогического процесса представляет собой развивающуюся личность, наделенную естественными потребностями, задатками и способностями, стремящуюся к удовлетворению своих потребностей, интересов и стремлений, способную к активному усвоению педагогических воздействий, творческому самопроявлению или сопротивлению этим воздействиям. Таким образом, педагогическое воздействие включает в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие и усвоение воспитанником, собственную активность последнего, проявляющуюся, в том числе, и в непосредственном или опосредованном влиянии на педагога и на самого себя (самовоспитание).

Как видно из предшествующего изложения, понятие «педагогическое взаимодействие» шире по своему содержанию понятия «педагогическое воздействие». Оно необходимо предполагает активность воспитуемого, его деятельность по освоению опыта, знаний, умений. Кроме того, педагогическое взаимодействие не сводится к взаимодействию педагога и воспитуемого, а включает в себя иные многообразные формы: воспитуемый — воспитуемый; «воспитуемый — коллектив»; «воспитуемый — объект усвоения» и т.п. Однако при всем этом многообразии связей и отношений педагогическое взаимодействие всегда имеет две стороны, два взаимообусловленных компонента: педагогическое воздействие и ответную реакцию воспитанника. Воздействия могут быть прямые, косвенные, различаться по направленности, по наличию или отсутствию цели, характеру обратной связи (управляемые, неуправляемые) и т.п. Столь же многообразны и ответные реакции воспитанников: активное восприятие, переработка информации, игнорирование или противодействие, эмоциональное переживание или безразличие, действия, поступки, деятельность и т.п.

Педагогический процесс всегда ориентируется на какие-то цели. Цель отражает тот конечный результат, к которому стремится педагог и воспитуемый. Цель воспитания — это совокупность требований общества в сфере духовного воспроизводства, т.е. социальный заказ, который дает общество педагогической системе. Конечной целью педагогического процесса в гуманистически ориентированной педагогике является формирование уникальной целостной личности, стремящейся

к самореализации, открытой для нового опыта, способной к сознательному ответственному выбору. Однако на каждом этапе педагогического процесса преследуются те или иные конкретные цели: формирование трудолюбия, воспитание патриотических чувств, эстетического вкуса, физической культуры, умственного развития и т.д.

В соответствии с целями формируется **содержание воспитательного процесса**. Содержание воспитания формируется с учетом возраста воспитанников, уровня их личностного развития, потребностей и интересов и т.д. В содержание педагогического процесса входят основы человеческого опыта в области общественных отношений, производства, идеологии, труда, науки, культуры. Содержание педагогического процесса формирует потребности и ценностные ориентации воспитуемых, вооружает их знаниями, способами познания и преобразования мира, раскрывает им пути и формы удовлетворения материальных и духовных потребностей. Благодаря ему осуществляется социализация детей, формируется отношение к миру, мировоззрение, мотивы, стимулы и формы поведения. Перерабатываемое и усвоенное воспитуемыми конкретно-историческое содержание педагогического процесса активно способствует психофизиологическому здоровью, интеллектуальному и эмоциональному развитию.

Технологическую сторону педагогического процесса образуют его методы, средства и формы. **Методы** — это действия педагогов и воспитуемых, посредством которых передается и принимается содержание. **Средства** — это материализованные предметы определенных методов. **Формы** — это способы организации педагогического процесса для решения тех или иных педагогических задач.

Чтобы педагогический процесс «заработал», пришел в движение, необходим такой компонент как **управление**. Педагогическое управление есть процесс перевода педагогических ситуаций, процессов из одного состояния в другое, соответствующую поставленной цели. Процесс управления включает в себя последовательное выполнение следующих задач: постановку цели ⇒ информационное обеспечение (диагностирование состояния воспитуемого), формулирование задач в зависимости от цели и особенностей воспитуемых, проектирование, планирование деятельности по достижению цели (планирование содержания, методов, средств, форм) ⇒ реализацию проекта ⇒ контроль за ходом выполнения ⇒ корректировку ⇒ подведение итогов.

2. Педагогический процесс как целостное, системное явление

Понимание цели педагогического процесса как формирования целостной личности обуславливает постановку вопроса о необходимости организации педагогического процесса как целостного явления. Целостность — это обобщенная характеристика объектов, обладающих сложной внутренней структурой с высоким уровнем организации.

Целостность как синтетическое качество педагогического процесса характеризует высший уровень его развития, результат сознательной деятельности функционизирующих в нем субъектов. По мнению ряда ученых, целостность как существование свойство педагогического процесса возникает в результате достижения двух системообразующих моментов:

Когда в педагогическом процессе одновременно решаются воспитательные, обучающие и развивающие задачи.

Когда в нем происходит взаимодействие всех основных основополагающих и развивающих видов деятельности: учебной, трудовой, физкультурной, творческой, бытийной.

Целостному педагогическому процессу присуще внутреннее единство составляющих его компонентов, их гармоничное взаимодействие. С этих позиций **целостный педагогический процесс** представляет собой организованную совокупность педагогических целей, содержания, методов, средств, форм, направляющих и преобразующих жизнь воспитуемых.

В **содержательном плане** целостность педагогического процесса обеспечивается отражением в цели и содержании воспитания, опыта, накопленного человечеством, во взаимосвязи его четырех элементов: знаний, в том числе о способах выполнения действий, умений и навыков; опыта творческой деятельности и опыта рационально-ценностного и волевого отношения к окружающему миру. Реализация основных элементов содержания воспитания не что иное, как реализация единства образовательных, развивающих и воспитательных функций цели педагогического процесса.

В **организационном плане** педагогический процесс приобретает свойство целостности, если обеспечивается единство лишь относительно самостоятельных процессов-компонентов:

1) **процесса освоения и конструирования** (дидактического адаптивного) содержания воспитания и материальной базы (содержательно-конструктивная, материально-конструктивная, операционно-конструктивная деятельность педагога);

2) процесса делового взаимодействия педагогов и воспитанников по поводу содержания воспитания, усвоение которого последними — цель взаимодействия;

3) процесса взаимодействия педагогов и воспитанников на уровне личных отношений (неформальное общение);

4) процесса освоения воспитанниками содержания воспитания без непосредственного участия педагога (самообразование, самовоспитание).

Педагогически процесс как целостное явление может быть рассмотрен с позиций системного подхода, который позволяет увидеть в нем, прежде всего, педагогическую систему. Под педагогической системой понимается множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой воспитательной целью целостного развития личности.

Целостная педагогическая система включает в себя множество функциональных, специального назначения педагогических подсистем, направленных на решение специфических воспитательных задач. Такими подсистемами, например, являются совокупность целенаправленных видов деятельности по формированию трудолюбия, нравственных установок, патриотических чувств, эстетического вкуса, умственного развития и т.д.

Системность педагогического процесса предполагает реализацию таких принципов, как целесообразность, последовательность, интегративность, взаимодействие подсистем в рамках общей системы. В связи с этим встает вопрос о **системообразующем факторе педагогического процесса**. С содержательной стороны **системообразующим фактором педагогического процесса** выступает его цель как многоуровневое явление. Педагогическая система организуется с ориентацией на цели воспитания и для их осуществления. Конкретно же цели воспитания реализуются через различные виды или подсистемы воспитательного взаимодействия. Поэтому в качестве конкретного системообразующего фактора с содержательной стороны может быть выделено **ведущее направление воспитания**. В гуманистической педагогике в качестве такого направления выдвигается духовно-целостное, нравственное воспитание. Это направление воспитания объединяет вокруг себя все другие виды воспитательной деятельности в единый поток взаимодействия и воздействия на личность.

Принцип взаимодействия подсистем в рамках общей системы предполагает, что в каждом виде воспитания решаются не только прямые его задачи, но и косвенные, относящиеся к другим видам воспитания. Так, например, решая задачу трудовой

воспитания, передавая воспитуемым знания, умения и навыки в области конкретной трудовой деятельности, опытный педагог одновременно осуществляет их умственное воспитание, предоставляя возможность творчески осмысливать, планировать работу, добиваться самостоятельных оценок результатов труда. Одновременно педагог осуществляет также нравственное воспитание путем одухотворения требования дисциплины, организованности, пунктуальности в работе, бережливости в отношении к инструментам и материалам. Здесь же педагог косвенно может решать задачи и эстетического воспитания, акцентируя внимание воспитуемых на гармоничности трудовых операций, на красоте результатов труда.

Именно использование всех воспитательных возможностей специальных видов деятельности функциональных подсистем, решение педагогом не только специфических, но и общих педагогических задач при определенной доминанте духовно-нравственного воспитания делает каждый конкретный вид воспитания важным составным элементом целостного педагогического процесса.

В результате полноценного использования педагогического потенциала конкретных педагогических подсистем, их взаимосвязи и взаимодействия между собой постепенно образуется целостный воспитательный процесс. **Все специфические виды направления воспитания раскрывают свои всеобщие воспитательные возможности**. Духовно-ценностное воспитание тесно переплетается с трудовым, гражданским, умственным.

3. Педагогическая задача — основная единица педагогического процесса

Развивающаяся во времени основная единица педагогического процесса, по которой только и можно судить о его течении, должна удовлетворять следующим условиям: обладать всеми существенными признаками педагогического процесса; являться общей при реализации любых педагогических целей; наблюдаться при выделении путем абстрагирования в любом реальном процессе. Именно этим условиям отвечает педагогическая задача как единица педагогического процесса. Педагогическая задача имеет те же компоненты, что и сам педагогический процесс: педагоги, воспитанники, содержание и средства. Однако педагогическую задачу как систему можно представить и таким образом, что ее обязательными компонентами оказываются:

исходное состояние предмета задачи;
модель требуемого состояния (требования задачи).

В условиях педагогического процесса предметом задачи могут выступать как материальные (рост, физическая сила, внешность человека и т.п.), так и идеальные (знания, умения, личностно-деловые качества, отношения и т.п.) субстанции, для которых характерны соответственно количественные и качественные изменения или, напротив, сохранение прежнего состояния в пределах ограниченных временных рамок.

Под педагогической задачей, таким образом, следует понимать осмысленную ситуацию с привнесенной в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности. Она является результатом осознания субъектом цели образования и условий ее достижения в педагогической ситуации, а также необходимости выполнения профессиональных действий и принятия их к исполнению.

Любая педагогическая ситуация проблемна. Осознания и поставленная педагогом как задача, она в результате ее деятельности в дальнейшем трансформируется в систему конкретных задач педагогического процесса. Само возникновение педагогической задачи обусловлено необходимостью перевода воспитуемого из одного состояния в другое.

В реальной педагогической деятельности в результате взаимодействия педагогов и воспитанников возникают разнообразные ситуации. Привнесение в педагогические ситуации цели придает взаимодействию целенаправленность. Педагогическая ситуация, соотносимая с целью деятельности и условиями ее осуществления, и есть педагогическая задача.

Поскольку педагогическая деятельность в рамках любой педагогической системы имеет заданную структуру, т.е. может быть представлена как взаимосвязанная последовательность решений бесчисленного множества задач разного уровня сложности, а в воспитании, в свою очередь, включены в их решение, так как взаимодействуют с педагогами, то и с этой точки зрения единицей педагогического процесса есть все основания рассматривать материализованную педагогическую задачу как воспитательную ситуацию, характеризующуюся взаимодействием педагогов и воспитанников с определенной целью. Таким образом, движение педагогического процесса, его «моменты» должны проследиваться при переходе от решения одной задачи к другой.

Для целенаправленной организации профессиональной педагогической деятельности преподавателя и его подготовки принципиальным является вопрос о классификации педагогических задач.

По временному признаку принято различать три большие группы педагогических задач: стратегические, тактические и оперативные.

Стратегические задачи — это своеобразные «сверхзадачи». Вытекая из общей цели воспитания и образования, они формируются в виде некоторых представлений о базовой культуре человека, которая выступает предметом педагогических задач. Стратегические задачи задаются извне, отражая объективные потребности общественного развития. Они определяют исходные цели и конечные результаты педагогической деятельности. В реальном педагогическом процессе стратегические задачи преобразуются в задачи тактические. Сохраняя свою направленность на итоговый результат воспитания и образования, они приурочены к тому или иному определенному этапу решения стратегических задач. **Оперативные задачи** — это задачи текущие, ближайшие, встающие перед педагогом в каждый отдельный взятый момент его практической деятельности.

Педагогические задачи, по своей сути, являются задачами социального управления. Однако «клеточкой» педагогического процесса, стремясь к его наименьшей единице, можно считать только оперативные задачи, ограниченно выстроенный ряд которых приводит к решению тактических, а затем и стратегических задач. Объединяет их то, что все они решаются с соблюдением принципиальной схемы, предполагающей прохождение четырех взаимосвязанных этапов:

- анализа ситуации и постановки педагогической задачи;
- проектирования вариантов решения и выбора оптимального для данных условий;
- осуществления плана решения задачи на практике, включающего организацию взаимодействия, регулирование и корректирование течения педагогического процесса;
- анализа результатов решения.

Процесс решения педагогической задачи — это всегда творчество. В его этапности выражается диалектика взаимодействия теоретического и практического мышления. На первом этапе осуществляется анализ педагогической ситуации, включающий в себя ряд операций, завершающихся выработкой и принятием диагностических решений. Сама диагностика при этом включает в себя диагностику индивидуального или группового поступка, личности и коллектива, на основе чего прогнозируются результаты обучения и воспитания, а также возможные трудности и ошибки учащихся, их ответные реакции на педагогические воздействия.

Такая работа теоретического мышления, направленная на изучение ситуации, перерастает в теоретическую формулировку конкретной педагогической задачи и определение необходимых и достаточных условий для ее эффективного решения. Другими словами, педагогическое целеполагание сопровождается анализом и мысленным отбором имеющихся средств достижения искомого результата и завершается проектированием воздействий и взаимодействий.

Когда педагогическая задача решена теоретически, наступает следующий этап — этап ее осуществления на практике. Однако теоретическое мышление не уходит со сцены, а лишь отодвигается на второй план, выполняя функции регулирования и корректирования, благодаря которым происходит перестройка педагогического процесса на основе непрерывно поступающей информации.

Закачивается решение педагогической задачи новым выдвинутым теоретическим мышлением на передний план. Здесь осуществляется **итоговый учет и оценка полученных результатов** на основе сопоставления с имевшейся моделью требуемого результата. Результаты этого анализа, в свою очередь, составляют необходимую базу для выдвинутая теоретического обоснования и решения новой педагогической задачи.

В соответствии с этапами решения педагогической задачи, вне зависимости от их содержания и временных рамок, можно различать взаимосвязанные общие и частные технологии. К общим относятся технологии конструирования, например, процесса обучения и его осуществления. Частные — это технологии решения таких задач обучения и воспитания, как педагогическое стимулирование деятельности учащихся, контроль и оценка ее результатов, и более конкретных задач типа анализа учебной ситуации, организации начала урока и др.

Таким образом, в соответствии с целостным подходом при разработке и реализации педагогического процесса как системы необходимо стремиться к обеспечению органичного единства всех его компонентов, имея в виду, что изменения в одном из них автоматически вызывают изменения других. Педагогическая технология в отличие от методики предполагает разработку содержания и способов организации деятельности самих воспитанников. Она требует диагностического целеобразования и объективного контроля качества педагогического процесса, направленного на развитие личности учащихся в целом.

4. Закономерности и принципы целостного педагогического процесса

Закон — это наиболее общая, устойчивая, повторяющаяся, необходимая существенная связь между явлениями и процессами действительности. Наиболее общей, устойчивой, необходимой, существенной для всего общественного развития является связь между различными поколениями общества. Поэтому в качестве основного закона педагогического процесса следует рассматривать **закон необходимости присвоения подрастающими поколениями социального опыта старших поколений**.

С основным законом тесно связаны специфические законы, проявляющиеся как педагогические закономерности. Прежде всего, это обусловленность содержания, форм и методов педагогической деятельности уровнем развития производительных сил общества и соответствующих им производственных отношений и надстройки. Уровень образования определяется не только требованиями производства, но и интересами господствующих в обществе, направляющих политику и идеологию социальных слоев.

Эффективность педагогического процесса закономерно зависит от тех условий, в которых он протекает (материальных, гигиенических, морально-психологических и т.п.). Во многом эти условия зависят от социально-экономического положения в стране, а также от действий субъективного фактора — руководителей органов образования и воспитания.

Объективной является зависимость воспитательных результатов от особенностей взаимодействия детей с окружающим миром. Сущность педагогической закономерности состоит в том, что результаты обучения и воспитания зависят от характера деятельности, в которую на том или ином этапе своего развития включается воспитанник. Не менее важной является закономерность соответствия содержания, форм и методов педагогического процесса возрастным особенностям и возможностям воспитанников.

Для непосредственной практики организации педагогического процесса большое значение имеет уяснение внутренних закономерных связей между функциональными компонентами. Так, содержание конкретного воспитательно-образовательного процесса закономерно обусловлено поставленными задачами. Методы педагогической деятельности и используемые при этом средства обусловлены задачами и содержанием конкретной педагогической ситуации. Формы организации педагогического процесса определяются содержанием и т.д.

Закономерности педагогического процесса находят свое конкретное выражение в основных положениях, определяющих его общую организацию, содержание, формы и методы, т.е. в принципах.

В современной науке принципы — это основные, исходные положения какой-либо теории, руководящие идеи, основные правила поведения, действия. Принципы педагогического процесса, таким образом, отражают основные требования к организации педагогической деятельности, указывают ее направление, а в конечном итоге помогают творчески подойти к построению педагогического процесса.

В контексте целостного педагогического процесса принято выделять две группы принципов: 1) организации педагогического процесса и 2) руководства деятельностью воспитанников.

Принципы организации педагогического процесса:

В гуманистической педагогике ведущим принципом является принцип гуманистической направленности педагогического процесса, выражающий необходимость сочетание целей общества и личности при несомненном приоритете интересов личности по отношению к интересам государства. Реализация этого принципа требует подчинения всей воспитательной, образовательной и развивающей работы задачам формирования целостной, всесторонне развитой личности. Отсюда естественно вытекает принцип целостного и гармоничного интеллектуально-эмоционального, эмоционально-волевого и действенно-практического формирования личности в процессе обучения и воспитания. Этот принцип предполагает одновременно развитие как в соответствии с общественными потребностями, так и относительно заложенных в неё самой сущностных сил, задатков, физических и духовных возможностей. Общее образование и воспитание должно быть нацелено на то, чтобы обеспечить возможность проявиться и укрепить внутренним силам личности, внутреннему духовно-нравственному человеку с его убеждениями и природными силами. Гармоничное и всестороннее проявление всех сущностных сил вселяет уверенность в личность, помогает найти свое место в жизни, отстаивать свои убеждения, определять ее призвание и профессию.

Важным принципом педагогического процесса является осуществление комплексного подхода, организации взаимодействия различных форм воспитательной деятельности. Целостность учебно-воспитательного процесса проявляется в органических связях учебной, трудовой деятельности вос-

питаемых с формирующимся мировоззрением, общественно ценными мотивами поведения, с нравственным отношением к учению, труду, к природе, к самому себе, к другим людям. Комплексный подход, обеспечивающий единство организации и результатов воспитания и обучения, находит свое воплощение во взаимодействии всех видов деятельности воспитуемых, их взаимной стимуляции, когда, например, игровая деятельность стимулирует и учебную, и трудовую, и организационную, и бытовую.

Комплексный подход к педагогическому процессу предполагает его ориентированность на формирование в единстве знаний, умений и нравственных и общественно-политических установок. Это требование вытекает из общепризнанного в отечественной психологии и педагогике закона единства сознания и деятельности, согласно которому, сознание возникает, формируется и проявляется в деятельности. Вместе с тем, сознание как совокупность понятий, суждений, оценок, убеждений направляет поступки и действия человека.

Принцип комплексного подхода к педагогическому процессу отражает объективные требования органического единства обучения, воспитания и жизни.

Отсюда вытекает и следующий принцип организации педагогического процесса — обеспечение его связи с жизнью, общественной практикой. Этот принцип отрицает абстрактно-просветительскую направленность в формировании личности и предполагает соотнесение содержания образования и всех форм воспитательной работы с преобразованиями в экономике, политике, культуре своей страны, с происходящими мировыми процессами.

Одним из путей осуществления принципа связи с жизнью и общественной практикой является вовлечение воспитанников в посильную трудовую и другие виды деятельности. При этом важно, чтобы труд приносил удовлетворение от радости созидания и творчества. Соединение обучения и воспитания с трудом на общую пользу — принцип, тесно связанный с предыдущим принципом организации педагогического процесса. Участие в коллективном труде обеспечивает накопление опыта общественного поведения и формирование социально ценных личностно-деловых качеств. Однако необходимо помнить, что воспитывает не сам труд, а его социальное и интеллектуальное содержание, включенность в систему общественно значимых отношений, организация и нравственная направленность.

Сама природа педагогического процесса с его заданной структурой, свойствами ступенчатости и концентричности возводит в ранг организационного принципа требование **преemptивности, последовательности и систематичности**, направленное на закрепление ранее усвоенных знаний, умений, навыков, личностных качеств, их последовательное развитие и совершенствование.

Требование преemptивности предполагает такую организацию педагогического процесса, при которой то или иное мероприятие, тот или иной урок являются логическим продолжением ранее проводившейся работы, оно закрепляет и развивает достигнутое, поднимает воспитанника на более высокий уровень развития. Учебно-воспитательный процесс всегда обращен к целостной личности. Но в каждый отдельно взятый момент учитель решает конкретную педагогическую задачу. Связь и преemptивность этих задач обеспечивают переход учащихся от простых к более сложным формам поведения и деятельности, их последовательное обогащение и развитие.

Преemptивность предполагает построение определенной системы и последовательности в обучении и воспитании, так как сложные задачи не могут быть решены в короткий срок. Систематичность и последовательность позволяют за меньшее время достичь больших результатов.

Одним из фундаментальных принципов организации педагогического процесса является **принцип обучения и воспитания детей в коллективе**. Он предполагает оптимальное сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм организации педагогического процесса.

Индивид становится личностью благодаря общению и связанному с ним обособлению. Отражая специфическую человеческую потребность в среде себе подобных, общение представляет собой особый вид деятельности, предметом которой является другой человек. Оно всегда сопровождается обособлением, в котором человеком реализуется присвоение общественной сущности. Общение и обособление — источник социального богатства личности.

Наилучшие условия для общения и обособления создает коллектив как высшая форма социальной организации, основанная на общности интересов и отношениях товарищеского сотрудничества и взаимной помощи. В коллективе наиболее полно и ярко развивается и проявляет себя отдельная личность. Только в коллективе и с его помощью воспитываются и развиваются чувства ответственности, коллективизма, товарищеская взаим-

помощь и другие ценные качества. В коллективе усваиваются правила общения, поведения, вырабатываются организаторские навыки, навыки руководства и подчинения. Коллектив не поглощает, а раскрепощает личность, открывает широкий простор для ее всестороннего и гармонического развития.

И, наконец, важную роль в организации педагогического процесса играет **принцип эстетизации всей детской жизни, прежде всего, обучения и воспитания**. Эстетическое начало является мощным стимулом человеческой деятельности. Формирование у воспитанников эстетического отношения к действительности позволяет развить у них высокий художественно-эстетический вкус, дать им возможность познать подлинную красоту общественных эстетических идеалов. Предметы естественно-математического цикла помогают раскрыть перед детьми красоту природы, воспитать стремление охранять и сохранять ее. Предметы гуманитарного цикла показывают эстетическую картину человеческих отношений. Художественно-эстетический цикл вводит детей в волшебный мир искусства. Предметы утилитарно-практического цикла позволяют проникнуть в тайны красоты труда, человеческого тела, обучают навыкам создания, сохранения и развития этой красоты. Педагогу на уроках важно утвердить красоту умственного труда, деловых отношений, познания, взаимопомощи, совместной деятельности. Большие возможности эстетизации жизни открываются перед школьниками в работе общественных организаций, в художественной самодеятельности, в организации производительного и общественно полезного труда, в формировании повседневных отношений и поведения.

Принципы управления деятельностью воспитанников:

Ведущую роль в педагогическом процессе играет педагог. С помощью сознательных, целенаправленных действий педагога осуществляется освоение опыта предшествующих поколений, социализация детей, введение их в общественную жизнь, развитие у детей активности, самостоятельности, инициативы. А это становится возможным лишь при умелом **сочетании педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников**. Педагогическое управление призвано поддерживать полезные начинания детей, учить их выполнению тех или иных видов работ, поощрять инициативу и творчество. Воспитуемые во всех сферах жизнедеятельности по возможности должны быть поставлены перед необходимостью делать выбор, принимать самостоятельные решения, активно участвовать в их выполнении. Педагоги

и руководители образовательных и воспитательных учреждений должны отказаться от чрезмерной регламентации, неуверенной опеки, администрирования, подавления инициативы, самостоятельности и творчества и опираться на доверие к воспитуемым.

Принцип сознательности и активности учащихся отражает активную роль воспитания в педагогическом процессе. Активность личности социальна по своей природе, это — концентрированный показатель ее деятельной сущности. Однако активность школьников должна быть направлена не столько на простое запоминание и проявление внимания, сколько на сам процесс самостоятельного добывания знаний.

Важнейший принцип организации деятельности воспитуемых — **уважение к личности воспитуемого в сочетании с разумной требовательностью к нему**. Он вытекает из сущности гуманистического воспитания. Требовательность является своеобразной мерой уважения к личности воспитуемого. Эти две стороны взаимосвязаны как сущность и явление.

Разумная требовательность всегда себя оправдывает, но ее воспитательный потенциал существенно возрастает, если она объективно целесообразна, продиктована потребностями воспитательного процесса, задачами всестороннего развития личности. Педагог, предъявляющий требования, должен восприниматься учеником как человек, искренне заинтересованный в его судьбе и глубоко уверенный в прогрессе его личности. В этом случае требовательность будет выступать как необходимость, а не как личный интерес, чудачество или каприз учителя. У хорошего педагога требовательность к учащимся органично и динамично соединяется с требовательностью к себе. Такая требовательность предполагает уважение мнения своих воспитанников о себе.

Практическая реализация принципа уважения к личности в сочетании с разумной требовательностью тесно связана с **принципом опоры на положительное в человеке, на сильные стороны его личности**.

В педагогической практике приходится иметь дело с учащимися, находящимися на разных уровнях воспитанности. Среди них, как правило, имеются такие, которые плохо учатся, лениятся, пренебрежительно относятся к интересам коллектива, общественным обязанностям и поручениям. Однако замечено, что даже у самых трудных учащихся есть стремление к нравственному самосовершенствованию, которое легко погасить, если обращаться к ним только с помощью криков, упреков и нотаций.

Но его можно поддержать и усилить, если педагог вовремя заметит и поощрит малейшие порывы учащихся к тому, чтобы разрушить привычные формы поведения.

Выявляя в учащемся положительное и опираясь на него, делая ставку на доверие, педагог как бы предвосхищает процесс становления и возвышения личности. Если учащийся овладевает новыми формами поведения и деятельности, добивается заметного успеха в работе над собой, он переживает радость, внутреннее удовлетворение, что, в свою очередь, укрепляет его уверенность в своих силах, стремление к дальнейшему росту. Эти положительные эмоциональные переживания усиливаются, если успехи в развитии и поведении школьника замечают и отмечают педагоги, товарищи, коллектив сверстников.

Успешная реализация указанных принципов возможна лишь при соблюдении еще одного принципа — **согласованности требований школы, семьи и общественности**.

Единство и целостность учебно-воспитательного процесса обеспечивается тесным взаимодействием всех педагогических систем. Нетрудно себе представить, что, если воспитательные влияния, исходящие от этих систем, не будут сбалансированы, сгармонизированы, будут действовать в различных, а то и противоположных, направлениях, школьник приучается рассматривать нормы и правила поведения как нечто необходимое, устанавливаемое каждым человеком по своему усмотрению. Трудно достичь, например, успеха в учебно-воспитательной работе, если одни педагоги добиваются от учащихся порядка и организованности, а другие проявляют нетребовательность.

Большое практическое значение в управлении деятельностью воспитанников имеет **принцип сочетания прямых и параллельных педагогических действий**. Сущность параллельного действия состоит в том, что, воздействуя не на отдельную личность, а на группу или коллектив в целом, педагог искусно превращает его из объекта в субъект воспитания. При этом воспитателя интересует как будто бы только коллектив, а в действительности он использует его как инструмент для прикосновения к каждой отдельной личности. Каждое воздействие в соответствии с этим принципом должно быть воздействием на коллектив и наоборот.

На фоне педагогических требований воспитателя в развитии коллектива формируется общественное мнение, которое выполняет регулирующие функции в системе коллективных

и межличностных отношений. Сила и авторитет общественного мнения тем выше и влиятельнее, чем больше сплочен и организован учебный коллектив.

В соответствии с принципом доступности и посильности обучение и воспитание школьников, их деятельность должны строиться на основе учета реальных возможностей, предупреждения интеллектуальных, физических и нервно-эмоциональных перегрузок, отрицательно сказывающихся на их физическом и психическом здоровье.

При предъявлении недоступного для усвоения материала резко снижается мотивационный настрой на учение, ослабевает волевое усилие, падает работоспособность, быстро наступает утомление. Вместе с тем чрезмерное упрощение материала тоже снижает интерес к учению, не способствует формированию учебных навыков и, главное, не содействует развитию учащихся.

Традиционная педагогика в целях обеспечения доступности и посильности при изложении материала и организации деятельности детей рекомендует идти от простого к сложному, от абстрактного к конкретному, от известного к неизвестному, от фактов к обобщениям и т.п. Однако этот же принцип, но в другой дидактической системе реализуется, если начинать не с простого, а с общего, не с близкого, а с главного, не с элементов, а со структуры, не с частей, а с целого (В.В. Давыдов). Следовательно, недоступность обучения и трудности, с которыми сталкиваются воспитанники в той или иной деятельности, зависят не только от содержания материала, его сложности, но и от методических подходов, применяемых педагогом.

С предыдущим принципом теснейшим образом связан принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников при организации их деятельности.

Возрастной подход, прежде всего, предусматривает изучение уровня актуального развития, воспитанности и социальной зрелости детей, подростков и юношей. Замечено, что эффективность учебно-воспитательной работы снижается, если предъявляемые требования и организационные структуры отстоят от возрастных возможностей учащихся или непосильны для них.

Индивидуальный подход требует глубокого изучения сложности внутреннего мира школьников и анализа сложившегося у них опыта, а также тех условий, в которых происходило формирование их личности.

Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников требует, чтобы содержание, формы и методы организации их деятельности не оставались неизменными на

разных возрастных этапах. В соответствии с этим принципом должны учитываться темперамент, характер, способности и интересы, мысли, мечты и переживания воспитанников. Не менее важно учитывать их половозрастные особенности.

Организуя принцип руководства деятельностью воспитанников является принцип прочности и действенности результатов образования, воспитания и развития.

Реализация этого принципа справедливо связывается, прежде всего, с деятельностью памяти, но не механической, а смысловой. Только увязывание нового с ранее усвоенным, только введение новых знаний в структуру личностного опыта учащихся обеспечат их прочность. Прочными, как правило, становятся и те знания, которые добываются самостоятельно. Они надолго оседают в сознании и имеют тенденцию переходить в убеждения. Большое значение имеет и эмоциональный фон, сопровождающий изучение и усвоение материала, выработку умений и навыков.

Прочности и действенности результатов деятельности способствуют упражнения в применении знаний, умений и навыков, обсуждения и дискуссии, доказательства и аргументированные выступления и т.п. Прочным достоянием памяти становятся те знания, в которых учащиеся испытывают постоянную потребность, нужду, которые стремятся применить в своей практической деятельности.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Что такое педагогический процесс?
2. Какова структура и основные компоненты педагогического процесса?
3. В чем состоит особенность целостного педагогического процесса?
4. Почему педагогическую задачу следует рассматривать как основную единицу педагогического процесса?
5. Какие закономерности педагогического процесса вы знаете?
6. Назовите основные принципы педагогического процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Педагогический процесс // Избр. Пед. Труды / Сост. М.Ю. Бабанский. — М., 1989.
2. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. — М., 1982.
3. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). — М., 1984.

4. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс // Избр. Пед. Соч. / Под ред. А.М. Арсеньева. — М., 1989.
5. Лихачев Б.Т. Воспитательные аспекты обучения. — М., 1979.
6. Мищенко А.И. Педагогический процесс как целостное явление. — М., 1993.
7. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. — 4-е изд. — М., 2002. — 512 с.

тема 4

Воспитание в структуре целостного педагогического процесса

- 1/ *Сущность и особенности воспитательного процесса*
- 2/ *Воспитание как целостный процесс*
- 3/ *Закономерности и принципы воспитания*
- 4/ *Средства, методы и формы воспитания.
Воспитание и перевоспитание*
- 5/ *Цели воспитания*
- 6/ *Основные направления воспитательной работы*

1.

Сущность и особенности воспитательного процесса

Воспитание является одним из важнейших элементов педагогического процесса. Общая социальная функция воспитания состоит в освоении опыта предшествующих поколений, знаний, умений, норм, образцов поведения и т.д. Конкретная же социальная функция воспитания в том или ином сообществе изменяется в ходе истории и определяется соответствующими условиями жизни общества, характером общественных отношений, культурой, ценностными ориентациями.

Воспитание предполагает не только формирование личности, но и создание условий для развития индивидуальности. Одной из главных задач воспитания человека является его социальное самоопределение, которое зависит от реализации двух важнейших условий. Первое из них — обеспечение включенности молодых людей в реальные социальные отношения, т.е. возникновение у них личностного состояния по отношению к деятельности, несущее в себе объективный и субъективный компоненты. Объективным компонентом является собственно деятельность личности, субъективным — отношение личности к данной деятельности. Второе условие — самореализация детей в процессе социального взаимодействия. Это условие предполагает предоставление ребенку возможности более полно раскрыть себя в отношениях с окружающими, когда важны осознание цели и значение деятельности для личного саморазвития, учет осознанности каждым ребенком своего «Я», наличие четких и ясных перспектив (ближних и дальних) в той деятельности, в которую ребенок включается.

Воспитание — это целенаправленный процесс формирования личности с помощью специально организованных воздействий в соответствии с определенным социально-педагогическим идеалом.

Воспитание как основной элемент педагогического процесса включает в себя четыре существенных признака:

- 1) целенаправленность воздействия;
- 2) социальную направленность этого воздействия в виде наличия образца, социально-культурные ориентиры, идеалы, а также соответствие процесса воспитания социально-культурным ценностям как достижениям исторического развития человека;
- 3) наличие определенной системы организуемых воспитательных воздействий и влияний;
- 4) освоение человеком социального опыта и развитие его личности и индивидуальности.

В чем же заключаются основные особенности воспитательного процесса? Какова его специфика, его качественное своеобразие?

Прежде всего, следует иметь в виду, что **процесс воспитания — это многофакторный процесс**. Он осуществляется не только в школе, но и в семье, во внешкольных учреждениях. Воспитательное воздействие педагогов дополняется разнообразной воспитательной деятельностью различных организаций. Серьезное влияние на формирование сознания и поведения учащихся, на развитие их чувств оказывают литература и искусство, радио и телевидение, кино и театр. Поток воспитательных воздействий на личность значительно расширяется. Процесс воспитания становится более многоплановым, многофакторным. Его нельзя ограничивать лишь рамками уроков, рамками школы. Успех воспитания зависит не от одного какого-либо источника влияний, а от **многих факторов и влияний**. Многофакторность процесса воспитания, расширение сферы воспитательных воздействий позволяют использовать различные резервы и возможности для формирования личности. Вместе с тем это значительно затрудняет воспитательный процесс. Подвергаясь множеству разнообразных влияний, воспитанники накапливают не только положительный, но иногда и отрицательный опыт.

Вторая особенность процесса воспитания заключается в том, что **это длительный процесс**. Он начинается задолго до поступления детей в школу и продолжается после школы. Еще Гельций — один из крупнейших представителей французского материализма XVIII в., характеризуя воспитание как длительный

процесс, писал, что вся жизнь есть, собственно говоря, лишь одно длинное воспитание. Человек воспитывается или перевоспитывается и в зрелые годы. Он продолжает накапливать и совершенствовать свой трудовой, моральный опыт, расширяет и углубляет свои знания, овладевает эстетическими ценностями. Конечно, школьные годы — это годы наиболее интенсивного развития личности, формирования характера и поведения. Известно, что центральная нервная система школьника отличается высокой пластичностью и восприимчивостью. Благодаря этому создаются условия для успешного формирования и развития личности. Поэтому именно в молодые годы осуществляется специально организованный воспитательный процесс.

О длительности процесса воспитания свидетельствует и то обстоятельство, что результаты его можно обнаружить не сразу. Школьник в короткий срок может заучить правила арифметики, запомнить исторические факты, события, даты. Но его нельзя быстро научить быть коллективистом, хорошим товарищем, чутким и скромным человеком. Для этого требуется длительное время. Нельзя также при помощи каких-то быстродействующих методов организовать и слепить ученический коллектив, создать в нем здоровое общественное мнение, без чего невозможно полноценное воспитание.

Эту особенность процесса воспитания следует всегда учитывать, иметь в виду при определении его результатов. Не во всех случаях можно рассчитывать на быстрый успех в воспитании, и особенно в перевоспитании личности.

Третья особенность процесса воспитания состоит в том, что **он имеет ступенчатый характер**. Его можно условно подразделить на ряд этапов. На первой ступени дети усваивают первоначальные представления о правилах поведения в семье, в школе. У них начинают пробуждаться элементарные чувства и вырабатываются простейшие навыки поведения. На второй ступени на основе первоначальных представлений о нормах поведения у школьников формируются этические понятия, вырабатываются умения правильно поступать в том или ином случае, соблюдать принятые в обществе правила поведения. Вместе с тем происходит и дальнейшее развитие положительных чувств, и преодоление отрицательных. Третья ступень характеризуется формированием убеждений, выработкой устойчивых привычек поведения и дальнейшим развитием и обогащением чувств. На этой ступени у школьников более отчетливо выявляются мотивы деятельности, определяемые идейными, нравственными принципами. Между этими ступенями нет резкой границы, они тесно связаны.

Ступени процесса воспитания не всегда совпадают с возрастными ступенями развития школьников. Одни из них развиваются быстрее, другие — медленнее. Этим можно объяснить, что уровень развития не всегда совпадает с возрастом, со ступенями обучения. Некоторые старшеклассники иногда находятся на более низкой ступени развития по сравнению со своими товарищами из средних классов. Объясняется это, прежде всего тем, что окружающая микросреда, практика жизни по-разному влияют на развитие.

Неодинаково бывает организован и процесс воспитания детей в школе, и особенно в семье. Недостатки в воспитании приводят нередко к тому, что приобретенные ранее положительные качества не закрепляются и иногда утрачиваются; не приобретаются и новые качества. В результате уровень развития учащихся одного и того же возраста бывает неодинаков. Каждый из них проходит свой особый жизненный путь. Знание этого пути и жизненного опыта ученика, его представлений, навыков и привычек поведения показывает, на какую из задач воспитания следует, прежде всего, обратить внимание.

Следующая, четвертая особенность процесса воспитания — **концентрация в содержании воспитательной работы**. Это означает, что в процессе воспитания к одним и тем же качествам личности приходится возвращаться неоднократно. Но это не простое повторение, а повторение с последующим расширением и углублением в соответствии с возрастными особенностями и уровнем воспитанности. Разумеется, на различных этапах воспитания в центре внимания может оказаться то или иное качество личности. Например, в младших классах обычно большое внимание уделяется воспитанию элементарной дисциплинированности, без чего невозможно организовать учебно-воспитательную работу. В средних классах на первый план выдвигается воспитание чувства ответственности. А у старшеклассников требуется уже высокая сознательность, обусловленная идейными (политическими и нравственными) мотивами. Однако все эти качества формируются и развиваются одновременно с другими, а не в порядке механической очередности. Для их воспитания нельзя установить заранее определенные календарные сроки, как это обычно делается в процессе овладения знаниями по различным учебным предметам. Невозможно организовать процесс воспитания так, чтобы в первой учебной четверти у учащихся воспитывалось, к примеру, такое качество, как правдивость, во второй четверти — принципиальность, в третьей — коллективизм и т. д. Эти качества формируются и проявляются одновременно. Они

составляют как бы отдельные черты, устойчивые особенности целдной личности. Воспитывая одно из качеств личности, воспитатель, так или иначе, влияет на другие.

Пятая специфическая черта воспитания заключается в том, что это **двусторонний и активный процесс**. Воспитанник — это не только объект, но и субъект воспитания. Поэтому важнейшая задача педагога воспитать у учащихся постоянную потребность в самоанализе, самооценке, самовоспитании. Необходимо вызвать у воспитанников волю собственных усилий, пробудить их внутреннюю активность, максимально развить их самостоятельность. Успешное решение этих задач требует от педагога развитой эмпатии, т. е. способности видеть ситуацию глазами другого человека, умение поставить себя на место своего воспитанника и взглянуть на проблему его глазами.

Шестой особенностью воспитания является то, что **результаты этого процесса малозаметны для внешнего восприятия**. Проверить и оценить работу воспитателя довольно трудно. Как и все большое, она видится на расстоянии. Конечно, на расстоянии не географическом, а во временном. Поэтому педагог должен быть готов к тому, что его усилий не только быстро не увидят, но его еще и порицать будут, что называется, за чужие грехи. Вот почему педагог должен быть очень скромным человеком и не только, чтобы служить должным примером своим воспитанникам, но и для сохранения своего душевного равновесия при нередких, к сожалению, случаях несправедливого отношения к себе.

И, наконец, седьмая особенность процесса воспитания: это **деятельность, устремленная в будущее**. Каждый педагог должен помнить, что его воспитанники вступают в жизнь при изменившихся условиях, в иных общественных отношениях. Поэтому в воспитательной работе следует учитывать не только потребности сегодняшнего дня, но и перспективы технического прогресса и общественного развития. Быть хорошим прогнозистом, уметь за нынешними проблемами увидеть проблемы завтрашние и требования, которые они предъявят к людям будущего — еще одно необходимое качество хорошего педагога.

2.

Воспитание как целостный процесс

Все возможности потенции воспитания раскрываются только в том случае, если воспитание организовано как **целостный процесс**.

Сущность целостности воспитательного процесса — в подчиненности всех его частей и функций общей «цели»: формированию целостного человека — развитию индивидуальности и социализации личности. Целостный подход к организации воспитательной работы предполагает: — адекватность деятельности каждого педагога общей «цели» — единство «воспитания» и самовоспитания, «образования» и самообразования; — установление связей между элементами педагогической системы: информационные связи (обмен информацией), организационно — деятельностные связи (методы совместной деятельности), коммуникативные связи (общение), связи управления и самоуправления.

В соответствии с таким подходом воспитательный процесс может рассматриваться как целостная динамическая система, системообразующим фактором которой является цель развития личности воспитываемого, реализуемая во взаимодействии педагога и ученика. Воспитательный процесс — неотъемлемое ядро педагогической деятельности образовательного учреждения. В то же время организация воспитательного процесса не ограничивается его рамками и предполагает учет влияния всех факторов социальной среды. Движущей силой воспитательного процесса является разрешение противоречия между разнообразными (часто разнонаправленными) воздействиями на ученика и целостным формированием его личности. Это противоречие становится источником развития, если выдвигаемые педагогами цели воспитания находятся в зоне ближайшего развития возможности учеников и соответствуют их оценкам значимости воспринимаемого. И, наоборот, подобное противоречие не будет действовать оптимально развитию системы, если ребенок не готов к восприятию позитивных влияний, в том числе со стороны педагога. В результате воспитания должно происходить как изменение уровня воспитанности каждого ученика, так и изменение характера отношений между участниками воспитательного процесса. В этом плане важно рассмотреть соотношение понятий воспитательный процесс и воспитательная система. Между понятиями воспитательная система и воспитательный процесс четко просматривается взаимосвязь. С одной стороны, в процессе поставленных педагогических целей в образовательном учреждении создается и развивается воспитательная система, с другой — эта система выступает в качестве главного фактора успешного решения воспитательных задач. Если воспитательный процесс рассматривать с позиции системного подхода, то понятие «развитие воспитательной системы» и «воспитательный процесс» идентичны.

Воспитание как целостный педагогический процесс основывается на взаимодействии педагогов и воспитанников. Ведущую роль в этом процессе принято отводить педагогам. При такой постановке вопроса педагог выступает как субъект воспитательного процесса, а воспитанник — как его объект.

Педагоги как субъект осуществляют целенаправленную профессиональную деятельность, направленную на решение воспитательных задач. Эта деятельность не ограничивается целенаправленным воздействием на ученика: она предполагает как учет особенностей окружающей ребенка среды, так и активное воздействие на эту среду. Когда мы говорим о воздействии педагога на ученика в рамках реализации своих профессиональных функций, то эту педагогическую деятельность называем воспитательной работой. Воспитательная работа включает в себя реализацию комплекса организационных и педагогических задач, решаемых педагогом с целью обеспечения оптимального развития личности ученика, выбор форм и методов воспитания учащихся в соответствии с поставленными воспитателями задачами и сам процесс их реализации. Эта работа предполагает организацию совместной деятельности педагогов и учащихся и предусматривает также регулирование отношений социальных институтов, оказывающих существенное влияние на ребенка.

В воспитательной работе следует выделить три группы функций. Первая группа связана с непосредственным воздействием педагога на ученика: изучение индивидуальных особенностей его развития, окружения, интересов; программирование воспитательных воздействий; реализация комплекса методов и форм индивидуальной работы с учеником; анализ эффективности воспитательных воздействий. Вторая группа функций связана с созданием воспитывающей среды: сплочение коллектива; формирование благоприятной эмоциональной атмосферы; включение учащихся в разнообразные виды социальной деятельности; развитие детского самоуправления. Третья группа функций направлена на коррекцию влияния различных субъектов социальных отношений ребенка: социальная помощь семье; взаимодействие с педагогическим коллективом; коррекция воздействия средств массовой коммуникации; нейтрализация негативных воздействий социума; взаимодействие с другими образовательными учреждениями. В проводимой педагогом воспитательной работе основное место занимает организаторская деятельность. Он реализует весь комплекс организаторских функций: целеполагание, плани-

рование, координация, анализ эффективности и т. п. Воспитательная работа является важнейшим компонентом воспитательного процесса, его основной составляющей. От того, как эту работу проводят педагоги, насколько она адекватна актуальной педагогической ситуации, зависит успех педагогической деятельности школы.

Отмечая важную роль педагога в воспитательном процессе, современная педагогика подчеркивает, что воспитание человека может совершаться только на основе его активности. В процессе воспитания большое место занимает переработка личностью внешних воздействий. Исследования психологов и педагогов свидетельствуют о том, что в развитии личности воздействие внешних факторов приобретает значение не само по себе, а в силу индивидуальной позиции человека, его отношения к этим факторам, а также практической реализации этих факторов в его действиях и поступках. Поэтому в воспитательном процессе **воспитуемый, ребенок и взрослый выступают в качестве субъекта воспитательного процесса.** Процесс воспитания органично включает в себя и самовоспитание личности.

Самовоспитание — педагогическая деятельность человека, направленная на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями. Самовоспитание предполагает определенный уровень развития личности, ее самосознания, способности к ее анализу при сознательном сопоставлении своих поступков с поступками других людей. Отношение человека к своим потенциальным возможностям, правильность самооценки, умение видеть свои недостатки характеризуют зрелость человека и являются предпосылками организации самовоспитания.

Самовоспитание предполагает использование таких приемов как **самообязательство** (добровольное задание самому себе осознанных целей и задач самосовершенствования, решение сформировать у себя те или иные качества); **самоотчет** (ретроспективный взгляд на пройденный за определенное время путь); **осмысление собственной деятельности и поведения** (выявление причин успехов и неудач); **контроль** (систематическая фиксация своего состояния и поведения с целью предотвращения нежелательных последствий).

Самовоспитание осуществляется в процессе самоуправления, которое строится на основе сформулированных человеком целей, программы действий, контроля за выполнением программы, оценки полученных результатов, самокоррекции.

Самоопределение представляет собой сознательный выбор человеком своего жизненного пути, целей, ценностей, нравственных норм, профессии, условий жизни.

К методам самовоспитания относятся: 1 — **самопознание**, 2 — **самообладание**, 3 — **самостимулирование**.

Самопознание включает: самонаблюдение, самоанализ, самооценку, самосравнение.

Самообладание опирается на самоубеждение, самоконтроль, самоприказ, самовнушение, самоподкрепление, самоисповедь, самоприуждение.

Самостимулирование предполагает: самоутверждение, самободрение; самопоощрение, самонаказание, самоограничение.

Самоанализ, самооценка, самоконтроль, саморегуляция, самоубеждение являются основными приемами самовоспитания.

3.

Закономерности и принципы воспитания

Педагогика выявила общие закономерности и сформулировала ряд принципов, на которых основывается воспитательный процесс. Под закономерностями воспитания понимаются устойчивые повторяющиеся и существенные связи в воспитательном процессе, реализация которых позволяет добиться эффективных результатов в решении педагогических задач.

Каковы же эти закономерности?

1. **Воспитание личности происходит только в процессе включения ее в деятельность.** Чтобы человек овладевал знаниями, ему необходимо осуществлять познавательную деятельность. Нельзя воспитать трудолюбие, коллективизм, не вовлекая воспитанника в трудовую деятельность, в межличностные отношения и решение коллективных проблем. Вот почему еще раз подчеркнем, что воспитание в его глубинном значении состоит вовсе не в воспитательных разговорах, назидательных беседах и наставлениях, как это представляется иногда, а во включении растущего человека в деятельность, в соответствующие его возрасту общественные отношения. Исходя из этого, С.Т. Шацкий и А.С. Макаренко с полным основанием определяли воспитание как содержательную организацию жизни и деятельности воспитанников.

2. **Воспитание есть стимулирование активности формируемой личности в организуемой деятельности.** Указанная закономерность обуславливается тем, что эффективное развитие, и формирование личности происходит только при условии, если

она проявляет высокую активность в организуемой деятельности. Если же человек участвует в организуемой деятельности без желания или, как говорят, спустя рукава, эта деятельность практически не развивает его.

Активность же ребенка в значительной мере зависит от его мотивации. Отсюда следует, что только развивая потребностно-мотивационную сферу личности и создавая необходимые условия у нее здоровых потребностей, интересов и мотивов деятельности (поведения), представляется возможным стимулировать ее активность и добиваться надлежащего воспитательного эффекта.

3. Неразрывное единство образования и воспитания. Образование направлено на формирование общей культуры человека. На его основе происходит развитие индивида, приобретающего социального опыт, формирующего комплекс необходимых знаний и способностей. На основе взаимодействия образования и воспитания происходит совершенствование человека. Приобретая знания, человек развивается. Развиваясь, он стремится к расширению сфер своей деятельности и общения, которые в свою очередь требуют новых знаний и умений.

4. Целостность воспитательных влияний, предполагающая прежде всего единство целей, содержания и методов воспитания, также единство декларируемых социальных установок и реальных действий педагога, непротиворечивость педагогических требований, предъявляемых к ребенку всеми субъектами воспитательного процесса.

5. В процессе воспитания необходимо проявлять гуманность и уважение к личности в сочетании с высокой требовательностью. Психологической основой этой закономерности является то, что характер отношений педагога и воспитуемой личности вызывает у последней определенные внутренние (эмоционально-чувственные) переживания и непосредственно сказывается на ее деятельности и развитии. Если эти отношения проникнуты взаимным уважением, доверием, доброжелательностью и демократизмом, носят гуманный характер, то воспитательное влияние педагога, как правило, будет вызывать у учащихся положительную реакцию и стимулировать их деятельность.

В тех же случаях, когда отношения между педагогом и воспитанником несут на себе печать негативности, авторитарности, воспитательное влияние педагога вызывает у последнего отрицательные переживания и не дает положительного воспитательного эффекта. В воспитательной работе уважительное

и заботливое отношение к детям должно сочетаться с высокой требовательностью, поддержанием необходимого порядка в работе и поведении.

6. В процессе воспитания необходимо открывать перед учащимися перспективы их роста, помогать им добиваться радости успехов. Если эти цели и намерения реализуются, личность переживает внутреннее удовлетворение, радость от достигнутых успехов. Когда намеченные цели не реализуются, личность испытывает внутреннее беспокойство, чувство неудовлетворенности и психического напряжения. Нетрудно понять, что повторение подобных неудач парализует деятельность личности, и она перестает работать над собой, теряет всякую активность. Например, школьник, отставший в учебе, совсем перестает учиться.

7. В процессе воспитания необходимо выявлять положительные качества учащихся и опираться на них. П. П. Блонский писал: «Нужно бороться не с учеником, у которого есть недостатки в учебе, а совместно с учеником бороться против этих недостатков». Но тогда чаще всего нужны не критика и осуждение, а проявление душевной чуткости к ученику и оказание ему реальной помощи в преодолении встречающихся трудностей.

Глубоко прав был А. С. Макаренко, когда утверждал, что, каким бы плохим в нашем представлении ни был воспитанник, к нему всегда надо подходить с оптимистической гипотезой, проектировать в нем всегда хорошее, помогать развиваться его лучшим задаткам и способностям и, опираясь на них, создавать условия для преодоления недостатков.

8. В воспитании необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся.

9. В процессе воспитания необходимо побудить ребенка к осуществлению самостоятельности.

На данных закономерностях базируются принципы воспитания. Принципы воспитания — это основные требования к организации воспитательного процесса, определяющие его содержание и методы осуществления.

Каковы же основные принципы воспитательного процесса?

Принцип гуманистической ориентации воспитания требует рассмотрения ребенка как основной ценности в системе человеческих отношений, главной нормой которых является гуманность. Этот принцип требует уважительного отношения к каждому человеку, а также обеспечение свободы совести, вероисповедания и мировоззрения, выделения в качестве приоритетных задач заботы о физическом, социальном и психиче-

ском здоровье ребенка. Условиями реализации данного принципа являются: добровольность включения ребенка в ту или иную деятельность; доверие ребенку в выборе средств достижения поставленной цели, основанное на вере в возможность каждого ребенка и его собственной вере в достижение поставленных задач; оптимистическая стратегия в определении воспитательных задач; предупреждение негативных последствий в процессе педагогического воздействия; учет интересов учащихся, их индивидуальных вкусов, предпочтений, побуждение и развитие новых интересов; формирование у детей готовности к социальной самозащите своих интересов при осознании своей социальной защищенности. В практической педагогической деятельности этот принцип отражается в следующих правилах: необходимо опираться на активную позицию ребенка, его самостоятельность и инициативу; в общении с ребенком должно доминировать уважительное отношение к нему; педагог должен не только призывать ребенка к добру, но и быть добрым; педагог должен защищать интересы ребенка и помогать ему в решении его актуальных проблем; поэтапно решая воспитательные задачи, педагог должен постоянно искать варианты их реализации, которые в большей степени принесут пользу каждому ребенку; защита ребенка должна быть приоритетной задачей педагогической деятельности; в классе, школе, группе и других объединениях учащихся педагоги должны формировать гуманистические отношения, которые не допускают унижения достоинства детей.

Принцип социальной адекватности воспитания требует соответствия содержания и средств воспитания социальной ситуации, в которой организуется воспитательный процесс. Задачи воспитания ориентированы на реальные социально-экономические условия и предполагают формирование у детей прогностической готовности к реализации разнообразных социальных задач. Реализация этого принципа возможна только на основе учета разнообразного влияния социальной среды. Условиями реализации данного принципа являются: взаимосвязь воспитательных задач и задач социального развития демократического общества; координация взаимодействия социальных институтов, оказывающих влияние на личность ребенка; обеспечение комплекса социально-педагогической помощи детям; ориентация педагогического процесса на реальные возможности общества; учет разнообразных факторов окружающей социальной среды (национальных, региональных, типа поселения, особенностей учебного заведения и т. д.); коррекция

воспринимаемой учащимися разнообразной информации, в том числе информации от средств массовых коммуникаций. В практической деятельности педагога этот принцип отражается в следующих правилах: воспитательный процесс строится с учетом реалий социальных отношений, особенностей экономики, политики, духовности общества; школа не должна замыкать воспитание ребенка своими стенами, необходимо широко учитывать и использовать реальные факторы социума; педагог должен корректировать негативное влияние окружающей среды на ребенка; необходимо обеспечить взаимодействие всех участников воспитательного процесса.

Принцип индивидуализации воспитания учащихся предполагает определение индивидуальной траектории социального развития каждого ученика, выделение специальных задач, соответствующих его индивидуальным особенностям, включение ребенка в различные виды деятельности с учетом его особенностей, раскрытие потенциалов личности как в учебной, так и во внеучебной работе, предоставление возможности каждому учащемуся для самореализации и самораскрытия. Условиями реализации принципа индивидуализации являются: мониторинг изменений индивидуальных качеств в ребенке; определение эффективности влияния фронтальных подходов на индивидуальность ребенка; выбор специальных средств педагогического влияния на каждого ребенка; учет индивидуальных качеств ребенка, его сущностных сфер при выборе воспитательных средств, направленных на его развитие; предоставление возможности учащимся самостоятельного выбора способов участия во внеучебной деятельности, а также выбора сферы дополнительного образования. В практической педагогической деятельности этот принцип реализуется в следующих правилах: работа, проводимая с группой учеников, должна ориентироваться на развитие каждого из них; успех воспитательного воздействия при работе с одним учащимся не должен негативно влиять на воспитание других; осуществляя выбор воспитательного средства, необходимо пользоваться информацией только об индивидуальных качествах; на основе взаимодействия с учеником педагог должен вести поиск способов коррекции его поведения; совокупность воспитательных средств, используемых педагогами, должна определяться с учетом постоянного отслеживания эффективности воспитательного воздействия на каждого ребенка.

Принцип создания воспитывающей среды требует создания в учебном заведении таких отношений, которые бы формировали социальность ребенка. Прежде всего, важна роль идей

о единстве коллектива школы, педагогов и учащихся, сплочении этого коллектива. В каждом классе, в каждом объединении должно формироваться организационное и психологическое единство (интеллектуальное, волевое и эмоциональное). Создание воспитывающей среды предлагает взаимную ответственность участников педагогического процесса, сопереживание, взаимопомощь, способность вместе преодолевать трудности. Этот принцип также означает, что в школе и социальном окружении доминируют творческие начала при организации учебной и внеучебной деятельности, при этом творчество рассматривается учащимися и педагогами как универсальный критерий оценки личности и отношений в коллективе. Реализация этого принципа возможна при следующих условиях: выделение доминирующей цели коллектива, объединяющей педагогов и учащихся; определение ведущей деятельности, являющейся значимой для всех членов коллектива; развитие детского самоуправления, инициативы и самостоятельности детей и взрослых, создание разнообразных детских объединений; формирование позитивного отношения к творчеству (воспитывающая среда должна быть эвристической); неповторимость учебного заведения (каждая школа должна иметь свое лицо), наличие отношений «ответственной зависимости» (А.С. Макаренко) в среде педагогов и учащихся. Этот принцип отражается в ряде правил организации педагогической деятельности: школа для ребенка должна быть родной, и он должен ощущать сопричастность к успехам и неудачам коллектива; педагоги и учащиеся, члены одного коллектива, помогают друг другу; общая цель школы — цель каждого педагога и ученика; необходимо реально доверять детям, а не играть с ними в доверие; каждый в коллективе должен быть творцом отношений и новых дел; равнодушный педагог рождает равнодушных учащихся.

Принцип воспитывающего обучения, в соответствии с которым правильно организованное обучение оказывает решающее влияние на формирование и развитие личности, а успех обучения во многом зависит от воспитания учащихся ответственного отношения к труду, от формирования у них таких качеств, как дисциплинированность, организованность.

Обучение — важнейшее средство воспитания. Оно не ограничивается передачей и усвоением знаний, умений и навыков, а является важным средством формирования личности с определенной идеологией и моральными качествами. Обучение не только обеспечивает умственное развитие личности, но и влияет на формирование мировоззрения и морального облика,

на развитие эстетических вкусов, физических свойств, на выработку навыков и привычек поведения. Изучая основы наук, учащиеся приобретают правильную ориентировку в жизни и усваивают нормы и правила общежития. На уроках (литературы, истории, родного языка и др.) они учатся различать хорошее и плохое, справедливое и несправедливое, дозволенное и недозволенное. Знания, получаемые в процессе обучения, служат основой для формирования убеждений.

Поскольку обучение протекает главным образом в коллективе, учащиеся приобретают умение жить и трудиться в коллективе, воспитываются в духе коллективизма. Не только содержание, но и методы, организация учебной работы оказывают серьезное влияние на формирование морального облика учащегося.

Чаше всего содержание учебного материала косвенно влияет на выработку нравственных представлений и оценок, способствует формированию нравственно зрелой личности. Так, давая моральную оценку поступкам и действиям литературных героев, педагоги помогают правильно разобраться в том, что является хорошим и плохим с точки зрения общечеловеческой морали. Увлекательный рассказ учителя географии о природных богатствах нашей Родины, о замечательных людях страны содействует патриотическому воспитанию. Знания сами по себе, разумеется, еще не делают человека воспитанным, высоконравственным. Иногда он может совершать дурные поступки, сознавая, что это дурно. Поэтому очень важно приучить учащихся к правильному поведению в обществе.

На выработку навыков и привычек поведения серьезное влияние оказывают методы обучения. Школа стремится развить интерес к знаниям, пытливость, любознательность, активность и инициативу. Для осуществления этих задач она применяет активные методы и приемы обучения, способствующие всестороннему развитию. Особенно велика воспитательная роль экскурсий в музеи, на выставки, на заводы, фабрики, сельскохозяйственные предприятия и т.д. Они способствуют воспитанию и закреплению чувства патриотизма, приучают к уважению относиться к труду и к людям труда. Формированию личности способствуют также яркие и увлекательные беседы учителя, самостоятельные занятия в лабораториях, совместная работа на школьных участках. Все это содействует развитию инициативы, активности, самостоятельности, настойчивости, дисциплинированности, умения преодолевать трудности.

Повышению воспитывающей роли обучения способствуют осуществление межпредметных связей. Это помогает глубже понять и усвоить учебный материал, сформировать в сознании учащихся целостную картину мира. Известно, что такие предметы, как математика и физика, история и литература, взаимно подкрепляют друг друга, дают возможность лучше понять, уяснить объективно существующие внутренние связи между различными отраслями наук. Это содействует формированию у учащихся основ диалектико-материалистического мировоззрения.

Серьезное влияние на повышение воспитывающей роли обучения оказывает и стремление учителей придать учебной работе исследовательский характер, повысить самостоятельность учащихся. За последние годы в старших классах на уроках стали применять диспуты, семинары, выступления с докладами и рефератами, обзоры дополнительной литературы, шире используются самостоятельные занятия в кабинетах, на пришкольных участках. Все это, бесспорно, помогает, повысить воспитывающую роль обучения. Много внимания развитию самостоятельности учащихся уделял В.А. Сухомлинский. В Павлышской школе, которой он руководил, были «Комната мысли», «Комната творческого труда», «Уголок мечты». Они помогали выполнять учебные поручения на высоком интеллектуальном уровне.

На повышение воспитывающей роли обучения влияет и правильная оценка знаний. Она причает к систематическому учебному труду, укрепляет волю и характер, развивает добросовестность и аккуратность, высокую требовательность и ответственность. Опытные учителя не только оценивают результаты учения, но и процесс труда, обращают внимание на отношение к учению.

Успешному решению воспитательных задач содействует и правильная организация домашних занятий. В процессе их выполнения приобретаются навыки самостоятельной работы. Школьники приучаются планировать свой труд, рационально распределять свое время, преодолевать трудности в учебной работе.

Очень важное и необходимое условие повышения воспитывающей роли обучения — это оптимальное построение учебного процесса, его оптимизация. Под оптимизацией процесса обучения, по мнению Ю. К. Бабанского, следует понимать такую его организацию, которая обеспечивает достижение максимальной возможности для данных условий эффективности решения учебно-воспитательных задач без превышения времени, отве-

денного на классную и домашнюю работу. Следовательно, основные критерии оптимизации процесса обучения — это достижение высоких учебно-воспитательных результатов, соответствующих уровню развития учащихся.

Известно, что выдающиеся педагоги много внимания уделяли правильному распределению времени педагогов и учащихся, экономии их сил и энергии. Так, А. С. Макаренко утверждал, что для воспитания нужно не большое время, а разумное его использование. Оптимизация процесса обучения предполагает достижение наибольших учебно-воспитательных результатов при меньшей затрате времени и усилий. При этом условии достигаются более высокие результаты не только в обучении, но и в воспитании школьников.

Обеспечению единства обучения и воспитания содействуют и факультативные занятия. Они помогают углубить знания, применить их на практике, в жизни. Факультативные занятия иногда связаны с введением новых учебных дисциплин. Факультативные курсы содействуют также развитию технического творчества и сельскохозяйственного опыта, вовлечению школьников в общественно полезный труд.

4. Средства, методы и формы воспитания. Воспитание и перевоспитание

Для решения различных воспитательных задач используются многообразные средства, методы и формы воспитания. Средствами воспитания являются предметы материальной и духовной культуры, которые используются для решения воспитательных задач. К средствам воспитания относятся книги, кинофильмы, компьютеры, произведения искусства и т.д., используемые в воспитательной работе. Нередко к средствам воспитания относят также виды деятельности, способствующие формированию личности: игры, учение (учебный труд), общественно-полезный труд и общественную работу, занятие спортом, художественную самостоятельность, кружковую внеклассную работу.

С понятием «средства воспитания» тесно связано понятие «методы воспитания». Метод — это способ, нацеленный на достижение поставленной цели. Методы воспитания — это способы взаимодействия педагогов и воспитанников, направленные на достижение воспитательных задач. Различие между средствами воспитания и методами воспитания состоит в том, что средства воспитания могут оказывать воспитывающее воздействие

без активной роли педагога. Так, прочтенная книга, просмотренный кинофильм оказывают воспитательное воздействие своим содержанием. Методы воспитания предполагают активное взаимодействие, деятельность педагога, общение педагога-воспитателя и воспитанника для решения педагогических задач.

Выбор и осуществление методов происходит в соответствии с педагогическими целями (стратегическими, тактическими, оперативными), с учетом специфики общественно-воспитательной среды, возраста, индивидуально-типологических особенностей воспитуемых, уровня воспитанности конкретных коллективов.

В теории и практике педагогического процесса употребляется и такое понятие, как **прием**. Прием выступает как элементарное звено педагогического процесса, как практический акт реализации того или иного метода в различных педагогических ситуациях. Беседа по душам, диспут, разъяснение — это примеры приемов убеждения. Одобрение, похвала, благодарность приемы поощрения. Уточним в свете вышеизложенного понятие метода. **Метод воздействия на личность — это система педагогических приемов, позволяющих решать те или иные педагогические задачи.**

При решении стратегической педагогической задачи — воспитание целостной всесторонне развитой личности — набор методов воспитания должен обеспечить развитие всех сущностных сфер человека: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, сферы самореализации, предметно-практической и экзистенциальной.

Для должного функционирования воспитательного процесса нужно, как минимум, пять групп методов педагогического воздействия на личность:

- 1) убеждение;
- 2) упражнения и приучения;
- 3) обучение;
- 4) стимулирование;
- 5) контроль и оценка.

Методы воздействия на личность оказывают комплексное воздействие на учащихся и крайне редко применяются изолированно, вне связи друг с другом. Вот почему любая группировка (классификация) методов условия, а рассмотрение каждого из них в отдельности приводится лишь для удобства анализа и выделения их характерных особенностей.

Гуманистическая педагогика придает большое значение методам самовоспитания. С точки зрения этой педагогики, воздействие педагога, направленное на воспитание ученика, при-

звано выявить соответствующее ему действие ученика, способствующее самовоспитанию. Отсюда следует, что методы воспитания бинарны: воспитание и самовоспитание.

Как отмечалось ранее, все эти методы оказывают совокупное воздействие на все сущностные сферы человека. Однако каждый метод воспитания и соответствующий ему метод самовоспитания отличаются друг от друга тем, на какую сущностную сферу человека они оказывают доминирующее воздействие.

Методы воздействия на интеллектуальную сферу: для формирования взглядов, понятий, установок используются **методы убеждения**. Убеждение предполагает разумное доказательство какого-то понятия, нравственной позиции, оценки происходящего. Восприимчивая предположительную информацию, учащиеся воспринимают не столько понятия и суждения, сколько логичность изложения педагогами своей позиции. При этом учащиеся, оценивая полученную информацию, либо утверждают в своих взглядах, позициях, либо корректируют их. Убеждаясь в правоте сказанного, учащиеся формируют свою систему взглядов на мир, общество, социальные отношения. Убеждению соответствует самоубеждение — метод самовоспитания, который предполагает, что дети осознанно, самостоятельно, в поиске решения какой-либо социальной проблемы формируют у себя комплекс взглядов. В основе этого формирования лежат логические выводы, сделанные самим учащимся.

Значительную роль в развитии интеллектуальной сферы оказывают **методы обучения**. Методы обучения, как правило, подразделяются на две группы: 1) **репродуктивную**, при которой учащийся усваивает готовые знания и репродуцирует (воспроизводит) уже известные ему способы деятельности; 2) **продуктивные**, отличающиеся тем, что учащийся добывает (субъективно) новые знания в результате творческой деятельности. **Репродуктивные методы** позволяют освоить накопленную предшествующими поколениями информацию. **Продуктивные методы** формируют у человека такие качества, как быстрота ориентировки в изменяющихся ситуациях, оригинальность и продуктивность мышления, изобретательность. В числе продуктивных методов наиболее разработанным является метод проблемного обучения. Проблемное обучение учит самостоятельному творческому поиску нужных знаний, умению преодолевать встречающиеся затруднения, оно делает учебный материал более доказательным, а усвоение учебного материала — более основательным и прочным.

Стимулирование как метод воздействия на мотивационную сферу предполагает формирование у учащихся осознанных побуждений их жизнедеятельности. В педагогике в качестве стимулирования распространены такие приемы стимулирования, как **поощрение и наказание**. Поощрением выражается положительная оценка действий воспитанников. Оно закрепляет положительные навыки и привычки. Действие поощрения предполагает возбуждение позитивных эмоций, вселяет уверенность. Поощрение может проявляться в различных вариантах: одобрение, похвала, благодарность, представление почетных прав, награждение. Несмотря на кажущуюся простоту, поощрение требует тщательной дозировки и осторожности, так как неумение использовать этот метод может принести вред воспитанию. Поощрение должно быть естественным следствием поступка ученика, а не следствием его стремления получить поощрение. Важно, чтобы поощрение не противопоставляло учащегося остальным членам коллектива. Оно должно быть справедливым и, как правило, согласованным с мнением коллектива. При использовании поощрения необходимо учитывать индивидуальные качества поощряемого. Наказание — это прием педагогического стимулирования, применение которого должно предупреждать нежелательные поступки учащихся, тормозить их, вызывать чувство вины перед собой и другими людьми.

Наказание должно быть справедливым, тщательно продуманным и ни в коем случае не должно унижать достоинство ученика. Это сильнодействующий прием. Ошибку педагога в наказании исправить значительно труднее, чем в любом другом случае, поэтому нельзя торопиться наказывать до тех пор, пока нет полной уверенности в справедливости наказания и его позитивном влиянии на поведение ученика. Методы стимулирования помогают человеку формировать умение правильно оценивать свое поведение, что способствует осознанию им своих потребностей — пониманию смысла своей жизнедеятельности, выбору соответствующих мотивов и соответствующих им целей, то есть тому, что составляет суть мотивации. Поэтому метод самовоспитания, соответствующий методу стимулирования, может быть определен как метод мотивации.

Методы воздействия на эмоциональную сферу предполагают формирование необходимых навыков в управлении своими чувствами, понимание своих эмоциональных состояний и причин, их порождающих. Методом, оказывающим влияние на эмоциональную сферу ребенка, является внушение и связанные с ним приемы аттракции. Внушение может осуществляться как

вербальными, так и невербальными средствами. По образному выражению В. М. Бехтерева, внушение входит в сознание человека не с парадного входа, а как бы с заднего крыльца, минуя сторожа — критику. Внушать — это значит воздействовать на чувства, а через них на ум и волю человека. Использование этого метода способствует переживанию детьми своих поступков и связанных с ними эмоциональных состояний. Процесс внушения часто сопровождается процессом самовнушения, когда ребенок пытается сам себе внушить ту или иную эмоциональную оценку своего поведения, как бы задавая вопрос: «Что бы мне сказали в этой ситуации учителя или родители?»

Методы воздействия на волевую сферу предполагают: развитие у детей инициативы, уверенности в своих силах; развитие настойчивости, умения преодолевать трудности для достижения намеченной цели; формирование умения владеть собой (выдержка, самообладание); совершенствование навыков самостоятельного поведения и т. д. Доминирующее влияние на формирование волевой сферы могут оказать методы **требования и упражнения**. Требования существенно влияют на процесс самовоспитания человека, и следствием его реализации являются упражнения — многократное выполнение требуемых действий, доведение их до автоматизма. Результат упражнений — устойчивые качества личности: навыки и привычки. Чтобы сформировать устойчивые навыки и привычки, надо начинать упражнения как можно раньше, ибо чем моложе организм, тем быстрее укореняются в нем привычки (К. Д. Ушинский). Привыкнув, человек умело управляет своими чувствами, тормозит свои желания, если они мешают выполнять определенные обязанности, контролирует свои действия, правильно их оценивает с позиций других людей. Выдержка, навыки самоконтроля, организованность, дисциплина, культура общения — качества, которые основываются на сформированных воспитанием привычках.

Методы воздействия на сферу саморегуляции направлены на формирование у детей навыков психических и физических саморегуляций, развитие навыков анализа жизненных ситуаций, обучение детей навыкам осознания своего поведения и состояния других людей, формирование навыков честного отношения к самим себе и другим людям. К ним можно отнести **метод коррекции поведения**. Он направлен на то, чтобы создать условия, при которых ребенок несет изменения в свое поведение, в отношение к людям. Такая коррекция может происходить на основе сопоставления поступка учащегося с обще-

принятыми нормами, анализа последствий поступка, уточнения целей деятельности. В качестве модификации этого метода можно рассматривать пример. Его воздействие основывается на известной закономерности: явления, воспринимаемые зрением, быстро и без труда запечатлеваются в сознании, потому что не требуют ни раскодирования, ни перекодирования, в котором нуждается любое речевое воздействие. Поэтому пример — наиболее приемлемый путь к коррекции поведения учащихся. Но коррекция невозможна без самокоррекции. Опираясь на идеал, пример, достойный подражания, сложившиеся нормы, ребенок часто может сам изменить свое поведение и регулировать свои поступки, что можно назвать саморегулированием.

Методы воздействия на предметно-практическую сферу направлены на развитие у детей качеств, помогающих человеку реализовать себя и как существо сугубо общественное и как неповторимую индивидуальность.

Методы организации деятельности и поведения воспитанников в специально созданных условиях сокращенно называют **методами воспитывающих ситуаций**. Это те ситуации, в процессе которых ребенок ставится перед необходимостью решить какую-либо проблему. Это может быть проблема нравственного выбора, проблема способа организации деятельности, проблема выбора социальной роли и др. Воспитатель умышленно создает лишь условия для возникновения ситуации. Когда в ситуации возникает проблема для ребенка и существуют условия для самостоятельного ее решения, возникает возможность социальной пробы (испытания) как метода самовоспитания. Социальные пробы охватывают все сферы жизни человека и большинство его социальных связей. В процессе включения в эти ситуации у детей формируются определенная социальная позиция и социальная ответственность, которые и являются основой для их дальнейшего вхождения в социальную среду.

Модификацией метода воспитывающих ситуаций является **соревнование**, которое способствует формированию качеств конкурентоспособной личности. Этот метод опирается на естественные склонности ребенка к лидерству, к соперничеству. В процессе соревнования ребенок достигает определенного успеха в отношениях с товарищами, приобретает новый социальный статус. Соревнование вызывает не только активность ребенка, но и формирует у него способность к самоактуализации, которую можно рассматривать как метод самовоспитания. Он учится реализовывать себя в различных видах деятельности.

Методы воздействия на экзистенциальную сферу направлены на включение учащихся в систему новых для них отношений. У каждого ребенка должен накапливаться опыт социально полезного поведения, опыт жизни в условиях, формирующих элементы плодотворной ориентации, высоконравственные установки, которые в дальнейшем не позволят ему вести себя непорядочно, бесчестно. Для этого необходима организация работы над собой — «труд души» (В.А. Сухомлинский). В условиях школы полезно рассматривать упражнения по формированию у детей способности к суждениям на основе принципа справедливости, еще лучше — решать так называемые дилеммы Л. Кольберга. Метод дилемм заключается в совместном обсуждении детьми моральных дилемм. К каждой из них разрабатываются вопросы, в соответствии с которыми строится обсуждение. По каждому вопросу дети приводят убедительные доводы «за» и «против». Анализ ответов полезно провести по следующим признакам: выбор, ценность, социальные роли и справедливость. Использование моральных дилемм как средства развития экзистенциальной сферы безусловно продуктивно. По каждой дилемме можно определить ценностные ориентации человека. Дилеммы может создать любой учитель при условии, что каждая из них должна: 1) иметь отношение к реальной жизни школьников; 2) быть по возможности простой для понимания; 3) быть незаконченной; 4) включать два или более вопроса, наполненных нравственным содержанием; 5) предлагать на выбор учащихся варианты ответов, акцентируя внимание на главном вопросе: «Как должен вести себя центральный герой?» Такие дилеммы всегда порождают спор в классе, где каждый приводит свои доказательства, а это дает возможность в будущем сделать правильный выбор в жизненных ситуациях.

Соответственно методу дилемм методом самовоспитания является **рефлексия**, означающая процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Рефлексия предполагает не только познание человеком самого себя в определенной ситуации или в определенный период, но и выяснение отношения к нему окружающих, а также выработку представлений об изменениях, которые могут произойти с ним.

Формы воспитания — способы организации воспитательного процесса, способы целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности учащихся. Используют и термины «воспитательные мероприятия», «организационные формы воспитания». Мероприятие — организованное действие коллектива, направленное на достижение каких-либо воспитательных целей.

В процессе коллективного планирования, подготовки и проведения мероприятий создается обстановка сотворчества, что способствует развитию личности, коллектива, развитию внутрисотворческих отношений. Мероприятие реализуется как целенаправленное взаимодействие педагога-воспитателя с каждым учащимся, учебным коллективом в целом, направленное на решение определенных воспитательных задач.

В педагогической литературе единого подхода к классификации форм воспитательной работы нет. Наиболее распространенной является классификация организационных форм воспитания в зависимости от того, как организованы учащиеся: массовые формы (участие всего класса), кружковая — групповая, индивидуальная форма. Служит привлечению внимания подход к определению форм воспитательной работы, связанный с направлениями воспитательной деятельности, например, для организации познавательно-развивающей деятельности учащихся более подходят такие формы, как викторина, аукцион знаний, конкурс знатоков «Что? Где? Когда?», конкурс проектов, деловые игры, научные конференции учащихся, конкурс изобретателей и фантазеров и т.п. При осуществлении задач нравственного воспитания могут применяться такие формы, как диспут, круглый стол, беседа на этические темы, телемост, акция милосердия, литературно-музыкальная композиция и т.п. Выбор форм воспитательной работы определяется на основе научных принципов воспитания. Для каждого детского коллектива следует выбирать наиболее подходящие формы. Чем разнообразнее и богаче по содержанию формы организации воспитательного процесса, тем он эффективнее. В основе выбора форм воспитательной работы должна находиться педагогическая целесообразность.

Практика показывает, что часто применяемые одни и те же формы организации воспитательной работы теряют свою новизну, становятся трафаретными и в силу этого не дают ожидаемого эффекта. Опытные педагоги стремятся использовать многообразные формы воспитания.

Воспитание и перевоспитание.

Скрытый, невидимый характер протекающих в личности процессов и длительность их завершающего формирования ставят как педагога, так и самого воспитанника перед фактом появления неожиданных несоответствий личности общепринятым нормам и неадекватности некоторых качеств, нужных для современной жизни. Стремление исправить, скорректировать, добавить, ликвидировать какие-либо качества и привычки характеризуют процесс «перевоспитания». К понятию «перевоспитание»

обращаются, когда речь заходит о социально неодобряемом поведении, о качествах личности, противоречащих человеческому обществу, в том числе о противоправных деяниях. Ранее предполагалось, что отрицательные качества нужно «удалять, уничтожать, выравливать», а положительные — вкладывать на место выравленных, но ведь ребенок — это не магнитофон, в который педагог может вставить нужную кассету, а плохую кассету, с неистовыми записями — удалить.

Перевоспитание, понимаемое как выравливание недостатков, уходит в прошлое. Еще К.Д. Ушинский указывал, что лучше всего дурные привычки искореняются формированием добрых привычек, которые станут заменой дурным. Макаренко доказал, что любого ребенка можно воспитать, если поместить его в нормальные человеческие условия. Современная педагогическая мысль и гуманистическая психология утверждают принцип принятия ребенка как данности, уважения его индивидуальности, учета истории его становления, развития, принцип опоры на положительные качества ребенка.

Практика перевоспитания педагогически запущенных детей обычно идет рядом с воспитанием. Для устранения недостатков в поведении трудных, и особенно для формирования у них положительных качеств, часто применяются обычные методы педагогического воздействия. Особенно большую роль играют здесь убеждение и упреждение, требование коллектива и положительные примеры поведения окружающих людей, поощрения и наказания. Но иногда приходится прибегать к методу «врыва», предъявлять требования в категорической форме. Это позволяет поставить воспитанника в неожиданный положение и помогает вызвать у него недовольство собой, своим поведением. Важно при этом стремиться к тому, чтобы требования педагогов поддерживались коллективом.

Одно из важнейших условий перевоспитания педагогически запущенных детей — это изменение обстановки, в которой они находятся, устранение нездоровых условий, отрицательно влияющих на них. Конечно, очень трудно и, пожалуй, невозможно оградить детей от отрицательных влияний окружающей среды. Важно научить их сопротивляться этим влияниям. А.С. Макаренко справедливо утверждал, что надо не оберегать воспитанников от дурных влияний, а учить их стойко им сопротивляться.

Воспитателям надо хорошо изучить те жизненные отношения, которые стали ведущими для данного ребенка, и в случае необходимости изменить их коренным образом. Практика

перевоспитания показывает, что перевод трудных школьников в другой класс или в другую школу помогает им найти новых товарищей, включиться в интересные дела и отвлечься от прежних отрицательных интересов и наклонностей. Положительно влияют на исправление трудных детей и создание нормальной атмосферы в семье, и усиление контроля за их поведением, вовлечение в разнообразную и интересную деятельность.

Большое значение в перевоспитании трудных школьников имеет опора на положительное в их поведении. У каждого ученика можно найти что-то хорошее, ценное, нужное. Опираясь на это, легче устранять недостатки, пороки, изъяны в сознании и поведении. Особенно важно стремиться к созданию правильных отношений между педагогами и школьниками. Это помогает преодолеть отчуждение, конфликты, которые нередко возникают в практике воспитания.

Следовательно воспитание и перевоспитание тесно переплетаются. Они дополняются и самовоспитанием.

Процесс перевоспитания идет быстрее и успешнее при условии повышения общей культуры и образованности, общего развития воспитанников.

Успех перевоспитания в большой степени зависит и от того, в какой мере усилия школы поддерживаются семьей, родителями. Ведь неорганизованность, недисциплинированность во многом зависит от ошибок и недостатков в семейном воспитании, от неправильных отношений, которые иногда складываются в семье.

Наблюдения за перевоспитанием трудных школьников показывают, что оно требует много сил и терпения. А.С. Макаренко советовал родителям воспитывать детей так, чтобы ничего потом не пришлось переделывать. Правильное воспитание избавляет от необходимости заниматься потом перевоспитанием.

5.

Цели воспитания

Воспитательный процесс в значительной степени носит целенаправленный характер. Он предполагает определенное направление воспитательных усилий, осознание их конечных целей, а также включает в себя содержательную сторону и средства достижения этих целей. Цели же воспитания определяются идейными и ценностными установками, которые провозглашает то или иное сообщество.

В нашей стране долгое время господствовала идеологическая установка на воспитание человека в духе коммунистических идеалов. Эти идеалы были сформулированы в так называемом «Моральном кодексе строителя коммунизма». Кардинальные изменения, которые произошли в жизни российского общества в последние годы, вызвали определенные затруднения в идейной и ценностной ориентации населения. Прежние идеалы для многих людей утратили свою привлекательность, новые ориентации не сложились.

В правящих кругах, в публицистике заговорили о выработке новой государственной идеологии. Но всякая идеология — это односторонний, социально-заинтересованный подход тех или иных классов и социальных групп к решению общественных проблем, который они стремятся навязать другим в качестве господствующих идейных и ценностных ориентаций. Создание и насаждение какой-либо государственной идеологии — это стремление сформировать какую-то новую единую идеологическую платформу, что в условиях многопартийной системы, сложившегося политического и идеологического плюрализма просто невозможно, да и не нужно. В мировой педагогической теории и практике уже давно сложилось мнение, что воспитательный процесс не должен быть заложником каких-то конъюнктурных ситуаций, находиться в зависимости от того, какие взгляды и убеждения исповедуют люди, стоящие ныне у власти. Воспитание молодого поколения — это слишком серьезное дело. Оно должно базироваться на постоянных, непреходящих идеях и ценностях. Поэтому в качестве идейной основы всей системы воспитания должны быть выработанные и проверенные многовековой практикой принципы гуманизма.

Разберемся, что же конкретно это означает. Для этого сначала уточним понятие «гуманизм». Термин гуманизм очень многозначен, поскольку на протяжении истории его содержание менялось. Гуманизм (от *лат. humanus* — человеческий, человечный) прежде всего означает человечность человека: любовь к людям, высокий уровень психологической терпимости (толерантности), мягкость в человеческих отношениях, уважение к личности и ее достоинству. В конечном счете понятие гуманизм оформляется как система ценностных ориентаций, в центре которых лежит признание человека в качестве высшей ценности. На основе всего вышеизложенного можно дать такую обобщающую характеристику гуманизма: гуманизм — это совокупность идей и ценностей, утверждающих универсальную значимость человеческого бытия в целом и отдельной личности и частности.

При такой трактовке гуманизм как определенная система ценностных ориентации и установок получает значение общественного идеала. Человек рассматривается как высшая цель общественного развития, в процессе которого обеспечивается создание необходимых условий для полной реализации всех его потенций, достижения гармонии в социально-экономической и духовной сфере жизни, наивысшего расцвета конкретной человеческой личности. При этом в современной трактовке гуманизма акцент делается на целостное, универсальное становление человеческой личности. Эта универсальность осмысливается как гармоническое развитие ее интеллектуальных, духовно-нравственных и эстетических потенций. Таким образом, с позиций гуманизма, конечная цель воспитания состоит в том, чтобы каждый человек мог стать полноценным субъектом деятельности, познания и общения, то есть свободным, самостоятельным существом, ответственным за все происходящее в этом мире, уникальной целостной личностью, стремящейся к самоактуализации, открытой для нового опыта, способного к сознательному ответственному выбору.

Следовательно, мера гуманизации воспитательного процесса определяется тем, насколько этот процесс создает предпосылки для самореализации личности, раскрытия всех заложенных в ней природных задатков, ее способности к свободе, ответственности и творчеству.

С содержательной стороны реализации принципов гуманизма в воспитательном процессе означает проявление общечеловеческих ценностей. В понятие «общечеловеческие ценности» в данном случае вкладывается два дополняющих друг друга смысла. Во-первых, общечеловеческие ценности — это ценности, значимые не для какого-то узкого ограниченного круга людей (социальной группы, класса, партии, государства), а для всего человечества. Они в той или иной форме присущи всем социальным общностям, социальным группам, народам, хотя не у всех выражены одинаковым образом. Особенности их выражения зависят от особенностей культурно-исторического развития той или иной страны, ее религиозных традиций, типа цивилизации. Поэтому подход к воспитательному процессу с позиций общечеловеческих ценностей означает его деидеологизацию, то есть отказ от навязывания позиций, установок, убеждений какой-то определенной социальной силы, акцент на духовно-нравственное, интеллектуальное и эстетическое развитие личности на основе освоения ею всего культурного богатства, накопленного в истории человечества.

Во-вторых, общечеловеческие ценности — это предельные, исторически и социально не локализуемые ценности. Выражаясь философским языком, можно сказать, что это трансцендентные (запредельные) ценности, то есть ценности, которые носят абсолютный характер, вечные ценности. Верующие люди, осмысливая общечеловеческие ценности с позиций религии, считают, что эти ценности имеют божественную природу. В их основе лежит идея Бога как абсолютного воплощения Добра, Истины, Справедливости, Красоты и т.д. Для неверующих людей секулярного сознания за общечеловеческими ценностями стоит многовековой опыт человечества, его потенций и устремлений. Они являются плодом «общественного договора», всеобщего согласия и т.д.

При разных подходах к источнику и гаранту общечеловеческих ценностей верующие и неверующие осознают, что общечеловеческие ценности не являются выдумкой как их-то конкретных людей, отражением и выражением социальных интересов каких-либо социальных общностей. Они носят постоянный, непреходящий характер. Именно поэтому общечеловеческие ценности выступают в качестве идеала, регулятивной идеи, образца поведения для этих людей. Выражая опыт всего человечества, эти ценности сформулированы в различных религиозно-нравственных системах в виде заповедей: «не убий», «не укради», «не прелюбодействуй», «не сотвори себе кумира» и т.д. Воспитание молодежи в духе этих ценностных ориентаций во все века и у всех народов считалось непременным условием ее социализации. На эти нравственные установки ориентировались не только верующие, но и неверующие люди. Упомянутый выше «Моральный кодекс строителя коммунизма» представлял собой ни что иное, как переложение на язык современного советского человека тех же самых гуманистических ценностей, которые, однако, разбавлялись еще определенными идеологическими установками типа «любовь к социалистической Родине», «борьба за победу коммунизма» и т.д.

Следует отметить, что любовь к Родине сама по себе вполне вписывается в систему гуманистических ценностей. Общечеловеческие установки не следует трактовать как некие космополитические ценности. У каждого народа эти ценности выражены особым образом. Это выражение зависит от особенностей культурно-исторического развития той или иной страны, ее религиозных традиций, типа цивилизации. Поэтому общечеловеческое всегда реализуется через конкретно-человеческое. А каждый конкретный человек является гражданином конкретного государства,

принадлежит к определенной народности, нации. И общечеловеческое начало реализуется в этих конкретных социальных образованиях. Поэтому воспитание человека с общечеловеческих позиций не противоречит, а предполагает его воспитание как гражданина, патриота своей страны, Отечества. Следовательно, гуманизм предполагает патриотизм, любовь к своей Родине, воспитание гражданской ответственности, уважение обычаев и законов своей страны. Но гуманизм отвергает национализм как идеологию, выдвигающую приоритет частных ценностей и противостоящую общечеловеческому началу.

И еще одна важная установка содержания воспитательного процесса, вытекающая из принципов гуманизма. Гуманизм, как следует из выше сказанного, рассматривает человеческую личность в качестве высшей ценности. Но в таком случае закономерно встает вопрос: не означает ли гуманизм поощрение индивидуализма. По всей видимости, нет. Напротив, гуманизм в силу того, что отдает приоритет общечеловеческому началу, противоречит идеологии индивидуализма. Гуманизм предполагает признание данной личности в качестве ценности личности всех других людей, любовь к ним, служение им. Не случайно под термином «гуманизм» изначально понималось «человеколюбие». Поэтому гуманизм не исключает, а предполагает коллективизм, стремление к общности с другими людьми, их взаимную поддержку. В общественной психологии нашего народа это нравственное качество получило сильный импульс для своего развития. Не случайно в русской философии идея соборности является одной из ведущих идей русского национального самосознания. Таким образом, содержание воспитательного процесса должно, ориентируясь на общечеловеческие ценности, не отбрасывать все то лучшее, что имеется в опыте каждой страны, каждого народа, а напротив всемерно актуализировать и развивать этот опыт.

В соответствии с этой установкой должны быть скорректированы цели учебно-воспитательного процесса. В нашей стране традиционно в качестве главной цели учебно-воспитательного процесса выдвигалась подготовка высококвалифицированного специалиста, способного с наибольшей эффективностью работать на производстве на благо нашего государства. Гуманистический подход требует, чтобы в качестве главной цели учебно-воспитательного процесса рассматривалось создание предпосылок для самореализации личности. Иначе говоря, речь должна идти об определенной смене ценностных ориентации, которые предполагают не коренное изменение

учебно-воспитательного процесса, а перестановку акцентов. Первый тип ценностной ориентации носит технократический характер. Он ориентирован на экономическую эффективность, максимальное использование выпускника школы и вуза в интересах государства. Второй — на интересы каждого конкретного школьника и студента как личности, удовлетворение его потребностей, создание предпосылок для реализации им своего разностороннего потенциала.

Это совсем не означает, что снимается задача подготовки его как высококвалифицированного специалиста. Без высокой квалификации выпускник вуза не может реализовать себя как личность. Но гуманистическая ориентация предполагает отход от односторонней оценки студента как будущего функционера общественного производства. Напротив, ориентация на узкую специализированную подготовку противоречит интересам студента, поскольку рыночная экономика может поставить нашего выпускника в такие условия, что его узкоспециализированные знания не позволят не только реализовать себя, а может быть, даже просто заработать на жизнь. Значит, надо обеспечить такую систему обучения, которая бы позволяла выпускнику вуза проявить себя на более широком поле деятельности. А это, как свидетельствует опыт, возможно за счет усиления общенаучной и гуманитарной подготовки. Итак, гуманизация учебного процесса предполагает формирование учебных планов таким образом, чтобы они максимально учитывали интересы студентов в новых социальных и экономических реалиях, а не интересы тех или иных кафедр, вуза, государства. И наконец, гуманистическая ориентация образования может быть реализована только в соответствующих формах учебно-воспитательного процесса. Речь идет о гуманистической педагогике. В самом общем плане эта педагогика предполагает высокую степень индивидуализма и дифференциации обучения, акцент на пробуждение активности и инициативности обучаемого, применение в отношениях преподавателя и студента основных принципов педагогики сотрудничества.

6.

Основные направления воспитательной работы

В целостном воспитательном процессе можно выделить следующие направления: физическое, умственное, нравственное, гражданское, эстетическое, трудовое и профессиональное воспитание. Кратко раскроем основные направления воспитательной работы.

Содержание физического воспитания:

• совершенствование организма человека. Совершенствование организма предполагает развитие двигательной и костно-мышечной систем, нервной системы, мускулатуры для сохранения и укрепления здоровья человека;

• просвещение учащихся в вопросах физической культуры и личной гигиены;

• формирование механизма физического самовоспитания, стимулирование самовоспитания воли, выносливости, настойчивости, самодисциплины;

• разнонаправленное развитие конкретных спортивных умений и мастерства;

• развитие профессионально-значимых физических качеств, обеспечивающих повышение работоспособности, устойчивости нервной системы, появление хорошего самочувствия;

• индивидуальная работа с физически одаренными детьми с учетом их интересов и склонностей.

Физическое воспитание осуществляется на основе тренировок, учебной и просветительской работы. К критериям физической воспитанности относятся: двигательные качества, умения и навыки, выносливость, ловкость, способность выдерживать нагрузки, соблюдение личной гигиены, четкая организация труда и отдыха, полезное для тела и духа проведение свободного времени.

Содержание умственного (интеллектуального) воспитания:

• развитие интеллекта посредством развития всех познавательных функций человека — психических процессов ощущения, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи;

• просвещение учащихся в области наук, деятельности, общения;

• формирование механизма самоорганизации умственной деятельности;

• развитие индивидуальных интеллектуальных способностей и познавательных возможностей учащихся;

• развитие сознания и самосознания учащихся, их творческого потенциала;

• формирование профессионального мышления.

Умственное воспитание осуществляется, прежде всего, через образование и обучение. К критериям умственного воспитания относятся высоко развитый интеллект, который частично может быть измерен на основе определения коэффициента интеллектуальности (IQ), глубокие знания в различных

областях науки и социальной жизни, высокий уровень самоорганизации умственной деятельности, творческие наклонности и способности личности.

Содержание гражданского воспитания:

• патристическое воспитание — формирование чувства любви и ответственности за свою Родину, формирование готовности прийти на защиту Родины и своего народа;

• национальное и интернациональное воспитание — формирование чувства национального достоинства и уважения к другим нациям и народам;

• политическое воспитание — формирование политического сознания. Способность глубоко осмысливать политические события, давать им оценку, делать правильные выводы относительно направления общественного развития;

• правовое воспитание. Формирование правового сознания на основе правовой грамотности, воспитание законопослушного гражданина, действующего в соответствии с правовыми нормами государства.

Гражданское воспитание осуществляется на основе образования, педагогического общения и вовлечения в общественную жизнь.

К критериям гражданского воспитания относятся различные проявления гражданской зрелости: единство слова и общественно-ценного дела, стремление к практическому участию в деятельности общественного самоуправления, политических событиях и кампаниях, готовность прийти на защиту своей Родины, отсутствие правонарушений.

Содержание нравственного воспитания:

• моральное воспитание — формирование сознания, нравственных чувств и навыков нравственного поведения;

• этическое воспитание — формирование правил хорошего тона, культуры поведения и отношений;

• нравственное просвещение в вопросах морали, этики, политики;

• развитие механизмов нравственного самовоспитания, саморегуляции поведения;

• воспитание чувства личной ответственности за свои поступки и деятельность.

Нравственное воспитание осуществляется через образование и в процессе педагогического общения. Критерием нравственного воспитания является наличие и проявление у человека глубокого нравственного чувства, его способность к эмоциональному переживанию, мучениям совести, страданиям, стыду и со-

чувствию, следование в своей деятельности и обучение общечеловеческим моральным нормам, а также устойчивость положительных привычек и привычных норм поведения, высокая культура отношений в коллективе.

Содержание эстетического воспитания:

- развитие эстетического восприятия окружающего мира и способностей ценить и создавать прекрасное;
- развитие эстетических чувств и эмоций, развитие воображения;
- эстетическое просвещение учащихся в области искусства, культуры, объектов природы;
- индивидуальное эстетическое воспитание, направленное на развитие художественных задатков, способностей и склонностей учащихся;
- формирование механизма эстетического самообразования;
- формирование эстетических отношений, восприятия, чувств, вкуса и идеала.

Эстетическое воспитание осуществляется через образование в процессе педагогического обучения, а также через соприкосновение с искусством и всем прекрасным в природе и обществе. Критерием эстетического воспитания является развитый художественно-эстетический вкус, способность увидеть, понять и верно оценить подлинно прекрасное или безобразное, развитие образного мышления, стремление к творчеству.

Содержание трудового и профессионального воспитания:

- формирование потребности в труде, воспитание человека-труженика, способного к созданию материальных и духовных ценностей для себя и общества;
- формирование общетрудовых знаний, умений и навыков, положительного, сознательного и творческого отношения к труду;
- профессиональное просвещение в области труда и производственной деятельности, экономики;
- развитие механизма самообразования в сфере труда и профессиональной деятельности;
- профессиональная ориентация — подготовка молодежи к выбору профессии, формирование интереса к ней;
- профессиональное образование на основе профессионально-производственного труда учащихся.

Трудовое воспитание осуществляется через процесс вовлечения учащихся в разнообразные педагогически организованные виды общественно-полезного труда. Критерием трудо-

вого воспитания служит наличие трудолюбия, определенных профессиональных знаний, умений и навыков, творческого практического мышления, ориентация в своей жизни на определенную профессию.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Какова сущность процесса воспитания?
2. Назовите особенности воспитательного процесса?
3. Что придает воспитанию характер целостного процесса?
4. Каковы закономерности воспитания?
5. Раскройте содержание каждого принципа воспитания.
6. Охарактеризуйте средства, методы и формы воспитания.
7. Каковы особенности перевоспитания?
8. Сформулируйте основные цели гуманистического воспитания.
9. Раскройте содержание каждого из основных направлений воспитательной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. М., 1985.
2. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в оценках их авторов и исследователей) // Под общ. ред. Н.Л. Селиванова. М., 1998.
3. Гордин А.Ю. Нравственное воспитание школьников в труде. М., 1967.
4. Левшин Л.А. Логика педагогического процесса. М., 1980.
5. Лихачев Б.Т. Воспитательные аспекты обучения. М., 1970.
6. Натанзон Э.Ш. Приемы педагогического воздействия. М., 1972.

Образование как социальное явление. Система образования в России

- 1/ Возникновение и развитие социального института образования
- 2/ Становление и развитие системы образования в России
- 3/ Образовательная система современной России

1. Возникновение и развитие социального института образования.

Образование является одним из ведущих компонентов педагогического процесса. Рассмотрим, что же представляет собой образование. Термин «образование» используется в разных смысловых плоскостях. Первая и самая широкая — образование как социальное явление. Оно имеет общественную природу и исторический характер. Любое общество существует лишь при условии, что его члены овладевают опытом прошлых поколений, следуют принятым в нем ценностям и нормам поведения. Освоение опыта в виде знаний, умений, навыков, ценностей норм и образцов поведения осуществляется в процессе социализации. Социальный способ исследования культуры, социализации личности возник с появлением общества и развивается вместе с развитием производства, духовной и материальной культуры.

Образование, имея общественную природу и исторический характер, в свою очередь, обусловлено историческим типом общества, которое реализует эту социальную функцию. Оно отражает задачи социального развития, уровень развития производства и культуры, характер политических и идеологических установок, ценностных ориентиров, господствующих в том или ином обществе.

Образование как социальное явление — это социальный институт, выполняющий функции подготовки и включения индивида в различные сферы жизнедеятельности общества, приобщения его к культуре данного общества через овладение

определенными знаниями, умениями, навыками, идейно-правственными ценностями и нормами поведения, содержание которых в конечном счете определяется социально-экономическим и политическим строем данного общества и уровнем его материально-технического развития.

Как и всякий социальный институт, институт образования складывался на протяжении длительного периода исторического развития и принимал различные исторические формы.

На начальных этапах человеческой истории образование было вплетено в систему общественно-производительной деятельности. Функции обучения и воспитания, передачи культуры от поколения к поколению осуществлялись всем взрослым населением непосредственно в ходе приобщения детей к выполнению трудовых и социальных обязанностей.

Расширение границ общения, развития языка и общей культуры привело к увеличению информации и опыта, подлежащего передаче подрастающему поколению. Однако возможности его освоения были ограничены. Это противоречие разрешалось путем создания социальных структур, специализирующихся на накоплении и распространении знаний — института образования. Историки свидетельствуют, что уже в условиях первобытно-общинного строя в каждом племени создавались специальные школы, в которых наиболее знающие люди передавали молодым знания и опыт племени, знакомили их с обрядами и преданиями, посвящали в искусство магии и колдовства.

Возникновение частной собственности, выделение семьи как экономической общности привело к обособлению обучающих и воспитательных функций и переходу от общественного образования к семейному, где в роли педагога стали выступать не община, а родители. Главной целью образования стало воспитание хорошего хозяина, наследника, способного сохранять и умножать накопленное родителями имущество как основу семейного благосостояния. Возникновение частной собственности и семьи было связано с формированием государства. Уже на начальных этапах своего развития государство стремится осуществлять свой контроль над образованием и воспитанием подрастающего поколения. В Древней Греции сложилась система образования, которая была направлена прежде всего на формирование сильного, выносливого, дисциплинированного и искусного воина, способного самоотверженно защищать интересы правящего слоя — рабовладельцев. Историки свидетельствуют, что не только в Древней Греции, но и на Ближнем Востоке, в государствах Двуречья и Египта существовали до-

вольно развитые системы образования, которые наряду с семейным имели государственно-храмовые формы образования и воспитания.

На становление образования как социального института общества существенное влияние оказывали не только общественные процессы, но и внутренние изменения в способах накопления, хранения и передачи информации. Наиболее существенные изменения в Древнем мире произошли с изобретением письменности и математической символики. Увеличение информации, изменения в способах ее накопления, хранения и передачи изменили содержание образования и методы обучения. Усвоение учебного материала требовало ежедневных специальных занятий в течение ряда лет. Для организации учения нужны были люди, специально подготовленные к этому. На основе этого произошло выделение из единого процесса воспроизводства общественной жизни духовного воспроизводства, осуществляемого с помощью обучения и воспитания в приспособленных для этих целей учреждениях. Таким образом, оформился социальный институт образования.

Формирование образования как социального института общества осуществлялось уже в Древнем мире. Средние века в Западной и Центральной Европе характеризуются утверждением христианской религиозной идеологии. Поэтому школы, как правило, открывались и содержались церковью, преподавание вели монахи и священники. Главной целью этих школ было распространение религии, укрепление влияния церкви в обществе. В наиболее крупных школах наряду с обучением чтению, письму, счету, латыни изучали геометрию, астрономию, музыку, риторику. Готовили такие школы не только служителей церкви, но и образованных людей для светской деятельности.

Усложнение общественной жизни, развитие ремесел, торговли требовало все больше образованных людей. В XII—XIII веках в городах начали появляться цеховые школы, в которых дети ремесленников получали начальное образование. Обучение же самому ремеслу осуществлялось либо в семьях ремесленников, либо в процессе цехового ученичества. Под патронажем объединений купцов — гильдий создавались гильдейские школы. В этих платных школах учились дети состоятельных родителей, а обучение носило практическую направленность.

В XII—XIII вв. в Европе появились университеты, достаточно автономные по отношению к феодалам, церкви и городским магистратам. Они готовили врачей, аптекарей, юристов, нотариусов, секретарей и государственных чиновников.

Возросшие социальные потребности в образованных людях привели к отказу от индивидуального обучения и переходу к **классно-урочной системе в школах и лекционно-семинарской — в университетах**. Применение этих систем обеспечило организационную четкость и упорядоченность образовательного процесса, позволило передавать информацию одновременно десяткам и сотням людей. Это повысило эффективность образования в десятки раз, оно стало значительно доступнее для большинства населения.

Развитие образования в докапиталистическую эпоху было обусловлено потребностями торговли, мореплавания, промышленности, но до сравнительно недавнего времени оно не оказывало существенного влияния на производство и экономику. Многие прогрессивные мыслители видели в образовании лишь гуманистическую, просветительскую ценность. Положение стало меняться по мере того, как крупная машинная индустрия потребовала смены старого способа производства, стереотипов мышления и систем ценностей. Развитие математики, естествознания, медицины, географии, астрономии и навигации, инженерного дела, необходимость широкого использования научного знания пришли в противоречие с традиционным, преимущественно гуманитарным, содержанием образования, в центре которого было изучение древних языков. Разрешение этого противоречия связано с возникновением реальных училищ и технических школ, высших технических учебных заведений.

Объективные требования производства и борьба трудящихся за демократизацию образования уже в XIX в. привели к тому, что в наиболее развитых странах были приняты законы об обязательном начальном образовании.

Перед второй мировой войной для успешного овладения рабочими специальностями потребовалось уже среднее образование. Это проявилось в увеличении сроков обязательного обучения в школе, расширении школьных программ за счет естественно-научных дисциплин, отмене в ряде стран платы за начальное и среднее школьное образование. Неполное, а затем полное среднее образование становится основным условием воспроизводства рабочей силы.

Вторая половина XX в. характеризуется небывалым охватом детей, молодежи и взрослых различными формами образования. Это период так называемого образовательного взрыва. Такое стало возможным потому, что автоматы, придя на смену механическим машинам, изменили положение человека в про-

изводственным процессе. Жизнь поставила вопрос о работнике нового типа, гармонично сочетающем в своей производственной деятельности функции умственного и физического, распорядительского и исполнительского труда, постоянно совершенствующим технологию и организационно-экономические отношения. Образование стало необходимым условием воспроизводства рабочей силы. Человек, не имеющий образовательной подготовки, сегодня фактически лишен возможности получить современную профессию.

В современном мире институт образования имеет огромную социальную ценность. Правственный, интеллектуальный, научно-технический, духовно-культурный и экономический потенциал любого общества в решающей мере зависит от уровня развития этого социального института. Те страны, руководство которых своевременно осознало важность развития института образования, достигли высокого уровня развития и занимают господствующие позиции в современном мире. Руководство же тех стран, которое не уделяет должного внимания сфере образования, обрекают свои страны на роль аутсайдеров, сырьевых придатков мировых держав.

2.

Становление и развитие системы образования в России

Становление первых школ на Руси и распространение грамотности относится к X–XII векам. Решающий импульс этому процессу придало принятие христианства в 988 году Киевским великим князем Владимиром. Значительную роль в развитии образования в Киевской Руси играли монастыри. В монастырях готовились кадры священнослужителей, переписывались богослужебные книги и византийские Хронографы, осуществлялась передача всего культурного наследия. Складывающаяся в средневековой Руси под патронажем Русской Православной церкви система образования была нацелена как на духовное воспитание и образование отдельной личности, так и на формирование социальных общностей в плане повышения их духовной интегрированности в социальном сообществе.

Заметной вехой в развитии образовательной системы на Руси было решение Поместного собора 1551 года об учреждении церковно-приходских школ. Церковно-приходские школы, решая свою главную задачу — духовного образования, вместе с тем занимались обучением населения грамоте.

Первый прообраз светского университета появился в Киеве в 1631 году — Киевская коллегия, основателем которой был известный просветитель Петр Могила. Позднее, в 1701 году указом Петра I она была преобразована в академию и стала носить имя Киево-Могилянской академии. Академия имела 8 классов: два подготовительных, грамматики, синтаксиса, политики, риторики, философии и богословия. Киево-Могилянская академия в XVII–XVIII вв. была крупнейшим общеобразовательным и научно-культурным центром России. В 1687 году по инициативе Симеона Полоцкого открывается первое высшее общеобразовательное учреждение в Москве под названием Эллино-греческая Академия, в 1701 г. переименованная в Славяно-греко-латинскую Академию. Славяно-греко-латинская Академия долгое время была центром подготовки кадров для нужд государства и церкви, преподавателей учебных заведений. Студентами и выпускниками этой академии было много известных людей России, в том числе и великий русский ученый М.В. Ломоносов.

Наиболее значительные изменения в системе образования в России произошли в Новое время — в эпоху реформ Петра I, Елизаветы Петровны и Екатерины II. Как отмечалось ранее, в период русского средневековья существовала церковная монополия на образование, которое по преимуществу носило богословский характер. Грамоте также обучали и в семье. До начала XVIII в. в России не существовало государственной системы образования. Обучение было домашним, индивидуальным и церковным. Целью обучения было в основном овладение языками — латинским и греческим. Преподавались также грамматика, риторика и философия. При правлении императора Петра I (1682–1725) проблема школы, образования детей и молодежи становится государственной проблемой.

Петровские реформы представляли собой последовательный курс, взятый на модернизацию страны и ее культуры. Они привели в движение все сферы жизнедеятельности русского общества, которые остро нуждались в новых образованных кадрах. Первые правительственные школы открываются в начале XVIII века и представляют собой сугубо профессиональные, узкоспециальные учреждения: инженерные, медицинские, горные, навигационные, военные, ремесленные школы, а также школы начального обучения, так называемые «цифирные школы», осуществлявшие подготовку техников для армии и казенных строительных работ. В некоторых городах России создавались гарнизонные школы, готовившие из солдатских детей грамотных унтер-офицеров и сержантов.

Обучение грамоте считалось частным делом граждан, при этом для дворян и духовенства обучение было обязательным, иначе они лишались некоторых привилегий: продвижения по службе и возможности вступать в брак. Для дворянских детей были введены обязательные государственные экзамены. При монастырях открывались школы для подготовки священнослужителей. Эти школы стали основой будущих духовных семинарий. В основном в них обучались дети священнослужителей, что формировало традицию русского белого духовенства делать свою профессию наследственной. Широкое распространение получает практика обучения молодых людей за границей для усвоения наук, техники, строительного и корабельного дела, искусства торговли.

Развитие школы требовало большого количества учебников, разного рода справочников. По указанию Петра была развита широкая издательская деятельность. Были напечатаны «Арифметика» Л.Ф. Магницкого, «Грамматика славянская» В.П. Поликарпова, «Первое обучение отрокам» Феофана Прокоповича и многие другие книги. Потребность в учебной литературе стимулировала необходимость значительного расширения материальной базы печатного дела. Помимо Москвы и Петербурга, издательские центры располагались в Костромской, Тамбовской, Калужской, Пензенской губерниях. В 1701 году была образована Академия наук. В 1714 г. в Петербурге возникает первая в России Государственная публичная библиотека, укореняется и такая форма общения с книгой, как домашняя библиотека.

Заметный импульс в развитие системы образования в России был дан дочерью Петра I Елизаветой Петровной. Во время ее правления в 1742 году в Академии появились национальные кадры. Первым русским членом Академии стал М.В. Ломоносов. Среди первых русских академиков — поэт В.К. Тредиаковский, знаменитый механик и изобретатель К.К. Нартов. В 1746 году был принят новый регламент Академии. В соответствии с этим регламентом она являлась не только научным, но и учебным заведением, и включала три подразделения.

1. Собственно Академия. Она состояла из 10 академиков с их адъюнктами и помощниками. Все адъюнкты должны были быть российскими гражданами.

2. Университет — собрание учащихся и учащихся. В штате университета находились профессора, которые не входили в Академию, а также их ученики.

3. Гимназия. Она готовила своих воспитанников к поступлению в университет.

В университете и гимназии могли учиться люди всех званий, кроме податных (крестьян, посадских людей).

Академический университет в Петербурге не мог в полной мере удовлетворить потребности страны в распространении образования, и в 1755 году при непосредственном участии П.И. Шувалова и М.В. Ломоносова был открыт Московский университет, более доступный для провинциального дворянства и разночинцев. При открытии университета в его штате было 10 профессоров, функционировало три факультета: юридический, медицинский и философский. Кроме того, при университете были две гимназии: одна для дворян, другая — для разночинцев. Выходцы из податных сословий в Московский университет не принимались.

При Екатерине II была продолжена реформа образования. В наспех созданную Петром I систему образования она вносит серьезную основательность, придает этой системе широкий государственный масштаб. В 1786 г. в России впервые была создана государственная система народного образования, малые народные училища в уездных городах, главные училища в губернских городах. По проекту И.И. Бецкова в России открывается широкая сеть частных школ закрытого типа. Бесспорной заслугой Екатерины II было открытие в Петербурге Смольного института благородных девиц для дворянок и Екатерининского — для мещанок. Эти учебные заведения положили начало женскому школьному образованию в России. Созданная в 1766 г. Медицинская академия была первым в России учебным заведением, готовящим профессиональных медиков.

Окончательно государственная система образования в Российской империи сложилась в XIX веке. В начале XIX в. в стране было создано Министерство народного просвещения, которое выработало долгосрочную программу организации народного образования. Согласно плану Россия была разделена на шесть учебных округов: Петербургский, Московский, Белорусско-Литовский, Дерптский, Казанский и Харьковский. Во главе каждого округа был поставлен университет с его учебной коллегией — советом и попечителем при нем. Университет координировал работу трех ступеней образовательных школ:

- гимназий с четырехлетним курсом обучения;
- уездных училищ с двухлетним курсом обучения;
- приходских училищ с одногодичным курсом обучения.

Таким образом в стране была создана единая вертикаль образования. В это же время были основаны и специальные закрытые учебные заведения для дворян — Царскосельский

и Демидовский лицей. Большое внимание уделяется развитию высших технических, учебных заведений. Были основаны Московское техническое училище, Петербургский технологический институт, Инженерная Академия и т.д.

К середине XIX века в стране расширяется социальная база образования. Открываются тысячи крестьянских школ грамоты — прообразы будущих земских школ.

В 60-е годы XIX в. в русской истории появились учреждения и организации, деятельность которых была направлена на распространение знаний среди народных масс. По инициативе передовой интеллигенции, главным образом студенческой молодежи, в середине XIX в. возникли воскресные школы — образовательные школы для взрослых крестьян, ремесленников и т.п.; были созданы первые народные библиотеки и читальни — общедоступные бесплатные библиотеки для трудящихся; стали проводиться народные чтения, являвшиеся одной из наиболее распространенных форм популяризации общеобразовательных, профессиональных и прикладных знаний.

Важную роль в распространении просвещения сыграли комитеты и общества грамотности — общественные просветительные организации. Они занимались изданием лучших произведений русских и зарубежных писателей, составлением каталогов лучших книг для народа, организацией народных чтений, летних педагогических курсов, созданием народных школ и библиотек, сбором статистических данных в области народного образования и т.п. В состав комитетов входили лучшие представители русской интеллигенции. Так, в состав Санкт-Петербургского общества грамотности, основанного в 1861 г., входили Л.Н. Толстой, И.С. Тургенев.

Большое значение для развития народного просвещения имела организация педагогических музеев. Одним из первых не только в России, но и во всем мире был Педагогический музей военно-учебных заведений в Соляном городке в Петербурге, созданный в 1864 г. Первоначально музей ставил задачу систематизации учебных пособий, издаваемых в то время лишь за границей, содействия разработке отечественных пособий и пропаганду передовых методов преподавания. С 1865 г. музей стал организовывать педагогические выставки, где собирались широкие круги русского учительства. Позднее музей стал издавать каталог наглядных пособий и учебных руководств для начальных и средних школ, проводить курсы для учителей и воспитателей, организовывать публичные лекции, которые читали наиболее видные ученые и педагоги того времени: И.М. Сеченов,

П.Ф. Лесгафт, М.Н. Пржевальский, С.М. Соловьев, Н.Х. Вессель и др. Педагогический отдел музея, в работе которого принимали участие ведущие педагоги (П.Ф. Каптерев, Л.Н. Моздалевский, Н.А. Корф и др.), много сделал для организации изучения наследия выдающихся педагогов. Со временем музей развернул большую научно-исследовательскую работу и стал общественным научным центром, разрабатывающим многие актуальные вопросы педагогической науки. Здесь же была организована первая в России экспериментальная лаборатория по педагогической психологии.

С начала 70-х годов основными типом образовательного учебного заведения становятся:

— классическая гимназия, ориентированная на детей из привилегированных слоев русского общества и дающая право на поступление в университет;

— реальное училище, рассчитанное на детей разночинцев и готовившее выпускников для поступления в основном в технические вузы.

В 1884 г. было издано положение о церковноприходских школах. В 80-х годах возникают частные средние школы, в 90-х — коммерческие училища различных министерств и ведомств страны.

К концу века уровень грамотности населения повысился с 6% до 21%.

XX век в истории российского образования, как и в истории России вообще, занимает особое место. После Октябрьской революции 1917 года вся система образования была кардинально преобразована. Школа стала бесплатной, общедоступной независимо от пола, национальности, социального и имущественного положения. Школа была провозглашена светской, т.е. независимой от церкви.

В 1936 году благодаря деятельности различных образовательных учреждений по ликвидации неграмотности Советский Союз стал страной сплошной грамотности населения. В начале 70-х годов в стране был осуществлен переход ко всеобщему обязательному среднему образованию. Руководство страны уделяло большое внимание развитию системы образования. Активно проводилось трудовое воспитание молодежи и профориентационная работа, направленная на обеспечение всесторонней подготовки к жизни и труду, активной деятельности в сфере материального производства. Постепенно, в результате экспериментов и реформ в СССР сложилась целостная система непрерывного образования, включающая в себя ряд ступеней:

- 1) дошкольное образование (ясли и детский сад);
- 2) общеобразовательная школа трёх ступеней;
- 3) профессиональные учебные заведения: начальные, среднетехнические (училища и техникумы) и вузы.

Высшие учебные заведения были двух типов: университеты и институты. Университеты готовили специалистов самого широкого профиля, институты (иногда имели название академий или высших технических училищ) готовили специалистов какой-либо конкретной отрасли производства. Сильное развитие имела сеть отраслевой подготовки и переподготовки кадров, первоначальные курсы, курсы и институты повышения квалификации для работников всех уровней и отраслей народного хозяйства.

В конце 80-х годов XX века Советский Союз по уровню и качеству образования признавался мировым сообществом одной из ведущих развитых стран мира. Однако, несмотря на очевидные достижения, система образования в Советском Союзе имела и существенные недостатки. Эти недостатки связаны, прежде всего, с ориентацией всей системы образования не на нужды личности, а на нужды государства. Иными словами система образования Советского Союза работала в основном на выполнение государственного заказа. Этот заказ выражался не только в том, что он регламентировал количество и качество определенного типа специалистов, но и ориентировал на формирование особого типа личности с определенным (коммунистическим) мировоззрением. Отсюда вторая отличительная особенность образовательной системы Советского Союза — ее крайняя идеологизация. В единстве воспитательных и образовательных функций этой системы явное предпочтение отдавалось воспитательным. Задачи же воспитания трактовались таким образом, что основной приоритет отдавался воспитанию преданности КПСС, советской социалистической Родине и т.д. Широкое распространение имели методы авторитарного руководства образованием, формализм, процентомания. Руководители школ, отделов народного образования в погоне за показателями вели упорную, жесткую борьбу с учителями, стремящимися к объективности в оценке школьников. Учителей-предметников вынуждали «вытягивать» безнадёжно отстающих школьников, лодырей и разгильдяев, завышая им под разными предлогами оценки, ни в коем случае не оставляя их на повторный срок обучения. Многочисленные попытки реформирования системы образования не приводили к существенному исправлению накапливающихся недостатков.

3. Образовательная система современной России

В современной России социальный институт образования функционирует в рамках образовательных учреждений следующих типов:

- 1) дошкольные; 2) общеобразовательные (начального общего, основного общего, среднего — полного — общего образования); 3) учреждения начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования; 4) учреждения дополнительного образования взрослых; 5) специальные (коррекционные) для обучающихся воспитанников с отклонениями в развитии; 6) учреждения дополнительного образования; 7) учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (законных представителей); 8) учреждения дополнительного образования детей.

Институт образования в России действует в рамках концепции непрерывного образования, который все ступени и виды образования объединяет в целостную систему, обеспечивающую возможность обновления и пополнения знаний, умений и навыков на протяжении всей жизни человека — от раннего детства до старости.

Первичным уровнем образовательной системы России является дошкольное образование.

Российские дошкольные образовательные учреждения в своей деятельности руководствуются Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении, принятым в 1995 г. Согласно Типовому положению дошкольные учреждения призваны решать комплекс следующих задач:

- осуществлять охрану жизни и здоровья детей;
- обеспечивать их интеллектуальное, личностное и физическое развитие;
- приобщать к общечеловеческим ценностям;
- взаимодействовать с семьей в интересах полноценного развития ребенка.

Для современных дошкольных учреждений характерны многофункциональность, разнотипность, свобода в выборе приоритетного направления учебно-воспитательного процесса, использование образовательных программ.

В соответствии с типовым положением функционируют разные виды дошкольных учреждений:

- детский сад;
- детский сад с приоритетным осуществлением одного или нескольких направлений развития детей (интеллектуального, художественно-эстетического, физического и т.п.);

— детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалификационной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников;

— детский сад присмотра и оздоровления с приоритетным осуществлением санитарно-гигиенических, профилактических и оздоровительных мероприятий и процедур;

— детский сад комбинированного вида (в состав которого могут входить общеобразовательные, компенсирующие и оздоровительные группы в разном сочетании);

— центр развития ребенка — детский сад с осуществлением физического и психического развития, коррекции и оздоровления всех детей.

Необходимо отметить, что в системе современных дошкольных учреждений осталось незначительное число яслей, столь распространенных в нашей стране 10–15 лет назад. Дело в том, что условия воспитания в яслях вызвали закономерную критику со стороны педагогов, психологов, врачей, считавших отрыв маленького ребенка от семьи тяжелой нагрузкой для его психики. Будучи по своему назначению оздоровительными учреждениями, ясли не выполняли в полной мере эту функцию, и заболеваемость детей была высокой. Забота о здоровье подрастающего поколения побудила правительство ввести так называемое «оплачиваемое материнство»: матерям предоставляется частично оплачиваемый отпуск в связи с уходом за ребенком до достижения им трехлетнего возраста. Однако надежды на то, что в условиях семьи дети в первые годы жизни будут развиваться лучше, чем в дошкольном учреждении, полностью не оправдались. Анализ показателей развития детей раннего возраста, воспитывающихся в семье, свидетельствует, что половина из них имеет отклонения в физическом здоровье, задержки развития. Это объясняется неудовлетворительным уходом за маленькими детьми, низким уровнем педагогической культуры родителей, а иногда и их жестоким обращением с ребенком. Детям из подобных семей, а также из семей, которые испытывают материальные трудности, необходимо посещать ясельные группы дошкольного учреждения. Это будет полезным и для детей из так называемых благополучных семей, поскольку, как утверждают психологи, в разумной ранней социализации в сочетании с квалифицированной диагностикой развития и его коррекцией нуждаются все современные малыши.

В настоящее время ведутся научные исследования с целью разработки модели семейно-общественного воспитания детей раннего возраста в условиях дошкольного учреждения и семьи.

Осуществляется поиск новых технологий воспитания детей дошкольного возраста. В дошкольных учреждениях создаются группы с гибким режимом работы. Оказывается медико-психолого-социальная помощь семьям, в которых есть дети раннего возраста.

Воспитание и обучение, осуществляемое в дошкольных образовательных учреждениях, являются подготовительным этапом начального образования.

Основу системы образования в России составляет **общее образование**, которое осуществляется общеобразовательными учреждениями. **Общее образование** призвано обеспечивать каждому человеку такие знания, умения и навыки, которые являются необходимыми ему для всестороннего развития и являются базовыми для получения в дальнейшем специально-профессионального образования.

Общеобразовательное учреждение осуществляет образовательный процесс в соответствии с уровнями общеобразовательных программ трех ступеней образования:

I ступень — начальное общее образование (нормативный срок освоения 3–4 года);

II ступень — основное общее образование (нормативный срок освоения 5 лет);

III ступень — среднее (полное) общее образование (нормативный срок освоения 2–3 года).

Ступени школы соответствуют трем основным этапам развития ребенка: детство, отрочество, юность.

Начальная школа призвана обеспечить становление личности ребенка, целостное развитие ее способностей, формирование у школьника умения и желания учиться. В начальной школе учащиеся приобретают необходимые умения и навыки учебной деятельности, обучаются чтению, письму, счету, овладевают элементами теоретического мышления, культурной речи и поведения, основами личной гигиены и здорового образа жизни. Учебные предметы на этой ступени школы имеют характер интегрированных курсов, которые закладывают первоначальные представления о природе, обществе, человеке и его труде. В начальной школе могут вводиться факультативные занятия по физическому, эстетическому и трудовому воспитанию, иностранным языкам и др.

Основная школа закладывает прочный фундамент общеобразовательной подготовки, необходимой выпускнику для продолжения образования, его полноценного включения в жизнь общества. Она обеспечивает развитие личности учащегося, его

склонностей, способности к социальному самоопределению, глубокое усвоение основ наук и формирование научного мировоззрения.

Введение на этом этапе обучения дополнительных предметов по выбору (помимо обязательных предметов, охватывающих 75 — 80% учебного времени), факультативных курсов, системы внеклассных занятий направлено на более полное развитие склонностей и способностей учащихся. Обучение в основной школе может осуществляться по разноуровневым программам.

Основная школа является обязательной. Выпускники основной школы продолжают обучение в средней школе. Они также имеют право продолжать образование в профессиональных учебных заведениях различного типа и профиля с различными сроками обучения, в вечерних и заочных средних общеобразовательных школах.

Средняя школа обеспечивает завершение общеобразовательной подготовки учащихся на основе широкой и глубокой дифференциации обучения, создает условия для наиболее полного учета интересов учащихся, активного их включения в жизнь общества. С этой целью учебный план этой ступени включает наряду с обязательными предметами предметы по выбору самого учащегося. Для стимулирования самообразовательной работы учащихся обязательная недельная нагрузка на третьей ступени школы существенно уменьшается по сравнению с предыдущей ступенью.

Для более глубокой дифференциации совет школы может принять решение о введении в школе одного или нескольких профилей обучения (гуманитарный, физико-математический, химико-биологический, технический, сельскохозяйственный, экономический и др.). Трудовая подготовка строится с учетом избранного учащимися профиля обучения.

Для обучающихся с отклонениями в развитии создаются специальные образовательные учреждения (классы, группы) коррекционного характера, обеспечивающие их лечение, воспитание и обучение, социальную адаптацию и интеграцию в общество. В такие образовательные учреждения дети и подростки направляются органами управления образованием только с согласия родителей (лиц, их заменяющих) по заключению психолого-медико-педагогической консультации.

Для подростков с общественно опасным, девиантным,ведением, достигших одиннадцатилетнего возраста, нуждающихся в особых условиях воспитания и обучения и требующих специального педагогического подхода, создаются специальные

учреждения, обеспечивающие их медико-социальную реабилитацию, образование и профессиональную подготовку. Направление учащихся в эти образовательные учреждения осуществляется только по решению суда.

Для граждан, содержащихся в воспитательно-трудовых и исправительно-трудовых учреждениях, администрацией этих учреждений и государственными органами управления образованием создаются условия для получения основного общего и начального профессионального образования, профессиональной подготовки, а также самообразования.

Реабилитация здоровья детей проводится в оздоровительных и санаторно-лесных школах. В целях подготовки детей к школе, где обучение ведется не на родном языке, а также детей, которые не воспитывались в дошкольных учреждениях, в школах открываются подготовительные классы. При необходимости для учащихся создаются интернаты (общешития) с соответствующим штатом, группы продленного и полного дня, комплектуемые на добровольных началах.

Вечерние и заочные школы для работающей молодежи открываются преимущественно на базе школ третьей ступени. В этих школах учащиеся могут получить интересующее их профильно-дифференцированное среднее образование или дополнить одну: профильную образовательную подготовку другой.

Обеспечивая возможности раннего выбора специализации, удовлетворения различных интересов и потребностей учащихся в современной России широкое распространение получили специализированные школы с углубленным изучением некоторых предметов или повышенным уровнем подготовки. Вариативная система образования реализуется в определенных организационных формах. Наряду с обычными общеобразовательными школами действуют гимназии, лицеи, колледжи.

В системе общего образования России преобладают различные формы государственных общеобразовательных учреждений. Вместе с тем определенное распространение получили **частные и альтернативные общеобразовательные учреждения**, которые функционируют на основе государственного лицензирования и последующей государственной аккредитации.

Система негосударственных и альтернативных образовательных учреждений действуют с 1991 года, когда был принят Устав Российской ассоциации негосударственного образования. Для получения разрешения на открытие частной школы, которое выдается в Департаменте образования, необходимо представить пакет обязательных документов (концепцию обучения

и воспитания, программу и устав заведения, сведения о составе педагогического коллектива, справку о средствах на содержание учреждения). По направленности и содержанию работы частные образовательные учреждения можно разделить на несколько типов:

— привилегированные, в которых за очень высокую плату обеспечивается высокое качество образования;

— для детей, которые нуждаются в особых условиях для обучения и индивидуального развития, плохо адаптируются, с трудом переносят жесткую регламентацию их поведения и деятельности, напряженность ритма образовательного учреждения; одаренных детей, которым необходима особая атмосфера для развития и специальная программа обучения.

Новой тенденцией в развитии образовательной системы России стало появление так называемых нетрадиционных учебно-воспитательных учреждений, альтернативных массовых школ, детских садов. Для нетрадиционных учебно-воспитательных учреждений характерны такие признаки, как специфичность целей и содержания образования; добровольность при выборе родителями и их детьми учреждения определенной направленности; относительная административная независимость; особая атмосфера и нравственный климат, способствующие лучшей адаптации ребенка, его многостороннему развитию.

К альтернативным образовательным учреждениям можно отнести некоторые гимназии, лицеи, которые выбрали свой профиль и модель обучения (московская лингвистическая гимназия с углубленным изучением английского и других иностранных языков, в том числе древних; медико-философская школа-лицей при МГУ им. М. В. Ломоносова и др.).

Альтернативными образовательными учреждениями являются также детские сады и школы Р. Штайнера, или так называемые вальдорфские школы, по модели которых работают учебно-воспитательные учреждения в 25 странах мира, в том числе и России. Созданная в начале 20-х гг. XX в. на основе религиозно-философского учения (антропософии) педагогическая концепция Рудольфа Штайнера (1861–1925), была направлена на духовное развитие личности ребенка, раскрытие его способностей с помощью особых упражнений. Стержень концепции образования составляют трудовая, художественная, театральная виды деятельности ребенка. В вальдорфской школе нет стабильных учебных планов, программ, учебников; отсутствует строгая регламентация жизни учащихся. Дети

учатся без оценок, лишены страха перед отчислением, второгодничеством. К работе вальдорфских школ активно привлекаются семьи воспитанников.

Другой пример нетрадиционного образования — школа Марии Монтессори (1870–1952). В этой школе главной целью воспитания провозглашено формирование человека, отвечающего за свои поступки, умеющего делать выводы и самостоятельно принимать нетрадиционные решения в сложных ситуациях. Основу взаимодействия ребенка с педагогом составляет правило: «Помоги мне это сделать самому». Значительное место в образовательном процессе отводится работе ребенка с дидактическим материалом М. Монтессори, устроенным по принципу автодидактизма.

Подготовка человека к определенному виду профессиональной деятельности осуществляется в различных видах и формах профессионального образования: профессиональной подготовки, начального, среднего и высшего образования, а также через многочисленные формы переподготовки и повышения квалификации.

Профессиональная подготовка имеет целью ускоренное приобретение обучающимся навыков, необходимых для выполнения определенной работы, группы работ. Профессиональная подготовка может быть получена в образовательных учреждениях начального профессионального образования и других образовательных учреждениях: межшкольных учебных комбинатах, учебно-производственных мастерских, учебных участках (цехах), а также в образовательных подразделениях, имеющих соответствующие лицензии.

Начальное профессиональное образование имеет целью подготовку работников квалифицированного труда (рабочих, служащих) по всем направлениям общественно-полезной деятельности на базе основного общего образования (II ступень). По отдельным профессиям начальное профессиональное образование может базироваться на среднем (полном) общем образовании (III ступень). Начальное профессиональное образование может быть получено в образовательных учреждениях начального профессионального образования (профессионально-технических и иных училищах данного уровня).

Среднее профессиональное образование имеет целью подготовку специалистов среднего звена, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе основного общего (II ступень), среднего (полного) общего (III ступень) или начального профессионального образования.

Граждане, имеющие среднее (полное) общее или начальное профессиональное образование соответствующего профиля, получают среднее профессиональное образование по сокращенным ускоренным программам. Среднее профессиональное образование может быть получено в образовательных учреждениях среднего профессионального образования (средних специальных учебных заведениях, училищах, колледжах, техникумах) или на первой ступени образовательных учреждений высшего профессионального образования.

Высшее профессиональное образование имеет целью подготовку и переподготовку специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе среднего (полного) общего (III ступень), среднего профессионального образования. Высшее профессиональное образование может быть получено в образовательных учреждениях высшего профессионального образования (высших учебных заведениях — вузах). В настоящее время в России действуют следующие виды высших учебных заведений: классические и специализированные университеты (они являются центрами фундаментальных научных исследований и осуществляют подготовку специалистов не менее, чем по пяти различным профилям), академии, институты, консерватории, высшие профессиональные школы, ведущие профессиональную подготовку по определенным профилям.

Высшая школа России осуществляет **многоступенчатую подготовку специалистов**, которая реализуется по содержанию и срокам обучения преемственными общеобразовательными программами. По завершению обучения на каждой из ступеней выпускник получает диплом соответствующего образца, который дает право заниматься профессиональной деятельностью или перейти к следующему этапу образования. Такая система образования дает возможность удовлетворить личные потребности в специалистах разного уровня квалификации.

Структура высшего образования России имеет три ступени (уровня):

- первый уровень — неполное высшее образование со сроком обучения 2 года,
- второй уровень — базовое высшее (бакалавриат) со сроком обучения 4 года,
- третий уровень — дипломированный специалист со сроком подготовки 5 лет и «магистр» со сроком подготовки 6 лет.

Первый уровень является общеобразовательным, и его проходят все получающие высшее образование. Высшее образование в собственном смысле этого слова начинается с бакалавриата. Человек, завершивший эту ступень образования, получает ступень бакалавра. Что такое бакалавр? В действующей системе образования в России бакалавр — это выпускник вуза, получивший базовое высшее образование (или, по терминологии Государственного образовательного стандарта, образование по некоторому выбранному направлению). Это означает, что данный человек получил фундаментальную подготовку по данному направлению без какой-либо специализации. И он может занимать все те должности, для которых их квалификационными требованиями предусмотрено наличие высшего образования.

Бакалавриат как образовательный уровень высшего образования имеет ряд несомненных достоинств.

Во-первых, всего через 4 года после поступления в вуз можно приступить к профессиональной деятельности, т.е. обрести экономическую независимость.

Во-вторых, этот вид квалификации (в отличие от «дипломированного специалиста») принят на международной классификации и понятен работодателям во всем мире.

В-третьих, фундаментальность подготовки, изначальная широта ее позволяет при необходимости легко сменить профессию. Дело в том, что в соответствии с Государственным образовательным стандартом программы подготовки бакалавров по разным направлениям устроены так, что позволяют всего за год перейти к одной из целого «веера» совместимых профессий и стать дипломированным специалистом или за два года окончить магистратуру. Для сравнения: выпускнику, обучавшемуся по жесткой 5-летней программе «специалиста», придется получить новую профессию по программе второго высшего образования (за 3 года). Таким образом, в случае смены профессии выпускник, имеющий диплом с квалификацией «специалист», получает именно **второе высшее образование**, а оно по закону «Об образовании» всегда только платное. Бакалавр же, поступая в магистратуру иного профиля, продолжает образование по программе третьего уровня, т.е. бесплатно (разумеется, если пройдет по конкурсу на бюджетные места).

Существующая в современной России многоуровневая система профессионального образования в основном удовлетворяет потребности страны в дипломированных специалистах различных направлений и уровней.

Однако подготовить высококвалифицированных специалистов «на все времена» не представляется возможным, поэтому существует сеть **послевузовского образования**: институты и курсы повышения квалификации, аспирантура, ординатура, адъюнктура (повышение научной квалификации). Важным стимулом повышения уровня последилового образования является аттестация, которая проводится на основе экспертной оценки труда специалиста с целью присвоения ему более высокой категории или разряда по единой тарифной сетке.

В последние годы возникла потребность в переподготовке кадров, т. е. создании условий для получения новой или смежной специальности.

Всем образовательным учреждениям предоставляется право оказывать дополнительные образовательные услуги населению при наличии лицензии (разрешения) на указанный вид деятельности. Дополнительные услуги могут быть платными, если они выходят за пределы обязательной образовательной работы с детьми, которая определяется учебным планом учреждения, и программой, принятой для него в качестве основной. Так, на базе дошкольного учреждения дополнительно организуется обучение детей иностранным языкам, хореографии, ритмике, игре на музыкальных инструментах и т. д. Дополнительные образовательные услуги предоставляются не только воспитанникам данного учреждения, но и всем желающим.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Чем обусловлено появление института образования в обществе?
2. Каковы отличительные признаки института образования?
3. Каковы основные вехи развития института образования в Европе и в мире в целом?
4. Когда и почему появились первые школы на Руси?
5. Каковы особенности средневековой системы образования в России?
6. В чем состоял вклад в развитие системы российского образования Петра I, Елизаветы Петровны и Екатерины II?
7. Когда окончательно сложилась система образования в императорской России?
8. Каковы достоинства и недостатки системы образования Советского Союза?
9. Раскройте содержание концепции непрерывного образования, осуществляющейся в современной России.
10. Каково место в образовательной системе современной России общеобразовательной школы?
11. Каковы особенности профессионального образования в современной системе России?

ЛИТЕРАТУРА

1. Высшее образование в России. Очерк истории до 1917 года. М., 1995.
2. Егоров С. Ф. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России до Великой Октябрьской социалистической революции. М., 1974.
3. Калинин Е. В. Высшая школа в системе непрерывного образования. М., 1990.
4. Культура, образование, развитие индивида. М., 1990.
5. Приников В. Г., Рыбкин З. И. История образования и педагогической мысли. М., 1991.
6. Чернышов Г. С. Государственная политика в сфере школьного образования России: история, опыт, проблемы. Воронеж, 2001.

Образование как целостный педагогический процесс

1/ Понятие дидактики.

Образование как педагогический процесс.

2/ Понятие содержания образования и принципы его формирования

3/ Понятие Государственного образовательного стандарта

4/ Государственный общеобразовательный стандарт

5/ Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования

1.

Понятие дидактики.

Образование как педагогический процесс

Область педагогики, рассматривающая проблемы теории и практики образования и обучения, называется дидактикой.

По своему происхождению термин «дидактика» восходит к греческому языку, в котором «*didaktikos*» означает «поучающий», а «*didasko*» — «изучающий». Впервые его ввел в научный оборот немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571–1635), назвавший свой курс лекций «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия». В том же значении употребил это понятие и великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592–1670), опубликовав в 1657 году в Амстердаме свой знаменитый труд «Великая дидактика, представляющая универсальное искусство обучения всех всему».

В современном понимании дидактика представляет собой важнейшую отрасль научного знания, которая изучает и исследует проблемы теории, практики и обучения.

Дидактика — теоретическая и одновременно нормативно-прикладная наука.

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

Полученное теоретическое знание позволяет решать многие проблемы, связанные с обучением, а именно: приводить в соответствие с изменяющимися целями содержание образования, устанавливать принципы обучения, определять оптимальные возможности обучающихся методов и средств, конструировать новые образовательные технологии и др. Все это говорит о нормативно-прикладной (конструктивной) функции дидактики.

Дидактика как педагогическая дисциплина оперирует общими понятиями педагогики: «воспитание», «педагогическая деятельность», «образование», «педагогическое знание» и др.

Но как теория образования и обучения дидактика имеет свои специфические понятия. К ним относятся: обучение, преподавание, учение, содержание образования, метод обучения и др. Основоположающими категориями дидактики являются категории образования и обучения.

Образование — это не просто социальный институт, но и определенный педагогический процесс. Образование как педагогический процесс осуществляется в рамках института образования. Дидактика как наука исследует закономерности и принципы образования как педагогического процесса. С этой точки зрения образование можно определить как целенаправленный и организованный процесс интеллектуального развития индивида, усвоения им опыта поколений, результатов развития науки и общественной практики в виде определенной системы знаний, умений, навыков. Образование как процесс предполагает протяженность во времени, разницу между исходным и конечным состоянием участников этого процесса, технологией, обеспечивающей изменения, преобразование. Образование как педагогический процесс обеспечивает в конечном счете какой-то результат: определенный уровень развития познавательных потребностей и способностей человека, определенный уровень знаний, умений и навыков его подготовки к тому или иному виду практической деятельности. С точки зрения функционирования образования как социального института этот результат может быть зафиксирован в определенном документе: свидетельстве об окончании им неполной средней школы, аттестате зрелости, дипломе об окончании вуза и т.д.

2.

Понятие содержания образования и принципы его формирования

Функционирование образования как социального института и педагогического процесса определяется тем содержанием, которое должно стать достоянием личности. Понятие «содержание обра-

зования» является одним из главных в дидактике. Под содержанием образования понимается та система знаний, практических умений, навыков, а также мировоззренческих, нравственных, общественно-политических, эстетических и иных идей, которыми необходимо овладеть индивиду в процессе обучения.

Содержание образования в каждой социальной системе неодинаково. Оно отбирается в соответствии с поставленными целями развития личности.

Каковы же принципы и критерии отбора содержания общего образования?

Исторически существовали три основных подхода к формированию содержания образования:

1. **Теория формального образования** отдавала предпочтение интеллектуальному формальному развитию ребенка перед усвоением реальных знаний. Лучшим средством для этого считалось изучение греческого и латинского языков, математики.

2. **Теория материального образования**, напротив, сосредоточивала внимание на усвоении фактического материала. Сторонники этой теории считали, что обучать надо преимущественно естественно-научным дисциплинам, а критерием отбора учебного материала должна быть степень его пригодности для жизни, для непосредственной практической деятельности учащегося в будущем.

3. **Педоцентрические теории**, исходящие в определении содержания общего образования из направленности детских интересов и конкретно проявляющихся способностей. Учебная работа в этом случае сводилась к овладению навыками практического «делания» в соответствии с проявляющимися природными способностями.

Каждая из этих теорий выявляет важные стороны отбора содержания образования, но в то же время и имеет свои недостатки. Теории формального и материального развития критиковал еще К.Д. Ушинский. Он отмечал, что так называемое «формальное развитие», оторванное от усвоения знаний, есть пустая выдумка: надо не только развивать учащихся, но и вооружать их знаниями, которые были бы полезны в их дальнейшей деятельности. В то же время нельзя сводить обучение лишь к утилитарной пригодности, поскольку знания, связанные с повседневной жизнью опосредованно, не менее важны, чем прикладные знания.

В современной России содержание образования определяется той целевой установкой, которая заложена в ст.14 «Закона Российской Федерации об образовании» (1992).

1. «Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано:

- на обеспечение самоопределения личности, создания условий для ее самореализации;
- на развитие гражданского общества;
- на укрепление и совершенствование правового государства.

2. Содержание образования должно обеспечивать:

- формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира;
- адекватный мировому уровню общей и профессиональной культуры общества;
- интеграцию личности в системы мировой и национальных культур;
- формирование человека-гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества;
- воспроизведение и развитие кадрового потенциала общества».

Процесс образования, как отмечалось выше, носит разновекторный и разнонаправленный характер. Поэтому содержание образования на разных уровнях и направлениях имеют свои отличия.

Содержание общего среднего образования представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, в основном соответствующих современному состоянию научного знания и общественной практики (характер производственно-материальных благ, опыт общественных отношений, нравственно-духовные ценности и т.д.), педагогически переработанную в основе науки, производства, общественных отношений, культуры. Эти общие основы обеспечивают подрастающему поколению возможность сознательного отношения к миру, участие в труде и общественной жизни, выбора профессии, развития сущностных сил, осуществление непрерывного образования, самостоятельного приращивания знаний в меняющейся обстановке общественного и научно-технического развития.

В современной дидактике сформирован ряд принципов формирования содержания общего образования. Наибольшее признание получили принципы, разработанные В.В. Краевским.

Прежде всего, это принцип соответствия содержания образования во всех его элементах и на всех уровнях конструирования требованиям развития общества, науки, культуры и личности. Он требует включений в содержание общего образования как традиционно необходимых знаний, умений и навыков, так и тех, которые отражают современный уровень развития социума, научного знания, культурной жизни и возможности личностного роста.

Принцип единой содержательной и процессуальной стороны обучения при отборе содержания общего образования отвергает одностороннюю, предметно-научную его ориентацию. Он предполагает учет педагогической реальности, связанный с осуществлением конкретного учебного процесса, вне которого не может существовать содержание образования. Это означает, что при проектировании содержания общего образования необходимо учитывать принципы и технологии его передачи и усвоения, уровни последнего и связанные с ним действия.

Принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования предполагает согласованность таких составляющих, как теоретическое представление, учебный предмет, учебный материал, педагогическая деятельность, личность учащегося.

В последние годы в связи с переходом от знание-ориентированного к личностно-ориентированному образованию наметились тенденции становления таких принципов отбора содержания общего образования, как гуманитаризация и фундаментализация.

Принцип гуманитаризации содержания общего образования нацелен прежде всего на создание условий для активного творческого и практического освоения школьниками общечеловеческой культуры. Этот принцип имеет много аспектов, связанных как с мировоззренческой подготовкой школьников, так и с формированием, исходя из современной ситуации развития общества, наиболее приоритетных компонентов гуманитарной культуры личности: культуры жизненного самоопределения; экономической культуры и культуры труда; политической и правовой культуры; интеллектуальной, нравственной, экологической, художественной и физической культуры; культуры общения и семейных отношений.

Принципом, позволяющим преодолеть дегуманизацию общего образования, является **фундаментализация его содержания**. Она требует интеграции гуманитарного и естественно-

научного знания, установления преемственности и междисциплинарных связей. Обучение в этой связи предстает не только как способ получения знания и формирования умений и навыков, но и как средство вооружения школьников методами добывания новых знаний, самостоятельного приобретения умений и навыков.

На основе данных принципов формирования общего образования выделяют следующие критерии отбора основ наук и общественной практики, изучаемых в современной российской средней школе:

- целостное отражение в содержании общего образования задач гармоничного развития личности и формирования ее базовой культуры;
- научная и практическая значимость содержания, включаемого в основы науки и общественной практики;
- соответствие сложности содержания учебных предметов реальным учебным возможностям учащихся того или иного возраста; соответствие объема содержания учебного предмета имеющемуся времени на его изучение;
- учет международного опыта построения содержания общего среднего образования;
- соответствие содержания общего образования имеющейся учебно-методической и материальной базе современной школы.

3.

Понятие государственного образовательного стандарта

Одной из современных тенденций развития содержания образования является его **стандартизация**.

Государственный образовательный стандарт, утвержденный Коллегией Министерства общего и профессионального образования, наряду с «Законом об образовании» является основным нормативным документом.

Разберемся, в чем же смысл современной стандартизации образования. Понятие стандарта происходит от английского слова *standart*, означающего «норма, образец, мерило». Под стандартом образования понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающий общественный идеал и учитывающий возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала (В.С. Леднев).

Необходимость проведения стандартизации образования вызвана коренными переменами в сфере образования как общественного явления. Поворот России к демократии, к рыночным отношениям, к правам и свободам личности потребовал переосмысления государственной политики в области образования. Сфера образования теперь ориентирована не на интересы государства, а прежде всего на удовлетворение духовных интересов личности, потребностей конкретных человеческих сообществ. В свою очередь, это обусловило существенные перемены в организации образования. Учебные заведения приобрели большую самостоятельность в сфере содержания, методов и форм обучения.

В условиях большой свободы и самостоятельности необходимо некоторое регулирующее начало, которое бы, сохраняя возможности для многообразия образовательных программ, характеризует его уровень и определенное единообразие. Государственный образовательный стандарт и является тем механизмом, через который осуществляется существование единого в стране педагогического пространства, благодаря которому обеспечен единый уровень общего образования, получаемый молодыми людьми в разных типах образовательных учреждений. Вместе с тем, стандартизация образования обусловлена и задачей вхождения России в мировое культурно-образовательное пространство. На основе государственного стандарта российские граждане получают правовые средства для вхождения в международные механизмы признания документов об образовании, организации педагогических и научных обществ и связей.

В Законе Российской Федерации об образовании (1992) предусмотрено, что государственными органами власти нормируется лишь минимально необходимый уровень образованности. Определение же содержания образования сверх этой нормы находится в компетенции образовательных учреждений. Поэтому в государственном стандарте общего среднего образования выделяются три компонента: федеральный, национально-региональный и школьный.

Федеральный компонент определяет те нормативы, соблюдение которых обеспечивает единство педагогического пространства России, а также интеграцию личности в систему мировой культуры.

Национально-региональный компонент содержит нормативы в области родного языка и литературы, истории, географии, искусства, трудовой подготовки и др. Они относятся к компетенции регионов и учреждений образования.

Наконец, стандартом устанавливается объем **школьного компонента** содержания образования, отражающего специфику и направленность отдельного образовательного учреждения.

Таким образом, стандарт образования отражает обязательства, с одной стороны, государства перед своим гражданином, а с другой — гражданина перед государством в области образования. Государство требует от своего гражданина достижения определенного стандартом уровня образованности и гарантирует в свою очередь необходимый для этого уровень образовательных услуг.

4. Государственный общеобразовательный стандарт

Общеобразовательный стандарт представлен в виде программ и требований к уровню подготовки учащихся общеобразовательных учреждений по отдельным учебным предметам. На их основе могут быть разработаны рабочие учебные планы.

В общеобразовательных учреждениях принято выделять три основных уровня формирования содержания образования, представляющих собой определенную иерархию в его проектировании: уровень общего теоретического представления, уровень учебного предмета, уровень учебного материала.

Учебный план. На уровне общего теоретического представления государственный стандарт содержания общего среднего образования находит отражение в учебном плане школы. В практике общего среднего образования используется несколько типов учебных планов: базисный, типовой и учебный план школы.

Базисный учебный план общеобразовательной школы — это основной государственный нормативный документ, являющийся составной частью государственного стандарта в этой области образования. Он служит основой для разработки типовых и рабочих учебных планов и исходным документом для финансирования школы.

Базисный учебный план как часть стандарта образования для основной школы утверждается Государственной думой, а для полной средней школы — Министерством общего и профессионального образования Российской Федерации.

Типовые учебные планы носят рекомендательный характер. Они разрабатываются на основе государственного базисного учебного плана и утверждаются Министерством общего и профессионального образования Российской Федерации.

Учебный план общеобразовательной средней школы составляется с соблюдением нормативов базисного учебного плана. Существуют два типа учебных планов школы:

собственно учебный план школы, разрабатываемый на основе государственного базисного учебного плана на длительный период и отражающий особенности конкретной школы (в качестве учебного плана школы может быть принят один из типовых учебных планов);

рабочий учебный план, разрабатываемый с учетом текущих условий и утверждаемый педагогическим советом школы ежегодно.

Структура учебного плана средней общеобразовательной школы детерминирована теми же факторами, что и содержание общего образования в целом. Прежде всего, в учебных планах, как и в государственном стандарте общего среднего образования, выделяются федеральный, национально-региональный и школьный компоненты.

Федеральный компонент обеспечивает единство школьного образования в стране и включает в себя в полном объеме такие образовательные области, как «Математика» и «Информатика», и частично такие области, как «Окружающий мир», «Искусство», в которых выделяются учебные курсы общекультурного и общенационального значения.

Национально-региональный компонент обеспечивает потребности и интересы в области образования народов нашей страны в лице субъектов Федерации и включает в себя в полном объеме такие образовательные области, как «Родной язык и литература», «Второй язык» и частично остальные области, в большинстве которых выделяются учебные курсы или разделы, отражающие национальное своеобразие культуры.

Интересы конкретного образовательного учреждения с учетом федерального и национально-регионального компонентов находят отражение в **школьном компоненте** учебного плана.

Структура учебного плана школы в значительной мере обусловлена необходимостью отражения в нем инвариантной и вариативной частей. **Инвариантная часть** (ядро) учебного плана обеспечивает приобщение к общекультурным и национально значимым ценностям, формирование личностей с целью приобщения их к базовой культуре. **Вариативная часть**, учитывающая личностные особенности, интересы и склонности учащихся, позволяет индивидуализировать процесс обучения.

5. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования

Наряду с Государственным образовательным стандартом общего среднего образования в образовательной системе России действуют Государственные образовательные стандарты профессионального образования всех уровней, в том числе и Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования устанавливает:

- 1) структуру высшего профессионального образования;
- 2) общие требования к содержанию высшего образования, т.е. к основам образовательных программ высшего профессионального образования;
- 3) общие нормативы учебной нагрузки студента высшего учебного заведения и ее объем;
- 4) академические свободы высшего учебного заведения в определении содержания высшего профессионального образования;
- 5) правила государственного контроля за соблюдением требований Государственного стандарта высшего профессионального образования.

Структура высшего профессионального образования предусматривает разноуровневую подготовку:

Первый уровень — неполное высшее образование (обучение в объеме не менее двух лет).

Второй уровень — полное высшее образование. Квалификация «бакалавр» (обучение в объеме 4 лет).

Третий уровень — «специалист с конкретной квалификацией», например, инженер-агроном и т.д. (обучение 5 лет) и «магистр» (обучение 6 лет).

Государственным общеобразовательным стандартом установлены самые общие требования к содержанию высшего образования, т.е. к основным профессиональным программам высшего профессионального образования. Они предусматривают изучение студентами следующих обязательных циклов дисциплин:

- 1) общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины;
- 2) математические и общие естественно-научные дисциплины;

3) общепрофессиональные дисциплины для данного направления или специальной подготовки;

4) специальные дисциплины.

Каждый цикл дисциплин, с точки зрения Государственного образовательного стандарта, имеет одинаковое важное значение и поэтому на изучение каждого цикла дисциплин отводится одинаковое время. Так же как и в системе общего среднего образования, государственный образовательный стандарт включает в себя три компонента: федеральный, региональный и вузовский.

Федеральный компонент устанавливает обязательный минимум каждой основной профессиональной образовательной программы высшего профессионального образования. В этом компоненте определяются государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки по конкретным направлениям (специальностям).

Содержание основных профессиональных образовательных программ, отражающих региональные особенности подготовки специалистов, определяются региональным компонентом. Специфика и направленность данного высшего учебного заведения отражается в вузовском компоненте образовательной программы.

Государственный образовательный стандарт предусматривает требование, чтобы основные образовательные программы высшего профессионального образования включали в себя наряду с обязательными дисциплинами дисциплины по выбору студента (элективные дисциплины) и факультативные дисциплины.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Что такое дидактика и как сформировалось это понятие?
2. Каковы особенности образования как педагогического процесса?
3. Какие вы знаете теории формирования образования?
4. Из чего складывается содержание образования?
5. Какие факторы влияют на разработку содержания образования?
6. Каков смысл и назначение государственного образовательного стандарта?
7. Каковы принципы и критерии отбора содержания общего образования?
8. Каково содержание государственного образовательного стандарта для высшего профессионального образования?

ЛИТЕРАТУРА

1. Учебные стандарты школы России. М., 1998.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. М., 1995.
3. Купасевич Г. Основы общей дидактики. М., 1986.
4. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения. М., 1977.
5. Меднев В.С. Содержание образования. М., 1989.
6. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательная политика. М., 1993.
7. Шмигина А.Н. Философские основы образования. Воронеж, 1999.

Обучение в целостном педагогическом процессе

- 1/ Сущность, основные этапы и функции обучения как элемента педагогического процесса
- 2/ Принципы обучения
- 3/ Структура обучения
- 4/ Методы получения информации
- 5/ Репродуктивные и продуктивные методы обучения
- 6/ Организационные формы процесса обучения
- 7/ Формы обучения в общеобразовательных учреждениях
- 8/ Формы обучения в высшей школе (вузе)

1.

Сущность, основные этапы и функции обучения как элемента педагогического процесса

Самым важным и надежным способом получения систематического образования является **обучение**. Обучение с точки зрения обыденного сознания представляется как передача человеку определенных знаний, умений и навыков. Но знание нельзя просто передать и получить. Это может произойти только в результате активной деятельности самого ученика. Следовательно обучение, как и другие элементы педагогического процесса, необходимо предполагает педагогическое взаимодействие педагога (преподавателя) и учащегося (студента). С этой точки зрения обучение можно охарактеризовать как процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания, умения и навыки на основе его собственной активности.

Вместе с тем обучение, как и всякий педагогический процесс, является специально организуемым процессом. **Обучение есть не что иное, как специфический процесс познания и овладения умениями и навыками, управляемый педагогом.** Именно направляющая роль педагога обеспечивает полноценное усвоение обучающимися знаний, умений и навыков. Педагог создает для активности обучаемого необходимые условия, направляет ее, контролирует, предоставляет для нее необходимые средства и информацию.

Если педагогу не удастся возбудить активность учащегося в овладении знаниями, если он не стимулирует учения, то эффективность обучения минимальна. Исходя из этого, взаимодействие педагога и учащегося можно представить таким образом. Педагог осуществляет следующие функции:

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

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

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

Основные этапы процесса обучения. Общая структура активной познавательной деятельности включает в себя прохождение следующих этапов:

Восприятие учащимися изучаемого материала. Овладение изучаемым материалом начинается с его восприятия. Сущность этого познавательного действия состоит в том, что учащиеся с помощью органов чувств, т.е. слуховых, зрительных, осязательных и обонятельных ощущений, воспринимают внешние свойства, особенности и признаки изучаемых предметов и явлений.

Восприятие есть не что иное, как отражение в сознании человека ощущаемых внешних свойств, качеств и признаков познаваемых предметов, явлений, процессов.

Осмысление изучаемого материала. Деятельность учащихся по осмыслению изучаемого материала и формированию научных понятий означает работу мысли.

Процесс осмысления изучаемого материала, т.е. мыслительной деятельности по раскрытию сущности познаваемых предметов и явлений и образованию теоретических понятий, отличается большой сложностью. Прежде всего, нужно подчеркнуть, что мышление «работает» только тогда, когда для этого в сознании имеется необходимый материал, и в частности наличие определенного количества представлений, примеров, фактов. Следовательно, организация познавательной деятельности учащихся по восприятию изучаемых предметов и явлений в их натуральном виде или с помощью наглядных пособий имеет весьма существенное значение для осмысления изучаемого материала. Чем больше в сознании учащихся образовано представлений, чем они четче и ярче, тем больше имеется материала для «работы» мысли. Как же в таком случае происходит осмысление изучаемого материала и образование научных понятий?

Этот процесс включает в себя следующие мыслительные операции: а) анализ воспринятых свойств и признаков изучаемых предметов и явлений, зафиксированных в представлениях, по степени их важности для раскрытия сущности этих предметов и явлений, б) логическую группировку существенных и несущественных признаков и свойств изучаемых предметов и явлений, в) «мысленное» постижение сущности (причин и следствий) изучаемых предметов явлений и формулирование обобщающих выводов, понятий, законов и мировоззренческих идей, г) проверку обоснованности, истинности сделанных выводов.

В конечном итоге результатом осмысления учащимися изучаемого материала являются его понимание, осознание причин и следствий познаваемых предметов, явлений, процессов и формирование понятий.

По результатам осмысления изучаемого материала является не только его понимание. В процессе его у учащихся формируется умение сравнивать и анализировать изучаемые явления, вычленять их существенные и несущественные признаки, а также способность к рассуждениям, к выдвиганию гипотез и теоретическим обобщениям, т.е. происходит умственное развитие.

Кроме того, у них развиваются такие личностные качества, как любознательность, познавательная самостоятельность, формирование мировоззренческие и нравственно-эстетические взгляды и убеждения.

Познавательная деятельность по запоминанию изучаемого материала. Запоминание изучаемого материала не имеет ничего общего с его механическим зазубриванием. Наоборот, оно должно базироваться на глубоком и всестороннем осмыслении и понимании усваиваемых знаний и способствовать умственному развитию учащихся.

Для овладения изучаемым материалом существенное значение имеет способ запоминания. Как известно, запоминание бывает **концентрированным**, которое осуществляется в один прием, и **рассредоточенным**, когда усвоение изучаемого материала осуществляется в несколько приемов и рассредоточивается во времени. При концентрированном запоминании знания переходят в оперативную, кратковременную память и быстро забываются. Рассредоточенное запоминание способствует переводу знаний в память долговременную. Вот почему в процессе обучения необходимо рекомендовать учащимся пользоваться приемами рассредоточенного запоминания.

Применение усвоенных знаний на практике. Существенным компонентом познавательной деятельности в процессе обучения является применение усваиваемых знаний на практике, развитие творческих способностей учащихся. Естественно, что как умения и навыки, так и творческие способности формируются и развиваются в процессе организации многократных упражнений. Например, с помощью упражнений у учащихся вырабатывается умение осмысленного чтения, грамотного письма, решения задачи примеров по математике, физике и химии. Умения и навыки обращаются с приборами и реактивами по физике, химии и биологии также формируются в процессе практических упражнений. Определенных и настойчивых упражнений требуют развитие сообразительности, умение решать нестандартные задачи, проявление творческих способностей при изучении математики, литературы и других предметов.

Всякое целенаправленное обучение дает учащимся определенное образование. Образование выражается как в системе конкретных знаний, умений и навыков, так и в развитии способности к совершенствованию сложившейся системы знаний, умений и навыков, психологической готовности овладения новыми знаниями, умениями и навыками, готовности к непрерывности в накоплении знаний, их переработке и совершенствовании.

Это связано с тем, что в процессе обучения развиваются когнитивные стороны психики человека, его память, мышление, креативные способности.

На основе вышеизложенного можно дать такое определение обучения:

Обучение — это целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению ими научными знаниями, умениями, навыками, развитию мышления, памяти и творческих способностей.

Функции обучения. Обучение в целостном педагогическом процессе выполняет три важнейшие функции: образовательную, развивающую и воспитательную. Основным смыслом образовательной функции состоит в вооружении учащихся системой научных знаний, умений, навыков и ее использовании на практике.

Научные знания включают в себя факты, понятия, законы, закономерности, теории, обобщенную картину мира. В соответствии с образовательной функцией они должны стать достоянием личности, войти в структуру ее опыта. Наиболее полная реализация этой функции должна обеспечить полноту, систематичность и осознанность знаний, их прочность и действенность. Это требует такой организации процесса обучения, чтобы из содержания учебного предмета, отражающего соответствующую область научного знания, не выпадали элементы, важные для понимания основных идей и существенных причинно-следственных связей, чтобы в общей системе знаний не образовывались незаполненные пустоты. Знания должны особым образом упорядочиваться, приобретая все большую стройность и логическую соподчиненность, чтобы новое знание вытекало из ранее усвоенного и пролагало путь к освоению последующего.

Конечным результатом реализации образовательной функции является действенность знаний, выражающаяся в сознательном оперировании ими, в способности мобилизовать прежние знания для получения новых, а также сформированность важнейших как специальных (по предмету), так и общеучебных умений и навыков.

Умение как умелое действие направляется четко осознанной целью, а в основе **навыка**, т.е. автоматизированного действия, лежит система упорчившихся связей. Умения образуются в результате упражнений, которые варьируют условия учебной деятельности и предусматривают ее постепенное усложнение. Для выработки навыков необходимы многократные упражнения в одних и тех же условиях.

Осуществление образовательной функции неразрывно связано с формированием навыков работы с книгой, справочной литературой, библиографическим аппаратом, организации самостоятельной работы, конспектирования и др.

Развивающая функция обучения является логическим продолжением образовательной. В ходе обучения происходит изменение психических свойств учащихся. Как отмечал В.В. Давыдов, в процессе учебной деятельности человек воспроизводит не только знания и умения, но и саму способность учиться. В процессе обучения развивается память учащегося, многообразные функции мышления. С развитием когнитивных сторон психики человека в процессе обучения тесно связано также развитие эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сфер личности. Таким образом, развивающий характер обучения предполагает развитие личности как целостной психической системы.

Как отмечалось ранее, развивающий характер обучения объективно вытекает из самой природы этого педагогического процесса. Правильно поставленное обучение всегда развивает. Однако развивающий эффект обучения может быть многократно увеличен при применении соответствующих методик развивающего обучения, о которых речь пойдет ниже.

С образовательной развивающей функцией тесно связана **воспитательная функция обучения**.

Воспитывающий характер обучения — отчетливо проявляющаяся закономерность, действующая непреклонно в любые эпохи и в любых условиях. Воспитательная функция органически вытекает из самого содержания, форм и методов обучения, но вместе с тем она осуществляется и посредством специальной организации общения учителя с учащимися. Объективно обучение не может не воспитывать определенных взглядов, убеждений, отношений, качеств личности. Становление личности вообще невозможно без усвоения системы научных и других понятий, норм и требований.

Обучение воспитывает всегда, но не автоматически, не всегда в нужном направлении, поэтому реализация воспитательной функции требует при организации учебного процесса при отборе содержания, выборе форм и методов исходить из приоритетных задач воспитания на том или ином этапе развития общества. Важнейшим аспектом осуществления воспитывающей функции обучения является формирование мотивов учебной деятельности, изначально определяющих ее успешность.

Принципами обучения (принципами дидактики) называют определенную систему исходных дидактических требований к процессу обучения, выполнение которых обеспечивает его необходимую эффективность. Принципы обучения обуславливают требования ко всем компонентам учебного процесса: целям и задачам, формированию содержания, выбору методов и форм организации, стимулированию, планированию и анализу достигнутых результатов. Принципы обучения выступают в органическом единстве, которое можно представить как систему, компонентом которой они являются. Существует множество попыток разработки системы дидактических принципов. Мы представим свой вариант такой системы, который базируется на результатах исследований многих педагогов.

1. Принцип непрерывности обучения на решении взаимосвязи задач образования, воспитания и развития означает, что при выборе задач, содержания, методов и форм обучения в поле зрения преподавателя должно находиться не только решение задач формирования знаний, умений и навыков, но и эффективность воспитывающих и развивающих влияний проведенных занятий по той или иной теме. Проводя занятие, преподаватель должен всегда помнить, что главное не предмет, которому он обучает, а личность, которую он формирует.

2. Принцип сознательности и активности. В основе данного принципа лежат установленные наукой закономерные положения: подлинную сущность человеческого образования составляют глубоко и самостоятельно осмысленные знания, приобретаемые путем интенсивного напряжения собственной умственной деятельности; сознательное усвоение знаний учащимися зависит от ряда условий и факторов: мотивов обучения, уровня и характера познавательной активности учащихся, организации учебно-воспитательного процесса и управления познавательной деятельностью учащихся, применяемых учителем методов и средств обучения и др.; собственная познавательная активность учащихся является важным фактором обучаемости и оказывает решающее влияние на темп, глубину и прочность овладения учебным материалом. Необходимое условие сознательного и активного обучения, ясное понимание учащимися целей и задач предстоящей работы.

3. Принцип научности обучения является важнейшим принципом обучения. Этот принцип опирается на закономерную связь между содержанием науки и учебного предмета. Он требует,

чтобы содержание обучения знакомило учащихся с научными фактами, понятиями, закономерностями, теориями всех основных разделов соответствующей отрасли науки, в возможной мере приближалось к раскрытию ее современных достижений и перспектив развития в дальнейшем. Использование на практике принципа научности в первую очередь предполагает строгую реализацию в ходе обучения всего объема требований учебных программ, в их теоретической и практической части. Принцип научности требует развития у учащихся умений и навыков научного поиска. Этому способствует внедрение в обучение элементов проблемности исследовательских, лабораторных и практических работ, обучение студентов умению наблюдать явления, фиксировать и анализировать результаты наблюдений, умению вести научный спор, доказывать свою точку зрения, рационально использовать научную литературу.

4. Принцип систематичности и последовательности требует, чтобы знания, умения и навыки формировались в системе, в определенном порядке, когда каждый новый элемент учебного материала логически связывается с другими, последующее опирается на предыдущее, готовит к усвоению нового. Психологически установлена закономерность, что при соблюдении логических связей учебный материал запоминается в большем объеме и более прочно. Систематичность и последовательность в обучении позволяют достичь больших результатов.

5. Принцип доступности требует, чтобы обучение строилось на уровне реальных учебных возможностей, чтобы обучаемые не испытывали интеллектуальных, физических, моральных перегрузок, отрицательно сказывающихся на их физическом и психическом здоровье. При слишком усложненном содержании понижается мотивационный настрой на учение, быстро ослабевают волевые усилия, резко падает работоспособность, появляется чрезмерное утомление. Вместе с тем принцип доступности ни в коей мере не означает, что содержание обучения должно быть упрощенным, предельно элементарным. Специальные исследования показывают, что при упрощенном содержании обучения снижается интерес к учению, не формируются необходимые волевые усилия, не происходит желаемого развития учебной работоспособности.

6. Принцип наглядности. Многолетний опыт обучения и специальные психолого-педагогические исследования показали, что эффективность обучения зависит от степени привлечения к восприятию всех органов чувств человека. Чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем

более прочно он усваивается. Эта закономерность уже давно нашла свое выражение в дидактическом принципе наглядности, в обоснование которого внесли существенный вклад Я. А. Коменский, Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, а в наше время Л. В. Занков. Именно Я. А. Коменскому принадлежит «золотое правило дидактики», требующее привлекать к обучению все органы чувств. Г. Песталоцци показал необходимость сочетания наглядности со специальным мысленным формированием понятий. Ушинский раскрыл значение наглядных ощущений для развития речи учащихся. Л. В. Занков подробно изучил возможные варианты сочетания слов и наглядности. Наглядность в дидактике понимается более широко, чем непосредственное зрительное восприятие. Она включает в себя и восприятие через моторные, тактильные ощущения. Поэтому к наглядным средствам относят и лабораторное оборудование, и статические и динамические учебные пособия.

7. Принцип сочетания различных методов и средств обучения в зависимости от задач содержания. В процессе обучения используются разные методы обучения — словесные, наглядные, репродуктивные и поисковые, методы стимулирования и мотивации учебной деятельности и контроля. Столь же широк круг различных средств обучения. Задача каждого педагога состоит в том, чтобы выбрать наилучшее сочетание методов и средств обучения. Дидактика установила закономерную зависимость методов от задач и содержания обучения. Если выбор методов и средств обучения соответствует поставленным задачам, учитывая особенности содержания и возможности учеников, то эффективность обучения окажется максимально возможной в соответствующих условиях. Поэтому только хорошее знание возможностей различных методов и средств обучения позволит обеспечить выбор наиболее рациональных их сочетаний в соответствующих условиях.

8. Принцип прочности знаний, умений и навыков. Прочность усвоения учащимися учебного материала зависит не только от объективных факторов: содержания и структуры этого материала, но также и от субъективного отношения учащихся к данному учебному материалу, обучению, учителю; прочность усвоения знаний учащимися обуславливается организацией обучения, использованием различных видов и методов обучения, а также зависит от времени обучения; память учащихся носит избирательный характер: чем важнее и интереснее для них тот или иной учебный материал, тем прочнее этот материал закрепляется и дольше сохраняется.

Важна отработка логики подачи учебного материала. Знания и убеждения, логически связанные между собой, усваиваются прочнее, чем разрозненные сведения.

9. Принцип связи обучения с жизнью, практикой. Прочность усвоения знаний может быть достигнута в результате многократного повторения («зубрежки») материала. Но гораздо конструктивнее реализация принципа прочности, когда усвоение становится результатом активной мыслительной деятельности учащегося, пониманием реальной связи обучения с жизнью, жизненным самоопределением, профессиональным выбором, самоактуализацией личности. Педагогикой установлено, что эффективность и качество обучения проверяются, подтверждаются и направляются практикой: практика — критерий истины, источник познавательной деятельности и область приложения результатов обучения. Правильное поставленное воспитание вытекает из самой жизни, практики, неразрывно с ней связано, готовит подрастающее поколение к активной преобразующей деятельности; эффективность формирования личности зависит от включения ее в трудовую деятельность и определяется содержанием, видами, формами и направленностью последней. Эффективность связи обучения с жизнью, теории с практикой зависит от содержания образования, организации учебно-воспитательного процесса, применяемых форм и методов обучения, времени, отводимого на трудовую и политехническую подготовку, а также от возрастных особенностей учащихся: чем совершеннее система трудовой и производительной деятельности учащихся, в которой реализуется связь теории с практикой, тем выше качество их подготовки; чем лучше поставлены производительный труд и профорIENTATION школьников, тем успешнее идет их адаптация к условиям современного производства; чем выше уровень политехнизма на школьных уроках, тем действительнее знания учащихся; чем больше приобретаемые учащимися знания в своих узловых моментах взаимодействуют с жизнью, применяются в практике, используются для преобразования окружающих процессов и явлений, тем выше сознательность обучения и интерес к нему.

Эти девять принципов являются классическими. Однако современная педагогика пополнилась новыми идеями, которые приобрели статус дидактических принципов:

10. Принцип развивающегося обучения. Этот принцип сформирован в связи с новыми задачами обучения, которые возникли вследствие высоких темпов обновляющегося знания в наше время. Когда фонды наук обновляются весьма стремительно, трансляция знаний с акцентом на их запоминание во многом утра-

чивает свой смысл. Знания сегодняшнего дня «завтра» могут устареть, оказаться малоэффективными. Знаний завтрашнего дня у нас, естественно, нет. Но мы можем развивать интеллект обучаемых с установкой на восприятие завтрашних знаний. В этом и состоит принцип развивающегося обучения — когда мы учим мыслить не только на фактологическом, но и на теоретическом, на методологическом уровнях, оснащая учащихся формами и методами самостоятельного добывания знаний. Этим мы соощаем личности интеллектуальный и профессиональный динамизм. Очень важно, чтобы будущий специалист был подготовлен к генерированию профессиональных идей, к активному участию в научно-техническом процессе.

11. Принцип опережающего обучения призван обеспечить определенный дидактический ритм преподавания и усвоения учебного материала. Суть в том, что при переходе от одной учебной темы к другой может образоваться своеобразный вакуум. В этом случае обучающимся необходимо некоторое дополнительное время для осмысления связи между предыдущей темой и последующей. Принцип опережающего обучения заключается в том, что учитель стремится заблаговременно создать «мост» между темами таким образом, чтобы в процессе изучения предшествующей темы захватить «плацдарм» темы последующей. И таким образом на месте возможного вакуума возникает динамический ритм процесса обучения.

12. Принцип опоры предполагает внедрение в образовательный процесс опорных комплексов — дидактических чертежей, которые представляют учебный материал в предельно свернутой, системной, эмоционально выразительной форме. Знакомясь с опорным комплексом, ученики овладевают практикой логически осмысленного, целостного усвоения учебного материала. С опорными комплексами можно работать по прямой аналогии: в этом случае учащиеся получают готовый опорный конспект и по нему готовятся к следующему занятию. Работая по косвенной аналогии, педагог предлагает обучающимся осмыслить опорный конспект таким образом, чтобы самостоятельно воспроизвести его дома и соответственно подготовиться к следующему занятию. Работая по творческой аналогии, педагог разъясняет обучающимся системный характер изучаемого материала и предлагает им самостоятельно создать опорный конспект. Переход от одной из указанных форм работы к другой осуществляется постепенно. Время подобного перехода невозможно программировать заранее, ибо оно зависит от возраста обучаемых, характера их подготовки, уровня интеллектуального развития и т.д.

13. Принцип обучения на высшем уровне трудности предполагает такое построение образовательного процесса, когда обучаемые работают на определенном пределе их умственных возможностей. Еще К.Д. Ушинский сравнивал развитие интеллекта с физическим развитием человека. И предупреждал, что без постоянного напряжения интеллект может уподобиться дряблым мускулам человека, не занимающегося физическими упражнениями. Принцип обучения на высшем уровне трудности побуждает учащихся заниматься с предельным напряжением умственных сил. Естественно, что предельный уровень трудности сочетается с принципом доступности. И, конечно, важна при этом профилактика переутомления учащихся.

Каждый принцип обучения выполняет характерную, свойственную ему дидактическую функцию. Поэтому нельзя сравнивать принципы обучения по степени их важности. Рациональным тут является системный подход к пониманию взаимосвязи и взаимообусловленности принципов обучения.

3.

Структура обучения

Процесс обучения имеет четкую структуру, включающую в себя следующие элементы: цель и задачи обучения, содержание обучения, субъекты обучения, методы обучения, формы организации обучения, результаты обучения (педагогическая диагностика).

Рассмотрим каждый из этих элементов.

Ведущим элементом обучения является цель. Педагог как организатор учебного процесса всегда имеет в своем сознании идеальное представление о том результате, к которому он стремится в обучающем взаимодействии с детьми. Помимо общей и главной цели — передачи детям совокупности знаний, умений и навыков, развития умственных сил учащихся — педагог постоянно ставит перед собой частные задачи по обеспечению глубокого усвоения учащимися конкретной суммы знаний, умений или навыков. Наряду с общей и частными задачами в учебном процессе присутствует и сверхзадача: формирование личности, достижение высоких воспитательных результатов. Психолого-педагогическое значение цели заключается в том, что она организует и мобилизует творческие силы учителя, повышает эффективность его обучающего взаимодействия с учащимися, помогает отбирать и выбирать наиболее эффективные содержание, методы и формы работы. В учебном

процессе цель «работает» наиболее интенсивно, когда ее хорошо представляет себе не только педагог, но и учащиеся. Разъяснение целей обучения учащимися является мощным стимулом их познавательной деятельности.

Структурным элементом учебного процесса, вокруг которого разворачивается педагогическое взаимодействие его участников, является **содержание социального опыта, усваиваемого учащимися**. Он — и объект передачи, работы учителя, и предмет познания детьми, и средство развития умственных сил, и источник образования умений и навыков. В содержании проявляется важнейшее педагогическое противоречие: между огромными запасами общественно-исторической информации и необходимостью отбора из нее лишь основ в целях обучающего познания. Наука, искусство, другие формы общественного сознания накапливают огромное количество нужной человеку информации. Однако учащимся нет необходимости, да и возможности, осваивать ее в полном объеме. Чтобы стать элементом учебного процесса, научная информация должна быть педагогически переработана, отобрана с точки зрения ее актуальности для жизни в данных конкретных общественно-исторических условиях развития сущностных сил ребенка и с учетом возможностей ее освоения учащимися различных возрастов. Это противоречие преодолевается педагогической наукой, которая опытно-экспериментальным путем устанавливает количество, качество и степень трудности, необходимой для учащихся информации, возможности ее усвоения и использования каждым учащимся.

Центральной фигурой, субъектом **процесса обучения** является **учитель** — носитель содержания образования и воспитания, организатор всей познавательной деятельности детей. В его личности сочетаются объективные и субъективные педагогические ценности. Он приобретает сумму объективных знаний, умений, навыков и в меру личных способностей организует их передачу учащимся. В обучающее взаимодействие с детьми он включает весь свой личный опыт, доступные ему способы мышления, свое сознание, чувства, темперамент, общечеловеческие и специфические педагогические способности. В процессе обучения огромную роль играет весь строй нравственно-эстетического отношения учителя к жизни, окрашивающий учебный процесс в неповторимые тона человеческой индивидуальности. Учитель приводит в движение все внутренние и внешние механизмы процесса обучения: он передает знания, организует и стимулирует познавательную деятельность детей, пробуждает интерес и формирует у них потребность в знаниях.

Главным участником, активнейшим саморазвивающимся субъектом учебного процесса является сам **учащийся**. Он тот самый объект и субъект педагогического познания, ради которого создается процесс обучения, в котором школьник вступает в субъект-объектные отношения с учителем и окружающим миром. В процессе познания в сознании ребенка совершается сложнейший процесс отражения реальной действительности с помощью разнообразных, научно обоснованных методов обучения. В качестве механизмов освоения действительности детьми выступают деятельность и общение.

Существенным элементом структуры познавательного процесса являются **методы обучения**. Методы обучения — это способы обучающего взаимодействия учителя и учащегося для достижения познавательных задач. Современная дидактика располагает множеством методов обучения. Однако характер процесса обучения во многом зависит от индивидуальности учителя и учащихся. Поэтому в педагогической практике огромную роль играет не столько потенциальная эффективность самих методов обучения, сколько индивидуальная методическая система того или иного преподавателя, его сложившаяся система взаимодействия с учащимися.

Методы обучения, методическая система преподавателя является способом работы не только преподавателя, но и одновременно учащихся. Любой метод только тогда эффективен, когда он объединяет в активном взаимодействии обе стороны познавательного процесса, способствует превращению методической системы преподавателя в способы познавательной деятельности учащихся. Для этого необходимо освоение учащимися особенностей того или иного метода, овладение умением и навыками учебного труда.

Процесс обучения немалым без такого элемента, как **организация форм обучения**. Форма обучения представляет собой целенаправленную, четко организованную, содержательно насыщенную и методически оснащенную систему познавательного взаимодействия преподавателя и учащегося. Форма обучения реализуется как органическое единство целенаправленной организации содержания, обучающих средств и методов. Современная дидактика располагает множеством организационных форм познавательной деятельности. Для школьного обучения ведущей формой обучения является **урок**. В высших учебных заведениях ведущей формой обучения являются лекции, семинары, лабораторно-практические занятия, коллоквиумы, защиты проектов. Каждая форма приобретает конкретную структуру, специфические черты и особенности в зависимости от содержания учебной работы, возраста учащихся, учебных задач и т.д.

К организационным формам обучения относятся также различные **системы обучения** учащихся: индивидуальная, групповая, классно-урочная, бригадная, массово-суггестивного обучающегося взаимодействия и т. д. Каждая из этих систем не является взаимоисключающей и может включать в себя элементы той или другой системы.

Важнейшей формой обучения является **самостоятельная работа**. Это может быть домашняя, библиотечная, кружковая работа учащихся по усвоению обязательной и свободно получаемой информации по самообразованию. Самостоятельная работа необходима как решающее средство закрепления знаний, умений и навыков учащихся, интенсивного развития их умственных сил, самоутверждения личности. В процессе самостоятельной работы происходит не только повторение пройденного на занятиях и освоение новой информации, но ее сознательная переработка и критическая оценка. Поэтому самостоятельная работа играет большую роль в развитии личности учащегося. Особенно возросла роль самостоятельной работы в современных условиях, когда резко возрос поток обновляющейся информации.

Завершающим элементом структуры процесса обучения является **педагогическая диагностика**. Она обеспечивается совокупностью специальных методов, способов и приемов, направленных на выявление качества знаний, умений и навыков учащихся, на получение обратной информации об эффективности его обучающего взаимодействия с учащимися. Диагностика позволяет педагогу вносить коррективы в учебный процесс: изменять формы обучения, вводить новые методы, своевременно подтягивать отстающих и обеспечивать возможность продвигаться вперед успевающим. Среди методов диагностики — индивидуальный и фронтальный устный опрос, многообразные самостоятельные письменные работы, практические задания воспроизводящего и творческого характера. Своевременная и правильная педагогическая диагностика исключает формализм в работе учителя, помогает ему вместе с учащимися более точно определять их способности и дарования, делать выбор в дифференцированном обучении.

4.

Методы получения информации

Методы обучения — это способы взаимодействия педагогов и учащихся по усвоению знаний, умений и навыков. Современная дидактика обладает множеством методов обучения. Классификация методов обучения производится по различным основаниям.

По доминирующим средствам получения информации методы подразделяются на словесные, наглядные и практические.

Словесные методы.

Словесные методы воздействия характеризуются тем, что в них устное или печатное слово является ведущим источником информации о фактах, событиях, явлениях, закономерностях наук о природе, обществе, человеческой деятельности. Они используются и в обучении и в воспитании. Словесные методы направлены на организацию восприятия устной или письменной речи. Различают пять разновидностей этого метода: рассказы, объяснение, лекция, беседа, чтение учебников и книг.

Рассказ — это такой вид систематического изложения, при котором сообщается фактический материал о каком-нибудь явлении или событии, характеризуется деятельность исторических личностей или ученых.

Существует несколько видов рассказа: описательный, научно-популярный, художественный. Описательный служит образцом для слушателей правильно построенного описания, рассуждения, ясного и точного словесного выражения. Научно-популярный рассказ приближает учащихся к методам науки посредством проблемного рассмотрения вопроса, раскрывает логику движения к выводам. Художественный рассказ оказывает на школьников прежде всего эмоциональное воздействие.

Объяснение — это доказательное изложение учителем того или иного закона, правила, хода решения задачи, а также анализ соответствующих явлений природы, исторических событий, художественных произведений и т. д. Сюда же относятся и инсценки. Объяснение выступает как и чистом виде, так и в качестве составной части рассказа, беседы, лекции. В практике воспитательной работы широко применяется разъяснение (объяснение) моральных норм и правил.

Лекция — систематическое, последовательное изложение преподавателем темы, проблемы, раздела учебного курса или науки. Лекция не должна быть перегружена фактическим материалом в ущерб выводам. Она посвящается крупным и принципиально важным вопросам учебной программы. В зависимости от дидактических целей лекции могут быть вводными, проблемными, обзорными, обобщающими. Они различаются по своему построению, приемам изложения материала, характеру обобщений и выводов.

Беседа — диалогический метод, при котором учитель, опираясь на имеющиеся у учащихся знания и личный опыт, посредством системы вопросов подводит их к усвоению новых ана-

ний, закреплению, проверке и применению учебного материала. В зависимости от конкретных целей и содержания материала применяются различные виды беседы.

Учебник и книга являются главными источниками письменной информации, средствами самообразования. Работа над учебником и книгой осуществляется во всех классах средней школы и сочетается со всеми другими методами обучения и воспитания. В начальных классах главное внимание уделяется формированию у учеников навыков чтения, лежащих в основе общего развития и прилежания. Здесь учат правильному восприятию и осмыслению печатного текста, выделению в нем главной мысли, составлению плана прочитанного. В средних и старших классах учат самостоятельно добывать материал из учебников и учебных пособий, делать небольшие сообщения, доклады, аннотации, подбирать и систематизировать материал из различных источников. Используют задания такого рода: найти в тексте ответы на вопросы, отыскать характеристику действующего лица, описание объекта, сравнить описание объектов, фактов, явлений, по данным текста и иллюстраций учебника составить таблицы, диаграммы, схемы, заполнить контурные карты. В старших классах значительное место отводится изучению тем по нескольким первоисточникам, по периодической печати.

Наглядные методы.

Наглядные методы характеризуются тем, что основным источником информации являются: картина, иллюстрация, демонстрация фильма и других технических средств, словесная наглядность, вызывающая образы, представления, понятия. На основе чувственного восприятия у учащихся формируются образные представления о предметах и явлениях, создаются условия для сознательного усвоения знаний.

Иллюстрация и демонстрация — методы, основывающиеся на предъявлении учащимся предметов в натуре, изобразительной и символической наглядности. Предметную наглядность составляют растения, животные, минералы, приборы, коллекции. К изобразительным видам наглядности относятся: картины, диапозитивы, диафильмы, кинокольцовки, телевизионные передачи. Символическую наглядность составляют: карты, чертежи, графики, таблицы. Иллюстрации могут быть источниками новых знаний и средствами закрепления ранее сообщенных знаний.

Выбор вида наглядности определяется дидактической целью обучения. Демонстрации позволяют в небольшой отрезок времени проследить рассматриваемое явление в развитии и взаимосвязи с другими явлениями. Для демонстрации используются

фильмы, кинокольцовки, микрофрагменты, позволяющие повторить наблюдаемое явление несколько раз. На уроках иностранных языков, литературы и других гуманитарных предметов прочное место завоевывает использование магнитофонных записей.

Практические методы.

Упражнение и приучение — методы учебно-воспитательной работы, характеризующиеся тем, что основными источниками информации являются самостоятельно выполняемые учащимися письменные, устные, графические действия и нравственные поступки, формирующие соответствующие умения, навыки и нравственные привычки. Устные упражнения проводятся в форме заучивания определений, правил, стихотворений, иностранных слов, исторических дат, географических названий и т.д. Упражнения могут быть репродуктивными, направленными на воспроизведение пройденного материала, и творческими, связанными с применением полученных знаний в новых условиях, с проявлением самостоятельности мышления, наблюдательности, творческого поиска, изобретательности. К репродуктивным относятся: устное повторение, изложение; к творческим — разбор или преобразование текста, решение задач, диктант, составление деловых бумаг, сочинения, рефераты, доклады, эскизы, чертежи, проекты.

Практическая лабораторная работа.

Практическая лабораторная работа — метод самостоятельного получения учащимися информации в процессе решения познавательных задач по «проверке», «открытию» закономерностей действительности. Самостоятельно воспроизводя явление, пользуясь специальным оборудованием, реактивами, приборами и инструментами, учащиеся получают возможность непосредственно наблюдать изучаемое явление в лаборатории, на пришкольном участке, в оранжерее, школьной мастерской и т.д. Лабораторные работы (эксперимент, опыт, наблюдение, измерение) проводятся с различной степенью самостоятельности; на основе подробной консультации, инструкции или без них. Им предшествует тщательная подготовка, теоретическое изучение раздела, темы программы, четкое планирование и осознание этапов выполнения работы, проверка приборов, реактивов и мер противопожарной и личной безопасности.

Исследовательский метод.

Исследовательский метод предполагает ознакомление учащихся с научными методами и формированием умений, наблюдений, экспериментов, сбори́е материалов о природных и общественных явлениях. На первой стадии исследовательской

работы учащиеся устанавливают факт, существование того или иного другого явления, его причинную обусловленность, простейшие закономерности, свойства веществ или материалов. В старших классах они учатся выдвигать гипотезы и проверять их опытом, экспериментом. Выполняя такую работу, они убеждаются в истинности научных теорий.

В гуманитарных науках используется работа с документами, музейными экспонатами, данными археологических раскопок, архивными материалами. Распространены исследования, связанные с жизнью и подвигами героев Великой Отечественной войны, историй заводов и фабрик, школ и т.д.

Практическая работа.

Практическая работа проводится на учебно-опытных участках, в живом уголке, в мастерской. Эта работа требует предварительного изучения теоретического материала, специальных наблюдений и обработки данных. В процессе такой работы учащиеся решают объективно новые познавательные задачи, еще неизвестные науке, т.е. включаются в настоящую научно-исследовательскую, конструкторско-изобретательскую деятельность, имеющую не только учебное, но и научно-практическое значение (участие в опытах по заданию научно-исследовательских институтов, в исследовании природных богатств края, области, в сфере фольклора, в работе заводских конструкторских бюро и т.д.).

Выдвинув в качестве основной классификации достижения дидактических целей, В.М. Харламов подразделил методы обучения на 5 групп:

- 1) методы устного изложения знаний педагогом и активизации познавательной деятельности учащихся — рассказ, объяснение, лекция, беседа, метод иллюстрации и показа при устном изложении материала;
- 2) методы закрепления изучаемого материала: беседа, работа с учебником;
- 3) методы самостоятельной работы учащихся по осмыслению и усвоению нового материала: работа с учебником, лабораторные работы;
- 4) методы учебной работы по применению знаний на практике и выработке умений и навыков: упражнения, лабораторные занятия;
- 5) методы проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся: наблюдение за работой учащихся, устный опрос, контрольные работы, программированный контроль, проверка домашних заданий и пр.

5. Репродуктивные и продуктивные методы обучения

Широкое распространение в дидактике нашла классификация методов обучения, предложенная И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным, в которой за основу берется характер учебно-познавательной деятельности (или способ усвоения) обучаемых в усвоении изучаемого материала. Эта классификация включает в себя пять методов:

- 1) объяснительно-иллюстративный метод;
- 2) репродуктивный метод;
- 3) метод проблемного изложения;
- 4) частично-поисковый (или эвристический) метод;
- 5) исследовательский метод.

Указанные методы подразделяются на две группы: 1) **репродуктивную** (методы 1 и 2), при которой учащийся усваивает готовые знания и воспроизводит (воспроизводит) уже известные ему способы деятельности; 2) **продуктивную** (методы 4 и 5) отличающуюся тем, что учащийся добывает (субъективно) новые знания в результате творческой деятельности. Проблемное изложение занимает промежуточное положение, так как оно в равной мере предполагает как усвоение готовой информации, так и элементы творческой деятельности. Однако обычно педагоги с известными оговорками причисляют проблемное изложение к продуктивным методам. Не будем нарушать этой традиции и рассмотрим обе группы методов.

Объяснительно-иллюстративный метод. Его иначе можно назвать информационно-рецептивным, что отражает деятельность учителя и ученика при этом методе. Он состоит в том, что обучающий сообщает готовую информацию разными средствами, а обучаемые воспринимают, осознают и фиксируют в памяти эту информацию. Сообщение информации педагогом осуществляется с помощью устного слова (рассказ, лекция, объяснение), печатного слова (учебник, дополнительные пособия), наглядных средств (картины, схемы, кино и диафильмы, натуральные объекты в классе и во время экскурсий), практического показа способов деятельности (показ способа решения задачи, доказательство теоремы, способов составления плана, аннотации и т.д.). Обучаемые слушают, смотрят, манипулируют предметами и знаками, читают, наблюдают, соотносят новую информацию с ранее усвоенной и запоминают. Объяснительно-иллюстративный метод — один из наиболее экономных способов передачи обобщенного и систематизированного опыта человечества.

Репродуктивный метод обучения — воспроизведение по образцу и повторение способа деятельности и сообщенных знаний. Для приобретения навыков и умений через систему заданий организуется деятельность обучаемых по неоднократному воспроизведению сообщенных им знаний и показанных способов деятельности. Педагог дает задание, а обучающийся их выполняет — решает сходные задачи, составляет планы, воспроизводит химические или физические опыты и т.д.

Оба охарактеризованных метода обогащают учащихся знаниями, навыками и умениями, формируют у них основные мыслительные операции (анализ, синтез, абстрагирование и т.д.), но не гарантируют развития творческих способностей, не позволяют планомерно и целенаправленно их формировать. Эта цель достигается продуктивными методами обучения.

Репродуктивные методы обучения необходимы в познавательном процессе. Но если человека постоянно приучать усваивать знания и умения в готовом виде, то можно притупить его природные творческие способности. На формирование и развитие творческих способностей направлены продуктивные методы.

Продуктивные методы обучения — это методы получения новых знаний и умений в результате творческой деятельности. Условием функционирования продуктивных методов является наличие проблемных задач. Проблемные задачи — это всегда поиск нового способа решения. Таким образом, продуктивные методы обучения базируются на проблемной интерпретации учебного материала.

Суть проблемной интерпретации учебного материала состоит в том, что преподаватель не сообщает знаний в готовом виде, но ставит перед учащимися проблемные задачи, побуждал искать пути и средства их решения. Проблема сама прокладывает путь к новым знаниям и способам действия.

Принципиально важно, что новые знания даются не для сведений, а для решения проблемы или ряда проблем. При традиционной педагогической стратегии — от знаний к проблеме — учащиеся не могут выработать умений и навыков самостоятельного научного поиска, поскольку им даются для усвоения его готовые результаты. Решение проблемы требует включения творческого мышления. Репродуктивные психические процессы, связанные с воспроизведением усвоенных шаблонов, в проблемной ситуации, просто неэффективны.

Психологический механизм происходящих процессов при проблемном обучении следующий: сталкиваясь с противоречивой, новой, непонятной проблемой («проблема — сложный тео-

ретический или практический вопрос, содержащий в себе скрытое противоречие, вызывающий разные, порой противоположные позиции при его решении»), у человека возникает состояние недоумения, удивления, возникает вопрос: в чем суть? Далее мыслительный процесс происходит по схеме: выдвижение гипотез, их обоснование и проверка. И человек либо самостоятельно осуществляет мыслительный поиск, открытие неизвестного, либо с помощью преподавателя.

В разрешении учебной проблемы можно выделить следующие этапы:

1. Создание проблемной ситуации.

Условием функционирования проблемных методов обучения является наличие проблемной ситуации.

Проблемная ситуация — это психическое состояние интеллектуального затруднения, вызванное, с одной стороны, острым желанием решить проблему, а с другой — невозможностью это сделать с помощью наличного запаса знаний или знакомых способов действия, и создающее потребность в приобретении новых знаний или поиске новых способов действий.

Для создания проблемной ситуации необходимо выполнение целого ряда условий (требований):

- а) наличие проблемы;
- б) оптимальная трудность проблемы;
- в) значимость для учащихся результата разрешения проблемы;
- г) наличие у учащихся познавательной потребности и познавательной активности.

Проблемные ситуации классифицируют по самым разным основаниям. Наибольший интерес представляет классификация по характеру и содержанию противоречия в учебной проблеме:

- 1) несоответствие между имеющимися у учащихся знаниями и новой информацией;
- 2) многообразии выбора единственно правильного оптимального варианта решения;
- 3) новые практические условия использования учащимися уже имеющихся у него знаний;
- 4) противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и его практической неосуществимостью или целесообразностью;
- 5) отсутствие теоретического обоснования практически достигнутого результата.

II. Анализ проблемной ситуации и преобразование ее в одну или несколько проблемных задач.

Анализ проблемной ситуации — важный этап самостоятельной познавательной деятельности учащегося. На этом этапе определяется то, что дано и что неизвестно, взаимосвязь между ними, характер неизвестного и его отношение к данному, известному. Все это позволяет сформулировать проблему и представить в виде цепочки проблемных задач (или одной задачи). Проблемная задача отличается от проблемы четкой определенностью и ограниченностью того, что дано и следует определить.

Правильная формулировка и трансформация проблемы в цепочку четких и конкретных проблемных задач — это очень весомый вклад в решение проблемы. Недаром говорят: «Правильно сформулировать задачу — значит наполовину ее решить».

III. Решение проблемных задач (задачи) путем выдвижения гипотез и последовательной их проверки.

Необходимо последовательно работать с каждой проблемной задачей отдельно. Выдвигаются предположения и догадки о возможном решении проблемной задачи. Из большого, как правило, количества догадок и предположений выдвигаются несколько гипотез, т.е. достаточно обоснованных предположений. Затем проблемные задачи решаются путем последовательной проверки выдвинутых гипотез.

IV. Проверка решения проблемной задачи.

Проверка правильности решения проблемной задачи включает в себя сопоставление цели, условий задачи и полученного результата. Большое значение имеет анализ всего пути проблемного поиска. Необходимо как бы вернуться назад и еще раз посмотреть, нет ли других, более четких и ясных, формулировок проблемы, более рациональных способов ее разрешения. Особенно важно провести анализ ошибок и уяснить суть и причины неправильных предположений и гипотез. Все это позволяет не только проверить правильность решения конкретной проблемной задачи, но и получить ценный осмысленный опыт и знания, которые и есть главное приобретение обучаемого.

Роль педагога и учащихся на четырех рассмотренных стадиях (этапах) решения учебной проблемной задачи может быть различной: если все четыре стадии выполняет педагог, то это проблемное изложение. Если все четыре стадии выполняет учащийся, то это исследовательский метод.

Если какие-то стадии выполняются педагогом, а какие-то учащимися, то имеет место частично-поисковый метод.

Обучение с помощью продуктивных методов принято называть проблемным обучением. В свете сказанного выше о продуктивных методах можно отметить следующие достоинства проблемного обучения:

- 1) учит мыслить логично, научно, творчески;
- 2) учит самостоятельному творческому поиску нужных знаний;
- 3) учит преодолевать встречающиеся затруднения;
- 4) делает учебный материал более доказательным;
- 5) делает усвоение учебного материала более основательным и прочным;
- 6) способствует превращению знаний в убеждения;
- 7) вызывает положительное эмоциональное отношение к учению;
- 8) формирует и развивает познавательные интересы;
- 9) формирует творческую личность.

Перечень достоинств проблемного обучения этим не исчерпывается. Но и приведенного достаточно, чтобы спросить: почему мы не сделаем все обучение проблемным, если оно так соответствует требованиям дня сегодняшнего и еще более дня завтрашнего? Причины тому несколько.

1. Продуктивные методы не универсальны, не всякая учебная информация содержит в себе противоречие и представляет собой учебную проблему. Такой учебный материал следует давать репродуктивными методами.

2. Есть учебные проблемы, которые непосильны для учащихся. Понизить уровень проблемности (т.е. кое-что подсказать учащимся) можно только репродуктивными методами.

3. Есть учебные проблемы, которые очень легки для учащихся. Создать на их базе проблемную ситуацию просто невозможно, т.к. учащиеся решают их с первого предъявления. В этом случае более уместно применение репродуктивных методов.

4. Создать проблемную ситуацию на полном незнании невозможно. Чтобы вызвать у учащихся познавательный интерес, необходимо, чтобы они уже имели некоторый «стартовый» запас знаний. Создать его можно только с помощью репродуктивных методов.

5. При формировании умений и навыков (особенно технических), где показ, подражание и репродукция имеют очень большое значение, продуктивные методы абсолютно уступают репродуктивным по эффективности.

6. По сравнению с репродуктивными, продуктивные методы требуют значительно больших затрат времени на изучение учебного материала.

7. Продуктивные методы для успешного применения требуют более высокой педагогической квалификации преподавателя и больших затрат педагогического труда как при проведении проблемного занятия, так и на этапе его подготовки.

6. Организационные формы процесса обучения

Процесс обучения носит целенаправленный характер, поэтому он протекает в определенных организационных формах. Форма обучения — это целенаправленная, четко организованная в пространстве и во времени, содержательно насыщенная и методически оснащенная система познавательных взаимодействий преподавателя и учащихся. Современная дидактика располагает множеством организационных форм обучения. Каждая форма имеет определенную структуру, специфические черты и особенности в зависимости от содержания учебной работы, уровня образования, возраста учащихся. Эта структура носит подвижной характер и может изменяться в зависимости от конкретных задач: восприятия учащимися содержания, усвоения ими материала, получения преподавателем обратной информации. Каждая конкретная форма обучения в силу своей специфической направленности имеет частное обучающе-воспитательное воздействие. Она обеспечивает усвоение учащимися конкретных фактов, обобщений, выводов, отработку отдельных умений и навыков. Общее обучающе-воспитательное значение, формирование у учащихся системных знаний и личностных качеств имеют системы разнообразных форм обучения. Поэтому эффективность реальной практики обучения обеспечивается не отдельными формами, а их продуманной взаимосвязанной системой.

В педагогической практике применяются различные системы обучения: индивидуальная, групповая, классно-урочная, массового обучающего суггестивного взаимодействия и т.д. Индивидуальные системы были развиты в феодальном обществе, где обучение и воспитание осуществлялось специально нанятыми людьми — гувернерами. Разновидностью индивидуальной системы в современных условиях является репетиторство. В условиях репетиторства преподаватель индивидуально работает с учащимся для того, чтобы ликвидировать изъяны

обучения в школе или в вузе: освоить какие-либо темы, подготовиться для выпускных экзаменов в школе или вступительных экзаменов в вуз, освоить иностранный язык и т.д.

Групповые формы учебной работы применяются в дошкольных заведениях и в вузе. Общее у них то, что они являются формами коллективного обучения. Содержательно же эта работа на каждом уровне учебы проходит принципиально по-разному.

Основной системой обучения в школе является классно-урочная система и ее современные модификации: классно-кабинетная и урочно-полиморфная системы обучения.

Идея классно-урочной системы была сформулирована еще Я.А. Коменским. Классно-урочной эта система называется потому, что учащиеся в соответствии со своей возрастной группой объединяются в учебные классы. Весь учебный материал с учетом возраста распределяется по классам и годам обучения, занятия ведутся поурочно в специальных рабочих помещениях с определенным количеством детей, в течение оптимального для эффективной умственной и физической работы отрезка времени.

Объектом и субъектом обучения является учебный класс — постоянная группа близких по возрасту детей, которая в процессе обучения взаимодействует с учителем. По мере расширения и углубления учебно-воспитательной деятельности класс-группа преобразуется в качественно новое педагогическое образование — коллектив, усиливающий возможности эффективного обучения и воспитания.

Ведущей формой обучения является урок. Урок представляет собой ограниченную во времени организованную систему обучения — коллективно-индивидуального взаимодействия учителя и учащихся, в результате которого происходит усвоение детьми знаний, умений и навыков, развитие их способностей и совершенствование опыта педагога.

Логично построенная система уроков по теме, равномерная дозировка материала, преемственность в изучении отдельных вопросов темы, достаточная смысловая нагрузка, композиционное многообразие обеспечивают успешное освоение преподаваемых дисциплин.

В современных условиях под влиянием социального и научно-технического прогресса, развития педагогической науки и практики классно-урочная система совершенствуется и трансформируется в классно-кабинетную, учебно-полиморфную. Для классно-кабинетной системы характерным является обучающее взаимодействие в специально оборудованных предметных кабинетах. Кабинетная система позволяет оснастить учебный

процесс современными техническими средствами. Переход учащихся из одного кабинета в другой дает возможность быстро проинформировать психологическую перестройку в сознании учащихся, создать у них установку на новый вид интеллектуального труда.

Урочно-полимерная система базируется на классно-урочной и классно-кабинетной системах, но выступает формой их развития в направлении использования многообразных форм обучения — лекций, семинаров, практических занятий, экскурсий, кружков и т.д. В урочно-полимерной системе урок из единственной, изолированной формы обучения, усвоения отдельных частей материала превращается в основу обучающей системы неразрывно и органично связанных сопутствующих форм, обеспечивающих целостное постижение темы, раздела, теории. Это и делает систему полиморфной, т.е. многоформенной, разнообразной и многообразной по форме. Она акцентирует внимание учителя на фрагментах материала, которые надо «пройти» за урок, а не на крупных его обобщениях, изучаемых в целостной системе.

Все дополнительные, связанные с уроком формы усвоения материала учащими, выполняющие функции ведущих, сопутствующих и вспомогательных. Ведущими являются такие формы обучения, которые выполняют главную обучающе-образовательную функцию, обеспечивающую прочное усвоение учащимися основных знаний, умений, навыков. К ним, кроме урока, относятся лекция, семинар, домашняя работа, экзамен. Сопутствующими формами являются такие, с помощью которых дети приобретают дополнительные знания, умения и навыки, углубляющие познание основ наук, расширяющие кругозор, обеспечивающие более тесную связь с производственным трудом и практикой общественных отношений. К ним относятся производственная экскурсия, бригадно-лабораторные занятия, индивидуализированные занятия по продвинутому и вспомогательным программам, консультация, конференция.

Вспомогательными формами обучения являются те, которые обеспечивают дифференциацию индивидуализацию учебного процесса, способствующие как преодолению отставания отдельных учащихся и их групп от требований единого уровня общего образования, так и ускоренному продвижению вперед успешно осваивающих программу школьников. К вспомогательным формам работы с отстающими относятся групповые и индивидуальные дополнительные занятия, группы выравнивания, репетиторство. По продвинутой программе организуются занятия в исследовательских группах, лабораториях, на учебно-опытных участках, в экспедициях.

7. Формы обучения в общеобразовательных учреждениях

В учебном процессе применяются различные формы обучения. **Формы обучения** — это целенаправленные, организованные, содержательно насыщенные и методически оснащенные системы познавательных взаимодействий преподавателя и учащихся. В средних учебных заведениях основными формами обучения являются урок, школьная лекция, школьный семинар, самостоятельная работа.

Ведущей формой обучения является урок. **Урок** — это органичная по времени форма коллективно-индивидуального взаимодействия учителя и учащихся с целью усвоения знаний, умений, навыков и развития познавательных способностей учащихся. Урок ведется по расписанию в течение точно установленного времени (45 мин.) с постоянным составом учащихся, имеющих примерно одинаковую подготовку.

Урок — это логически завершенный этап учебно-воспитательной работы учителя в определенном классе по определенному учебному предмету. Через систему уроков осуществляется целенаправленный процесс, решаются основные образовательные и воспитательные задачи в школе.

Содержание и дидактическая цель определяют тип урока. Можно выделить уроки следующих типов: 1) изучение нового учебного материала; 2) закрепление материала; 3) проверка знаний, умений и навыков; 4) комбинированный урок; 5) повторительно-обобщающий урок; 6) урок-диспут.

Практически в чистом виде урок определенного типа включает в себя элементы других типов урока. Повторение, закрепление, объяснение, опрос в той или иной мере включаются в каждый урок, но один из этих видов работы является основной целью урока.

Так, к уроку по передаче-усвоению новых знаний, умений и навыков учитель прибегает тогда, когда классу предстоит изучить цельный, логически завершённый учебный материал или сделать обстоятельное вступление в новую тему. На этом типе урока акцентируется внимание на структурных элементах обучения, связанных с сообщением информации, демонстрацией новых явлений, с первоначальным постижением их смысла. Закрепление знаний на таком уроке используется попутно, по ходу изложения основного материала, в форме контрольных вопросов.

Завершение изучения целой темы требует проведения особого типа урока, посвященного закреплению знаний, отработке в специальных упражнениях умений и навыков.

Через эти умения в педагогическом взаимодействии наиболее полно раскрываются воспитанникам нравственные и эстетические позиции педагога.

4. Профессиональные и личные качества педагога-мастера

Какими же профессионально-значимыми качествами должен обладать педагог-мастер, высокий уровень владения которыми обеспечивает хорошую результативность учебно-воспитательного процесса? Ряд авторов среди многих факторов особенно выделяют педагогическое самосознание. Педагогическое самосознание связано с наличием у педагога потребности в постоянном самосовершенствовании. Данное понятие включает умение соотносить цели и содержание образования, реализованные в учебных планах и программах, педагогические идеи и методы с конкретными условиями практической деятельности. Осознание педагогом степени своего мастерства и идеальных моделей, являющихся синтезом науки и практики, преломленных через собственную индивидуальность, должно служить ориентиром для формирования самостоятельной профессиональной позиции творческого, новаторского характера.

К истокам развития педагогического самосознания следует отнести три компонента: 1) знание о себе как о специалисте; 2) эмоциональное отношение к себе как педагогу-профессионалу; 3) оценка себя как специалиста. При этом самооценка, выполняя регулирующую роль в процессе совершенствования педагогического мастерства, возможна лишь тогда, когда опирается на некоторое «расхождение» между самооценкой и идеальным представлением об учителе. Таким образом, педагогическое самосознание есть результат развитого мышления, определяющегося внешними и внутренними источниками, и здесь мало знать, что и как нужно, мало уметь — здесь надо принять общие и частные общественные цели, выраженные на языке педагогики, как внутренне присущую установку личности, направление ее деятельности.

Одним из важнейших условий, управляющих механизмом совершенствования педагогического мышления и его основного показателя, педагогического самосознания, по праву можно признать установку на самообразование, т.е. готовность учителя к совершенствованию деятельности, направленную на удовлетворение актуальной потребности в творчестве. До-

казано, что профессиональное совершенствование мало зависит от «лобового» давления на личность и успешно протекает лишь при наличии у нее внутреннего побуждения, искреннего стремления добиться высоких результатов в работе. В свою очередь, способность к перестройке деятельности в соответствии с новыми требованиями современного общества возможна, если педагогический коллектив в целом проводит систематический анализ достоинств и недостатков своей деятельности на основе показателей уровней воспитанности и обученности учащихся.

Вот почему осознание и принятие педагогом того факта, что формирование творческой направленности личности должно стать основной функцией обучения, а учет различий в темпах развития у разных учащихся — непременное условие самореализации, очень часто становится важным стимулом, мотивом самосовершенствования личности самого педагога. При этом самостоятельные усилия по освоению достижений психолого-педагогической науки, передовой практики, совершенствование оценочной деятельности педагога и руководителей педагогического коллектива, позитивная мотивация педагогического труда, неформальное творческое содружество мастеров педагогического труда — вот те основные факторы, которые влияют на профессиональный рост и мастерство учителя.

В.Г. Рындке выделяет десять групп профессионально-значимых качеств учителя, обеспечивающих высокую эффективность его труда.

I. УРОВЕНЬ ЗНАНИЙ УЧИТЕЛЯ: 1. Общая культура учителя. 2. Знание преподавателем предмета. 3. Знание методики преподаваемого предмета. 4. Знание философии образования. 5. Знание психологии. 6. Знание ведущих педагогических технологий и инноваций. 7. Знание социологии. 8. Знание физиологии. 9. Знание процессов становления и развития мыслительной деятельности ученика, его способностей.

II. РЕЗУЛЬТАТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ: 1. Наличие у учащихся прочных и глубоких знаний по предмету. 2. Сформированность у учащихся устойчивого интереса к предмету, способности к самообразованию. 3. Наличие у учащихся прочных умений и навыков самостоятельного использования знаний по предмету в учебной и внеурочной деятельности, навыков учебного труда. 4. Сформированность творческих способностей учащихся, способностей к саморазвитию. 5. Развитие волевых качеств личности учащихся, способности к самовоспитанию. 6. Развитие мышления учащихся.

При завершении изучения крупных тем, разделов возникает необходимость контрольных, диагностических проверок эффективности работы учителя и учащихся, получения объективной обратной информации. Это осуществляется на специальных **контрольных уроках**.

Наиболее распространенным типом учебных занятий является **комбинированный урок**. В его структуре в той или иной мере присутствуют все элементы обучения. За короткий отрезок времени на таком уроке совершается полный цикл педагогической переработки и усвоения школьниками учебного материала.

Особая форма организации учебного взаимодействия в старших классах является **урок-диспут**. Он строится при максимальной творческой активности и самостоятельности учащихся по хорошо подготовленной теме, носящей проблемный характер.

С уроком связаны **вспомогательные формы обучения**:

1. **Самостоятельная домашняя работа** как форма обучения является логическим продолжением урока и имеет целью закрепление полученных на уроке знаний, умений, навыков. Самостоятельное усвоение вполне доступного материала и дополнительной информации, выполнение творческих работ. Домашняя самостоятельная работа требует четкой организации. Она занимает определенное и постоянное в режиме дня школьника место и организуется с соблюдением гигиенических требований.

2. **Школьная лекция** — развернутое систематическое изложение той или иной учебной проблемы. Структура школьной лекции состоит из введения, основной части — изложения проблемы, заключения — выводов, ответов на вопросы и инструктажа по поводу домашнего задания. Лекция побуждает школьников к целостному осмыслению фактов в их логической взаимосвязи.

3. **Школьный семинар** — практическая самостоятельная проработка тех или иных тем изучаемых дисциплин под непосредственным руководством учителя. Семинарская форма позволяет учителю вместе с учащимися осуществлять глубокий анализ, давать выверенные оценки разнообразной информации, учить школьников делать это самостоятельно.

Семинар может быть посвящен обсуждению результатов самостоятельного изучения учащихся той или иной учебной темы. Учитель обеспечивает школьников такой деятельностью, инструктирует их по работе с дополнительной и справочной литературой. На занятии организуется тематическое или

проблемное обсуждение вопросов. Учащиеся излагают свои точки зрения, ставят вопросы друг другу, участвуют в дискуссии, отвечают на вопросы учителя. В заключение педагог подводит итоги обсуждения, оценивает работу учеников и выставляет отметки.

4. **Проверка усвоения знаний, умений и навыков**. Учебный процесс предполагает обратную связь обучаемого с обучающим. Эта обратная связь осуществляется на основе системы проверок. В процессе проверки оценивается степень сформированности знаний, умений, навыков, соответствие с целями и задачами обучения учебному предмету. В учебном процессе широко практикуются **текущие проверки** (опрос на уроке, проверка домашней работы); **периодические** (четвертные); **заключительные проверки**, включая экзамен. Текущие (диагностические) проверки осуществляются для стимулирования регулярной работы учащихся над учебным материалом, коррекции разъяснения содержания предмета и коррекции его усвоения.

Периодические и итоговые проверки носят **контрольный** характер. Они позволяют констатировать сформированность требуемых знаний, умений и навыков. В процессе подготовки к экзамену происходит переосмысление, систематизация материала и его закрепление.

К сопутствующим формам работы относятся школьная учебная конференция, экскурсия, консультации.

8.

Формы обучения в высшей школе (вузе)

В высшей школе применяются формы обучения (преподавания), отличные от средней школы. Ведущими методами преподавания в высшей школе являются лекция, семинарские и практические занятия, коллоквиумы, производственная и педагогическая практика, подготовка и защита курсовых и дипломных работ.

Ведущей формой обучения в вузе является лекция. Лекция представляет собой **устное, последовательное, систематическое изложение содержания преподавания дисциплины**. В вузе используются различные виды лекций: общий систематический курс, вводные, обзорные, специальные курсы.

Содержанием **общих курсов** лекций является последовательное изложение системы данной научной дисциплины, ознакомление слушателей с ее фундаментальными положениями и понятийным аппаратом, идеями и принципами, наиболее существенными узловыми проблемами. При этом лектор должен

искать оптимальное сочетание логического и исторического моментов в содержании курса. Исторический подход при раскрытии той или иной темы, освещение борьбы различных взглядов и направлений, позволяет взглянуть на науку в движении, развитии. А это, в свою очередь, содействует воспитанию специалиста, способного критически осмысливать пути решения вновь возникающих проблем, находить их оптимальные решения.

Изложение фундаментальных проблем должно носить строго аргументированный характер. Это требует включения в лекции фактических данных, обосновывающих те или иные положения, соответствующих математических процедур, иллюстративных и описательных сведений, различных ссылок и цитат. При этом необходим тщательный отбор подобного материала, чтобы лекции не были перегружены чрезмерным количеством вспомогательных и второстепенных данных. Значительная часть из них может быть изучена студентами с помощью пособий или вынесена на семинары.

Наряду с систематическим курсом в преподавательской практике используется еще ряд типов лекций:

Вводная лекция намечает основные проблемы большой темы или периода. В нее включаются «ключевые» вопросы, выяснение которых позволяет лучше усвоить материал последующих тем или самостоятельно разобраться в нем.

Проблемная лекция члениится на 2-3 вопроса о научном открытии, о причине возникновения той или иной проблемы, о трудностях ее решения, изложение которых заканчивается краткими выводами.

Обзорная лекция является основным методом изучения нескольких тем программы. Применяется и при изложении сведений, имеющих информационное значение. Если для вводной лекции наиболее типичны различные приемы обобщений, установок, оценочных выводов, то обзорной лекции присущи элементы повествования и описания, сочетаемые с анализом и обобщениями. Основным в обзорной лекции является умение так отобрать и сгруппировать типичные и характерные формы, чтобы логически подготовить студентов к пониманию закономерностей.

Обобщающая лекция систематизирует широкий круг знаний, полученных учащимися в процессе изучения той или иной темы.

Важной формой обучения в высшей школе является семинар. Семинар — это диалоговая форма обучения, в ходе которой происходит практическое освоение тем и проблем изучаемой

дисциплины. Целью семинара является определенный синтез проработанной студентами литературы, соотношение ее с материалом лекций, формирование у студентов умения критически оценивать различные источники знаний.

Семинару присущи четыре основных функции:

- 1) углубление, конкретизация и систематизация знаний, полученных студентами на предшествующих этапах учебы (лекции, самостоятельная работа, консультации);
- 2) развитие навыков самостоятельной работы, формирование правильного метода мышления;
- 3) привитие навыков педагогического общения, умения делиться своими знаниями, обучать других;
- 4) контроль за степенью и характером усвоения материала.

Педагогическая практика выработала различные типы проведения семинарских занятий. Наиболее бедной и упрощенной формой проведения семинарских занятий является «вопросно-ответный метод», который позволяет только осуществлять контроль за степенью и характером усвоения материала, но не обеспечивает выполнение трех других функций семинара.

Более эффективной является диалоговая беседа по плану, данному преподавателем студентам заранее. В этой беседе принимает участие вся академическая группа. Стержень беседы составляют **проблемные вопросы**, сформулированные в плане семинара — постоянно уточняемые и конкретизируемые преподавателем. Лучшие показатели при раскрытии той или иной темы будут достигнуты, если рассмотрение проблемных вопросов проходит в виде **дискуссии**, в ходе которой сталкиваются различные точки зрения, происходит дополнение и опровержение мнений предшествующих оппонентов.

В данную модель проведения семинарского занятия вписывается также и методика **небольших докладов** по темам курса. Важно, чтобы эти доклады содержали новую для студентов информацию, обогащающую их знания по данной проблеме, а также служили основой для последующего обсуждения и дискуссии по выдвинутым спорным положениям.

Хорошо продуманное соотношение тем, выносимых на лекционные курсы и семинарские занятия, позволяет решить проблему дефицита времени без особого ущерба для познания данной учебной дисциплины. Лектор может не читать часть тем, наиболее освещенных в учебной литературе, отсылая студентов к этой литературе и первоисточникам и ориентируя их на последующее обсуждение на семинаре.

Семинарские занятия проводятся в основном при изучении гуманитарных и некоторых общенаучных дисциплин. Изучение же значительной части общенаучных и технических дисциплин осуществляется на практических занятиях, которые имеют характер **лабораторных занятий**. Лабораторные занятия — это вид учебных занятий, в которых обучаемые по заданию и под руководством преподавателя выполняют различные опыты, наблюдения, измерения, разрабатывают схемы, рассчитывают их параметры и т.д.

Лабораторные занятия часто носят учебно-исследовательский характер. Они способствуют глубокому усвоению знаний, активизируют познавательную деятельность, вооружают навыками проведения научного и технического эксперимента, использование соответствующего оборудования, учат умению оценивать результаты экспериментов.

По методам проведения различают фронтальную, индивидуальную или смешанную лабораторную работу.

При фронтальном методе все обучаемые одновременно выполняют одну и ту же работу, пользуясь одинаковым лабораторным оборудованием. Наличие одинаково оборудованных рабочих мест должно соответствовать количеству занимающихся или числу подгрупп по 2-3 человека в каждой. Этот метод облегчает организацию и проведение занятий, руководство работой обучаемых. Недостаток его в том, что не всегда обеспечивается самостоятельность выполнения заданий: обучаемые могут заимствовать друг у друга не только технику работы, но и существо решения задач без глубокого их осмысливания.

На лабораторных занятиях, проводимых индивидуальным методом, обучаемые одновременно работают над различными темами, очередность выполнения которых предусматривается графиком. Здесь важны четкая организация, индивидуальное руководство и контроль за работой каждого обучаемого.

В практике учебных заведений иногда применяется смешанный метод проведения лабораторных занятий, то есть используются как фронтальный, так и индивидуальный методы с учетом особенностей тематики лабораторных работ и конкретных условий вуза.

Общее руководство лабораторными занятиями обычно возлагается на преподавателя, читающего курс лекций. Он же разрабатывает необходимые учебно-методические материалы, проверяет состояние лабораторного оборудования, уточняет задание. Во время выполнения обучаемыми лабораторного задания преподаватель выступает как консультант.

Студенты допускаются к выполнению лабораторных работ после проверки знания ими теоретических положений, методики проведения работы, требований техники безопасности. Завершив лабораторную работу, обучаемые отчитываются по форме, установленной кафедрой. Отчет может заключаться в составлении расчетов, графиков и выводов.

По целому ряду учебных дисциплин в вузах выполняют **курсовые работы (проекты, задачи)**. Цель проведения такой работы — закрепить теоретические знания студентов, научить их самостоятельно применять полученные знания для решения различных задач.

При выполнении курсовой работы (проекта, задачи) обучаемые усваивают правила составления расчетно-пояснительных документов, рабочих чертежей, приобретают навыки обоснования принимаемых решений и выдвигаемых положений. Курсовые работы помогают студентам формировать научные суждения, вырабатывать способность самостоятельно мыслить, придают прочность их знаниям. Цель, содержание и количество работ обусловлены курсом обучения. Как правило, за учебный год студент выполняет одну-две, а за весь период обучения не более пяти курсовых работ (проектов, задач).

Темы курсовых работ определяют и разрабатывают соответствующие кафедры. За основу берется актуальность тем, профиль подготовки студента. Один из методических приемов состоит в том, что степень сложности курсовых работ постепенно увеличивается, возрастает доля самостоятельного труда, а сам труд все более приобретает характер научного исследования. Преподаватель в это время осуществляет главным образом методическое руководство, наблюдает за ходом работ с целью предотвращения ошибок. Важное условие успешного выполнения курсовой работы — продуманная организация и самостоятельность выполнения; столь же важное требование к преподавателям — строго индивидуальный подход к обучаемым как при определении задания, так и в процессе выполнения курсовой работы.

Опыт показывает, что задание на курсовую работу (проект, задачу) полезно выдавать в начале изучения той или иной дисциплины. Задание разрабатывается кафедрой и обычно включает: наименование темы; исходные данные для разработки; основные вопросы и документы, подлежащие разработке; объем и сроки представления работы. Может быть рекомендована также литература, которую необходимо изучить. Основные требования к заданию — его обоснованность в науч-

ном и методическом отношении, соответствие уровню подготовки студентов и бюджету времени, отводимого на выполнение работы.

В помощь обучаемым кафедры разрабатывают методические указания по курсовой работе, в которых содержатся: формулировка цели работы (проекта, задачи), — сущность задания, его характеристика и связь с соответствующими разделами дисциплины; требования к содержанию и оформлению расчетно-пояснительных записок и чертежей; общие указания по выполнению задания и последовательности работы; рекомендации по технической и справочной литературе, необходимой для работы (проектировании).

Курсовая работа требует больших затрат времени. Студенты выполняют ее как в часы, отводимые учебным расписанием, так и во время самоподготовки. Они изучают и уясняют задание, составляют ориентировочный план работы, изучают литературу, выбирают метод решения задачи, выполняют расчеты и проводят эксперименты в соответствии с заданием, оформляют графическую часть работы и расчетно-пояснительную записку. Завершенные курсовые работы (проекты, задачи) в присутствии учебной группы защищаются перед специальными комиссиями кафедр, и по ним ставится оценка. Процесс публичной защиты, состоящий из короткого доклада, выводов по работе и ответов на вопросы членов комиссии, имеет большое учебно-воспитательное значение. В частности, он готовит к выполнению и защите дипломной работы (проекта, задачи). При неудовлетворительной оценке курсовой работы обучаемые повторно выполняют ее по новой теме или перерабатывают прежнюю.

Заключительное звено самостоятельной практической работы обучаемых составляет выполнение **дипломной работы** (проекта, задачи). На основании ее защиты Государственная аттестационная комиссия определяет уровень знаний студентов по специальности, их подготовленность к выполнению обязанностей после окончания высшего учебного заведения и присваивает соответствующую квалификацию.

Теоретической и практической основой выполнения дипломной работы служат все знания, полученные выпускниками за годы обучения. Однако перед дипломниками ставится задача: по возможности внести свой творческий вклад, дать оригинальное решение определенных проблем. Поэтому в период выполнения дипломной работы студенты-выпускники должны работать над углублением своих научно-теоретических знаний, стремится проявить свои творческие способности.

В высшей школе, также как и в общеобразовательной, применяется весь набор методов учебного контроля и самоконтроля. Широко практикуется **текущий контроль** знаний, который может проходить: а) в форме устного контроля путем опросов на семинарах; б) в форме письменного контроля; в) в форме лабораторного контроля. **Итоговый контроль** — в виде зачетов и экзаменов. Экзамены проводятся, как правило, в период экзаменационных сессий, установленных учебным планом по билетам (письменным или устным заданиям), программам выступлений и др. в объеме изученного ко времени проведения данного экзамена учебного материала, но не более, чем за 2 семестра. Форма проведения экзамена устанавливается кафедрой в начале соответствующего семестра и доводится до сведения учащегося.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Какое место занимает обучение в целостном педагогическом процессе?
2. Что составляет сущность обучения?
3. Каковы основные этапы процесса обучения?
4. Какие функции выполняет обучение в педагогическом процессе?
5. Назовите и раскройте содержание основных принципов обучения.
6. Какова структура процесса обучения?
7. Назовите главные методы передачи и получения информации.
8. Какие вы знаете репродуктивные методы обучения?
9. В чем особенность продуктивных методов обучения?
10. Каковы организационные формы процесса обучения в общеобразовательной школе?
11. Охарактеризуйте урок как высшую форму обучения в школе.
12. Каковы особенности различного типа лекций, читаемых в вузе?
13. В чем особенность семинара как формы обучения в вузе? Какие типы семинаров вы знаете?
14. Охарактеризуйте роль лабораторных работ в учебном процессе.
15. Какова роль курсовых и дипломных работ в учебном процессе?

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров Г.Н. Основы дидактики высшей школы / Курс лекций. Часть 1. Уфа, 1973.
2. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н.Скаткина. М., 1982.
3. Ильясев И.И. Структура процесса обучения. М., 1986.
4. Клишберг Л. Проблемы теории обучения. М., 1984.
5. Куписевич Г. Основы общей дидактики. М., 1986.
6. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1984.
7. Махмутов М.И. Современный урок. М., 1985.

8. Ожонь В. Введение в общую дидактику. М., 1990.
9. Проблемы преподавания в высшей школе. М., 1996.
10. Педагогический поиск // Сост. М., 1990.
11. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности. М., 1995.
12. Формирование учебной деятельности студентов // Под ред. В.Я. Ляудис. М., 1989.
13. Шевченко С.Д. Школьный урок: Как научить каждого? М., 1991.

тема 8

Сущность и сферы проявления педагогического мастерства

- 1/ Понятие педагогического искусства и педагогического мастерства
- 2/ Основные компоненты педагогического мастерства
- 3/ Педагогическая техника
- 4/ Профессиональные и личностные качества педагога-мастера

1.

Понятие педагогического искусства и педагогического мастерства

Педагогическая квалификация, возможность формировать знания, умения и навыки у учащихся, создавать условия для их самореализации у преподавателей и воспитателей не одинаковы. В педагогической деятельности имеют место различные уровни совершенства. Для того чтобы отразить различные уровни и характер педагогического взаимодействия, в педагогике используются понятия «педагогическое искусство», «педагогическое мастерство», «педагогическая техника», «педагогическая технология».

Высший уровень совершенства педагогической деятельности и обучения называется педагогическим искусством. Педагогическое искусство — это синтез определенных профессиональных, деловых и личностных качеств, определяющих высокую эффективность педагогического процесса.

Педагогическое искусство — это совершенное владение педагогом всей совокупностью психолого-педагогических знаний, умений и навыков, соединенных с профессиональной увлеченностью, развитым педагогическим мышлением и интуицией.

Существенной стороной педагогического искусства является педагогическое творчество. Строго говоря, педагогический труд нетворческим не бывает и быть не может, ибо неповторимы обучаемые, обстоятельства, личность самого педагога, и любое педагогическое решение должно исходить из этих всегда нестан-

дартных факторов. Педагогическое творчество, представляя особый феномен, при всей специфике имеет много общего с деятельностью ученого, писателя, артиста. Этот вопрос нашёл отражение в работах отечественных исследователей. Сущность педагогического творчества чаще всего видят в сочетании умения действовать самостоятельно и при этом адекватно в неповторимых учебных ситуациях — со способностью осмысливать свою деятельность в свете научно-теоретических педагогических знаний, а также в определении правильной меры соотношения автоматизированных и неавтоматизированных компонентов. Специфику педагогического творчества видят в том, что оно всегда имеет целенаправленный характер: способствует взаимобогащению, творческому сотрудничеству обучающего и обучаемого. С одной стороны, непосредственное участие педагога ведет к разворачиванию, протеканию и завершению познания обучаемого. С другой стороны, он сам неизбежно осваивает исторические этапы науки о мышлении, познании, основные закономерности его развития.

Творчество педагога представляется как высшая форма активной деятельности учителя по преобразованию «педагогической» действительности, в центре которой стоит Ученик. При этом педагогическое творчество будет иметь место, если преобразовательная деятельность Учителя характеризуется такими показателями, как систематическое переосмысление своей деятельности в свете научных теоретико-педагогических знаний, создание своеобразных и эффективных путей решения профессионально-творческих задач в конкретный момент педагогической действительности, способствующих выработке самостоятельной профессиональной позиции. Это, в свою очередь, ведет к расширению его функционального поля. Если к внутренним предпосылкам творчества педагога относятся взаимодействие целого ряда важнейших психических процессов, состояний и индивидуально-психологических свойств его личности (интуиции, воображения, осознаваемого и неосознаваемого, настойчивости, самокритичности, трудолюбия, высокой языковой культуры), то к компонентам творчества — знания, мировоззрение, педагогическая техника и культура (мышление и самосознание), самостоятельная профессиональная позиция.

Компоненты творчества являются и содержательными элементами личности педагога, и продуктами отражения педагогической действительности в его чувствах, сознании, памяти, и результатами творческих сил и возможностей учителя. Компоненты творчества приобретаются педагогом в течение всей про-

фессиональной деятельности. Через психическую деятельность осуществляется совершенствование компонентов творчества, являющихся своеобразным «интегратором», на базе которого формируется самостоятельная профессиональная позиция: от профессионализма к мастерству, от мастерства к подвижничеству. Отсюда напрашивается вывод: при слабом функционировании хотя бы одного из компонентов творчества невозможно рассчитывать на значительные успехи.

Частью педагогического искусства является педагогическое мастерство. Педагогическое мастерство выражается в совершенном владении педагогом всем арсеналом умений и навыков, обеспечивающих практическое воплощение педагогического искусства в процессе образования и формирования личности.

Как правило, «мастерство» связывают с большим опытом работника, в совершенстве овладевшего своей профессией. Так, например, по мнению И.В. Страхова, педагогическое мастерство формируется на основе опыта, творческого осмысления средств учебно-воспитательной работы и выражается в применении системы эффективных методов решения профессиональных задач, в высоком качестве их выполнения, в единстве науки и искусства, в индивидуализации педагогического воздействия и в умении общаться, соблюдая критерии педагогического такта, в высокой мотивации труда.

Понимая под педагогическим мастерством важную сторону профессиональной культуры, некоторые авторы включают в его содержание психолого-педагогическую эрудицию, развитые профессиональные способности (профессиональная зоркость, оптимистическое прогнозирование, организаторские умения, мобильность, адекватность реакций, педагогическая интуиция), владение педагогической техникой (система приемов личного воздействия преподавателя на обучающихся). Основными характеристиками педагогов-мастеров считают также умение в доступной форме излагать сложные проблемы, своим преподаванием увлечь каждого, направить активную деятельность на творческий поиск знаний: умение наблюдать, анализировать жизнь учащихся, причины того или иного поведения, факты и явления, влияющие на их формирование; способность преобразовывать теоретические и прикладные психолого-педагогические знания, достижения передового педагогического опыта применительно к конкретным условиям организации образовательного пространства с учетом особенностей собственного стиля деятельности.

Положительно следует оценить и стремление исследователей включить в педагогическое мастерство не только общую эрудицию учителя в области содержания и методов, но только овладение способами умело, доступно, с надлежащим эффектом передавать знания и опыт человечества, но и тонкую ориентацию в настроении учащихся. Она включает в себя прогностический характер организации их деятельности, создание необходимой атмосферы деловитости и взаимопонимания, основанных на отношениях участия, активной взаимопомощи.

Педагогическое мастерство определяют и как поиск новых методов и форм решения бесчисленного ряда педагогических задач с высокой степенью успешности. Вместе с тем, научный уровень самого учителя, рассматриваемый вне органического единства и взаимопроникновения научных и педагогических сторон деятельности, приобретающий в некоторых школах статус единственного и главного критерия оценки деятельности преподавательского состава, не может обеспечить должной эффективности учебного процесса. Педагогическое мастерство учителя органично включает в себя все компоненты психологической структуры его деятельности в «снятом виде» и содержит его собственный научный поиск: оно — продукт целостного научного педагогического творчества. Мастерство педагога является синтезом теоретических знаний и практических умений. Уровень педагогического мастерства зависит от степени усвоения им приемов педагогического воздействия и адекватности ожиданий, приписываемых им учащимся, находящимся с ним во взаимодействии.

Интегративную характеристику педагогического мастерства дает А.В. Варабанчиков. По его мнению, педагогическое мастерство — это 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 успешно решать учебно-воспитательные задачи.

Структура педагогического мастерства сложна, многогранна и определяется содержанием педагогической деятельности, характером профессионально-творческих задач. Центральным компонентом педагогического мастерства, согласно этому подходу, считается развитое психолого-педагогическое мышление, обуславливающее творчество в педагогической деятельности. Мышление мастера педагогического труда характеризуется самостоятельностью, гибкостью и быстротой. Оно опирается на развитую педагогическую наблюдательность и творческое

воображение, являющиеся важнейшей основой предвидения, без которого невозможно педагогическое искусство. Таким образом, и здесь главным в «педагогическом» мастерстве признается творчество. Чаще всего творчество проявляется в способности с максимальной эффективностью, каждый раз по-новому и обоснованно, применять в образовательном процессе различные методы и формы воспитания и обучения, профессиональные знания и личностные качества. Вместе с тем оно выражается и в создании педагогических идей, способов учебно-воспитательной деятельности, и в умении решать нетиповые задачи.

2.

Основные компоненты педагогического мастерства

Педагогическое мастерство складывается из специальных знаний, а также умений, навыков и привычек, в которых реализуется совершенное владение основными приемами того или иного вида деятельности. Какие бы частные задачи не решал педагог, он всегда является организатором, наставником и мастером педагогического воздействия. Исходя из этого, в мастерстве педагога можно выделить четыре относительно самостоятельных элемента: мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности детей; мастерство воздействия, мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности и, наконец, мастерство владения педагогической техникой. В реальной педагогической деятельности эти виды мастерства тесно связаны, переплетаются и взаимно усиливают друг друга.

Рассмотрим, прежде всего, особенности организаторской деятельности педагога. Педагогическая организация начинается с общего замысла, общего представления о целях, содержании и путях исполнения задуманного дела и его предполагаемых результатах. Преподаватель в своем воображении заранее «проигрывает» сценарий учебного занятия (урока, лекции, семинара, лабораторной работы и т.д.) или какого-то иного мероприятия: производительного труда, собрания, экскурсии, похода и т.д. Иными словами, для того чтобы педагогическая организация деятельности учащихся была успешной, педагог должен сформировать в своем сознании образ, своеобразную идеальную модель ее реализации. Модель выбирает в себя всю совокупность представлений и понятий о цели, содержании, форме, методах и приемах организации, о самостоятельности и самоорганизации воспитанников, их возможных действиях и противодействиях.

Дальнейший этап организации связан с реализацией замысла. Этот этап осуществляется через постановку целей, деловых задач. При постановке целей и задач мастерство педагога проявляется в умении создания необходимого эмоционально-волевого настроя учащихся на достижение этих целей и решение этих задач. Постановка целей и задач должна быть направлена на стимулирование учащихся, возбуждение у них интереса, целеустремленности. Цели и задачи могут быть индивидуальными и коллективными. Если же достигаются коллективные цели и решаются коллективные задачи, мастерство педагогической организации проявляется в умении с учетом мнений и пожеланий расставить членов коллектива по рабочим местам, распределить поручения, подобрать каждому дело по душе. Каждый член коллективной деятельности должен получить четко сформулированную индивидуальную задачу. Индивидуальная задача, которую ему доверено решить, пробуждает в молодом человеке самолюбие, чувство долга и чести, ответственность.

В целях воспитания творческого отношения к делу, достижения наибольшей эффективности важно представить каждому участнику коллективной деятельности возможность заниматься желанной, любимой работой. Однако для воспитания в человеке упорства и воли, умения преодолевать внешние и внутренние трудности в интересах коллектива, умения вдохновляться совершением общественного блага, ему необходимо поручать трудные, внешне непривлекательные, но нужные другим людям дела. Духовная потребность в труде и вдохновение могут родиться в процессе работы как результата благодарения, упорства и целеустремленности.

Опытный педагог не ограничивается распределением поручений, а стремится четко и по-деловому проинструктировать каждого участника коллективной деятельности, а если нужно, показывает, учит совершать те или иные действия. Когда же деятельность коллектива началась, важнейшей сферой проявления педагогического мастерства является умение проконтролировать весь ход достижения цели, решения той или иной задачи.

Другая важная сфера педагогического мастерства — мастерство воздействия. Педагог практически воздействует на учащихся всем своим поведением. Педагогическим же воздействием в собственном смысле этого слова называется целенаправленное поведение педагога, когда он сознательно направляет и корректирует поведение воспитуемых, стимулирует или тормозит их деятельность с помощью специальных методов и приемов.

Педагогическое воздействие на воспитуемых осуществляется тремя основными путями, каждым из которых в совершенстве владеет педагог-мастер. Главный путь воздействия — **аргументированное убеждение**, прямое и непосредственное обращение педагога к сознанию воспитуемого в целях формирования его мировоззрения, направленности личности и коррекции поведения. Мастерство основывается на вере в воспитуемого, его способности к размышлению, анализу и оценке своего поведения, страданиям совести и продуманным волевым действиям.

Мастерство педагогического воздействия убеждением направлено на формирование в сознании воспитуемых убежденности в правде, истинности предлагаемых педагогом сведений и установок, на возбуждении стремления воспитуемого действовать в соответствии с принятыми взглядами.

Мастерство убеждения основывается на применении множества приемов. Например, приемом мастерства убеждения является **педагогическое внушение** — опосредованное, косвенное обращение к сознанию ребенка в целях изменения образа мыслей, мотивов поведения, путем воздействия на чувство совести, возбуждения чувств ответственности, вины, жалости, отвращения, достоинства, чести. Или прием педагогического **наставления** — доброжелательный, заинтересованный рассказ детям о жизненном опыте, нравственных правилах, мудрых советах, жизненных наблюдениях, помогающих в затруднительных для них положениях, ситуациях, случаях. Или педагогическое **поучение** — монологическое, типа проповеди, изложение для детей системы нравственных идей, направляющих поведение и деятельность в определенное русло. Педагогическое **привлечение** — воздействие на насущные потребности детей в пище, одежде, красоте, материальных и духовных ценностях с целью побуждения их к жизненно необходимым делам, поступкам. Названные технические способы и приемы мастерства воздействия убеждением дают возможность понять всю многогранность мастерства педагога, недопустимость однообразия и формализации приемов стимулирования или торможения детской деятельности и поведения.

Наряду с убеждением педагог-мастер использует **воздействие на основе развития интереса**, увлечения делом с целью стимулирования активности. Психологической основой воздействия в этом случае выступает уже не когнитивная, а эмоциональная сфера воспитуемых, их стремление к удовлетворению потребностей и удовольствию.

Третий путь воздействия — требование как проявление целенаправленной и педагогической обоснованной воли педагога. Мастерство воздействия требованием предполагает оказание ребенку помощи в преодолении внутренних и внешних трудностей, препятствий, в выработке воли, черт мужественного характера, самостоятельности и ответственности, инициативы и исполнительности. Педагог-мастер овладевает тонким искусством такого предъявления требований, которое не встречает со стороны детей протеста и сопротивления.

Овладение педагогической культурой, искусством применения методов, форм воспитания мастерским воздействием на детей в самых разнообразных жизненных случаях и ситуациях требует от педагога развития в себе способности быстро, глубоко и точно анализа возникшей ситуации. Воздействие становится эффективным, когда осуществляется с учетом сложившейся обстановки, обстоятельств и адекватно этим обстоятельствам. Важно также учитывать собственное психическое состояние, состояние воспитуемых, уметь выразить разнообразные чувства: радость, гнев, удивление, возмущение, осуждение, восхищение, восторг, а также проявить подлинную широту и гибкость мышления. Ребята всегда достаточно точно прогнозируют, как поведет себя педагог в той или иной ситуации, как он будет действовать и какими средствами воздействовать. Поэтому для успеха любого начинания педагог-мастер проявляет находчивость, творчество, неожиданность и парадоксальность решений и действий. В арсенале педагога-мастера не только умелое сочетание убеждения с требованием, привлечения с наставлением, но и острое слово, ирония и сарказм, юмор и сатира. Он знает, что нередко короткий общий смех на плохих поступках действует гораздо более сильно и полезно, чем многочисленные поучения, наставления и наказания.

3.

Педагогическая техника

Особое место в структуре педагогического мастерства занимает педагогическая техника, позволяющая учителю, преподавателю, воспитателю с наименьшими затратами энергии добиваться больше результатов. Педагогическая техника — это совокупность умений и навыков, которая обеспечивает эффективное применение системы методов педагогического воздействия на отдельных учащихся и коллектив в целом. Сюда относятся умение выбрать правильный стиль и тон в об-

ращении с воспитанниками, умение управлять вниманием, чувство темпа, навыка управления и демонстрации своего отношения к поступкам учащихся и т.д.

По мнению А.С. Макаренко, педагогическое мастерство заключается в постановке голоса воспитателя и в управлении своим лицом. » Педагог должен обладать определенными навыками актерского мастерства, и не может быть педагога, который не умел бы сыграть..., но нельзя просто играть сценически, внешне. Есть какой-то привидный ремень, который должен соединять с этой игрой вашу прекрасную личность... Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15–20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса...»

Из этого признания А.С. Макаренко очевидно, что особое место в ряду умений и навыков педагогической техники занимает развитие речи педагога как одного из важнейших воспитательных средств.

Необходимая в деятельности педагога культура речи — это четкая дикция, «поставленный голос», правильное дыхание и разумное использование в речи мимики и жестикуляции. «Не может быть хорошим воспитатель, — писал А.С. Макаренко, — который не владеет мимикой, который не может придать своему лицу необходимого выражения или сдержать свое настроение. Воспитатель должен уметь организовывать, ходить, шутить, быть веселым, сердитым. Воспитатель должен себя так вести, чтобы каждое движение воспитывало, и всегда должен знать, что он хочет в данный момент и чего не хочет».

Если все многообразие умений и навыков педагогической техники свести в группы, то структура этого важного компонента мастерства педагога может быть выражена следующими наиболее общими умениями: речевыми умениями мимической и пантомимической выразительности, управления своими психическими состояниями и поддержания эмоционально-творческого напряжения, актерско-режиссерскими умениями, позволяющими влиять не только на ум, но и на чувства воспитанников, передавать им опыт эмоционально-ценностного отношения к миру.

Особенности умений и навыков педагогической техники состоят в том, что они проявляются только при непосредственном взаимодействии педагога и учащихся. Они всегда носят ярко выраженный индивидуально-личностный характер и существенно зависят от возраста, пола, темперамента и характера педагога, его здоровья и анатомо-физиологических особенностей.

III. ГНОСТИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ: 1. Умение систематически пополнять свои знания путем самообразования. 2. Умение систематически расширять свои знания путем пристального изучения опыта коллег. 3. Умение добывать новые знания из реального педагогического процесса. 4. Умение изучать личность учащихся и способности коллектива в плане выявления уровня их развития и условий, влияющих на результаты обучения и воспитания. 5. Умение изучать достоинства и недостатки собственной личности и деятельности и перестраивать свою деятельность в соответствии с целями и условиями ее протекания. 6. Умение методически анализировать и практически оценивать учебный материал, учебные пособия, средства обучения и творчески их использовать.

IV. ПРОЕКТИРОВОЧНЫЕ УМЕНИЯ: 1. Планирование урока и системы уроков в соответствии с целями обучения, характером материала, ступенями обучения, с учетом межпредметных связей. 2. Планирование обучения с учетом психологических закономерностей овладения предметом, предвидение возможных затруднений учащихся. 3. Определение наиболее рациональных видов деятельности учащихся по овладению материалом и предвидения их сложностей для учащихся. 4. Определение наиболее эффективных методов и приемов ведения урока. 5. Планирование внеклассной работы в единстве с целями и задачами учебно-воспитательного процесса по предмету. 6. Умение проектировать и создавать элементарные наглядные пособия в соответствии с задачами урока. 7. Умение методически целесообразно использовать средства наглядности и ТСО на уроках и во внеклассной работе. 8. Планирование творческих работ и домашних заданий.

V. КОНСТРУКТИВНЫЕ УМЕНИЯ: 1. Выбор оптимальных приемов и способов обучения с учетом общих и частных целей обучения. 2. Отбор и дозировка необходимого материала с учетом его особенностей и уровня подготовки учащихся. 3. Расположение материала от легкого до простого к более трудному и сложному. 4. Определение места и характера демонстрационного эксперимента на уроке. 5. Расположение задач и упражнений в порядке увеличения их трудности для учащихся. 6. Определение объектов и способов контроля за усвоением материала и уровнем сформированности умений. 7. Умение предусмотреть возможные затруднения учащихся в тех или иных видах деятельности, выбрать общие, групповые и индивидуальные формы работы. 8. Рациональное распределение времени на отдельных этапах урока, логические переходы от

одного этапа к другому. 9. Определение характера руководства работой учащихся на каждом уроке и возможных вариантов изменения хода урока.

VI. ОРГАНИЗАТОРСКИЕ УМЕНИЯ: 1. Организация классного коллектива и педагогически целенаправленное управление его деятельностью с учетом динамики развития данного коллектива учащихся на протяжении всего курса обучения. 2. Организация своей деятельности и деятельности учащихся в целях реализации намеченного плана урока с соблюдением основных принципов научной организации педагогического труда. 3. Рациональное сочетание коллективной, групповой и индивидуальной деятельности и взаимопомощь учащихся. 4. Организация факультативных занятий по предмету с учетом интересов учащихся. 5. Организация деятельности учащихся по созданию средств наглядности и ТСО. 6. Реализация, оценка и корректировка намеченных планов по внеклассной работе. 7. Использование многообразных форм включения учащихся в учебную, трудовую, общественно-полезную деятельность, обучение их самоорганизации. 8. Умение организовать собственную деятельность, связанную с решением педагогических задач. 9. Использование новых, передовых приемов общения.

VII. КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ: 1. Умение устанавливать педагогически целесообразные контакты (учитель — класс, учитель — ученик, ученик — класс, ученик — ученик). 2. Умение раскрывать систему перспективных линий развития коллектива и личности каждого, вкушать уверенность в успехе. 3. Нахождение в учащегося наиболее сильных сторон его личности и внушение ему уверенности в себе. 4. Проявление требовательности и справедливости во взаимоотношениях с учащимися. 5. Воздействие на учащихся на основании признания авторитета. 6. Установление и развитие педагогически целесообразных взаимоотношений с участниками педагогического процесса. 7. Претворение и разрешение конфликтов.

VIII. НАПРАВЛЕННОСТЬ: 1. Единство слов и дела. 2. Любовь к своей профессии. 3. Ответственность, добросовестность. 4. Увлеченность делом, трудолюбие. 5. Творчество в учебно-воспитательной работе. 6. Любовь к своему предмету. 7. Любовь к детям.

IX. ХАРАКТЕР: 1. Уравновешенность. 2. Инициативность. 3. Требовательность. 4. Справедливость. 5. Чуткость. 6. Терпеливость. 7. Чувство такта. 8. Чувство юмора. 9. Общительность. 10. Жизнерадостность, оптимизм. 11. Доброжелательность. 12. Искренность.

Х. СПОСОБНОСТИ: 1. Ясность и критичность ума, избирательность. 2. Развитое воображение. 3. Целенаправленная память. 4. Выразительность и убедительность речи, хорошая дикция. 5. Наблюдательность, внимание. 6. Артистические способности.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Что такое педагогическое искусство и педагогическое мастерство?
2. Каковы основные компоненты педагогического мастерства?
3. Какие вы знаете приемы педагогического мастерства?
4. Какие вы знаете приемы педагогической техники?
5. Назовите профессиональные и личностные качества педагога-мастера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаров Ю.И. Искусство воспитывать. М., 1985.
2. Ардашкова Э.Т. Основы культуры и этики учителя. М., 1997.
3. Сухомлинский В.А. Как воспитывать настоящего человека. Киев, 1975.
4. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975.

Мастерство педагогического общения

тема 9

- 1/ Понятие педагогического общения
- 2/ Сферы педагогического общения
- 3/ Стиль и культура педагогического общения

1.

Понятие педагогического общения

Важнейшей составляющей педагогического мастерства является **мастерство педагогического общения**. Общение — важная среда духовного, общественного и личного проявления человека, средство достижения взаимопонимания между людьми. Общение обеспечивает обмен информацией, взаимопонимание, деловое сотрудничество, творчество между людьми, развивает их психику, обогащает сознание.

Существует многообразные виды общения.

В классификации видов общения вычленяется, прежде всего, внешнее, **межличностное, групповое, коллективное общение**. С этой точки зрения общение можно представить как процесс межличностного или межгруппового взаимодействия, порождаемое широким спектром актуальных потребностей партнеров, направленных на удовлетворение этих потребностей. Это либо свободное, либо обусловленное деловой необходимостью общение между двумя или несколькими индивидами, либо групповое взаимодействие-общение по интересам в кружке, неформальном объединении, либо коллективное взаимодействие объединенных общей целью личностей в процессе совместного труда, общественно-полезной деятельности.

Наряду с внешним межличностным и межгрупповым общением существует и **внутреннее общение** — взаимодействие человека с самим собой, внутренний диалог со вторым «я», а также с воображаемыми образами других людей, созданными искусственно или сфантазированными идеальными существами типа добрых и злых богов или духов. Внутренний диалог есть индивидуально-личностный, замкнутый в своем «я» процесс духовной жизни человека. Внутренняя духовная деятельность обеспечивает процесс самовоспитания, самосовершенствования.

Наконец, еще один вид человеческого общения — **духовное взаимодействие людей с живой и неживой природой, животными, предметами, вещами**. Оно осуществляется на потребностно-практической и духовно-эстетической основе. Общение с природой составляет фундамент познавательной и трудовой деятельности человека. Он получает нравственное удовлетворение и эстетическое наслаждение от созерцания величия, загадочности и красоты природы, совершенства и гармонии ее форм, красок, звуков, композиций. Общение с животными, растениями, забота о них делают человека нравственнее, гуманнее и одухотвореннее. Общение с предметами, вещами нередко проявляется в том, что люди фетишизируют их, придают им символическое значение, наделяют особым таинственным смыслом.

Педагогическое общение направлено на решение познавательных и воспитательных задач. В современных условиях избытка информации и ее источников общение становится главным механизмом обучения: получения, анализа, отбора, переработки и усвоения знаний и навыков. Педагогическое общение занимает одно из приоритетных мест и среди механизмов воспитания. С его помощью в процессе взаимодействия происходит формирование личности.

В принципе всякое общение педагогов и учащихся имеет определенное воспитательное значение. Однако в психологии различают преднамеренное и непреднамеренное педагогическое общение. Педагогическое общение в точном значении этого слова может быть только преднамеренным. Преднамеренное педагогическое общение характеризуется целенаправленностью, сознательной постановкой цели, стремлением педагогов решить в процессе и в результате общения определенные учебные, образовательные, развивающие и воспитательные задачи. Отсюда под преднамеренным педагогическим общением понимаются такие речевые и неречевые акты поведения педагога, которые он сознательно строит и воспринимает как меры воспитательного воздействия, прямо или косвенно направленные на формирование личности учащихся или межличностные отношения.

В соответствии с этой установкой можно дать такое определение педагогического общения.

Педагогическое общение — это профессиональное общение преподавателя с учащимися в процессе обучения и воспитания, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода оптимизацию учебной деятельности и взаимоотношений между педагогом и учащимися (А.А. Леонтьев).

Из определения видно, что критерием продуктивного педагогического общения является создание благоприятного психологического климата, который, в свою очередь, способствовал бы формированию определенных межличностных отношений в коллективе (классе, учебной группе).

2.

Сферы педагогического общения

Основой всякого общения является содержание деятельности и взаимодействия, а педагогического общения — **содержание учебно-воспитательного процесса**. В него входят разнообразные виды общественно ценной и личностно значимой деятельности, которые определяют направленность личности, интерес ребенка к общественной и личной жизни, к окружающим людям и самому себе, формируют мышление, характер и тип общения. Такими видами, прежде всего, являются учебная, трудовая, производительная и иная общественно-полезная и общественно-организационная деятельность. Это сфера прямого и непосредственного приобщения ребенка к общественной жизни. В процессе интенсивных организованных педагогических отношений, деятельности, общения мышление приобретает гибкость, постоянную готовность к активной творческой деятельности, к анализу, обобщению, способность к нестандартным решениям.

Другая группа видов деятельности, требующая и создающая своеобразный, отличный от делового, тип общения, связана со сферой свободного времени, обеспечивает свободное, самостоятельное самовыражение детской личности. К этой группе относятся: техническое и художественное творчество, разнообразные физкультурно-спортивные занятия, взаимодействия в неформальных группах, коллекционирование и иные увлечения. Общение детей между собой и со взрослыми в этих сферах деятельности носит непринужденный, свободный, раскованный характер. Ребенок чувствует себя раскрепощенным и выступает как самоуправляемая, непосредственно проявляющаяся, адекватная самой себе личность.

В процессе духовно-деятельностного общения в этих видах деятельности дети стремятся одновременно к самоуправлению, самовыражению и нравственному самоутверждению. В этой деятельности и отношениях наиболее ярко проявляются и укрепляются интересы, наклонности, зарождающиеся способности ребят.

Еще одна группа видов деятельности относится в основном к **игровой сфере человеческой жизни**, которая придает общению эмоционально-доверительный характер. Речь идет о деятельности и общении, порождаемых дружбой, заинтересованным, бескорыстным взаимодействием; любовью, симпатией, эмпатией; родственными отношениями, включающими обмен внутрисемейной, клановой информацией, взаимопомощь, родственно-коллективное мнение и кодекс поведения. В этой сфере общения формируются наиболее тонкие и сложные движения души, человеческого нравственно-эстетического отношения к жизни, что делает ее предметом особого, деликатного педагогического внимания. Многие современные дети испытывают острый дефицит родственной любви, заботы, доверительности, что приводит к очерствлению их души, проникновению в нее безразличности, цинизма, равнодушия, отчужденности от культуры, накоплению опыта правонарушения.

Было бы ошибкой обойти вниманием такой важнейший вид духовной деятельности, как **внутренняя нравственно-эстетическая и творчески-поисковая работа**. Ребенок способен разнообразно проявляться вовне, вступать в многообразное общение и отношения. Но он усваивает, превращает в свойства, качества, убеждения собственной личности только то, что проходит через его личный опыт, пропускается сквозь сито сознания, чувств, осмысливается и перерабатывается во внутреннем диалоге. Наедине с самим собой, в своем сознании и воображении, ребенок способен совершать творческий поиск, личное переоткрытие мира, познание законов его развития и эстетических свойств, формирование мировоззрения: идеалов, взглядов, убеждений.

Воспитательно-психологические внутренние духовная деятельность необходима для ребенка как труд души, как нескончаемый диалог с совестью, формирующий нравственную сущность личности, самостоятельность, ответственность, ее свободу нравственную волю. Внутренняя духовная работа детской души педагогически направляема и управляема через внешние виды деятельности. Внутренний духовный диалог может заглушить, совесть — умолкнуть под влиянием асоциального окружения и разлагающего воздействия среды. Но питаемый общественными идеалами, достижениями духовной культуры, нравственной ответственностью перед людьми и самим собой, ребенок будет полноценным, способным к самоанализу, самооценке, самостимулированию.

Наконец, совершенно особое значение, неоспоримое для воспитания и обучения детей, имеет их деятельность в природе, общение с лесом, полем, горами, растениями, птицами и особенно

с животными. Школьники занимаются в природе общественно-полезным трудом, учатся экологической ответственности, ухаживают за растениями и животными. Природа в свою очередь открывает ребятам мир прекрасного, развивает в них человеческую способность эстетического общения с прекрасными природными явлениями. Одухотворяя природу, дети ощущают себя ее неотъемлемой частью, стремятся к ее наиболее полному и глубокому познанию. Особенно много дает ребятам общение с домашними животными, птицами, декоративными рыбками, цветами. Помимо эстетического наслаждения, такое общение формирует совершенно уникальный мир нравственных отношений. Непосредственность животных, их открытость и благодарность в ответ на добро и внимание вызывают в детях чувство любви и радости, побуждают детей к заботе о животных (Лихачев Б.Т.).

3.

Стиль и культура педагогического общения

Какие же факторы оказывают влияние на продуктивность педагогического общения, какие психологическими качествами и способностями должен обладать педагог, чтобы успешно решать задачи воспитания и образования.

В педагогике значительная роль отводится **стилю педагогического общения**. Дело в том, что специфика педагогического общения обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями его субъектов. В процессе педагогического общения педагог (учитель, преподаватель) прямо или косвенно осуществляет свои социально-ролевые обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. Многочисленными исследованиями установлено, что стиль общения, связанный с тем или иным **стилем руководства**, в существенной мере определяет эффективность обучения и воспитания, а также особенности развития личности и формирования межличностных отношений в коллективе.

По определению А.В. Журавлева, «стиль руководства — это индивидуально-типические особенности относительно устойчивой системы методов, способов, приемов воздействия руководителя на коллектив с целью эффективного и качественно-го выполнения управленческих функций».

Исследователи выделяют три основных стиля руководства: авторитарный, демократический и попустительский. При **авторитарном стиле** характерны тенденции на жесткое управление и всеобъемлющий контроль поведения и деятельности учащихся.

Еще одна группа видов деятельности относится в основном к **игровой сфере человеческой жизни**, которая придает общению эмоционально-доверительный характер. Речь идет о деятельности и общении, порождаемых дружбой, заинтересованным, бескорыстным взаимодействием; любовью, симпатией, эмпатией; родственными отношениями, включающими обмен внутрисемейной, клановой информацией, взаимопомощь, родственно-коллективное мнение и кодекс поведения. В этой сфере общения формируются наиболее тонкие и сложные движения души, человеческого нравственно-эстетического отношения к жизни, что делает ее предметом особого, деликатного педагогического внимания. Многие современные дети испытывают острый дефицит родственной любви, заботы, доверительности, что приводит к очерствлению их души, проникновению в нее безразличности, цинизма, равнодушия, отчужденности от культуры, накоплению опыта правонарушения.

Было бы ошибкой обойти вниманием такой важнейший вид духовной деятельности, как **внутренняя нравственно-эстетическая и творчески-поисковая работа**. Ребенок способен разнообразно проявляться вовне, вступать в многообразное общение и отношения. Но он усваивает, превращает в свойства, качества, убеждения собственной личности только то, что проходит через его личный опыт, пропускается сквозь сито сознания, чувств, осмысливается и перерабатывается во внутреннем диалоге. Наедине с самим собой, в своем сознании и воображении, ребенок способен совершать творческий поиск, личное переоткрытие мира, познание законов его развития и эстетических свойств, формирование мировоззрения: идеалов, взглядов, убеждений.

Воспитательно-психологические внутренние духовная деятельность необходима для ребенка как труд души, как нескончаемый диалог с совестью, формирующий нравственную сущность личности, самостоятельность, ответственность, ее свободу нравственную волю. Внутренняя духовная работа детской души педагогически направляема и управляема через внешние виды деятельности. Внутренний духовный диалог может заглушить, совесть — умолкнуть под влиянием асоциального окружения и разлагающего воздействия среды. Но питаемый общественными идеалами, достижениями духовной культуры, нравственной ответственностью перед людьми и самим собой, ребенок будет полноценным, способным к самоанализу, самооценке, самостимулированию.

Наконец, совершенно особое значение, неопределимое для воспитания и обучения детей, имеет их деятельность в природе, общение с лесом, полем, горами, растениями, птицами и особенно

с животными. Школьники занимаются в природе общественно-полезным трудом, учатся экологической ответственности, ухаживают за растениями и животными. Природа в свою очередь открывает ребятам мир прекрасного, развивает в них человеческую способность эстетического общения с прекрасными природными явлениями. Одухотворяя природу, дети ощущают себя ее неотъемлемой частью, стремятся к ее наиболее полному и глубокому познанию. Особенно много дает ребятам общение с домашними животными, птицами, декоративными рыбками, цветами. Помимо эстетического наслаждения, такое общение формирует совершенно уникальный мир нравственных отношений. Непосредственность животных, их открытость и благодарность в ответ на добро и внимание вызывают в детях чувство любви и радости, побуждают детей к заботе о животных (Лихачев Б.Т.).

3.

Стиль и культура педагогического общения

Какие же факторы оказывают влияние на продуктивность педагогического общения, какие психологическими качествами и способностями должен обладать педагог, чтобы успешно решать задачи воспитания и образования.

В педагогике значительная роль отводится **стилю педагогического общения**. Дело в том, что специфика педагогического общения обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями его субъектов. В процессе педагогического общения педагог (учитель, преподаватель) прямо или косвенно осуществляет свои социально-ролевые обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. Многочисленными исследованиями установлено, что стиль общения, связанный с тем или иным **стилем руководства**, в существенной мере определяет эффективность обучения и воспитания, а также особенности развития личности и формирования межличностных отношений в коллективе.

По определению А.В. Журавлева, «стиль руководства — это индивидуально-типические особенности относительно устойчивой системы методов, способов, приемов воздействия руководителя на коллектив с целью эффективного и качественно выполнения управленческих функций».

Исследователи выделяют три основных стиля руководства: авторитарный, демократический и попустительский. При **авторитарном стиле** характерны тенденции на жесткое управление и всеобъемлющий контроль поведения и деятельности учащихся.

ский отмечал, что человек, сам того не замечая, становится настоящей жертвой собственных предрассудков, предубеждений, предвзятости. Развивая этот тезис и прямо исходя на проблемы общения, он уделял особое внимание умению независимо от предвзятых установок быть открытым к мнению другого, вырабатывать способность слышать каждого человека.

В психологической психологии выработан ряд важных правил техники общения. Первое правило имеет как психологический, так и лингвистический характер — **говорить на языке партнера**. Язык сообщения должен быть понятен всем субъектам общения. Педагогу следует всегда помнить, что речь играет важную роль не только в общении людей, но и в восприятии человека другими людьми.

Для эффективности общения большое значение имеет не только содержание и форма подачи информации, но и эмоциональный тон. Известный советский педагог В.А. Сухомлинский, бескомпромиссно выступал против изменения возбуждения психики учащихся повышенным тоном, тем более криком. «Будьте осмотрительны, чтобы слово не стало кнутом, который, прикасаясь к нежному телу, обжигает, оставляя на всю жизнь грубые рубцы. Именно от этих прикосновений отрочество и кажется пустыней.. Слово щадит и оберегает душу подростка только тогда, когда оно правдивое и идет от души воспитателя, когда в нем нет фальши, предубежденности, желания «распечь», «пробрать»... слово педагога должно прежде всего успокаивать».

Не так уж редко педагогическое общение подменяется назидательным пустословием учителя, которое вызывает у учащихся только одно желание: скорее дожидаться его конца. В.А. Сухомлинский по этому поводу писал: «Каждое слово, звучащее в стенах школы, должно быть продуманным, мудрым, целеустремленным, полновесным, и это особенно важно — обращенным к совести живого конкретного человека, с которым мы имеем дело.., чтобы не было обесценивания слов, а наоборот — чтобы цена слова постоянно возрастала».

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Каковы отличительные особенности педагогического общения?
2. Назовите основные сферы педагогического общения.
3. Какие вы знаете стили педагогического общения? Охарактеризуйте каждый стиль.
4. Каковы составляющие высокой культуры педагогического общения?

ЛИТЕРАТУРА

1. Знаков В.В. Понимание и познание в общении. М., 1994.
2. Кап-Калик В.А. Основы профессионально-педагогического общения. Грозный, 1979.
3. Кондратьев М.В. Учитель — ученик. М., 1984.
4. Леонтьев А.А. Психологическое общение. М., 1997.
5. Ляудис В.Л. Структура продуктивного учебного взаимодействия. // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. М., 1980.
- Толстых А.В. Наедине со всеми: о психологии общения. Минск, 1990.

Новые образовательные технологии

тема 10

- 1/ Понятие образовательной технологии. Технология программированного обучения
- 2/ Модульно-рейтинговая технология обучения
- 3/ Новые технологии обучения математике
- 4/ Дистантное обучение — качественное изменение в системе образовательных технологий

1. Понятие технологии. Технология программированного обучения

Перед учеными-дидактиками всегда стояли вопросы не только чему учить? и как учить? но и **как учить результативно?** Поиски ответов на последний вопрос привели ученых и практиков к попытке технологизировать учебный процесс, т.е. превратить обучение в своего рода производственно-технологический процесс с гарантированным результатом. В связи с этими поисками в педагогике появилось направление педагогических технологий. Педагогической технологией называют определенное направление педагогики, которое имеет целью повышение эффективности образовательного процесса, гарантированное достижение обучаемым запланированных результатов обучения.

Термин «педагогическая технология» пришел к нам из зарубежной педагогики. Собственно словосочетание «педагогическая технология» является неточным переводом английского «an educational technology» — «образовательная технология».

В самом генезисе педагогические технологии связаны со стремлением превратить процесс образования в технологический процесс, представить его как определенную технологию по изготовлению продукции. Всякая технология включает в себя систему «человек → техника → цель». В этом смысле технология определяется как совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойства, формы сырья, материала в процессе производства в соответствии с целями производителя. Еще А.С. Макаренко называл педагогический процесс особым образом организованным производством, ставил проблемы педагогической технологии. Он писал: «Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по

логике моральной проповеди. Именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы производства: технологический процесс, учет операций, конструкторская работа, применение конструкторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка». С 50-х годов XX столетия термин «педагогическая технология» стал широко применяться в зарубежной педагогике в связи с возникновением технологического подхода к обучению вначале в американской, а затем и в европейской школе. Первоначально под педагогической технологией понималась попытка технологизации учебного процесса: первым детищем этого направления и одновременно фундаментом, на котором выстраивались последующие этапы педагогической технологии, было **программированное обучение**.

Программированное обучение возникло в 60-х годах в связи с проникновением идей кибернетики в педагогику. Целью программированного обучения была оптимизация управления процессом учения. Программированное обучение предполагает такую организацию процесса обучения, при которой учащийся с помощью особым образом подготовленных дидактических средств (программы) может самостоятельно приобретать новые знания и умения. Необходимыми составляющими программированного обучения являются наличие: а) управляемого объекта (ученика); б) последовательной, поэтапной программы; в) систематической обратной связи; г) управления.

Цель управления состоит в изменении наличного состояния управляемого объекта, в доведении его до заранее намеченного уровня. Для этого разрабатывается программа, которая обеспечивает последовательное прохождение каждым учащимся всех этапов усвоения. Без этого обучающий не может гарантировать усвоение учащимся знаний и умений с теми качествами, которые предусмотрены целями обучения. Эффективность управления процессом усвоения обеспечивается наличием следящей обратной связи. Информация о ходе процесса усвоения поступает не только к учителю, но и к ученику. Информация, полученная на основе обратной связи, перерабатывается. И на ее основе вырабатываются корректирующие воздействия. Американский педагог У. Шрамм называет программированное обучение «автоматическим репетитором», «который ведет учащегося путем коротких логических связанных шагов, так что он почти не делает ошибок и дает правильные ответы, которые немедленно подкрепляются путем сообщения результата, в результате чего он движется последовательными приближениями к ответу, который является целью обучения». Вот эту идею полной управля-

емости учебным «процессом» «педагогическая» «технология» унаследовала от программированного обучения. Сущность педагогической технологии состоит в том, чтобы, опираясь на постоянную обратную связь, гарантировать достижение четко поставленных целей обучения.

Поэтому технология постановки целей становится важнейшим исходным условием педагогической технологии. Иначе говоря, важнейшей составляющей педагогической технологии является **диагностическое целеполагание**. Теоретики и практики педагогических технологий полагают, что если цель сформулирована диагностично (то есть ее достижение можно надежно опознать), то весь ход обучения может ориентироваться на ее признаки как на эталон. При этом результат, достигнутый учащимися на каждом этапе обучения, сравнивается с эталонными признаками поставленной цели. То есть все время осуществляется непрерывный контроль степени продвижения учащихся к намеченным целям, который сопровождается соответствующей коррекцией хода обучения. В соответствии с этой установкой цели обучения должны формулироваться таким образом, чтобы из них однозначно явствовало, какими умениями и навыками должен обладать ученик, какие умения, навыки и познавательные достижения он может реально продемонстрировать. Так, например, цель «научить анализировать содержание расчетных задач по химии» может быть конкретизирована через следующие реальные действия ученика: «осуществляет краткую запись условия (с помощью математических, химических и физических символов)», «выделяет данные и искомые величины», «находит необходимые дополнительные данные», «находит формулу решения», «определяет, решается ли задача по формуле или с применением химического уравнения», «предлагает рациональный способ решения». Цель «изучить использование символических обозначений на погодной карте» может быть конкретизирована через следующие реальные опознаваемые действия ученика: «воспроизводит по памяти символы, употребляемые на карте погоды», «опознает символы на карте», «читает карту, используя символы», «составляет карту, пользуясь символами», «по заданной карте, пользуясь символами, дает прогноз погоды» и т. д.

Из вышесказанного следует: педагогическая технология предполагает формулировку целей через результаты обучения, выраженные в таких действиях учеников, которые можно реально опознать. Именно такие цели называются **диагностическими** (диагностируемыми, диагностическими, или операциональными).

Для того чтобы оказать помощь учителю в формулировании диагностических целей обучения (и в конечном итоге — облегчить планирование учебного процесса и выработку процедур оценки), американские ученые под руководством Б.С. Блума разработали таксономию учебных целей в познавательной, эмоциональной и психомоторной сферах деятельности учащихся (**таксономия целей обучения** — систематизация целей обучения, в основе которой лежит последовательность уровней усвоения учебного материала).

Таксономия педагогических целей
в познавательной сфере

Уровни учебных целей	Конкретные действия учащихся, свидетельствующие о достижении данного уровня
1. Знание. Эта категория обозначает запоминание и воспроизведение изученного материала — от конкретных фактов до целостной теории	воспроизводит термины, конкретные факты, методы и процедуры, основные понятия, правила и принципы
2. Понимание. Показателем понимания может быть преобразование материала из одной формы выражения — в другую, интерпретация материала, предположение о дальнейшем ходе явлений, событий.	а) объясняет факты, правила, принципы; б) преобразует словесный материал в математические выражения; в) предположительно описывает будущие последствия, вытекающие из имеющихся данных.
3. Применение. Эта категория обозначает умение использовать изученный материал в конкретных условиях и новых ситуациях.	а) применяет законы, теории в конкретных практических ситуациях; б) использует понятия и принципы в новых ситуациях
4. Анализ. Эта категория обозначает умение разбить материал на составляющие так, чтобы ясно выступала структура.	а) вычленяет части целого; б) выявляет взаимосвязи между ними; в) определяет принципы организации целого; г) видит ошибки и упущения в логике рассуждения; д) проводит различие между фактами и следствиями; е) оценивает значимость данных
5. Синтез. Эта категория обозначает умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной.	а) пишет сочинение, выступление, доклад, реферат; б) предлагает план проведения эксперимента или других действий; в) составляет схемы задачи.
6. Оценка. Эта категория обозначает умение оценивать значение того или иного материала.	а) оценивает логику построения письменного текста; б) оценивает соответствие выводов имеющимся данным; в) оценивает значимость того или иного продукта деятельности.

Дальнейшее развитие исследований в области педагогической технологии расширило его понимание. Педагогическая технология стала определяться как продуманная во всех деталях модель совместной учебной и педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса.

В вузовской педагогике широкое распространение получило определение педагогической технологии как системы форм, методов и средств подготовки специалиста, а также теории проектирования и механизм практического использования этой системы для достижения гарантированного результата, при реализации учебно-воспитательного процесса вне зависимости от особенностей изучаемого предмета. При этом под гарантированным результатом понимается не только овладение обучаемыми определенной системой знаний, умений и навыков, но и раскрытие его творческого потенциала и самоактуализации.

На базе таких подходов педагогические технологии были конкретизированы через понятия «образовательные технологии», или «технологии обучения». Образовательная технология представляется как система, состоящая из четырех основных элементов:

- некоторого представления планируемых результатов;
- средств диагностики текущего состояния обучаемых;
- набора моделей обучения;
- критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий.

Из данного изложения следует, что технология обучения представляет собой последовательный (не обязательно строго упорядоченный) набор операций и процедур, составляющих в совокупности целостную дидактическую систему, реализация которой в педагогической практике приводит к достижению конкретных целей обучения и воспитания.

2.

Модульно-рейтинговая технология обучения

В настоящее время разработано более 50 дидактических технологий обучения (по подсчетам Г. Селевко). Эти технологии отличаются друг от друга принципами, особенностями средств и способов организации учебного материала и учебного процесса, а также акцентом на определенные компоненты методической системы обучения.

Так, в частности, в модульно-рейтинговой технологии основной акцент сделан на виды и структуру модульных программ (укрупнений блоков теоретического материала с постепенным переводом циклов познания в средства деятельности), рейтинговые системы оценки усвоения.

Основными понятиями данной технологии обучения является понятие «модуль». Модуль — это логически завершенная часть учебного материала, обязательно сопровождаемая контролем знаний и умений учащихся. Основой для формирования модулей служит рабочая программа дисциплины. Модуль часто совпадает с темой дисциплины или блоком взаимосвязанных тем. Однако, в отличие от темы, в модуле все измеряется, все оценивается: задание, работа, посещение учащимися занятий, стартовый, промежуточный и итоговый уровень учащихся. В модуле четко определены цели обучения, задачи и уровни изучения данного модуля, названы навыки и умения, которыми должен овладеть обучаемый.

В модульном обучении все заранее запрограммировано: последовательность изучения учебного материала, перечень основных понятий, навыков и умений, которыми необходимо овладеть, уровень усвоения и контроль качества усвоения. Число модулей зависит как от особенностей самого предмета, так и от желаемой частоты контроля обучения.

Модульное обучение неразрывно связано с рейтинговой системой контроля. Чем крупнее или важнее модуль, тем большее число баллов ему отводится. Понятие базисного содержания дисциплины неразрывно связано с понятием учебного модуля, в котором базисные содержательные блоки логически связаны в систему.

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

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

- системность содержания, то есть необходимое и достаточное знание (тезаурус), без наличия которого ни дисциплина в целом, ни любой из ее модулей не могут существовать;
- чередование познавательной и учебно-профессиональной частей модуля, обеспечивающее алгоритм формирования познавательно-профессиональных умений и навыков;

• системность контроля, логически завершающего каждый модуль, приводящая к формированию способностей обучаемых трансформировать приобретенные навыки и профессиональные умения.

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

На основе базисной понятийной базы — тезауруса (в котором представлены основные смысловые единицы, термины, понятия, законы, составляющие суть учебной дисциплины) составляются вопросы и задачи, охватывающие все виды работ по модулю, и выносятся на контроль (обычно в тестовой форме) после изучения модуля.

После изучения каждого модуля по результатам тестового контроля преподаватель дает учащимся необходимые рекомендации. По количеству баллов, набранных учащимися из возможных, он сам может судить о степени своей успешности в овладении учебным материалом.

Соответственно контроль по модулю может быть: содержательным, деятельностным либо содержательно-деятельностным (изучение материала, выполнение эксперимента, решение задач). Целью создания каждого модуля является достижение заранее планируемого результата обучения. Итоги контроля по модулю характеризуют в равной мере и успешность учебной деятельности студента, и эффективность педагогической технологии, выбранной преподавателем.

Несомненные преимущества рейтинговой формы контроля заключены в следующем:

- осуществляются предварительный, текущий и итоговый контроль;
- текущий контроль является средством обучения и обратной связи;
- развернутая процедура оценки результатов отдельных звеньев контроля обеспечивает его надежность;
- контроль удовлетворяет требованиям содержательной и конструктивной валидности (соответствие форм и целей);
- развернутый текущий контроль реализует мотивационную и воспитательную функции;
- развернутая процедура контроля дает возможность развивать у студентов навыки самооценки работы и формировать навыки и умения самоконтроля в профессиональной деятельности.

Рейтинговая форма контроля проста в применении. С самого начала изучения дисциплины каждый студент получает памятку, ориентирующую его в работе по рейтингу. В этой памятке содержатся перечень выполняемых заданий и шкала баллов по трем уровням исполнения. Учитываются также поощрительные и штрафные (за нарушение сроков) баллы. В памятке сообщается об установленном диапазоне рейтинга, в пределах которого студент получает зачет или обеспечивает себе «3», «4», «5» за экзамен по дисциплине.

3. Новые технологии обучения математике

В современной школьной дидактике получили широкое распространение технологии обучения математике. Обучение математике в этих технологиях связывается в первую очередь с совершенствованием постановки целей обучения.

С точки зрения технологического подхода, цели обучения математике должны состоять в том, чтобы научить учащихся выполнять некоторые действия (наблюдаемые или представленные в виде эталонов), образующие в совокупности его готовность к обучению, а цели учения — в том, чтобы научиться выполнять эти действия. Причем, с точки зрения развития ученика, ему необходимо не простое формальное перенятие образа каждого действия, а глубокое его понимание. Следовательно, система целей учебной деятельности в данной образовательной области может быть представлена в виде некоторой системы действий ученика, адекватной системе компонентов готовности к учебной деятельности, которые он должен научиться выполнять в результате обучения и для его успешности. И это будет означать перенос акцента с математического образования на образование с помощью математики.

Технология укрупнения дидактических единиц УДЕ (П. Эрдинов) процесс обучения представляет как интеграцию таких подходов к обучению:

- а) совместное и одновременное изучение взаимосвязанных действий, операций (в частности, взаимно обратных), функций, теорем и т. п.;
- б) обеспечение единства процессов составления и решения задач;
- в) рассмотрение во взаимопереходах определенных и неопределенных заданий;

- г) обращение структуры упражнения;
- д) выявление сложной природы математического знания, достижение системности знаний;
- е) дополнительность в системе упражнений;

Ключевой элемент технологии «упражнение» — триада, элементы которого рассматриваются на одном занятии: а) исходная задача, б) ее обращение, в) обобщение; при этом в работе над математической задачей выделяются четыре последовательных и взаимосвязанных этапа: составление упражнения, выполнение упражнения, проверка ответа (контроль), переход к родственному, но более сложному упражнению.

Технология, направленная на формирование общих подходов к организации усвоения вычислительных правил, определенных и теорем через **алгоритмизацию учебных действий** учащихся (М. Волович), реализует **теорию поэтапного формирования умственных действий** П. Гальперина. При этом материальной основой алгоритмизации действий для организации ориентировочной основы действий служат системы средств обучения математике, а обучение осуществляется циклами, которые видоизменяются от класса к классу. Так, четырехурочный цикл составляют: 1) урок объяснения, обеспечивающий ориентировочную основу действий с новым материалом, 2) урок решения задачи, 3) урок общения с использованием различных вариантов ориентировки, 4) самостоятельная работа.

Технология обучения в математике **на основе решения задач** (Р. Хазанкин) основана на следующих концептуальных положениях:

- 1) личностный подход, педагогика успеха, педагогика сотрудничества;
- 2) обучать математике = обучать решению задач;
- 3) обучать решению задач = обучать умениям типизации + умение решать типовые задачи;
- 4) индивидуализация обучения трудных (и одаренных);
- 5) органическая связь индивидуальной и коллективной деятельности;
- 6) управление обучением старших и младших школьников;
- 7) сочетание урочной и внеурочной работы.

В системе учебных занятий особое значение имеют нетрадиционно построенные урок-лекция, уроки решения ключевых задач (вычленение минимального числа основных задач по теме, решение каждой задачи различными методами, решение системы задач, проверка решения задач соучениками, самостоятельное составление задач, участие в конкурсах и олимпиадах),

уроки-консультации (вопросы учащихся по заранее подготовленным карточкам, работа с карточками: анализ, обобщение, дополнение карточек), зачетные уроки (выполнение индивидуального задания, устный отчет старшекласснику, коррекция при работе в паре до полного понимания, выставление трех оценок за ответ по теории, за решение задачи с карточки, за ведение тетради; мотивация оценок).

4.

Дистантное обучение — качественное изменение в системе образовательных технологий

До сих пор были рассмотрены различные образовательные технологии, находящиеся в системе традиционной формы обучения. В настоящее время традиционная (очная) форма обучения постепенно вытесняется другими формами обучения. Эта тенденция определяется целым рядом факторов, связанных непосредственно как со сферой образования, так и с особенностями развития экономических и социальных процессов. Непременным атрибутом традиционного (очного) образования является необходимость регулярно собираться в месте организации учебного процесса в одно и то же время группе обучаемых и преподавателей.

Для большинства взрослых людей, не занятых в производственном процессе (школьников, студентов), это возможно. Однако для инвалидов, работающих на производстве, занятых в бизнесе и т.д. такое положение может оказаться неприемлемым. В таких случаях на помощь может прийти дистанционная, или дистантная форма обучения. **Дистанционная форма обучения** — это форма получения образовательных услуг на расстоянии без посещения образовательных учреждений с помощью современных информационно-образовательных технологий и систем телекоммуникации, таких как электронная почта, телевидение и Internet.

Дистанционное обучение позволяет получить университетский диплом всем, кто по тем или иным причинам не может учиться очно. Это особенно актуально именно для России, где в последнее время остро стоит проблема подготовки и переподготовки специалистов.

Дистанционное образование открывает большие возможности для студентов-инвалидов. Современные информационно-образовательные технологии позволяют учиться незрячим, глухим и страдающим заболеваниями опорно-двигательного аппарата.

Получив учебные материалы в электронном и/или печатном виде с использованием телекоммуникационных сетей, студент может овладевать знаниями дома, на рабочем месте, или в специальном компьютерном классе в любой точке России и за рубежом.

Компьютерные системы могут проэкзаменовать, выявить ошибки, дать необходимые рекомендации, осуществить практическую тренировку, открыть доступ к электронным библиотекам, за считанные секунды найти нужную книгу, абзац, параграф или главу книги, выделить в ней главное. Учебные курсы сопровождаются игровыми ситуациями, снабжены терминологическим словарем и открывают доступ к основным отечественным и международным базам данных и знаний на любом расстоянии и в любое время.

Учитываются индивидуальные способности, потребности, темперамент и занятость студента. Он может изучать учебные курсы в любой последовательности, быстрее или медленнее. Все это делает дистанционное обучение качественнее, доступнее и дешевле традиционного.

В дистанционной форме обучения практикуются все виды занятий: лекции, консультации, лабораторные работы, контрольные работы.

Лекции. В отличие от традиционных аудиторных, исключают живое общение дистанционно-обучаемого с преподавателем. Однако имеют и ряд преимуществ. Для записи лекций используются дискеты и CD-ROM-диски и т.д. Использование новейших информационных технологий (гипертекста, мультимедиа, ГИС-технологий, виртуальной реальности и др.) делает лекции выразительными и наглядными. Для создания лекций можно использовать все возможности кинематографа: режиссуру, сценарий, артистов и т.д. Такие лекции можно слушать в любое время и на любом расстоянии. Кроме того, не требуется конспектировать материал.

Консультации дистанционного обучения являются одной из форм руководства работой обучаемых и оказания им помощи в самостоятельном изучении дисциплины. Используется телефон и электронная почта. Консультации помогают педагогу оценить личные качества обучаемого: интеллект, внимание, память, воображение и мышление.

Лабораторные работы дистанционного обучения предназначены для практического усвоения материала. В традиционной образовательной системе лабораторные работы требуют: специального оборудования, макетов, имитаторов, тренажеров,

химических реактивов и т.д. Возможности дистанционного обучения в дальнейшем могут существенно упростить задачу проведения лабораторного практикума за счет использования мультимедиа-технологий, ГИС-технологий, имитационного моделирования и т.д. Виртуальная реальность позволит продемонстрировать обучаемым явления, которые в обычных условиях показать очень сложно или вообще невозможно.

Контрольные работы дистанционного обучения — это проверка результатов теоретического и практического усвоения обучаемым учебного материала.

В дистантном образовании обучение в действительности становится многокомпонентным интеллектуальным трудом и школой управления интеллектуальным трудом, поскольку предполагает интерактивное взаимодействие обучающегося с совокупным (преподаватели плюс другие студенты) субъектом информационной среды. Среда становится одновременно предметом интеллектуальной деятельности и ее (среда плюс обучающийся) субъектом. Среда выступает в качестве средства расширения сознания и памяти человека и становится формой бытия индивидуального сознания и памяти.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Каков смысл и основная направленность новых педагогических технологий?
2. Какие сущностные элементы педагогических технологий?
3. В чем состоит содержание модульно-рейтинговой системы образовательного процесса?
4. Какие новые модели используются в преподавании математики?
5. В чем преимущество дистантного образования и каковы его характерные особенности?

ЛИТЕРАТУРА

1. Кларин П.В. Педагогические технологии в учебном процессе. М., 1989.
2. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. М., 1997.
3. Семенов Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998.
4. Сладстени В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997.
5. Янушкевич С. Технологии обучения в системе высшего образования. М., 1986.

Управление образовательными системами

тема 11

- 1/ Понятие управления образовательными системами
- 2/ Непрерывное образование и государственная аккредитация как важнейшие механизмы поддержания целостности образовательных систем
- 3/ Децентрализация и демократизация — ведущие тенденции в управлении современными образовательными системами
- 4/ Принцип государственно-общественного управления образованием
- 5/ Управление образовательными учреждениями

1. Понятие управления образовательными системами

Эффективность образовательного процесса в той или иной стране, тем или иным образовательным учреждением в немалой степени зависит от уровня и характера управления образовательной системой. Образовательная система той или иной страны представляет собой совокупность образовательных институтов и механизмов реализации взаимодействия между этими институтами.

Важнейшими принципами управления являются системность и целостность. Понимание системной природы педагогического процесса создает реальные предпосылки для эффективного управления им.

Системный подход в управлении образовательной системой побуждает руководителя иметь ясное представление о ней как системе, ее основных признаках, составляющих эту систему в целостности, что и является ее (системы) первым признаком. Однако в управлении образовательной системой важно видеть не только ее основные части, но и те связи и отношения, которые возникают, складываются или разруша-

ются между этими частями. Иначе говоря, какова структура этой системы, какие компоненты выступают в качестве системо-образующих, такова и перспектива развития этих связей и отношений. Следовательно, наличие структуры и составляет второй признак системы. Третий компонент системы обладает своими свойствами и характеристиками, но в своем взаимодействии они образуют новое, интегративное свойство системы, несводимое к свойствам отдельных компонентов. Устойчивость интегративного свойства определяется целостностью системы. В управлении образовательной системой важно помнить и о проявлении четвертого свойства системы — о ее тесной и специфической связи с внешней средой. Взаимодействие образовательной среды может протекать в двух формах.

В первом случае образовательная система приспосабливается к внешней среде, перестраивая свои процессы, а во втором — образовательная система подчиняет среду для достижения своих целей.

Системность и целостность в управлении образовательной системой предполагают также взаимодействие и взаимосвязь управленческих функций в деятельности ее руководителя и педагогического коллектива. Реализация этого принципа исключает односторонность в управлении, когда главной и решающей функцией признается какая-либо одна из них. Данный принцип подчеркивает, что управленческая деятельность последовательна, логична, взаимовыгодна, все ее функции в равной степени важны.

Управление образовательными системами в той или иной стране осуществляется на микро- и макроуровнях. Макроуправление осуществляется в национальном и региональном масштабах, микроуправление — в рамках конкретных образовательных учреждений. Ядром управления национальной образовательной системой является ее проектирование и программирование.

Управление образовательными системами предполагает последовательную реализацию функции проектирования и программирования образования, а также использование специальных инструментов регулирования функционирования и развития образовательных систем. К данным инструментам относятся, прежде всего, механизмы обеспечения непрерывности образования, стандартизация образования, сравнения дипломов, оценки качества образования, аккредитации учебных заведений и тестирования. Таким образом,

можно сказать, что спецификой управления образованием на национальном и региональном уровне является необходимость обеспечения внутренней устойчивости системы образования (и прежде всего ее непрерывности), а также реализации принципов сосуществования с другими образовательными системами, то есть обеспечение возможностей продолжать образование в других регионах и странах.

Важнейшей особенностью управленческой деятельности в образовании является необходимость реализации функции проектирования и программирования. В определенном смысле можно сказать, что именно эти функции являются наиболее существенными для управления национальной образовательной системой.

В современной литературе, посвященной проблемам управления образовательными системами, довольно подробно разработаны методы проектирования, определены основные этапы, сформировано представление об их важнейших характеристиках. Прежде всего, проектирование, как любая управленческая деятельность, нуждается в анализе ситуации. При этом желательно, чтобы анализ проводился по определенным критериям, которые будут в достаточной степени актуальными и последовательными. Именно такие критерии позволяют рассмотреть ситуацию как проблему и провести описание проблемы в определенных понятиях, позволяющих дальнейшее оперирование ими в контексте деятельности. Особенно важно именно сформулировать проблему, для решения которой необходимо предпринять действия, которые и будут описаны в проекте.

Следующим этапом проектирования должно стать создание национальной концепции образования. Национальная концепция образования представляет собой идеальную желаемую модель образовательной системы. В ней должны быть отражены закономерности становления и развития этой желаемой идеальной модели.

Концептуализация на стадии проекта предполагает использование наиболее общих теоретико-методологических подходов, учет особенностей национальной культуры, национального менталитета. Для создания национальной концепции образования необходимо осуществить взаимодействие ученых, принадлежащих не только к различным школам, но и к различным отраслям знания, а также специалистов-практиков из сферы образования. Это позволяет со-

здать целостную междисциплинарную модель и получить максимальное количество практических следствий и выводов из этой модели.

Важнейшим документом, обеспечивающим макроуправление, является программа развития образования. Создание программы можно рассматривать как этап проектирования, который ориентирован на разработку конкретных шагов по воплощению в жизнь целей и задач определенных концепций образования. Вместе с тем программа сама по себе является проектом развития образования, включает в себе концептуальное обоснование и в таком виде представляет собой целостный и законченный документ. Программа развития национальной системы образования должна в полном объеме моделировать развитие образовательной системы как целостной, саморазвивающейся структуры, способной задавать направления развития общества на длительный период.

Успешность выполнения национальной программы развития образования находится в зависимости от следования нескольким важнейшим принципам. По мнению Н.Г. Алексеева, такими принципами являются реалистичность, реализуемость, управляемость.

Национальная программа развития образования предусматривает основные ориентиры развития образования на длительный период с учетом конкретных факторов социально-экономического и политического влияния на систему образования. На ее основе создаются программы развития регионального образования, которые формируют модель развития системы образования области, города и района, а также отраслевые программы развития, которые программируют перспективы той или иной сферы образования с учетом общих ориентиров, задаваемых национальной программой. Важной частью проектной деятельности является описание технологий выполнения проекта и тех ресурсов, которые необходимы для этого. Представление о ресурсах должно быть максимально широким и включать в себя не только материальные ресурсы, но и интеллектуальные, кадровые и другие. Технологии реализации проекта также должны в достаточной степени быть поливариантными и взаимодополняющими. От этого в значительной степени зависит успешность выполнения проекта. Немаловажным аспектом проектной деятельности является постоянная рефлексия проведенных действий, что позволяет вовремя реагировать на появившиеся сложности в выполнении проекта и корректировать технологии и план деятельности.

Непрерывное образование и государственная аккредитация как важнейшие механизмы поддержания целостности образовательных систем

Как отмечалось ранее, управление образовательной системой должно, прежде всего, быть ориентировано на обеспечение целостности системы, что является залогом ее успешного функционирования и развития. Обеспечение целостности возможно только как осуществление баланса внутренней устойчивости и внешней взаимосвязи с другими образовательными системами. Данный баланс реализуется с помощью определенных механизмов, которые являются важнейшими инструментами управленческой деятельности. Важнейшим механизмом, регулирующим целостность образовательной системы, является деятельность по обеспечению непрерывности образования. С формальной стороны непрерывность образования предусматривает право любого человека, получившего документ о завершении образования в одном учебном заведении, поступить на обучение в другое учебное заведение без каких-либо препятствий. С содержательной стороны непрерывность образования подразумевает взаимодействие между институтами образования, которое обеспечивает содержательную, технологическую и организационную преемственность в обучении.

Идея непрерывного (пожизненного) образования сформировалась в далеком прошлом. Первые намеки по поводу необходимости учиться постоянно содержится в древних писаниях Ветхого Завета, Корана, Талмуда, в высказываниях Платона, Аристотеля, в народных изречениях типа «Век живи — век учись». Предтечей современных представлений о непрерывном образовании стали педагогические взгляды Я.А. Коменского. В трактате «Всеобщий совет исправления дел человеческих» ученый писал: «Как для всякого рода человеческого весь мир — это школа, от начала до конца веков, так для каждого человека его жизнь — школа, от колыбели до гроба; мало сказать вместе с Сенекой: «Учиться ни в каком возрасте не поздно», но надо говорить: каждый возраст предназначен для учения, и один и те же пределы отведены человеческой жизни и человеческой школе».

Таким образом, идея непрерывного образования возникла в далеком прошлом, но острую необходимость в ее реализации человечество стало испытывать к концу XX в. Это объясняется динамичностью социально-экономического и духовного развития современного общества. Чтобы соответствовать

требованиям стремительно меняющегося общества, не оказываясь за бортом жизни, человек должен постоянно пополнять, расширять, уточнять багаж своих знаний, повышать общую и профессиональную культуру, развивать свой творческий потенциал.

В 80-е гг. в документах международных организаций (ЮНЕСКО, Римский клуб и др.), изучающих состояние и перспективы развития мировой системы образования, оформилась концепция непрерывного образования. Сущность концепции состоит в идее «обучающегося общества», пожизненного образования, удовлетворяющего потребность человека в непрерывном совершенствовании и самореализации.

Первоначально идея непрерывного образования разрабатывалась как проблема образования взрослых. При этом учитывались тезисы современной психологии о том, что развитие человека не ограничивается рамками детства, а продолжается на протяжении всей жизни, и тем успешнее, чем квалифицированное обучение, которую он получает извне. Предполагалось, что непрерывное образование облегчит для человека перемену социальных ролей в разные периоды жизни, поддержит и улучшит качество индивидуальной и коллективной жизни путем личностного, социального и профессионального развития.

В современной концепции непрерывное образование рассматривается как постоянная форма всей жизни человека, начиная с раннего возраста. В процессе образования человека участвуют не только специальные учебно-воспитательные учреждения, но и семья, научные центры, неформальные объединения, средства массовой информации, церковь и др. Причем образование взрослых и эффективность обучения детей теснейшим образом связаны между собой. Не требуется особых доказательств того, что культурные, социально активные родители, образованные педагоги — необходимое условие для успешного развития ребенка. И, наоборот, в ситуации малограмотного окружения ребенок не может получить настоящего образования.

Непрерывное образование — это деятельность человека, ориентированная на приобретение знаний, развитие всех сторон и способностей его личности, включая формирование умения учиться и подготовку к исполнению разнообразных социальных и профессиональных обязанностей, а также к участию в общественном развитии как в масштабе страны, так и всего мира.

Основные принципы непрерывного образования можно сформулировать следующим образом:

- ориентация образовательной системы на человека, на его некоторые индивидуальные и базовые потребности;
- широкий демократизм образовательной системы, доступность, открытость любой ступени и формы образования каждому независимо от пола, социального положения, национальности, физического состояния и др.;
- быстрое реагирование образовательной системы на особенности интересов различных категорий населения, а также стилей и темпов обучения;
- развитие различных форм образовательных услуг, позволяющих каждому желающему воспользоваться ими в удобном для него виде, в необходимом объеме, в подходящем месте, в любое время;
- единство формального и неформального видов (хозрасчетные курсы, кружки, клубы по интересам и др.) образования, создание «образовательного поля», которое преобразует общество в «обучающее» и «обучающееся»;
- использование электронной технологии в целях обеспечения получения людьми образования на любом этапе их жизненного пути.

В настоящее время отрабатывается система непрерывного образования, которая должна обеспечить взаимодействие всех факторов образования человека. Ведущая роль в этой системе принадлежит народному образованию, которое закладывает основы разностороннего развития личности, обеспечивает базу для продолжения образования и самообразования. В системе непрерывного образования самообразование занимает особое место. Поэтому важно развивать умение человека самостоятельно овладевать знаниями, осуществлять поиск информации, работать с источниками и т.д.

Современное российское образование — это непрерывная система последовательных ступеней обучения, на каждой из которых действуют государственные, негосударственные, муниципальные образовательные учреждения разных типов и видов. Образовательная система объединяет дошкольное, общее среднее, среднее специальное, вузовское, послевузовское, дополнительное образование.

К образовательным учреждениям относятся:

- дошкольные;
- общеобразовательные;
- учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

- профессиональные (начальные, средние специальные, высшие и т.п.);
- учреждения дополнительного образования;
- другие учреждения, предоставляющие образовательные услуги.

Непрерывность образования должна быть обеспечена, прежде всего, на уровне национальной образовательной системы, но и на региональном уровне меньшего масштаба она должна постоянно быть объектом пристального внимания и заботы управленца. В противном случае неизбежны существенные перекосы в функционировании образовательной системы целой страны. Нарушение непрерывности образования приводит к весьма серьезным проблемам. Так, например, для нашей национальной системы образования характерен сегодня ряд разрывов между институтами средней школы и высшего образования. Это вызвано нарушением механизма преемственности образования, которые реализуются при помощи инструментов доступа и допуска к образованию. Доступ к высшему образованию — это возможность любого человека в границах национальной системы образования свободно претендовать на получение образования более высокого уровня при наличии соответствующих документов. Доступ к образованию не может быть лимитирован на основе каких-либо дискриминационных правил, включая дискриминацию по полу, религии, языку и т. д. Реализация доступа к образованию является свидетельством развития демократических институтов в стране и характеризует значимость гражданского общества и демократического общественного сознания.

Наряду с механизмом реализации доступа к образованию, большое значение имеет механизм реализации допуска к образованию. Допуск к образованию предполагает анализ учебным заведением качества документов об образовании и вынесение решения о том, насколько абитуриенты, желающие обучаться в данном учебном заведении, готовы к этому по своей подготовке. Баланс допуска и доступа к образованию является важнейшим элементом реализации принципа непрерывности образования и обеспечения устойчивости образовательной системы.

Важнейшим рычагом реализации устойчивости системы образования и возможности включения ее в международное образование является также механизм аккредитации учебных заведений. Аккредитация представляет собой признание уровня того или иного учебного заведения различными образовательными организациями. Аккредитация может осуществляться как государственными органами, так и различными организациями профес-

сионального характера. Например, какой-то из факультетов учебного заведения может быть аккредитован ассоциацией профессионалов-специалистов, на подготовку, которых направлена деятельность факультета. Именно такой подход позволяет максимально демократизировать систему управления образованием, поставить его под действенный общественный контроль.

Осуществление аккредитации учебных заведений невозможно без системы оценки качества образования. Она рассматривается сегодня как важнейший механизм достижения эффективности образования. Фактически можно говорить о мониторинге качества образования, который должен носить системный характер. Для запуска системы оценки качества образования необходимо иметь представление о критериях качества и корпус экспертов по качеству образования. Механизм мониторинга качества образования требует наличия независимых институтов и структур, которые могли бы оценивать качество образования и подготовки специалистов по требованию самих учебных заведений. Такой независимый аудит чрезвычайно, поскольку его результаты не будут влиять на принятие управленческих решений по отношению к учебным заведениям, а, значит, учебные институты будут заинтересованы в том, чтобы самостоятельно оценивать свой учебный процесс и иметь представление о направлениях его трансформации и улучшения.

Важнейшим механизмом управления образовательной системой является процедура сравнения дипломов, поскольку только она позволяет обеспечить баланс между внутренней устойчивостью системы и ее взаимосвязью с мировым рынком образования. Для успешности процесса сравнения дипломов в контексте сравнения образования необходимо организовать специальную деятельность по созданию такой системы, которая позволит ввести реальные критерии оценки и сравнения качества образования в различных образовательных системах. Управленцы образования должны осознать, что сегодня конвертационная система становится актуальной не только для Соединенных Штатов Америки, но и для всех стран.

3. *Децентрализация и демократизация — ведущие тенденции в управлении современными образовательными системами*

Система управления образования досталась демократической России в наследство от Советского Союза. Функционирование системы образования в СССР предполагало высокую степень

централизации, что находило свое отражение на всех уровнях и структурах образования. В определенном смысле этот способ организации системы образования как нельзя лучше соответствовал заказу на образование, который требовал воспитания в стенах учебных заведений определенного типа личности. Данная личность должна была быть готова к жизни в условиях господства тоталитарной системы, когда отсутствие демократии и гражданского общества компенсировалось разработанными стереотипами поведения и идеологизированными формами мышления. Это, безусловно, приводило не только к унификации учебных заведений, но к тому, что все образование произносилось духом единообразия.

На уровне содержания образования централизация воплощалась в единых подходах к моделированию информационных блоков, которые были универсальными для всех школ во всех регионах бывшего Советского Союза. Преподавание предметов общественно-исторического и гуманитарного циклов носило в значительной степени идеологизированный характер, что также отражало стремление получить в итоге обучения в школе личность определенного типа. Подобным же образом разрабатывалось и учебно-методическое обеспечение, когда все аналогичные учебные заведения по всей стране занимались по одним и тем же учебникам. Точно так же унифицированными выглядели и методы преподавания, хотя в определенном смысле именно здесь учителя имели наибольшую степень свободы.

Таким образом, высокая степень централизации в конечном итоге сформировала определенную модель школы, которая требовала и определенного типа управления. Данная модель управления обладала своими специфическими чертами, которые можно было в самом общем плане определить как следующие: 1) наличие разработанной системы управленческой вертикали, которая эффективно осуществляла делегирование полномочий и реализацию управленческих задач от центра к периферии системы; 2) обеспечение высокой степени управляемости системой за счет реализации командно-административных методов управления; 3) использование авторитарных методов управления системой образования; 4) практическое отсутствие неадминистративных рычагов управления системой; 5) отсутствие специальных механизмов управления образовательной системой (системы аккредитации учебных заведений, сравнения дипломов образования, оценки качества образования, стандартизации образования, тестирования и т.д.); 6) отсутствие общественных органов управления образовательными и инсти-

тутами и общественных объединений, имеющих права влиять на функционирование учебных заведений (например, ассоциаций с правом аккредитации учебных заведений); 7) отсутствие специальных институтов, которые бы осуществляли процессы регулирования образовательной системы не административными методами (например, институтов образовательного аудита).

В определенном смысле можно сказать, что система образования в СССР функционировала весьма эффективно в границах своих возможностей. Безусловным достижением данной системы образования можно считать наличие реальной всеобщности образования и доступности его всем без исключения гражданам страны. Важно и то, что образование носило универсальный характер. Это позволяло сформировать поколение, обладающее определенным уровнем культуры, интеллигентности и образованности. Недостатком данной системы управления было то, что она могла быть эффективной только при определенных условиях, поскольку была лишена гибкости и мало способна к быстрым переменам и структурным реформам.

Происходящие в обществе социально-экономические и политические преобразования потребовали изменения принципов управления образовательными системами. Ведущими тенденциями в сфере управления образовательными системами являются его децентрализация и демократизация, т.е. передача ряда функций и полномочий от высших органов управления низшим и привлечение к процессу управления широких масс населения.

Одним из ведущих направлений децентрализации и демократизации является перераспределение властных полномочий между федеральными и региональными органами управления образования в пользу последних, что означает усиление регионализации управления. Перераспределение властных полномочий состоит прежде всего в том, что в сфере компетенции федеральных органов власти остается решение наиболее общих стратегических задач функционирования и развития образовательных систем, а региональные и местные органы сосредоточивают усилия на разрешении конкретных финансовых, кадровых, материальных, организационных проблем.

Другим ведущим направлением децентрализации является существенное расширение самостоятельности учебных заведений в учебной, научной, финансово-хозяйственной и иной деятельности. Статья 32 Закона «Об образовании» устанавливает, что образовательные учреждения самостоятельны в осуществлении образовательного процесса, подборе и расстановке кадров,

научной, финансовой и хозяйственной деятельности в пределах, установленных законодательством Российской Федерации, типовым положением об образовательном учреждении соответствующего типа и вида образовательного учреждения.

Демократизация управления предполагает развитие самодельности и инициативы руководителей образовательных учреждений, преподавателей, учащихся и родителей. Проявлением демократических начал в управлении образовательными системами является также выборность руководителей, введение конкурсного избрания и контрактной основы в отборе педагогических кадров. Необходимые элементы демократизации управления образовательными системами — объективность, открытость, полнота и доступность информации о функционировании образовательной системы, жизни каждого образовательного учреждения. Регулярные отчеты административных, коллективных органов управления перед коллективами и общественностью, предоставление возможности преподавателям и учащимся принимать участие в обсуждении и высказывать свою точку зрения по вопросам функционирования образовательной системы — направлены на сотрудничество, соуправление, самоуправление.

Все эти изменения в управлении образовательными системами придают ему более свободный, вариативный характер, благодаря чему эта система приобретает большую гибкость и мобильность.

4.

Принцип государственно-общественного управления образованием

Одна из отличительных особенностей современной системы образования — переход от государственного к государственно-общественному управлению образованием. Основная идея государственно-общественного управления образованием состоит в том, чтобы объединить усилия государства и общества в решении проблем образования, предоставить преподавателям, учащимся, родителям больше прав и свобод в выборе содержания, формы и методов организации учебного процесса, в выборе различных типов образовательных учреждений. Выбор прав и свобод личностью делает человека не только объектом образования, но и его активным субъектом, самостоятельно определяющим свой выбор из широкого спектра образовательных программ, учебных заведений, типов отношений.

Государственный характер системы образования означает, что в стране проводится единая государственная политика в области образования, зафиксированная в законе Российской Федерации «Об образовании», принятом в 1992 г., а также в дополнении к Федеральному закону об образовании от 13 января 1996 г., в Законе Российской Федерации о высшем и послевузовском профессиональном образовании и других законодательных актах. В соответствии с законодательством сфера образования в Российской Федерации провозглашается приоритетной, т.е. успехи России в социально-экономической, политической, международных сферах связываются с успехами в системе образования. Приоритетность сферы образования предполагает также первоочередное разрешение ее материальных и финансовых проблем.

Концептуальная основа развития образования была сформулирована в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» на период до 2025 года, принятый Правительством РФ 16 октября 2000 г. Доктрина устанавливает приоритет образования в государственной политике. В ней утверждается, что государство берет на себя ответственность за настоящее и будущее отечественного образования, являющегося основой социально-экономического и духовного развития России. Система образования призвана обеспечить историческую преемственность поколений, воспитание патриотов России, формирование у детей творческих способностей, трудолюбия, высокой нравственности, качественного образования на основе развития материальной базы школы, общедоступное и бесплатное основное и полное среднее образование.

Организационной основой государственной политики в области образования является Федеральная программа развития образования, принимаемая высшим органом законодательной власти — Федеральным Собранием РФ на определенный промежуток времени.

Федеральная программа является организационно-управленческим проектом, содержание которого определяется принципами государственной политики в сфере образования и объективными данными проведенного анализа состояния тенденций и перспектив развития образования. Поэтому программа содержит три основных раздела: **аналитический**, освещающий состояние и тенденции развития образования; **концептуальный**, излагающий основные цели, задачи, этапы программной деятельности, и **организационный**, определяющий основные методы, понятия и критерии их эффективности.

Государственный характер управления системой образования закреплен следующей совокупностью принципов государственной политики в области образования, сформулированных в законе «Об образовании»:

- гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности и трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к Родине, к семье;

- единство федерального, культурного и образовательного пространства. Защита системой образования национальных и региональных культурных традиций в условиях многонационального государства;

- общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки учащихся и воспитанников;

- светский характер образования в государственных, муниципальных образовательных учреждениях;

- свобода и плюрализм в образовании;

- демократический, государственно-общественный метод управления образованием. Автономность образовательных учреждений.

Государственный характер управления образованием проявляется также в соблюдении органами управления государства гарантий прав граждан РФ на образование независимо от национальности, языка, пола, возраста, состояния здоровья, социального, имущественного и должностного положения, социального происхождения, места жительства, отношения к религии, убеждений.

Государство обеспечивает гражданам общедоступность и бесплатность начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования и начального профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатность среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях в пределах государственных образовательных стандартов, если образование данного уровня гражданин получает впервые.

Для последовательного проведения государственной политики в сфере образования в стране создаются соответствующие **государственные органы управления образованием**: федеральные (центральные), ведомственные, республиканские (республики в составе Российской Федерации), краевые, областные, городов Москвы и Санкт-Петербурга, автономных областей, автономных округов.

Государственные органы управления — министерства образования, управления образования в краях, областях, автономных округах в границах своей компетенции решают такие задачи, как разработка и реализация целевых федеральных и международных программ; разработка государственных стандартов и установление эквивалентности (нострификация) документов об образовании; государственная аккредитация образовательных учреждений, расширение границ общественной аккредитации; аттестация педагогических кадров; формирование системы образования в стране и конкретном регионе, определение перечня профессий и специальностей, по которым ведется профессиональная подготовка; финансирование образовательных учреждений, создание государственных фондов стабилизации и развития системы образования; разработка государственных нормативов финансирования образовательных учреждений; прогнозирование сети образовательных учреждений; контроль за исполнением законодательства РФ в бюджетной и финансовой дисциплине в системе образовании.

Средствами и механизмами государственного управления образовательными системами являются государственный образовательный стандарт, лицензирование, регулярная (раз в пять лет) аттестация и государственная аккредитация учебных заведений. Через государственный образовательный стандарт (ГОС) государство определяет содержание и качество образования. Входящие в него документы являются базовыми для оценки деятельности учебного заведения.

Через механизм лицензирования устанавливается право на ведение образовательной деятельности того или иного учебного заведения. Лицензия на право ведения образовательной деятельности выдается государственным органом управления образования или органом местного самоуправления, наделенным соответствующими полномочиями на основании заключения экспертной комиссии. Экспертная комиссия создается государственным органом управления образованием или органом местного самоуправления, наделенным соответствующими полномочиями. Предметом и содержанием экспертизы является установление соответствия условий осуществления образовательного процесса, предлагаемых образовательным учреждением образовательных услуг — государственным и местным требованиям в части строительных норм и правил, санитарных и гигиенических норм, охраны здоровья обучающихся, воспитанников и работников образовательных учреждений, оборудования учебных помещений, оснащенности учебного процесса, наличия необходимых кадров.

В лицензии, выдаваемой образовательным учреждениям, указываются контрольные цифры общего контингента учащихся и срок действия лицензии. Содержание, организация и методики образовательного процесса предметом экспертизы не являются.

Непосредственными механизмами государственной оценки образовательной деятельности учебных заведений являются аттестация и государственная аккредитация. Суть аттестации состоит в проверке соответствия содержания, уровня и качества подготовки выпускников образовательных учреждений требованиям государственных образовательных стандартов. Аттестация проводится специальной Государственной аттестационной службой, независимой от Федерального органа управления образованием.

На основе заключения Государственной аттестационной службы производится государственная аккредитация учебного заведения, т.е. признание государственным органом управления статуса того или иного учебного заведения. С момента аккредитации вступают в силу такие важнейшие права учебного заведения, как право на включение его в схему централизованного финансирования и право выдачи своим выпускникам соответствующего документа об окончании: свидетельства, аттестата зрелости, диплома установленного образца. Контроль за деятельностью учебных заведений со стороны государства, опирающегося на объективные нормы государственного образовательного стандарта и независимую экспертизу, является наиболее действенным механизмом государственного управления образовательными системами.

Общественный характер управления системой образования проявляется в том, что наряду с органами государственной власти создаются общественные органы, в которые входят представители преподавательского корпуса, общественности, родители и т.д. Их участие в управлении создает предпосылки для создания атмосферы научного поиска, учета интересов коллективов учебных заведений и учащихся. В настоящее время в образовательном пространстве России действуют десятки общественных объединений, охватывающих свое влияние на образовательный процесс. Это творческие союзы, профессиональные ассоциации, научные объединения, учебно-методические объединения, различные советы и комиссии Федерального и регионального уровня. Свои объединения имеют учителя общих средних учебных заведений, профессиональных средних учебных заведений. Наиболее развита общественная инфраструктура высшей школы. Она представлена большим числом разнообраз-

ных союзов и ассоциаций. Особая роль среди них принадлежит Российскому Союзу ректоров (РСР). Союз образовался в 1992 г. и объединяет более 600 ректоров вузов, в том числе и не являющихся государственными. Одна из главных задач, которую поставил перед собой РСР, — содействие в выработке сбалансированной политики в сфере высшего образования, устойчивости, стабильности в жизнедеятельности вузов. РСР способствовал продвижению реформ в области образования и науки в части расширения академических свобод в сфере высшего образования, он играл и играет важную роль в обеспечении социальной и политической стабильности в вузовских коллективах.

Значительное место в деятельности РСР занимают проблемы экономики высшей школы, социальной защиты студентов и преподавателей. РСР активно участвует в законодательной деятельности Государственной Думы и Совета Федерации. Практически ежегодно проводятся съезды РСР, в периоды между ними работают Правление и Совет РСР.

Существенное влияние на процессы, происходящие в высшей школе, выработку управленческих решений по ключевым проблемам ее развития играют такие общественные организации, как Ассоциация российских вузов (АРВ), созданная в 1992 году и объединяющая около 400 вузов; Ассоциация инженерного образования (АИО), образованная в 1993 году и включающая более 100 университетов, академий и институтов и разветвленную сеть филиалов; Евразийская ассоциация университетов (ЕАУ), созданная в 1989 году и объединяющая 53 классических университетов стран СНГ и Балтии; Ассоциация строительных высших учебных заведений, зарегистрированная как общественная организация в 1993 году и объединяющая свыше 100 вузов, в том числе вузы строительного профиля всех стран СНГ; Ассоциация технических университетов ЕАУ, созданная в ноябре 1992 года, а в марте 1993 года зарегистрированная как юридическое лицо (в составе ассоциации более 90 технических университетов; Ассоциация негосударственных вузов России, созданная в структуре АРВ; Международная Академия наук высшей школы (МАН ВШ), сложившаяся в начале 90-х годов и объединяющая более 600 видных ученых и профессоров из 29 стран мира, в том числе из всех стран, входящих в СНГ.

Особенно следует отметить роль в управлении содержанием образования государственно-общественных объединений. Они имеют двойственную природу, так как создаются государством и осуществляют свою деятельность в соответствии с утверждаемым государством положением, но вместе с тем, в состав этих

объединений, их субъектов, будь то школы, техникумы, вузы или отдельные педагогические работники, входят на добровольных началах и выполняют свою работу, не получая денежного вознаграждения, или, как принято говорить, на общественных началах. Среди таких объединений необходимо выделить созданные в конце 80-х годов учебно-методические объединения вузов (УМО) и научно-методические советы (НМС). Первые представляют собой объединения вузов, ведущих подготовку специалистов по родственным направлениям (например, вузов медицинского, педагогического, сельскохозяйственного профиля), а вторые — сообщество (совет) ведущих профессоров и преподавателей различных вузов, объединенных предметом преподавания (как правило, из числа фундаментальных дисциплин), например, научно-методический совет по математике, физике и т.п. Построенные на принципах добровольного участия, коллегиальности и равноправия при принятии решений, практически лишенные духа коммерциализации, УМО и НМС получили поддержку со стороны академической общественности. Это позволило им, начиная с 90-х годов, вовлечь в разработку учебно-методических материалов, определяющих обновленное содержание образования, несколько тысяч профессоров и преподавателей.

Деятельность этих и других государственно-общественных объединений являлась примером эффективного механизма самоорганизации академической общественности высшей школы, способствовала процессу демократизации управления высшим образованием, развитию автономности образовательных учреждений и становлению академических свобод.

Одним из важнейших показателей усиления общественного характера управления образованием является разгосударствление системы образования и диверсификация образовательных учреждений.

Разгосударствление означает, что наряду с государственными возникают негосударственные учебные заведения, они перестают быть структурами государственного аппарата, педагоги и воспитатели, учащиеся и родители действуют на основе собственных интересов, запросов региональных, национальных, профессиональных, конфессиональных объединений и групп.

Диверсификация (в пер. с лат. — разнообразие, разностороннее развитие) образовательных учреждений предполагает одновременное развитие различных типов учебных заведений: гимназий, лицеев, колледжей, школ с углубленным изучением отдельных предметов, — как государственных, так и не государственных.

Управление образовательными учреждениями

Управление образовательными учреждениями в современной России основывается на **принципе единства, единоначалия и коллегиальности**.

Реализация данного принципа направлена на преодоление субъективности, авторитаризма в управлении целостным педагогическим процессом. В управленческой деятельности важно опереться на опыт и знания коллег, организовать их на разработку и обсуждение решений, сопоставить разные точки зрения, провести их обсуждение и принять оптимальное решение. Коллегиальность, вместе с тем, не исключает личной ответственности каждого члена коллектива за порученное дело.

Единоначалие в управлении обеспечивает дисциплину и порядок, четкое разграничение и соблюдение полномочий участников педагогического процесса. Если коллегиальность приоритетна на этапе обсуждения и принятия решений, то единоначалие необходимо, прежде всего, на этапе реализации принятых решений.

Единоначалие руководителя педагогической системы не означает авторитарность и администрирование, оно основывается на глубоком знании педагогики и психологии личности, социальной психологии, учете индивидуально-психологических особенностей преподавателей, учащихся, родителей.

Коллегиальность является конкретным воплощением общественного характера управления. В соответствии с «Временным положением о государственных образовательных учебных заведениях в Российской Федерации» высшим руководящим органом школы является конференция, которая проводится не реже одного раза в год. Конференция обладает широкими полномочиями: на ней избирается совет школы, его председатель, утверждается Устав школы, определяются основные направления деятельности.

В период между конференциями в роли высшего руководящего органа выступает совет школы (учебного заведения).

Деятельность совета школы осуществляется по следующим основным направлениям:

- организует выполнение решений конференций;
- наряду с родителями (лицами, их заменяющими) обеспечивает социальную защиту учащихся при рассмотрении в государственных и общественных органах вопросов, затрагивающих интересы этих учащихся;

- устанавливает возраст учащихся при наборе в 1-й класс, необходимость и вид ученической формы;

- рассматривает отчеты расходования бюджетных ассигнований, формирует собственный фонд, определяет направление использования бюджетных и внебюджетных средств учебного заведения;

- заслушивает отчеты о работе директора школы, его заместителей, отдельных педагогов;

- совместно с администрацией учебного заведения и его общественными организациями создает условия для педагогического образования родителей.

Совет школы, как правило, возглавляемый одним из представителей общественности или родителей, работает в тесном контакте с администрацией школы и общественными организациями. Совет доводит свои решения до сведения родителей или лиц, их заменяющих. Решение совета считается правомочным, если за его принятие проголосовало не менее двух третей присутствующих членов совета.

Рабочим органом общественного самоуправления в школе является **педагогический совет**.

Педагогический совет под председательством директора школы:

- обсуждает и производит выбор различных вариантов содержания образования, форм, методов учебно-воспитательного процесса и способов их реализации;
- организует работу по повышению квалификации педагогических работников, развитию их творческих инициатив;
- принимает решение о проведении в данном календарном году промежуточной аттестации в форме экзаменов или зачетов;
- принимает решение о переводе обучающегося в следующий класс, условном переводе в следующий класс, а также (по согласованию с родителями (законными представителями) обучающегося о его оставлении на повторное обучение в том же классе, переводе в классы компенсирующего обучения или продолжении обучения в форме семейного образования;
- обсуждает годовой календарный учебный график.

Решения педагогического совета реализуются приказами по школе.

Важную роль в управлении школой играет собрание трудового коллектива.

Общее собрание трудового коллектива школы собирается по мере надобности, но не реже двух раз в год. Общее собрание трудового коллектива школы вправе принимать решения, если в его работе участвует более половины сотрудников, для которых школа является основным местом работы.

К исключительной компетенции общего собрания трудового коллектива школы относятся:

- утверждение Правил внутреннего трудового распорядка школы по представлению директора школы;
- принятие решения о необходимости заключения коллективного договора;
- образование органа общественной самостоятельности — совета трудового коллектива — для ведения коллективных переговоров с администрацией школы по вопросам заключения, изменения, дополнения коллективного договора и контроль за его выполнением;
- утверждение коллективного договора;
- заслушивание ежегодного отчета совета трудового коллектива и администрации школы о выполнении коллективного трудового договора
- определение численности и срока полномочий комиссии по трудовым спорам школы, избрание ее членов (для школ с числом работающих не менее 15 человек);
- выдвижение коллективных требований работников школы и избрание полномочных представителей для участия в разрешении коллективного трудового спора;
- принятие решения об объявлении забастовки и выбора органа, возглавляющего забастовку.

Непосредственное управление школой осуществляет прошедший соответствующую аттестацию **директор**. Назначение и освобождение от должности директора осуществляется руководителем муниципального образования. Должностные обязанности директора школы не могут исполняться по совместительству. Директор действует на основе единоначалия, решает все вопросы деятельности школы, не входящие в компетенцию органов самоуправления школы и учредителя. В частности, директор школы без доверенности:

- действует от имени школы, представляет ее интересы во всех отечественных и зарубежных организациях, государственных и муниципальных органах;
- заключает договоры, в том числе трудовые; выдает доверенности;
- открывает в банках расчетные и другие счета, пользуется правом распоряжения имуществом и средствами школы в пределах, установленных законом и настоящим Уставом;
- издает приказы и распоряжения, обязательные для всех работников и обучающихся школы;
- утверждает структуру школы и штатное расписание, графики работы и расписание занятий;

- распределяет обязанности между работниками школы, утверждает должностные инструкции;
- распределяет учебную нагрузку, устанавливает ставки и должностные оклады работников школы в пределах собственных финансовых средств и с учетом ограничений, установленных федеральными и местными нормативами;
- устанавливает надбавки и доплаты к должностным окладам работников школы.

Совмещение должности директора школы с другими руководящими должностями (кроме научной и научно-методического руководства) внутри или вне школы не допускается.

Комплектование штата работников школы осуществляется на основе трудовых договоров (контрактов), заключаемых на неопределенный срок. В случаях, предусмотренных трудовым законодательством, могут заключаться срочные трудовые договоры (контракты). По решению педагогического совета школы отдельные должности педагогических работников школы могут замещаться по конкурсу.

Заработная плата и должностной оклад работнику школы выплачивается за выполнение им функциональных обязанностей и работ, предусмотренных трудовым договором (контрактом). Выполнение работником школы других работ и обязанностей оплачивается по дополнительному договору, за исключением случаев, предусмотренных законодательством Российской Федерации.

Структура управления высшими учебными заведениями в Российской Федерации имеет много общего со структурой управления школой. Своеобразие же этой структуры обусловлено характером образовательной деятельности высших учебных заведений и академическими правами и свободами для вузов, гарантированными российским законодательством.

Высшим органом власти в вузах является конференция работников и обучающихся в данном вузе. В состав делегатов конференции входят все члены Ученого совета вуза, остальные делегаты избираются большинством голосов подразделений. Конференцию работников и обучающихся в вузе избирает Ученый совет, избирает ректора, утверждает правила внутреннего распорядка, рассматривает порядок принятия коллективного договора, избирает комиссию по трудовым спорам.

Общее руководство вузом осуществляет выборный представительный орган — Ученый совет вуза, председателем которого является ректор вуза. Срок полномочий Ученого совета пять лет. В состав Ученого совета вуза входят по должности ректор,

проректоры, по решению Ученого совета — деканы факультетов, другие члены Ученого совета избираются конференцией вуза тайным голосованием по представлении структурных подразделений вуза и ректора.

Ученый совет вуза:

- по представлению ректора утверждает организационную структуру вуза;

- принимает решение об увеличении срока обучения по очно-заочной (вечерней) и заочной формам;

- устанавливает объем и структуру приема студентов на первый курс;

- принимает решение о сокращении срока обучения в вузе лиц, имеющих среднее профессиональное образование соответствующего профиля или высшее профессиональное образование различных ступеней, а также лиц, способных освоить в полном объеме основную образовательную программу высшего профессионального образования за более короткий срок;

- принимает решение о переносе срока начала учебного года;

- утверждает положение о проведении текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся;

- принимает решение о включении деканов факультетов в состав Ученого совета вуза без избрания на конференции коллектива;

- определяет порядок создания и деятельности, состав и полномочия Ученого совета (совета) структурного подразделения;

- устанавливает сроки и процедуру проведения выборов ректора вуза, порядок выдвижения кандидатур на должность ректора и требования к ним;

- рассматривает кандидатуры на должность ректора вуза;

- назначает студентам стипендии Ученого совета вуза, рекомендует назначение стипендий ученым вуза и именных стипендий студентам и аспирантам;

- определяет порядок назначения стипендии различным категориям студентов вуза;

- определяет размеры доплат и надбавок, премий и других выплат работникам вуза;

- утверждает образовательные программы, учебные планы, определяет нормы учебной нагрузки профессорско-преподавательского состава, принимает решения по иным вопросам учебной, методической и научно-исследовательской деятельности вуза;

- осуществляет конкурсный отбор на должности профессоров, по решению ректора — на другие должности профессорско-преподавательского состава и научных работников, решает вопрос о досрочном освобождении их от должности в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации;

- представляет преподавателей и научных работников к ученым званиям;

- присваивает ученые звания старших научных сотрудников;

- представляет работников вуза к почетным званиям, государственным наградам;

- решает вопросы о представлении творческих отпусков, о представлении преподавателям длительных отпусков;

- рекомендует к опубликованию и депонированию научные труды работников, студентов, аспирантов и докторантов;

- создает комиссии по научно-методическим, учебно-научным, социальным и другим вопросам;

- ежегодно обсуждает и утверждает отчеты ректора, проректоров, руководителей факультетов и других основных подразделений вуза;

Непосредственное управление вузом осуществляет ректор вуза, избранный тайным голосованием на конференции работников и обучающихся вуза на срок до 5 лет и утвержденный в этой должности Министерством образования Российской Федерации.

Действующий ректор не менее чем за два месяца до истечения полномочий отчитывается перед конференцией и по результатам отчета тайным голосованием переизбирается на новый срок работы. Избранным считается ректор, получивший более 50% голосов от числа делегатов, принимавших участие в голосовании. При наличии вакансии или, если ректор не набрал большинства голосов, Ученый совет вуза объявляет выборы по результатам обсуждения программ претендентов на должность ректора (на конкурсной основе).

В случае мотивированного отказа Минобрнауки России утвердить кандидатуру, избранную на должность ректора Университета, проводятся новые выборы, при этом, если кандидат на должность ректора набирает не менее чем две трети голосов общего числа участников общего собрания (конференции), он утверждается Министерством образования Российской Федерации в обязательном порядке.

Ректор избирается конференцией из числа наиболее квалифицированных и авторитетных сотрудников вуза, имеющих ученое звание или ученую степень и имеющих опыт руководящей работы.

Сроки и процедура проведения выборов, порядок выдвижения кандидатур на должность ректора определяется Ученым советом вуза.

Ректор в своей деятельности руководствуется «Положением о статусе ректора государственного высшего учебного заведения федерального подчинения», утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации от 11 июня 1996 г. № 695 и;

- осуществляет свою деятельность в интересах коллектива вуза, несет ответственность за результаты работы вуза;

- обеспечивает соблюдение законодательства Российской Федерации в деятельности вуза;

- организует исполнение решений общих собраний (конференций) коллектива и ученого совета вуза;

- обеспечивает выполнение Устава и Правил внутреннего распорядка вуза;

- в соответствии с трудовым законодательством заключает и расторгает трудовые договоры (контракты) с научно-педагогическими работниками, проректорами, принимает на работу и увольняет других работников, а также заключает и расторгает с ними трудовые договоры (контракты);

- издает приказы о зачислении в вуз студентов, аспирантов и докторантов, выпуске специалистов, отчислении из вуза;

- утверждает положения о факультетах, кафедрах и других подразделениях и должностные инструкции работников вуза;

- осуществляет поощрения работников и обучающихся, применяет к ним дисциплинарные взыскания за нарушения учебной, трудовой дисциплины, Правил внутреннего трудового распорядка;

- распоряжается денежными средствами и имуществом вуза в установленном порядке, принимает меры к выполнению требований по учёту и сохранности имущества и его использованию по назначению;

- заключает договоры (в т.ч. трудовые договоры контракты), выдает доверенности и открывает счета в учреждениях банковской системы Российской Федерации, в том числе валютные;

- принимает меры к комплексной защите информации от технических средств разведки, к сохранению государственных секретов, служебной и коммерческой тайны;

- руководит подготовкой отчетности вуза;

- издает приказы, распоряжения и дает указания, обязательные для всех работников и обучающихся в вузе.

Исполнение части своих полномочий ректор вуза может передавать проректорам и другим руководящим работникам вуза. Распределение обязанностей между проректорами определяется приказом ректора и доводится до коллектива.

Совмещение должности ректора вуза с другой оплачиваемой руководящей должностью (кроме научного и научно-методического руководства) внутри или вне вуза не разрешается. Не допускается исполнение обязанностей ректора по совместительству.

Проректоры принимаются на работу по срочным трудовым договорам (контрактам), сроки окончания которых совпадают со сроками окончания полномочий ректора.

Для коллегиальной подготовки решений по отдельным вопросам текущей деятельности вуза при ректоре функционирует на правах совещательного органа ректорат. Состав ректората определяется ректором.

Факультет — структурное подразделение вуза, реализующее образовательные профессиональные программы и ведущее исследования в определенной области науки. В состав факультета входят кафедры и другие структурные подразделения в соответствии со штатным расписанием.

Решение о создании или ликвидации факультета принимает Ученый совет вуза. Факультет в лице декана отвечает перед Ученым советом вуза и ректором за качество подготовки специалистов и результаты научных исследований.

Факультет осуществляет свою деятельность в соответствии с Уставом и Положением о факультете, утвержденным ректором вуза.

Общее руководство факультетом вуза осуществляет выборный представительный орган — Ученый совет факультета.

В состав Ученого совета факультета по должности входят: декан факультета, который является председателем Ученого совета, заместители декана и заведующие кафедрами. Другие члены Ученого совета избираются общим собранием (конференцией) работников, аспирантов и студентов факультета тайным голосованием. Срок полномочий Ученого совета факультета не может превышать 3-х лет. Нормы представительства в Ученом совете от структурных подразделений и студентов определяет действующий Ученый совет факультета.

Заместитель председателя и Ученый секретарь ученого совета избираются Ученым советом факультета из числа его членов.

Состав Ученого совета факультета утверждается приказом ректора вуза.

Ученый совет факультета рассматривает основные вопросы подготовки специалистов и научно-исследовательской работы на факультете, отчеты о работе декана факультета, заведующих кафедрами и других руководителей подразделений факультета, проводит конкурсный отбор на должности преподавателей и научных работников факультета. Заседания Ученого совета факультета проводятся по плану в течение учебного года не реже одного раза в месяц. Заседания Ученого совета факультета считаются правомочными при наличии двух третей его состава. Решения Ученого совета факультета принимаются большинством голосов открытым или тайным голосованием.

Декан факультета руководит всей деятельностью факультета и несет ответственность за результаты его работы.

Кандидат(ты) на должность декана факультета выдвигается(ются) и обсуждается(ются) на заседании Ученого совета факультета. Решение о рекомендуемой Ученому совету вуза кандидатуре принимается открытым голосованием большинством голосов.

Выборы декана факультета производятся тайным голосованием на заседании Ученого совета вуза сроком на 5 лет из числа наиболее квалифицированных и авторитетных специалистов соответствующего профиля, имеющих ученую степень или ученое звание. Избранным считается кандидат, получивший наибольшее количество голосов членов Ученого совета факультета. Избранный декан утверждается в должности приказом ректора.

Кафедра — первичное структурное подразделение вуза, коллектив которого обеспечивает преподавание по одной или нескольким дисциплинам, ведет исследования по соответствующим научным, научно-методическим направлениям, осуществляет нравственное воспитание студентов в процессе обучения.

Решение о создании или ликвидации кафедры принимает Ученый совет вуза по представлению ученого совета факультета. Кафедра в лице, заведующего кафедрой отвечает перед Ученым советом факультета, деканом и ректором за результаты учебно-воспитательной и научно-исследовательской работы.

Кафедра осуществляет свою деятельность в соответствии с Уставом и Положением о кафедре, утвержденным ректором вуза.

Непосредственное руководство кафедрой осуществляет заведующий кафедрой, избираемый Ученым советом вуза, тайным голосованием из числа наиболее квалифицированных и авторитетных научно-педагогических работников вуза, имеющих, как правило, ученую степень или ученое звание, на пять лет.

Заведующий кафедрой утверждает индивидуальные планы работ преподавателей кафедры, организует работу кафедры по выполнению задач учебно-методического и научного процесса и несет ответственность за результаты работы кафедры перед Ученым советом Университета, ректором, Ученым советом факультета и деканом.

На заседаниях кафедры рассматриваются учебные, научные кадровые вопросы, отчеты преподавателей и научных работников.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Каковы основные принципы управления образовательными системами?
2. Какие вы знаете уровни управления образовательными системами?
3. Каковы характерные особенности управления образовательной системой на макроуровне?
4. В чем сущность непрерывного образования и его роль в управлении образовательными системами?
5. Каковы основные принципы управления образовательной системой современной России?
6. В чем состоит принцип государственного общественного управления образовательной системой России?
7. Какова система управления современными общеобразовательными учреждениями?
8. Какова система управления в современном вузе?

ЛИТЕРАТУРА

- Закон Российской Федерации «Об Образовании» \ \ Российская газета, 1992, 31 июля.
Лазарев В.С. Управление образованием на пороге новой эпохи \ \ Педагогика, 1995, №5.
Нововведения по внутришкольному управлению: Научн. Пособие. \ Под ред. А.М. Моисеева \ М., 1998.
Национальная доктрина образования в Российской Федерации \ \ Учительская газета, 2000, 17 октября.
Симонов В.П. Педагогический менеджмент. Изд. 2-е. М., 1997.

Семья как субъект педагогического взаимодействия и социокультурная среда воспитания и развития личности

1/ Семья как социокультурный институт общества: социальные функции и задачи семьи

2/ Понятие и особенности семейного воспитания

3/ Эмоционально-психологические основы семейного воспитания

4/ Содержание семейного воспитания

5/ Особенности воспитания детей в различных по структуре семьях

6/ Семейный конфликт: причины и пути разрешения

1.

Семья как социокультурный институт общества: социальные функции и задачи семьи

Первичной структурой общества, закладывающей основы личности, является семья. Наиболее распространенным является определение семьи как основанное на браке и кровном родстве объединение людей, связанных общностью быта и взаимной ответственностью. Основу семьи составляет брак. Но брак еще не создает полноценной семьи. Полноценная семья образуется тогда, когда рождаются дети. В условиях социума заложенный от природы инстинкт продолжения рода преобразуется у человека в потребность иметь детей, растить и воспитывать их. Без удовлетворения этой потребности человек, как правило, не чувствует себя счастливым. И это не случайно. Если супружество пробуждает в людях новые силы и новые чувства, то появление детей преобразует супругов. В них пробуждается родительская любовь и развивается целая гамма связанных с нею чувств, которые только и могут появиться с рождением детей: у женщины — материнство, у мужчины — отцовство.

Семья как социокультурный институт представляет собой сложную многофункциональную систему, которая выполняет ряд важных и взаимосвязанных между собой социальных функций. К социальным функциям семьи обычно относят репродуктивную, хозяйственную, бытовую, экономическую, рекреативную или психологическую и воспитательную.

Исторически первой общественной функцией семьи является репродуктивная. В основе этой функции лежит биологический инстинкт продолжения рода. Нередко эту функцию называют главной функцией семьи. Действительно, семья — единственный и незаменимый производитель человека, продолжатель рода. Но роль семьи не сводится к роли «биологической фабрики». Выполняя репродуктивную функцию, семья должна обеспечивать физическое существование и развитие подрастающего поколения, психическое и интеллектуальное развитие, создавать для этого благоприятную экономическую и психологическую среду. Семья участвует в общественном производстве средств к жизни, восстанавливает истраченные на производстве силы своих членов, ведет хозяйство, имеет свой бюджет, организует потребительскую деятельность — все это вместе образует хозяйственно-бытовую функцию семьи. Сущность и содержание хозяйственно-бытовой и экономической функции семьи — не только в ведении общего хозяйства, но и в экономической поддержке детей и других членов семьи в период их нетрудоспособности.

Наряду с обеспечением материальных условий существования, семья для каждого человека выполняет эмоциональную и рекреативную функции, защищающие человека от стрессовых и экстремальных ситуаций. Уют и тепло домашнего очага, реализация потребности в доверительном и эмоциональном общении, сочувствие, сопереживания, поддержка — все это позволяет человеку более уверенно переносить тяготы жизни, бороться за свое существование, обеспечивает необходимый положительный эмоциональный фон для развития личности.

Все большее значение социологи придавали и придают коммуникативной функции семьи. Можно назвать следующие компоненты этой функции: посредничество семьи в контакте своих членов со средствами массовой информации (телевидение, радио, периодическая печать), литературой и искусством; влияние семьи на многообразные связи своих членов с окружающей природной средой и на характер ее восприятия; организация внутрисемейного общения.

В настоящее время заметно возрастает функция семьи по организации досуга и отдыха. Под досугом понимается вчерашнее (свободное) время, которым человек распоряжается всецело по своему выбору и усмотрению. Свободное время — одна из важнейших социальных ценностей, незаменимое средство восстановления физических и духовных сил человека, всестороннего развития личности. Повышению роли досуга способствуют правильный ритм и режим жизни семьи, разумное распределение обязанностей между ее членами, планирование труда и отдыха. В целом досуг является как бы зеркалом зрелости человека как личности: по характеру его досуга о человеке можно сказать очень многое.

Семейный досуг включает в себя: чтение, слушание радио, просмотр телепередач, встречи с родственниками, друзьями и знакомыми, посещение библиотек, театров, концертных залов и кинотеатров; проведение ежегодного отпуска; посещение парков, туристские походы, экскурсии, прогулки на природу; занятия спортом, участие в соревнованиях, в проведении праздников.

Известно, что человек приобретает ценность для общества только тогда, когда он становится личностью и это становление требует постоянного целенаправленного, систематического воздействия. Именно семья с ее постоянным и естественным характером влияния оказывает решающее воздействие на формирование черт характера, взглядов, убеждений, мировоззрения ребенка. Поэтому воспитательная функция семьи — одна из важнейших ее функций.

В целом можно заключить, что задачи семьи:

- 1) создать максимальные условия для роста и развития индивида;
- 2) обеспечить социально-экономическую и психологическую защиту человека;
- 3) передать опыт создания и сохранения семьи, воспитания в ней детей и отношения к старшим;
- 4) научить детей полезным прикладным навыкам и умениям, направленным на самообслуживание и помощь близким;
- 5) воспитать чувство собственного достоинства, ценности собственного «Я».

На основе вышеизложенного можно дать такое определение семьи как социокультурного института: семья представляет собой систему связей, взаимодействий и отношений индивидов, выполняющих функцию воспроизводства человеческого рода и воспитания подрастающего поколения на основе общности хозяйственно-экономической деятельности и интимных психологических отношений.

2. Понятие и особенности семейного воспитания

С точки зрения целостного педагогического процесса, семья должна рассматриваться как первичный и важнейший субъект педагогического взаимодействия. Она, как правило, оказывает решающее влияние на воспитание подрастающего поколения. Поэтому с точки зрения педагогики, семья должна быть определена как социально-педагогическая общность, предназначенная для оптимального удовлетворения потребности в самосохранении (продолжении рода) и самоутверждении каждого ее члена.

В рамках семьи осуществляется особый вид воспитания — семейное воспитание. Семейное воспитание — это система взаимодействия, складывающаяся между родителями, их детьми и другими родственниками, в процессе которой происходит трансляция опыта, образование и всестороннее формирование личности.

Ученые отмечают следующие особенности семейного воспитания.

Человек испытывает воздействие семьи со дня рождения до конца своей жизни. Значит, семейному воспитанию свойственны непрерывность и продолжительность. И в этом с семьей не может сравниться ни один другой воспитательный общественный институт. Разумеется, влияние семьи на детей в различные периоды их жизни неодинаково. Сама естественная жизнь в семье учит дошкольника, а затем и школьника очень и очень многому. Так как семейное воспитание невозможно без родительской любви к детям и ответного чувства детей к родителям, оно более эмоционально по своему характеру, чем любое другое воспитание. Семья объединяет людей разного возраста, пола, нередко с разными профессиональными интересами. Это позволяет ребенку наиболее полно проявлять свои эмоциональные и интеллектуальные возможности.

Характерная особенность воспитательного влияния семьи на детей — его устойчивость. Обычно правильное отношение родителей к воспитанию детей раннего и дошкольного возраста положительно отражается потом на их учебной, трудовой и общественной активности. И наоборот, недостаточное внимание родителей к воспитанию детей дошкольного и дошкольного возраста отрицательно отражается на их общественной активности даже тогда, когда они уже обучаются в школе.

Активнейшее воздействие семья оказывает на развитие духовной культуры, на социальную направленность личности, мотивы поведения. Являясь для ребенка микромоделью общества, семья оказывается важнейшим фактором в выработке системы социальных установок и формирования жизненных планов. Общественные правила впервые осознаются в семье, культурные ценности общества потребляются через семью, познание других людей начинается с семьи. Диапазон воздействия семьи на воспитание детей столь же широк, как и диапазон общественного воздействия.

Характер и продуктивность семейного воспитания зависит от многих факторов: здоровья родителей и детей, материально-экономической обеспеченности, социального положения, уклада жизни, количества членов семьи, места проживания и т.д. Все эти факторы органически переплетаются и в каждом конкретном случае проявляются по-разному.

Решающую роль в педагогическом взаимодействии играют родители. От того, как понимают воспитательную функцию родители, как налажено исполнение всех семейных обязанностей, как складываются взаимоотношения в семье, зависит направление и характер семейного воспитания. Особенно большое воспитательное воздействие на детей оказывает характер отношений в семье. Конфликтный характер отношений в семье способствует формированию конфликтной личности. Гармонизированные, толерантные отношения создают условия для формирования толерантной личности. И поскольку фактор личной жизни родителей, характер их отношений между собой и детьми является определяющим, постольку это предъявляет высокие требования к личности родителей, образу их жизни, исполнению своих семейных обязанностей.

Однако не следует преуменьшать роль в семейном педагогическом взаимодействии и детей. Дети своим поведением, запросами, интересами оказывают постоянное влияние на родителей (и других взрослых членов семьи), побуждающие их активно заниматься самовоспитанием.

Семейное воспитание должно базироваться на следующих принципах:

- любовь, гуманность и милосердие к ребенку;
- постоянное внимание и забота о растущем человеке;
- вовлечение детей в жизнедеятельность семьи как ее равноправных участников;
- открытость и доверительность отношений с детьми;

— последовательность в своих требованиях (не требовать невозможного);

— оказание посильной помощи ребенку, готовность отвечать на все его вопросы;

3.

Эмоционально-психологические основы семейного воспитания

Роль семьи в воспитании подрастающего поколения определяется индивидуальностью, оригинальностью, глубоким учетом особенностей детей, которые родители знают лучше других субъектов воспитания. Однако положительные результаты воспитания в семье сами по себе не гарантируются. Для достижения таких результатов необходимо учитывать эмоционально-психологические факторы семейного воспитания.

Родители, как отмечалось ранее, являются важнейшим субъектом воспитания человека. Личности родителей играют существеннейшую роль в жизни каждого человека. Не случайно, что к родителям, особенно к матери, мы мысленно обращаемся в тяжелую минуту жизни. Вместе с тем чувства, окрашивающие отношения ребенка и родителей, — это особые чувства, отличные от других эмоциональных связей. Специфика чувств, возникающих между детьми и родителями, определяется главным образом тем, что забота родителей необходима для поддержания самой жизни ребенка. А нужда в родительской любви — поистине жизненно необходимая потребность маленького человеческого существа. Любовь каждого ребенка к своим родителям беспредельна, безусловна, безгранична. Причем, если в первые годы жизни любовь к родителям обеспечивает собственную жизнь и безопасность, то по мере взросления родительская любовь все больше выполняет функцию поддержания и безопасности внутреннего, эмоционального и психологического мира человека. Родительская любовь — источник и гарантия благополучия человека, поддержания телесного и душевного здоровья. Именно поэтому первой и основной задачей родителей является создание у ребенка уверенности в том, что его любят и о нем заботятся. Никогда, ни при каких условиях у ребенка не должно возникать сомнений в родительской любви. Самая естественная и самая необходимая из всех обязанностей родителей — это относиться к ребенку в любом возрасте любовно и внимательно.

И, тем не менее, подчеркивание необходимости создания у ребенка уверенности в родительской любви диктуется рядом обстоятельств. Не так редки случаи, когда дети, повзрослев, расстаются с родителями. Растают в психологическом, душевном смысле, когда утрачиваются эмоциональные связи с самыми близкими людьми. Психологами доказано, что за трагедией подросткового алкоголизма и подростковой наркомании часто стоят не любящие своих детей родители. **Главное требование к семейному воспитанию — это требование любви.** Но здесь очень важно понимать, что необходимо не только любить ребенка и руководствоваться любовью в своих повседневных заботах по уходу за ним, в своих усилиях по его воспитанию, необходимо, чтобы ребенок чувствовал, понимал, был уверен, что его любят, был наполнен этим ощущением любви, какие бы сложности, столкновения и конфликты ни возникали в его отношениях с родителями или в отношении супругов друг с другом. Только при уверенности ребенка в родительской любви и возможно правильное формирование психического мира человека, только на основе любви можно воспитать нравственное поведение, только любовь способна научить любви.

Многие родители считают, что ни в коем случае нельзя показывать детям любовь к ним, полагая что, когда ребенок хорошо знает, что его любят, это приводит к избалованности, эгоизму, сепарации. Нужно категорически отвергнуть это утверждение. Все эти неблагоприятные личностные черты как раз возникают при недостатке любви, когда создается некий эмоциональный дефицит, когда ребенок лишен прочного фундамента неизменной родительской привязанности. Внушение ребенку чувства, что его любят и о нем заботятся, не зависит ни от времени, которое уделяют детям родители, ни от того, воспитывается ребенок дома или с равного возраста находится в яслях и детском саду. Не связано это и с обеспечением материальных условий, с количеством вложенных в воспитание материальных затрат. Более того, не всегда видимая заботливость иных родителей, многочисленные занятия, в которые включается по их инициативе ребенок, содействуют достижению этой самой главной воспитательной цели.

Глубокий постоянный психологический контакт с ребенком — это универсальное требование к воспитанию, которое в одинаковой степени может быть рекомендовано всем родителям. Контакт необходим в воспитании каждого ребенка в любом возрасте. Именно ощущение и переживание контакта с родителями дают детям возможность почувствовать и осознать родительскую любовь, привязанность и заботу.

Основа для сохранения контакта — искренняя заинтересованность во всем, что происходит в жизни ребенка, искреннее любопытство к его детским, пусть самым пустяковым и наивным, проблемам, желание понимать, желание наблюдать за всеми изменениями, которые происходят в душе и сознании растущего человека. Вполне естественно, что конкретные формы и проявления этого контакта широко варьируют, в зависимости от возраста и индивидуальности ребенка. Но полезно задуматься и над общими закономерностями психологического контакта между детьми и родителями в семье.

Контакт никогда не может возникнуть сам собой, его нужно строить даже с младенцем. Когда говорится о взаимопонимании, эмоциональном контакте между детьми и родителями, имеется в виду некий диалог, взаимодействие ребенка и взрослого друг с другом.

Как строить воспитывающий диалог? Каковы его психологические характеристики? **Главное в установлении диалога — это совместное устремление к общим целям, совместное видение ситуаций, общность в направлении совместных действий.** Речь идет не об обязательном ссоединении взглядов и оценок. Чаще всего точка зрения взрослых и детей различна, что вполне естественно при различиях опыта. Однако первостепенное значение имеет сам факт совместной направленности к разрешению проблем. Ребенок всегда должен понимать, какими целями руководствуется родитель в общении с ним. Ребенок, даже в самом малом возрасте, должен становиться не объектом воспитательных воздействий, а союзником в общей семейной жизни, в известном смысле ее создателем и творцом. Именно тогда, когда ребенок участвует в общей жизни семьи, разделяя все ее цели и планы, исчезает привычное еднородное воспитание, уступаа место подлинному диалогу.

Наиболее существенная характеристика диалогичного воспитывающего общения заключается в установлении равенства позиций ребенка и взрослого.

Достичь этого в повседневном семейном общении с ребенком весьма трудно. Обычно стихийно возникающая позиция взрослого — это позиция «над» ребенком. Взрослый обладает силой, опытом, независимостью — ребенок физически слаб, неопытен, полностью зависим. Вопреки этому родителям необходимо постоянно стремиться к установлению равенства.

Равенство позиций означает признание активной роли ребенка в процессе его воспитания. Человек не должен быть объектом воспитания, он всегда активный субъект самовоспи-

тания. Родители могут стать властителями души своего ребенка лишь в той мере, в какой им удастся пробудить в ребенке потребность в собственных достижениях, собственном совершенствовании.

Требование равенства позиций в диалоге опирается на тот неоспоримый факт, что дети оказывают несомненное воспитывающее воздействие и на самих родителей. Под влиянием общения с собственными детьми, включаясь в разнообразные формы общения с ними, выполняя специальные действия по уходу за ребенком, родители в значительной степени изменяются в своих психических качествах, их внутренний душевный мир заметно трансформируется.

Равенство позиций в диалоге состоит в необходимости для родителей постоянно учиться видеть мир в самых разных его формах глазами своих детей.

Контакт с ребенком, как высшее проявление любви к нему, следует строить, основываясь на постоянном желании познавать своеобразие его индивидуальности. Постоянное тактичное всматривание, вчувствование в эмоциональное состояние, внутренний мир ребенка, в происходящие в нем изменения, в особенности его душевного строя — все это создает основу для глубокого взаимопонимания между детьми и родителями в любом возрасте.

Помимо диалога, для внушения ребенку ощущения родительской любви необходимо выполнять еще одно чрезвычайно важное правило. На психологическом языке эта сторона общения между детьми и родителями называется **принятием ребенка**. Что это значит? Под **принятием** понимается признание права ребенка на присущую ему индивидуальность, непохожесть на других, в том числе непохожесть на родителей. Принимать ребенка — значит утверждать неповторимое существование именно этого человека, со всеми свойственными ему качествами. Как можно осуществлять принятие ребенка в повседневном общении с ним? Прежде всего, необходимо с особым вниманием относиться к тем оценкам, которые постоянно высказывают родители в общении с детьми. Следует категорически отказываться от негативных оценок личности ребенка и присущих ему качеств характера.

Всем будущим и нынешним родителям следует очень хорошо понять, что каждое такое высказывание, каким бы справедливым по сути оно ни было, какой бы ситуацией ни вызывалось, наносит серьезный вред контакту с ребенком, нарушает уверенность в родительской любви. Необходимо

выработать для себя правило не оценивать негативно самого ребенка, а подвергать критике только неверно осуществленное действие или ошибочный, необдуманный поступок. Ребенок должен быть уверен в родительской любви независимо от своих сегодняшних успехов и достижений. Формула истинной родительской любви, формула принятия — это не «люблю, потому что ты — хороший», а «люблю, потому что ты есть, люблю такого, какой есть».

Но если хвалить ребенка за то, что есть, он остановится в своем развитии, как же хвалить, если знаешь сколько у него недостатков? Во-первых, воспитывает ребенка ни одно только принятие, похвала или порицание, воспитание состоит из многих других форм взаимодействия и рождается в совместной жизни в семье. Здесь же речь идет о реализации любви, о созидании правильного эмоционального фундамента, правильной чувственной основы контакта между родителями и ребенком. Во-вторых, требование принятия ребенка, любви к такому, какой есть, базируется на признании и вере в развитие, а значит, в постоянном совершенствовании ребенка, на понимании бесконечности познания человека, даже если он совсем еще мал. Умению родителей общаться без постоянного осуждения личности ребенка помогает вера во все то хорошее и сильное, что есть в каждом, даже в самом неблагоприятном, ребенке. Истинная любовь поможет родителям отказаться от фиксации слабостей, недостатков и несовершенств, направить воспитательные усилия на подкрепление всех положительных качеств личности ребенка, на поддержку сильных сторон души, к борьбе со слабостями и несовершенствами.

Контакт с ребенком на основе принятия становится наиболее творческим моментом в общении с ним. Уходит шаблонность и стереотипность, оперирование заимствованными или выуженными схемами. На первый план выступает созидательная, вдохновенная и всякий раз непредсказуемая работа по созданию все новых и новых «портретов» своего ребенка. Это путь все новых и новых открытий.

4.

Содержание семейного воспитания

Содержание семейного воспитания охватывает все направления развития личности, видоизменяясь от возраста к возрасту. Велик вклад семьи в физическое воспитание. С раннего детства родители приучают ребенка к соблюдению определенного

режима дня, закаляют их, прививают потребность в выполнении утренней зарядки, рационально организуют питание, отдых, сон, своевременно проводят профилактическое лечение. В период обучения в школе заботливые родители, старшие члены семьи привлекают детей к занятиям в спортивных секциях, к участию в соревнованиях, воскресному туризму и других формах активного отдыха. Не может семья остаться в стороне от проблем гигиенического и полового воспитания подростков. Доверительный характер семейных отношений создает благоприятную почву для просвещения и привития определенных установок в этих тонких, интимных сферах жизнедеятельности человека.

Одной из стержневых линий воспитания в семье является **трудовое воспитание**. Трудовое воспитание предполагает, начиная с раннего детства, постоянное привлечение детей к самообслуживанию, оказанию помощи родителям в закуске продуктов, приготовлению пищи, стирке белья, уходу за цветами, к уборке и ремонту жилых помещений, работе на дачном участке, к проведению ремонта бытовой техники и оборудования и т.д.

В подростковом возрасте трудовое воспитание приобретает подчеркнутую профессиональную направленность, ориентирующую детей на подготовку к труду на производстве и продолжение образования.

Умственное воспитание в семье начинается с самого раннего возраста. Родители учат ребенка произносить звуки и слова, организуют развивающие игры, покупают и делают сами такие игрушки, которые способствуют умственному развитию детей.

Значительная роль семьи в повышении уровня школьного обучения. Прежде всего, родители создают необходимую материальную базу для учения школьников: учебные пособия и принадлежности, постоянное рабочее место (стол, стул, соответствующие росту ученика). Помещение для занятий должно хорошо проветриваться и освещаться, свет должен падать на стол слева. Далее родители заботятся об укреплении работоспособности школьников и особенно о выполнении ими режима дня, контролируют регулярные посещения школьниками учебных занятий.

Следующей и наиболее трудной функцией родителей является умелое руководство домашней учебной работой школьников, оказание помощи и осуществление регулярного контроля за их учебной деятельностью. Если ученик затрачивает на выполнение домашних заданий больше времени, чем это предус-

мотрено для данного класса, родители советуются с учителями, чтобы предусмотреть индивидуальный подход к нему, дифференциацию объема заданий и оказание необходимой помощи.

Специальные эксперименты показывают, что наиболее рационально рекомендовать школьникам учить заданный на дом материал в день его получения, а затем кратко повторить выученное перед предстоящим занятием по данному предмету.

Ученик должен готовить уроки в одно и то же время, на одном и том же рабочем месте. Что касается порядка выполнения заданий по отдельным предметам, то специалисты рекомендуют начинать работу с интересного для ученика предмета, затем приступать к выполнению наиболее трудного задания, а далее — заданий по остальным предметам. Однако если ученик быстро входит в работу, но сравнительно быстро утомляется, то ему лучше начинать выполнение заданий с трудного предмета.

Родители развивают настойчивость учащихся в преодолении затруднений в учебе.

Ценной формой помощи школьнику в семье является систематическое расширение его общеобразовательного и культурного кругозора благодаря руководству домашним чтением. Надо суметь заинтересовать школьника чтением. Помочь этому могут вначале совместные чтения, затем контроль за чтением книг по списку, рекомендуемому учителем.

Особое место в семейном воспитании занимает **нравственное воспитание**.

В процессе семейного воспитания формируется целый ряд таких нравственных качеств личности, которые другими участниками воспитания детей не могут быть развиты столь успешно. К ним относятся чувства гуманизма, доброго сочувствия, внимательности, сострадания, сопереживания, культуры общения, нежности, отзывчивости, обязательности, благодарности. И наоборот, именно в сфере семейных отношений в зависимости от их стиля и традиций произрастают чувства эгоизма, черствости, неуважения к старшим, невнимания к нуждам окружающих, безответственности подростков, безжалостности, хамства, грубости.

Для нравственного воспитания в семье используются различные способы и средства: беседы и рассказы (методы просвещения), методы организации деятельности детей, методы стимулирования положительного поведения детей (поощрение, порицание и т.д.), методы обучения и др. Доступные нравственные беседы исподволь формируют представление о хорошем и плохом, добром и злом, сердечном и жестоком, гуманным и бесчеловечном, сер-

дечности и бессердечном, правдивом и лживом. Но одними беседами проблемы нравственного воспитания не решишь. Необходима специальная организация опыта соответствующей деятельности и поведения. Только тот человек станет добрым, гуманным, отзывчивым, честным и т.д., который с детства совершает соответствующие этим нравственным качествам дела и поступки.

Семья является незаменимым источником обогащения эстетических вкусов, умений и навыков детей. Многие успехи в воспитании придут к родителям значительно проще и быстрее, если они обеспечат в семье интерес к чтению художественной литературы, а не просто накопительство книг, если в семье будут звучать музыка, песни, исполняемые всеми членами в часы досуга, колыбельные песни маленьким детям, будет совместный просмотр и обсуждение спектаклей, кинофильмов, если в доме будут цветы, эстетическое оформление квартиры. Повышенного внимания родителей старшеклассников требует формирование здоровых эстетических вкусов по отношению к одежде, музыке, книгам и пр. Эстетика всей жизни будет помогать развитию внутренних эстетических представлений, чувств и идеалов детей. Квалифицированными консультантами родителей по этим вопросам могут стать учителя музыки, пения, рисования, которые познакомят родителей с наиболее эффективными формами и методами эстетического воспитания.

Семья закладывает основы гражданского и патриотического воспитания. В семье формируется любовь к Родине, глубокое уважение к родной культуре и родному языку, готовность в трудный момент встать на защиту Родины. От нравственного климата в семье зависит также, вырастет в нем законопослушный гражданин, дисциплинированный в общественных отношениях, учитывающий интересы других людей и государства или потенциальный правонарушитель и даже преступник.

И, наконец, семья является первоосновой в формировании мировоззрения человека, решения им всей совокупности смысловых проблем, высшего уровня ценностного сознания, организующего его стремление к самореализации, духовности.

5.

Особенности воспитания детей в различных по структуре семьях

Одной из важных проблем семейной педагогики является проблема особенностей воспитания в однодетной и многодетной семьях. В настоящее время все больше родителей ограничиваются

рождением и воспитанием одного ребенка. Причин тут много. Одни опасаются, что рождение второго ребенка существенно скажется на их материальном положении и в будущем поставит не только их, но и самого ребенка в затруднительное положение («зачем плодить нищету»). Других родителей пугает ответственность, которую накладывает на них появление детей. Третьи считают, что новый ребенок стеснит их возможности для удовлетворения своих потребностей: свой «общественный долг» они как бы выполнили, и им вполне достаточно одного сына или одной дочери и т.д.

Помимо всех перечисленных соображений для решения вопроса о будущей структуре семьи не менее важным является ответ на вопрос: какая семья создает больше преимуществ для развития ребенка? По этому вопросу существуют две полярные точки зрения. Первая утверждает, что единственный ребенок оказывается более эмоционально устойчив, нежели другие дети, потому что не знает волнений, связанных с соперничеством братьев и сестер. Вторая — единственному ребенку приходится преодолевать больше трудностей, чем обычно, дабы приобрести психическое равновесие, потому что ему не достает брата или сестры.

Большинство психологов и педагогов склоняются к признанию ущербного характера воспитания единственного ребенка в семье и выступают за многодетную семью. Они утверждают, что родители, имеющие единственного ребенка, обычно уделяют ему чрезмерное внимание, создают тепличные условия: ребенка холит, нежат, балуют, ласкают, иными словами, носят на руках. Из-за столь чрезмерного внимания психическое развитие его неизбежно замедляется. В результате чрезмерной снисходительности, которой его окружают в семье, он непременно столкнется с очень серьезными трудностями и разочарованием, когда окажется за пределами домашнего круга, поскольку и от других людей будет ожидать внимания, к какому привык в доме родителей. По этой же причине он слишком серьезно станет относиться и к самому себе. Именно потому, что его собственный кругозор слишком мал, многие мелочи покажутся ему слишком большими и значительными. В результате общение с людьми будет для него гораздо труднее, чем для других детей. Он начнет уходить от контактов, уединяться. Ему никогда не приходилось делить с братьями или сестрами родительскую любовь, не говоря уже об играх, своей комнате и одежде, и ему трудно найти общий язык с другими детьми и свое место в ребячьем сообществе.

Психологи отмечают, что единственный ребенок очень скоро становится центром семьи. Заботы отца и матери, сосредоточенные на этом ребенке, обыкновенно превышают полезную норму. Любовь родительская в таком случае отличается известной нервозностью. Очень часто единственный ребенок привыкает к своему исключительному положению и становится настоящим деспотом в семье. Для родителей очень трудно бывает затормозить свою любовь к нему и свои заботы, и волей-неволей они воспитывают эгоиста.

Вместе с тем, психологией установлено, что для развития психики каждый ребенок требует душевного пространства, в котором он мог бы свободно передвигаться. Ему нужна внутренняя и внешняя свобода, свободный диалог с окружающим миром, чтобы его не поддерживала постоянно рука родителей.

Единственному ребенку часто отказано в таком пространстве. Осознанию или нет, ему навязывают роль образцового ребенка. Он должен особенно вежливо здороваться, особенно выразительно читать стихи, он должен быть образцовым чистоплюем и выделяться среди других детей. Относительно него строятся честолюбивые планы на будущее. За каждым проявлением жизни ведется внимательное, с затаенной озабоченностью, наблюдение. Недостатки в хороших советах ребенок не испытывает на протяжении всего детства. Такое отношение к нему несет опасность, что единственный ребенок превратится в избалованного, несамостоятельного, неуверенного в себе, переоценивающего себя, разброшенного ребенка.

Но этого может и не быть, так как в поведении с единственными детьми есть основополагающие правила. Они все могут быть сформулированы в одном предложении, которое должно стать законом для каждой семьи, где растет один ребенок: не следует допускать к нему никакой исключительности, он должен иметь в семье статус равноправного, но не особенного члена семьи.

Воспитательный потенциал многодетной семьи имеет свои положительные и отрицательные характеристики, а процесс социализации детей — свои трудности, проблемы.

С одной стороны, здесь, как правило, воспитываются разумные потребности и умение считаться с нуждами других; ни у кого из детей нет привилегированного положения, а значит, нет почвы для формирования эгоизма, асоциальных черт; больше возможностей для общения, заботы о младших, усвоения нравственных и социальных норм и правил общежития; успешнее могут формироваться такие нравственные качества, как

чуткость, человечность, ответственность, уважение к людям, а также качества социального порядка — способность к общению, адаптации, толерантность. Дети из таких семей оказываются более подготовленными к супружеской жизни, они легче преодолевают ролевые конфликты, связанные с завышенными требованиями одного из супругов к другому и заниженными требованиями к себе.

Однако процесс воспитания в многодетной семье не менее сложен и противоречив. Во-первых, в таких семьях взрослые довольно часто утрачивают чувство справедливости в отношении детей, проявляют к ним неодинаковую привязанность и внимание. Обиженный ребенок всегда остро ощущает дефицит тепла и внимания к нему, по-своему реагируя на это: в одних случаях сопутствующим психологическим состоянием для него становится тревожность, чувство ущербности и неуверенность в себе, в других — повышенная агрессивность, неадекватная реакция на жизненные ситуации. Для старших детей в многодетной семье характерна категоричность в суждениях, стремление к лидерству, руководству даже в тех случаях, когда для этого нет оснований. Все это естественно затрудняет процесс социализации детей. Во-вторых, в многодетных семьях резко увеличивается физическая и психическая нагрузка на родителей, особенно на мать. Она имеет меньше свободного времени и возможностей для развития детей и общения с ними, для проявления внимания к их интересам. К сожалению, дети из многодетных семей чаще становятся на социально опасный путь поведения, почти в 3,5 раза чаще, чем дети из семей других типов.

Многодетная семья имеет меньше возможностей для удовлетворения потребностей и интересов ребенка, которому и так уделяется значительно меньше времени, чем в однодетной, что, естественно, не может не сказаться на его развитии. В этом контексте уровень материальной обеспеченности многодетной семьи имеет весьма существенное значение. Мониторинг социально-экономического потенциала семей показал, что в нашей стране большинство многодетных семей живет ниже порога бедности.

Особая проблема в семейной педагогике — воспитание ребенка в неполной семье.

Ребенок всегда глубоко страдает, если рухнет семейный очаг. Разделение семьи или развод, даже когда все происходит в высшей степени вежливо и учтиво, неизменно вызывает у детей психический надлом и сильные переживания. Конечно, можно помочь ребенку справиться с трудностями роста и в разведенной семье, но это потребует очень больших усилий от того

родителя, с которым останется ребенок. Если же разделение семьи происходит, когда ребенок находится в возрасте от 3 до 12 лет, последствия ощущаются особенно остро.

Разделению семьи или разводу супругов нередко предшествуют многие месяцы разногласий и семейных ссор, которые трудно скрыть от ребенка и которые сильно волнуют его. Мало того, родители, занятые своими ссорами, с ним тоже обращаются плохо, даже если полны благих намерений уберечь его от решения собственных проблем.

Ребенок ощущает отсутствие отца, даже если не выражает открыто свои чувства. Кроме того, ребенок воспринимает уход отца как отказ от него (ребенка). Ребенок может сохранять эти чувства многие годы.

Очень часто после разделения семьи или развода мать вынуждена пойти на хорошо оплачиваемую работу и в результате может уделять ребенку меньше времени, чем прежде. Поэтому тот чувствует себя отвергнутым и матерью.

Какое-то время после разделения семьи или развода отец регулярно навещает ребенка. Во всех случаях это очень глубоко волнует малыша. Если отец проявляет к нему любовь и великодушие, развод окажется для ребенка еще мучительнее и необъяснимее. Кроме того, он с недоверием и обидой будет смотреть на мать. Если же отец держится сухо и отчужденно, ребенок начнет спрашивать себя, почему, собственно, он должен с ним видеться, и в результате у него может зародиться комплекс вины. Если родители оквачены вдобавок желанием мстить один другому, они заполняют сознание ребенка вредным вздором, ругая друг друга и подрывая тем самым психологическую опору, которую обычно ребенок получает в нормальной семье.

В этот период ребенок может, воспользовавшись расколом семьи, сталкивать родителей друг с другом и извлекать нездоровые преимущества. Заставляя их оспаривать свою любовь к нему, ребенок будет вынуждать их баловать себя, а его интриги и агрессивность со временем могут даже вызвать их одобрение. Отношения ребенка с товарищами нередко портятся из-за нескромных вопросов, слухов и его нежелания отвечать на расспросы об отце. На ребенке, так или иначе, отражаются страдания и переживания матери. В новом положении женщине, конечно, гораздо труднее выполнять свои материнские обязанности.

Что можно сделать, чтобы помочь ребенку в разбитой семье? Объяснить ему, что произошло, причём сделать это просто, никого не обвиняя. Сказать, что так бывает с очень многими

людьми и поэтому пусть лучше будет так, как есть. Ребенка можно уберечь от излишних волнений, когда разделение семьи происходит для него так же окончательно, как и для родителей. Визиты отца, особенно если они со временем становятся все реже, каждый раз вновь и вновь вызывают у малыша ощущение, что его отвергли. Чем младше ребенок в момент разделения семьи или развода, тем проще отцу расстаться с ним. Ребенка непременно нужно подготовить к уходу отца. Помогать ребенку взрослеть и становиться самостоятельным, чтобы у него не сложилась чрезмерная и нездоровая зависимость от родителей.

5.

Семейный конфликт: причины и пути разрешения

Вечная проблема семейного воспитания — конфликт поколений. Во всяком развивающемся обществе естественная смена поколений проявляется не только преемственностью, но и борьбой нового со старым, нарождающегося с отжившим.

Человечество развивается неравномерно. В периоды застоя, относительной стабильности общественной жизни подростки не столь резко выбивались из ее колеи и без особого напряжения включались в нее. И совсем иначе ведут себя подростки в периоды бурного развития общества, ломки привычного образа жизни.

Темп преобразования жизни необычайно ускорился. Переход от охоты и скотоводства к земледелию совершался на протяжении тысяч лет, а от аграрного общества к индустриальному — в течение сотен лет. Сейчас стремительно набирает темпы научно-техническая революция. По своим последствиям она превзойдет промышленную. В течение максимум десятков лет произойдут радикальные изменения в производстве сил, что не сможет не оказать влияния на социальные проблемы. Внедрение компьютеров не только в производство, но и в быт изменит образ жизни, обычаи, повлияет на культуру. Коренные изменения в технологии производства стремительны и неизбежны. Чем быстрее развивается общество, тем заметнее различия между поколениями, тем сложнее формы преемственности. **Новое поколение неизбежно попадает в иные условия жизни, чем их родители.** Молодые неминуемо в большей степени вовлекаются в процесс преобразования. Но это вовсе не значит, что молодым легче жить. Молодежь охотно воспринимает, к примеру, свободу выбора

профессии, спутника жизни, но это требует от нее большей ответственности, самостоятельности. Для правильного выбора одной свободы мало, необходим и жизненный опыт, которого еще недостаточно. Опыт отцов родился в иных условиях и не всегда применим в новых. Необходимо понимать, что из прошлого нуждается в бережном сохранении, а что необходимо преодолеть.

Давление старших неизбежно рождает протест. Чем сильнее давление, тем острее конфликт. Какие же особенности нынешней ситуации обостряют проблему «отцов и детей»? Внезапно обрушившаяся свобода ослепляет, кружит голову. Многие из того, что раньше было нельзя, — теперь можно. Социально незрелые подростки выступают свидетелями крушения старых норм. К этому тяжело привыкнуть и зрелому человеку со сложившимся мировоззрением. Непросто подростку ответить на вопрос о педагогическом идеале: «делать жизнь с кого?»

Одна из трудностей преемственности опыта поколений состоит в том, что детям приходится овладевать теми знаниями и специальностями, которые были недоступны их родителям. Поэтому здесь не может идти речь о прямой передаче профессионального опыта.

Молодым приходится действовать в условиях, когда старый опыт не только не помогает, но даже мешает. Принимать решения надо самостоятельно. Это требует большой гибкости, пластичности, подвижности. На первый план выходит не повиновение, а воспитание самостоятельности, инициативы.

Порождаемые объективными обстоятельствами общественного развития конфликтные ситуации нередко усугубляются субъективными обстоятельствами, неправильной линией поведения родителей в той или иной конфликтной ситуации.

Порой родители подавляют желания подростка, и он вынужден отступить, подчиниться, затаяв обиду на взрослых, порой родители уступают подростку, испытывая чувства возмущения, бессилия и обиды. Оба эти метода не лучшие, хотя бы потому, что кто-то неизбежно оказывается в проигрыше. Но возможен и беспроектный вариант, который воплощает поиск решения, удовлетворяющего потребности обеих сторон — и родителей, и ребенка. Поиск решения достигается при помощи особой методики — «Шесть шагов».

Первый шаг — определение проблемы. Здесь необходимо выяснить причины неприемлемого поведения ребенка или взрослого. С этой целью полезнее всего внимательно его выслушать, а затем сообщить ему о своих потребностях и переживаниях,

используя «Я-высказывания». Первый шаг надо завершить определением или формулировкой проблемы (например: «Как можно пообщаться с друзьями, не побеспокоив маму?»).

Второй шаг — поиск возможных вариантов решения. Искать их надо вместе. Сначала полезно перебрать все приходящие в голову варианты, даже если они, на первый взгляд, кажутся непригодными. Это может быть своеобразный «мозговой штурм», когда предлагается любая идея и ни одна из них не критикуется.

Третий шаг — обсуждение и оценка предложенных вариантов решения. Исходный принцип здесь один: должны быть удовлетворены потребности обеих сторон — и ребенка, и взрослого.

Четвертый шаг — выбор лучшего решения. При этом нужно задавать друг другу вопросы: «Если мы используем эту идею, что получится? Будет ли каждый доволен? В чем ошибка этого варианта решения?» Принятое решение можно зафиксировать письменно, пусть обе стороны подпишут «контракт». Так надежнее, хотя, на первый взгляд, кажется, что это ни к чему.

Пятый шаг — определить, как выполнить это решение: что надо сделать, кто будет нести ответственность за тот или иной пункт «контракта».

Шестой шаг — оценка, насколько хорошо способ действия разрешает проблему. При этом полезно спросить друг друга: исчезла ли проблема? Вы довольны тем, что мы сделали?

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Каковы социальные функции и задачи семьи в обществе?
2. Охарактеризуйте семью как субъект педагогического воздействия.
3. Каковы особенности семейного воспитания?
4. Оцените роль родителей в семейном воспитании.
5. Каковы эмоционально-психологические основы семейного воспитания?
6. Какова роль семьи в различных направлениях воспитания?
7. Каковы особенности и проблемы воспитания детей в однодетных семьях?
8. Каковы преимущества и проблемы воспитания детей в многодетных семьях?
9. Каковы проблемы семейного воспитания в неполных семьях?
10. Каковы причины конфликта поколений?
11. Какие пути преодоления конфликта между родителями и подростками?

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. М., 1993.
2. Говако Б.И. Студенческая семья. М., 1988.
3. Смирнова Е. Семья нетипичного ребенка. Социокультурные аспекты. Саратов, 1999.
4. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех. Книга для будущих родителей. М., 1979.
5. Тори Д.Н. Ошибка родиться. М., 1993.
6. Харчев А.Г., Мацковский М.С. Современная семья и ее проблемы. М., 1978.
7. Хэллилайн Ю. Воспитание родителей. М., 1993.



alma mater

ПО ВОПРОСАМ ПРИОБРЕТЕНИЯ КНИГ
СЕРИИ alma mater
ИЗДАТЕЛЬСТВА «ЦЕНТР»

ОБРАЩАЙТЕСЬ:

Оптовая продажа

Издательство «ЦЕНТР»

103009 Москва, Тверская ул., 10, тел./факс: (095) 229-90-05

Розничная продажа

ТД «БИБЛИО-ГЛОБУС»

Москва, ул. Мясницкая, 6
тел. (095) 928-35-67

Книжный магазин «МОСКВА»

Москва, ул. Тверская, 8
тел. (095) 229-64-83

Дом Педагогической Книги

Москва, ул. Бол. Дмитровка, 7/5, стр. 1,
тел. (095) 229-50-04

ООО «Дом Деловой Книги»

Москва, ул. Марксистская, 9
тел. (095) 270-52-17, 270-52-18

Продажа в регионах

Книготорговое предприятие

«МАСТЕР-КНИГА»

129282, Москва, ул. Полярная, д. 31 Б
тел./факс (095) 742-80-11

РЕГИОНАЛЬНЫЕ МАГАЗИНЫ:

Воронеж: ООО «Арт-Парфюм»

телефон (0732) 72-73-44

Пермь: ООО «Пермский Дом Книги»

телефон (3422) 16-38-00

Тула: ООО «Тульский Дом Книги

«Библиосфера»

телефон (0872) 36-68-30

Мурманск: Магазин «Глобус»

телефон (8152) 47-39-96

Ростов-На-Дону: Магазин № 4

телефон (8632) 77-40-73

Саратов: ООО «Саратовский Дом

Книги «Библиосфера»

телефон (8452) 24-18-84

Самара: Магазин «Самрос»

телефон (8462) 37-06-79

Ульяновск: ООО «Книголей»

телефон (8422) 36-36-19

Екатеринбург: ООО «Книготорговая

компания «Дом Книги»

телефон (3432) 41-39-90

ООО «Топ-книга»

630117, Новосибирск, ул. Арбузова, 1/1

или а/я 560 (Академгородок)

тел./факс (3832) 36-10-28

e-mail: office@top-kniga.ru

ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВА:

Барнаул: Барнаульский филиал ООО

«Топ-книга», тел./факс (3852) 38-18-72

e-mail: altar@alt.ru

Новокузнецк: «Учколлектор Новоку-

знецкий», тел./факс: (3843) 37-63-16

e-mail: nuk@nvkz.kuzbass.net

Кемерово: тел./факс: (3842) 28-77-44

e-mail: top@relay.kuzbass.net

Красноярск: ООО «Красная книга»

тел./факс: (3912) 21-00-07

e-mail: elena@krasmail.ru

Томск: ООО «Атеней»

тел./факс: (3822) 510-716, 510-717

e-mail: root@ateney.tsk.ru

Омск: ООО «Книжный мир»

тел./факс: (3812) 41-64-77

e-mail: bwoffice@omskcity.com

Тюмень: ООО «Книжная столица»

тел./факс: (3842) 46-29-23

e-mail: bookcptl@tmn.ru

КНИГА ПОЧТОЙ bookmail@top-kniga.ru

5400

А. А. Радугин

Педагогика

Издательство «ЦЕНТР «ЗАМИЛОВ»
Лицензия ИД № 02200 от 30.06.2000 г.

Издательство «Центр»: набор, дизайн, верстка

Верстка О. Попонина
Корректор А. Младковская

Подписано в печать 14.03.02.
Формат 60×90/16.
Бумага книжно-журнальная,
Печать офсетная.
Печатных листов 17.
Тираж 10 000 экз.
Заказ № 9136.

Издательство «ЦЕНТР»
103009 Москва, ул. Тверская, 10
Тел.: (095) 229-36-69, факс (095) 229-90-05

Отпечатано с готовых диапозитивов
на Книжной фабрике № 1 МПТР России
144003, г. Электросталь Московской обл., ул. Тевосяна, 25.