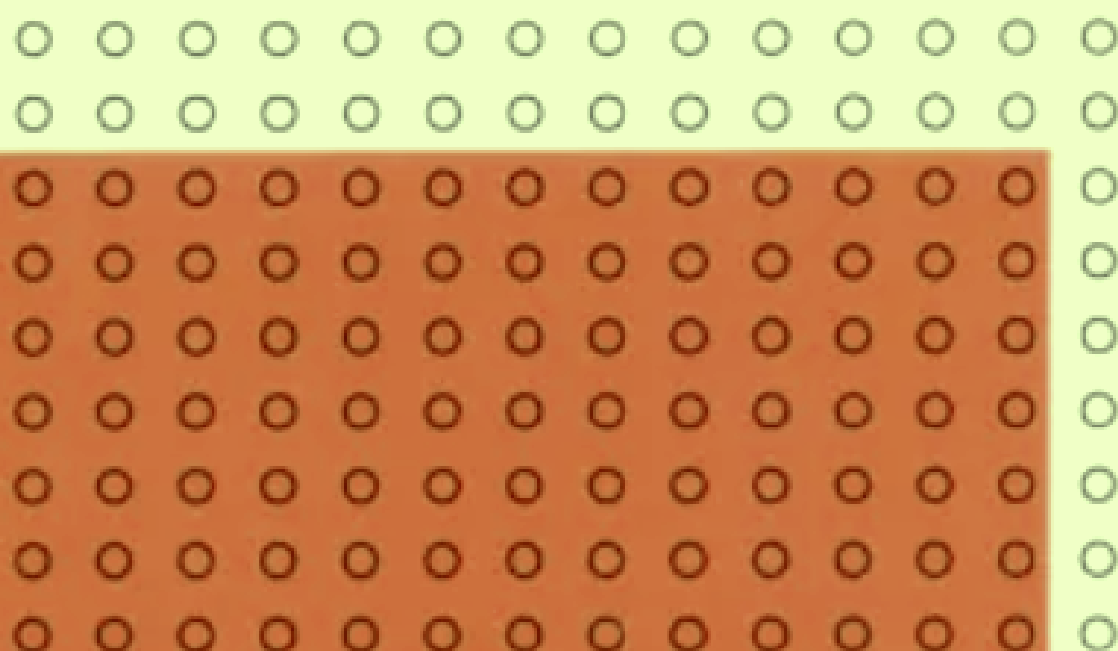


А. С. Калюжный

# ПЕДАГОГИКА



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
**Федеральное агентство по образованию**

---

**ГОУ ВПО**  
**НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**Калюжный А.С.**

**ПЕДАГОГИКА**

**Курс лекций**

**Н.Новгород**  
**2005**

Курс лекций разработан в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования Российской Федерации по циклу «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины» для специальности 230600 – Домоведение. Содержание дидактических единиц раскрывается на материалах современной отечественной и зарубежной литературы.

В курсе лекций рассматриваются основные педагогические аспекты профессиональной деятельности выпускника российской высшей школы в сфере производства и потребления услуг, образования и воспитания; благоустройства дома и окружающей среды; создания благоприятных условий жизни, труда, быта, уюта и организованного досуга; укрепления здоровья, физического и духовного развития; формирования благожелательных межличностных отношений; внедрения современного стиля и образа жизни; создания условий по защите интересов и прав членов семьи и индивидуумов окружающего социума.

Предназначен студентам технолого-экономического факультета Нижегородского государственного педагогического университета, а также студентам других факультетов и профессорско-преподавательскому составу вуза, проявляющим интерес к педагогическим проблемам профессиональной деятельности специалистов высшей образовательной квалификации.

**К 17**    *Калюжный А.С.* Педагогика: Курс лекций для студентов, обуч-ся по спец. 230600–Домоведение. -Н.Новгород: НГПУ, 2005. –179 с.

© А.С. Калюжный, 2005

## СОДЕРЖАНИЕ

№ темы	Наименование тем и учебные вопросы	Кол-во страниц
	<b>Предисловие</b>	2
1.	<b>Психология и педагогика как науки и учебная дисциплина</b>	22
1.1.	Психология и педагогика в системе общечеловеческого знания	
1.2.	Структура, содержание и методика изучения курса	
2.	<b>Социокультурный феномен образования</b>	20
2.1.	Организационно-дидактические основы образования	
2.2.	Характеристика российской образовательной системы	
3.	<b>Обучение как педагогический процесс</b>	20
3.1.	Общая характеристика процесса обучения	
3.2.	Методологические основы обучения	
4.	<b>Организационный и педагогический инструментарий учебного процесса</b>	23
4.1.	Виды и общие формы организации учебной деятельности	
4.2.	Методы, приемы и средства управления учебно-познавательным процессом	
5.	<b>Воспитание в образовательном процессе</b>	21
5.1.	Сущность и содержание воспитания	
5.2.	Организационно-педагогические основы воспитания	
6.	<b>Технология воспитания</b>	23
6.1.	Теоретические основы воспитательной технологии	
6.2.	Педагогический инструментарий воспитательных технологий	
7.	<b>Семья как субъект педагогического взаимодействия</b>	22
7.1.	Понятие и особенности семейного воспитания	
7.2.	Технология семейного воспитания	
8.	<b>Нравственно-педагогический и этический образ менеджера сервисной сферы общества</b>	22
8.1.	Нравственные начала педагогической деятельности менеджера	
8.2.	Этические проблемы обучения и воспитания	
	<b>Список использованной литературы</b>	1

## ПРЕДИСЛОВИЕ

В образовательной среде Российской Федерации идет активный процесс гуманизации и гуманитаризации системы высшего профессионального образования. В программу подготовки специалистов высшей образовательной квалификации в качестве обязательных включены целый ряд новых дисциплин гуманитарного цикла. В их число также входит «Педагогика и психология». Эта учебная дисциплина призвана сформировать у выпускников высшей школы представление о природе психики человека, вооружить их знанием основных психических функций и их физиологических механизмов, соотношения природных и социальных факторов в формировании личностной сферы человека, ознакомить с основными концептуальными положениями педагогики, а также морально-психологическими и этическими проблемами профессиональной деятельности. Изучение курса предполагает формирование у студентов представления о сущности сознания, его взаимоотношении с бессознательным, роли сознания и самосознания в поведении, общении и деятельности людей, формировании и последовательного развития личности.

Государственный стандарт также требует, чтобы выпускники высших образовательных учреждений, прошедших подготовку по специальности 230600 Домоведение, были подготовлены к профессиональной работе в сфере сервисной деятельности, включающей совокупность средств, форм и методов организации и оказания услуг, направленных на удовлетворение индивидуальных потребностей членов семьи и индивидуумов социума. К тому же, менеджер, освоивший учебную программу по данной специальности, должен быть готовым для продолжения образования в аспирантуре. А это требует достаточных психологических, педагогических и этических знаний для эффективной профессиональной деятельности. Вот почему наиболее важными задачами изучения курса являются формирование у обучаемых знаний индивидуальных особенностей членов семьи и других индивидуумов социума, навыков создания благожелательных межличностных отношений в семье и организации, умений организовывать образовательный и воспитательный процессы.

Весьма важным для выпускника также является понимание соотношения наследственности и социальной среды, роли и значения национальных и культурно-исторических факторов в образовании и воспитании людей. А это невозможно без знания форм, средств и методов педагогической деятельности, владения элементарными навыками

анализа учебно-воспитательных ситуаций, определения и решения педагогических задач.

Представляемый курс лекций призван помочь студентам в изучении курса «Педагогика и психология». Он разработан таким образом, чтобы максимально облегчить усвоение программы этой дисциплины и свести к минимуму необходимость их обращения к другим учебным источникам. С этой целью в представленном лекционном материале использованы наиболее распространенные подходы к изложению содержания учебных проблем, а также собственные научные и учебные разработки автора последних лет.

Последовательность изложения содержания учебных тем отражает логику восприятия нового для студентов круга педагогических проблем. Структура представленного курса включает в себя введение и три относительно самостоятельных, но взаимосвязанных раздела. В теме 1 (введение) психология и педагогика рассматриваются как самостоятельные науки и единая учебная дисциплина. В первом разделе (темы 2-4) излагаются теоретические основы обучения, разработанные отечественными и зарубежными учеными. Второй раздел (темы 5-7) раскрывает концептуальные положения воспитательной теории и практики. Содержание третьего раздела (темы 8-9) формирует нравственно-педагогические и этические основы профессиональной педагогической деятельности выпускника отечественной высшей школы.

## **ЛЕКЦИЯ 1. ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА КАК НАУКИ И УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА**

### **Учебные вопросы**

1. Психология и педагогика в системе общечеловеческого знания
2. Структура, содержание и методика изучения курса

### **1 вопрос. ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ЗНАНИЯ**

Прежде чем решать задачи психолого-педагогической подготовки к профессиональной деятельности, необходимо уяснить исторические и научно-теоретические предпосылки формирования, а также сущность и содержание изучаемых наук.

#### *Психология*

Психология, как наука, обладает особыми качествами по сравнению с другими учебными дисциплинами. С областью изучаемых ею явлений сталкиваются все: она представлена в виде наших осознаваемых (ощущения, представления, память, эмоции и др.) и неосознаваемых (сновидения, интуиция и др.) форм психической деятельности человека. Психология как раз и изучает этот мир субъективных (душевных) явлений.

Психология, как наука о психическом мире человека, зародилась в VI веке до нашей эры в недрах философии. Разумеется, что в первом виде она была далека от совершенства и все это время находилась в постоянном движении. В ее развитии можно выделить четыре этапа.

**1-й этап** (VI век до н.э. - XVI век) - *психология представляется в виде философских рассуждений о душе человека.*

Первые представления о психике были связаны с анимизмом (anima - душа), согласно которому все живое и неживое собственно и есть душа, существующая независимо от тела или предмета и управляющая ими. В философских трактатах Платона (427-347 г. до н.э.) и Аристотеля (384-322 г. до н.э.) она рассматривается как бестелесная форма, выступающая причиной и целью всех жизненных функций.

**2-й этап** (XVII - первая половина XIX века) – *психология оформляется как наука о сознании человека.*

Дж.Локк (1632-1704), Д.Гартли (1705-1757) и ряд других мыслителей в рамках рассматриваемого периода уже полагают, что душа при-  
суща только человеку и развивается по мере его жизни в результате  
усложнения ее первичных элементов посредством их ассоциации с  
окружающим миром.

**3-й этап** (вторая половина XIX века - начало XX века) – *психология выделяется из философии в самостоятельную науку* в результате соз-  
дания специальных научных учреждений (лабораторий, кафедр, ин-  
ститутов), изучающих психический мир человека. В это же время для  
изучения психических явлений начинают использоваться методы экс-  
перимента и интроспекции (самонаблюдения). В.Вундт (1832-1920) и  
Э.Титченер (1867-1927) приходят к выводу, что человеком управляет  
не душа, а сознание, обладающее особой психической причинностью.  
Это открытие было подтверждено И.М.Сеченовым (1829-1905) в книге  
"Рефлексы головного мозга" (1863).

**4-й этап** (с 10 гг. XX века) - *предметом психологии становятся*  
*закономерности и механизмы психики человека, а также групповых*  
*психических явлений*. В их основу были положены открытия россий-  
ских психологов И.П.Павлова (1849-1936), В.М.Бехтерева (1857-1927)  
и Г.И.Челпанова (1862-1936) условно-рефлекторных связей в деятель-  
ности организма.

Следует отметить, что уже в начале рассматриваемого этапа в пси-  
хологии обозначился кризис: применяемые методы исчерпали себя; не  
удавалось решить проблему связи психических явлений с физиологи-  
ческими. Попытки преодолеть эти и некоторые другие недостатки  
привели к формированию в зарубежной психологической науке не-  
скольких самостоятельных школ.

Значительный вклад в преодоление кризиса психологии начала XX  
века внесли отечественные ученые. Л.С.Выготский (1896-1934) разра-  
ботал и ввел в науку понятие высших психических функций (мышле-  
ние, память, речь, внимание) как специфических, социально обуслов-  
ленных форм психики, а также заложил основы культурно-  
исторической концепции психического развития человека.  
А.Н.Леонтьев (1903-1979) провел цикл экспериментальных исследова-  
ний, раскрывающих механизм формирования высших психических  
функций как процесса "вращения" (интериоризации) высших форм  
орудийно-знаковых действий в субъективные структуры психики че-  
ловека. А.Р.Лурия (1902-1977) особое внимание уделил проблемам  
мозговой локализации высших психических функций и их нарушений.  
Он явился одним из создателей новой области психологической науки  
- нейропсихологии. П.Я.Гальперин (1902-1988) рассматривал психиче-  
ские процессы как ориентировочную деятельность субъекта в про-  
блемных ситуациях. Этот вывод был положен в основу концепции по-



следовательного формирования умственных действий, которая и сейчас реализуется в учебном процессе многих отечественных учебных заведений всех уровней.

Разработка теоретических основ отечественной психологии в течение рассматриваемого этапа позволила сформировать самостоятельный категорийный аппарат науки, исследовательская практика стала ориентироваться на прикладные проблемы.

В настоящее время **психология** (psyche - душа, logos - наука) – это наука, изучающая закономерности функционирования психики человека, формирования и развития психических явлений (психологии) личности и коллектива (группы людей).

**Объектами** отечественной психологии выступают:

1. Психология личности.
2. Психология коллектива (группы людей).
3. Факторы, влияющие на функционирование (развитие) психологии личности и коллектива (развивающие личность и коллектив).

**Предмет психологии** – выявление закономерностей формирования и развития личности и коллектива.

К настоящему времени в мировой психологической мысли сложилось достаточно большое количество **психологических направлений и школ**. Многие из них образовались в результате последовательной разработки теоретических и прикладных проблем в рамках трех основных направлений, сформировавшихся с целью преодоления кризиса психологии первой половины XX века – бихевиоризма, фрейдизма и гештальтпсихологии.

**Бихевиоризм** (от англ. behavior – поведение). Считается, что в его основу легли разработки И.М.Сеченовым, И.П.Павловым и В.М.Бехтеревым проблемы рефлекса. Однако его авторы Э.Торндайк и Дж.Уотсон исключили из сложившегося понимания деятельности сознание и заменили его поведением - системой объективно наблюдаемых реакций организма на внешние раздражители. В результате ими был сформулирован основной тезис бихевиоризма: психология должна изучать не сознание, а поведение, которое понимается как совокупность связей «стимул-реакция» (S – R). Это существенно ограничило психологические исследования - поведение было противопоставлено сознанию, реальность которого вообще была отвергнута. Для всех субъективных явлений подыскивался телесный эквивалент (например, для мышления, поскольку оно связано с речью — реакции голосовых связок). Таким образом, поведение человека биологизировалось. Это существенно снижает ценность позитивного вклада бихевиоризма в разработку актуальных научных проблем психологии.

Если бихевиоризм противопоставил сознанию поведение, то **фрейдизм** — бессознательную психику. З.Фрейд сделал вывод о предподре-

деленности всех психических актов энергией сексуальных влечений, являющихся иррациональными и враждебными сознанию. С его точки зрения феномены сознания служат для них лишь маскирующим механизмом перед лицом противостоящей индивиду социальной среды. Запреты со стороны последней, нанося душевную травму, подавляют энергию бессознательных влечений, которая прорывается на обходных путях в виде невротических симптомов, сновидений, забывания неприятного и др.

Представители *гештальтпсихологии* (от нем. *gestalt* - образ, форма) М.Вертхеймер, В.Келер, К.Левин, К.Коффка стремились доказать, что поведение определяется целостными осознаваемыми психическими структурами (гештальтами), которые возникают и изменяются по особым законам. Этим структурам придавался универсальный характер. Они считались организаторами психики и поведения на всех уровнях и в любых формах. Поэтому, подобно бихевиористам, гештальтисты также не видят качественных отличий человеческой психики от животной.

Эти и другие подходы основных психологических направлений породили попытки выйти из сложившейся ситуации путем интеграции идей и категорий, которые разрабатывались в различных, зачастую противостоящих друг другу школах и системах. В бихевиоризме на первый план выдвигается понятие о «промежуточных переменных» (Э. Толмен). Это направление было названо *необихевиоризмом*. Оно стало на путь изучения центральных физиологических процессов, развертывающихся между сенсорным «входом» и моторным «выходом» системы организма (К. Халл). Эта тенденция окончательно побеждает в 50—60-х годах XX века, в частности под влиянием опыта программирования на ЭВМ.

Фрейдизм также претерпевает трансформацию. Возникает *неофрейдизм* — течение, связывающее бессознательную психическую динамику с действием социокультурных факторов (К. Хорни, Г. Салливан, Э. Фромм) и использующее психотерапию не только для лечения неврозов, но и с целью избавить нормальных людей от чувства страха перед враждебной социальной средой.

Наряду с новыми вариантами бихевиоризма и фрейдизма возникла *гуманистическая («экзистенциальная») психология*. Ее авторы К.Роджерс, А.Маслоу, Г.Олпорт и др. утверждают, что использование научных понятий и объективных моментов исследования личности ведет к ее дегуманизации и дезинтеграции, препятствует ее стремлению к саморазвитию. Следовательно, предметом психологических исследований необходимо считать здоровую творческую личность, целью которой является самоосуществление, самоактуализация и рост конструктивного начала человеческого «Я».

Достаточный вклад в развитие мировой психологической мысли также вносят представители **когнитивной** (от лат. *cognito* – знание) **психологии**. Ее представители У.Найссер, А.Пайвио и др. решающую роль в поведении человека отводят знаниям. В связи с этим для них центральным становится вопрос об организации знания в памяти субъекта, о соотношении вербальных (словесных) и образных компонентов в процессах запоминания и мышления. В итоге когнитивной психологией были выявлены важнейшие свойства, присущие познавательной деятельности: избирательность, определяемость средой, неполнота познавательных схем и др.

Итоги научных исследований представителей перечисленных и других психологических направлений и школ позволяют постоянно расширять поле теоретических и прикладных разработок. В результате к настоящему времени сформировался целый ряд **отраслей психологии**, реализующих научные достижения в той или иной области деятельности человека. **Дифференциальная психология** изучает индивидуальные различия между людьми (В.Штерн, А.Ф.Лазурский) на основе применения специальных тестовых, опросных и других методик. **Психофизиология** исследует физиологические механизмы, реализующие психические явления и процессы.

**Медицинская психология** первоначально была ориентирована на практику психотерапии. Впоследствии она дифференцировалась на собственно медицинскую психологию, охватывающую вопросы психотерапии, психогигиены, патопсихологию, изучающую психику душевнобольных как в теоретических целях, так и в интересах лечебной психиатрической практики, и нейропсихологию, решающую задачи локализации дефекта при очаговых поражениях мозга и восстановления нарушенных функций.

В последние годы широкое развитие получили **детская и педагогическая психологии**, тесно связанные между собой, поскольку психическое развитие ребенка происходит в условиях усвоения им исторически выработанных знаний, умений и норм поведения, а процесс обучения и воспитания должен учитывать возрастные психологические особенности учащихся и достигнутый уровень развития их личности. Помимо этого, появилась также **возрастная психология**, охватывающая изменения психики во все периоды жизни индивида, включая период старения.

Развитие промышленного производства поставило перед психологией задачу изучения трудовых процессов в целях повышения их эффективности путем рационализации двигательных операций, приспособления орудий и машин к возможностям человека и проведения профессионального отбора. В связи с этим в самостоятельную отрасль выделилась **психология труда**. В условиях автоматизации производ-

ства на первый план выступили восприятие и переработка информации, принятие решений и другие сложные психические процессы. Специальных исследований потребовали вопросы распределения функций между человеком-оператором и машиной и их согласования, что послужило основанием для оформления *инженерной психологии*.

Одной из важнейших отраслей психологии является *социальная психология*, исследующая деятельность человека в коллективах - трудовых, учебных и др., имеющих как формальный, так и неформальный характер, а также различную внутреннюю структуру. В ее предмет также входят вопросы формирования межличностных отношений в коллективе, дифференциации в нем функций (ролей), вопросы психологической совместимости участников коллективной деятельности и управления ею.

В качестве особой отрасли выступает *психология личности*, интегрирующая результаты научных исследований перечисленных и многих других отраслей. На стыке некоторых названных направлений формируются новые области, к числу наиболее перспективных из которых можно отнести психологию сервисной сферы общества (психологию сервиса).

Результаты научных исследований в различных отраслях психологии находят свое применение не только в профессиональной деятельности психологов-практиков. Они представляют интерес и для специалистов целого ряда других наук. Наиболее ярко это проявляется в системе педагогического знания.

### *Педагогика*

В отличие от психологии, педагогика первоначально появилась в форме практической деятельности. С разделением труда в первобытном обществе возникла потребность в передаче трудового опыта, формирования верности интересам рода, племени и т.д. Тогда и появляется деятельность, называемая ныне педагогической. Однако педагогическая деятельность в то время носит несистемный характер и осуществляется в рамках так называемой "народной педагогики". В зависимости от ее содержания, в развитии педагогики можно выделить несколько самостоятельных этапов.

1-й этап (VI в. до н.э. - XV в.) - *формирование эмпирической педагогики (предпедагогики)*. Именно в это время начинают решаться задачи передачи социального опыта подрастающему поколению в форме его обучения и воспитания. Впервые зачатки этого процесса появились в странах Древнего Востока (Индия, Китай, Ассирия, Вавилон и др.). Подлинного расцвета они достигли в Греции и Риме. Именно в Древней Греции люди, сопровождавшие (водившие) ученика в школу и

помогавшие ему в учебе, стали называться "пейдагогес" ("пейда" - ребенок, "гогес" - вести). После некоторой трансформации оно приобрело современное звучание и педагогами стали называть людей, решающих задачи обучения и воспитания.

2-й этап (XV-XVI вв.) - *создание теоретических предпосылок педагогической науки.*

Эпоха Возрождения (XIV-XVI вв.) вернула в педагогику идеи гуманизма. Это видно из работ итальянских ученых П.Верджерио (1350-1444), Л.Бруни (1370-1444), С.Пикколомини (1405-1464). Целый курс педагогики изложен в шести книгах "О воспитании детей и их хороших нравах" М.Веджио (1406-1458). Идеи гуманизма проповедует немецкий педагог Р.Агрикола (1443-1485). Наиболее ярким представителем французской педагогической мысли этого времени был Ф.Рабле (1494-1553 гг.).

3-й этап (XVII-XIX вв.) - *оформление педагогики в самостоятельную науку.*

В начале XVII века в развитых для того времени государствах создаются классические школы, дающие среднее, а затем и высшее образование. Обучение и воспитание приобретает системный характер и получает первые теоретические разработки методики обучения и воспитания.

Всемирное признание в рассматриваемый период получает педагогическая деятельность и научные труды многих наших соотечественников. К их числу можно отнести С.Полоцкого, М.В.Ломоносова, Н.И.Новикова, Л.Н.Толстого и многих других. Итоги многих научных исследований были обобщены К.Д.Ушинским (1824-1870) и изложены в его труде "Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии" (1869).

4-й этап (XX век) - *педагогика выступает теоретической и практической основой обучения и воспитания людей.*

Неоценимый вклад в развитие мировой педагогической мысли внесли наши соотечественники А.С.Макаренко (1888-1939), П.П.Блонский (1884-1941), С.Т.Шацкий (1876-1936), В.А.Сухомлинский (1918-1970). Ими не только продолжено исследование педагогических проблем, но и значительно расширены сферы исследований. В результате этого в 70-е годы появляется целая плеяда педагогов-практиков, названных в последствии педагогами-новаторами. Рассмотрение ими обучаемого (воспитуемого) не в качестве объекта педагогического воздействия, а как субъекта совместной педагогической деятельности сформировало предпосылки для дальнейшей гуманизации педагогических отношений, своеобразной ориентации обучения и воспитания на конкретную личность. В настоящее время это рассматривается как начало отечественных педагогических

исследований нового направления, и, следовательно, нового этапа в истории отечественной педагогики.

Все предшествующее развитие педагогики позволило в XX веке сформировать ее как самостоятельную отрасль человеческих знаний. В настоящее время ***педагогика*** представляет собой науку о воспитании, обучении, образовании и развитии отдельных людей и коллективов их объединяющих. Ее внутренняя структура состоит из двух компонентов: теории и практики воспитания и теории и практики обучения (дидактики).

***Объектами педагогики*** являются процессы обучения, воспитания и развития личности.

***Предмет педагогики*** - закономерности обучения, воспитания и развития личности.

Как и в психологии, в педагогике к настоящему времени сформировался достаточно широкий спектр **теорий и подходов**.

В фундаменте педагогических теорий лежат идеи о природе человека, его воспитуемости, обучаемости, созревании, росте, развитии, а также о природе различных групп людей. Эти фундаментальные знания о человеке и обществе являются основанием для решения вопроса о природе воспитания, обучения, образования. Наконец, из знаний о природе воспитательных и образовательных процессов формируются утверждения о природе педагогического знания. В зависимости от способа решения этих проблем в педагогике различаются несколько относительно самостоятельных и с разным уровнем распространенности педагогических теорий, которые можно условно объединить в несколько групп.

Опытным путем в течение многих веков были накоплены средства и приемы воспитания и обучения, которые сохранились в ***народной педагогике*** и позднее частично вошли в научную. Вершиной педагогического искусства в древнем мире считается деятельность Конфуция и Сократа.

***Структуралистские теории*** восходят к идеям Пифагора, который считал гармонию одним из основных начал всего существующего и распространил это представление на человека. В современном виде они разработаны представителями гештальтпсихологии, Ж.Пиаже, Н.Хомским и их последователями. В их основе лежит категория опыта, обладающего свойствами структурированной целостности. Образование и воспитание выступают обязательным условием приобретения такого опыта.

***Сенсуалистские теории*** зародились в Европе (Аристотель, Квинтилиан) и исходят из того факта, что способность к образованию дана человеку от рождения. Однако дать образование может не всякий, а только тот, кто знаком с необходимыми для этого приемами, а также с

условиями психической жизни питомца. Школьное воспитание следует предпочитать семейному, т.к. только в школе могут развиваться социальные чувства. Кроме того, уже Аристотель различал физическое, нравственное и умственное воспитание в связи с чем указывал на образовательное значение грамматики, риторики, диалектики, математики, графики (рисования) и политики (в современной системе знаний - политология и социология).

**Томистский подход** в воззрениях Фомы Аквинского синтезировал разум и веру, философию и теологию, деятельность и созерцание. Для него важнейшим субъектом педагогического процесса являлся учащийся, цель которого в обретении способности к самообразованию. Интеллектуально независимый, он должен сам управлять своими исследованиями и открытиями. Однако и современная римская католическая церковь чаще всего ставит учащегося под жесткое руководство учителя.

**Гуманистические теории** имеют в своей основе воспитательные идеалы древности. Воспитать человека для жизни в обществе, человека со здоровым духом и телом - такова ее главная задача. Многие гуманисты того времени первостепенное значение придавали устройству школьного обучения и воспитания. Ряд их ценных трудов был посвящен воспитанию принцев и княжеских детей. В начале XX века гуманистическая педагогика пережила новый взлет. В современной педагогике гуманистический подход опирается на идеи психологов А. Маслоу, К. Роджерса и учеников их школы.

Основы **апперцептивных теорий** изложены в трудах Дж.Локка, развиты И.Гербартом и экспериментально обоснованы Ж.Пиаже. Обучение базируется на ассоциации новых идей и имеющихся элементов опыта человека. Это предполагает как интеллектуальное лидерство учителя, так и спонтанную творческую активность учеников.

**Бихевиористская теория** представлена трудами Б.Ф.Скиннера, в которых подчеркивается возможность и необходимость управления социально позитивным поведением человека с помощью научно организованного педагогического процесса. Отсюда - программированное обучение и операционально определяемая систематизация целей педагогического процесса.

**Педоцентристский подход** базируется на идеях Сократа, который считал, что добродетель есть знание и что ей, поэтому, можно и нужно учиться. Для этого он создал особый метод преподавания, носящий и ныне его имя, предполагающий «наведение» педагогом обучаемого на необходимую мысль. В связи с этим, основными функциями учителя становятся консультирование и помощь в саморазвитии человека.

**Когнитивные теории обучения** (проблемное обучение) изложены в трудах Ж.Пиаже и его последователей. Они предусматривают фор-

мирование у обучаемых интереса к новому знанию, подачу учебного материала, формулирование гипотезы, отбор необходимых идей (понятий) для ее подтверждения и объяснения. Такой алгоритм развивает интеллектуальную сферу учеников. В Российской Федерации технологии проблемного обучения разрабатывают М.Н.Скаткин, И.Я.Лернер и их последователи.

**Экзистенциалистский подход** представлен моделями педагогического процесса С.Кьеркегора, М.Бубера, Н.И.Пирогова и др., основанными на понимании процесса выбора и принятия человеком решения. Для его самоопределения как неповторимой личности необходимо установление отношений растущего человека с другими "Я" и с "Ты" (Богом). Сторонники подхода считают, что главное в педагогическом процессе - диалог личности с миром, в ходе которого вырастает и укрепляется ее ответственность за себя и за мир.

Анализ основных отечественных педагогических теорий показывает, что рассмотренные подходы в той или иной степени нашли отражение в каждой из них. В то же время их научные результаты реализуются в различных **отраслях педагогики**. При этом выделяются отрасли (разделы) педагогики по отдельным аспектам педагогического исследования и педагогического процесса. **Методология педагогики** изучает методы, методику и технику педагогического исследования. Этапы, тенденции развития педагогических теорий и идей, а также систем образования исследует **история педагогики**. Поскольку учения и идеи суть продукты деятельности людей, она также изучает и деятельность конкретных педагогов. **Сравнительная педагогика** занимается изучением, анализом и обобщением опыта образования и развития педагогической науки в различных странах.

Категориальный строй педагогики и ее наиболее общие, не зависящие от возраста и иных особенностей обучаемых и воспитанников, законы и закономерности определяет **общая педагогика**. **Теория воспитания** изучает специально организуемый процесс воспитания в целом и по направлениям воспитательной работы. **Дидактика (теория обучения)** исследует закономерности образования и обучения, главным образом преподавания и освоения знаний, формирования умений и навыков, а также воспитательные возможности различных видов учебных занятий.

Помимо названных отраслей (разделов) иногда выделяются и другие, частично охватывающие традиционные сферы. Так, **педагогическое науковедение** рассматривается как теория построения педагогической науки и ее категориального оформления. Перспективы развития педагогики как науки и образования как системы исследуются **педагогическим прогнозированием**.

Другим основанием для выделения отраслей педагогики выступают



уровни (ступени) системы образования. Тогда выделяются **дошкольная педагогика, педагогика начальной, средней общеобразовательной и высшей школы, профессиональная педагогика** и др. При этом не всегда выдерживается единство оснований деления как требование логики ко всякой классификации. В результате, например, профессиональная педагогика может получать более дробное деление соответственно самим профессиям (**военная педагогика, инженерная педагогика, педагогика высшей школы** и т. д.).

Как отрасли педагогического знания развиваются науки о воспитании и обучении аномальных детей и лиц, ставших инвалидами. Среди этих отраслей - **дефектология** и ее составляющие, которые в современной России именуются **коррекционной педагогикой**. Это направление охватывает олигофренопедагогику (воспитание детей с отклонениями умственного развития), сурдопедагогику (воспитание глухих и слабослышащих), тифлопедагогику (воспитание слепых и слабовидящих), логопедию (преодоление нарушений речи).

Дифференциально-интеграционные процессы, выделившие как в педагогике, так и в психологии разнообразие отраслей, обусловлены запросами различных сфер человеческой практики, сталкивающими ее со специфическими для каждой из них проблемами. Они являются, как правило, комплексными и поэтому разрабатываются многими другими науками. Наиболее результативно эта связь проявляется с педагогикой.

### *Взаимосвязь психологии и педагогики*

Важно отметить, что сближение психологии с педагогикой шло в различных направлениях. Считается, что первый проект построения единого отечественного психолого-педагогического знания на принципах естественно-научного подхода к обучению и воспитанию детей предложил П.Ф.Каптерев. С аналогичной позиции исследовал роль мышечной активности в формировании детского ума П.Ф.Лесгафт, которому также принадлежит исследование так называемых «школьных типов».

В начале XX века уже зарождается идея создания специальной комплексной науки о детях - **педологии**. Применительно к детской психике, наряду с направлением, которое объясняло ее развитие исходя из принципов эволюции биологии, складываются концепции, ориентирующиеся на культурно-исторический подход и ставящие поведение ребенка в зависимость от социальных факторов (Н.Ланге, Т.Рибо, Дж.Мид). В то же время, изучение проблем развития (обучения и воспитания) детей побуждало опираться на объективные показатели строения, функций и развития психики ребенка.

Глубокое воздействие на изменение облика педагогики также ока-

зали достижения *исторической и этнической психологии*, изучающей психику народов, стоящих на различных исторических ступенях культурного развития. Вслед за систематизацией этнографических фактов широкое развитие получили сопоставительные экспериментальные исследования восприятия, памяти, мышления у детей и взрослых, живущих в условиях различных культур.

Реализация этих и многих других подходов привела к формированию специфических психолого-педагогических отраслей в точке соприкосновения интересов психологии и педагогики (например, педагогической психологии). В результате иногда встречаются утверждения, что психология является теоретической основой педагогики. Однако в этом случае реальная грань, разделяющая предметы этих наук, стирается. В то же время она существует. Если психология изучает психические процессы, строго говоря, безотносительно к использованию соответствующих данных в процессах воспитания, то педагогику интересует именно инструментальная сторона. Например, общие закономерности внимания и его развития изучаются психологией, а педагогику интересует его целенаправленное использование в целях обучения и воспитания. Следовательно, она использует установленные психологией факты для исследования своего собственного предмета. Вот почему в английской и американской психолого-педагогической традиции соответствующая проблематика относится к прикладной части общей, педагогической или социальной психологии.

И все же, несмотря на достаточную самостоятельность психологии и педагогики в практической деятельности результаты их исследований реализуются преимущественно совместно. Это обусловлено рядом причин:

во-первых, в самом общем виде совпадает их объект изучения: личность и коллектив (группа людей);

во-вторых, главной целью обеих наук выступает повышение эффективности обучения (профессиональной подготовки), воспитания и развития человека.

в-третьих, обе науки используют общие категории, опираются на единую методологическую и общенаучную основу.

Следовательно, это две взаимосвязанные, взаимодополняющие науки. При этом психология дает в руки педагога своеобразный инструмент изучения и воздействия на личность и коллектив, который он использует в ходе их обучения, воспитания и развития - процессов, рассматриваемых педагогией.

Однако включение психологии и педагогики в состав междисциплинарных исследований продуктивно лишь тогда, когда они обогащают их присущими только им понятиями, методами, объяснительными принципами. Вместе с тем в результате контактов с другими науками

психология и педагогика сами обогащаются новыми идеями и подходами, развивающими их содержание и категориальный аппарат, обеспечивающий ее целостность как самостоятельной науки.

### *Психология и педагогика в системе гуманитарных наук*

Современные отечественные психология и педагогика входят в систему гуманитарного знания, поскольку непосредственно обращены к человеку. Но столь же верно утверждать, что они являются частью общественности, поскольку изучают человека в обществе, группах людей и в условиях межличностного взаимодействия в ходе его обучения, воспитания и развития. Следовательно, эти явления можно рассматривать как специфический процесс социализации личности, что одновременно является предметом *социологии*.

Непосредственно отношение к психологии и педагогике имеет *философия*. Во-первых, эпистемология (теория познания) составляет наиболее общую методологическую основу психолого-педагогических исследований. При этом различные философские направления в существенной мере по-разному «видят» процесс познания вообще и соответственно процесс научного исследования. А это уже определяет как приоритеты исследования, так и его методику. Во-вторых, такие традиционно философские человековедческие вопросы, как отношение материи и духа, цель и смысл жизни человека определяют практическое решение собственно психолого-педагогических задач (цели образования, его содержание и др.). В результате со второй половины XX века стали активно развиваться некоторые отрасли философского и социологического знания, тесно связанные с психологической и педагогической проблематикой: философия психологии, философия образования, социальная психология, социология образования и др.

Весьма существенное значение для психологии и педагогики имеет и *этика*. Выводя нормы нравственности из жизненной практики и различных философских систем, формулируя их в виде моральных норм, она, однако, не занимается вопросом о том, как индивид или общество присваивает эти нормы и соответствующие образцы поведения. Этим занимается психология и педагогика, выстраивая направления воспитания и разрабатывая его методы. Подобным образом можно представить взаимодействие психологии и педагогики с *эстетикой*, в результате которого становится возможным разработка теории и создание действенной системы художественного воспитания. Психология и педагогика также устанавливают свои формы связи и с некоторыми естественными науками, изучающими человека как биологическое существо (*анатомия, физиология, гигиена* и др.).

*Логика* во многом определяет структуру психологических и педа-

гогических исследований, содержания образования и порядок изложения материала в процессе обучения, а также способы развития мышления в рамках образовательного процесса. Конечно, это также является задачей психологии и педагогики в пределах своего собственного предмета, но логические схемы, фигуры, законы являются необходимой (хотя и недостаточной) основой, если используется аппарат одной науки для решения прикладных задач другой.

Неоспоримы связи психологии и педагогики с различными разделами **математики** и **кибернетики** (теория вероятности, математическая статистика, теория автоматов и др.). Они важны для решения на современном научном уровне психолого-педагогических проблем с использованием аппарата этих наук (например, моделирования и алгоритмизации).

Таким образом, психология и педагогика используют теоретические построения, конкретные данные и научный аппарат названных и многих других наук для решения своих задач. Однако в связи с этим возникает проблема единого научного основания. Она решается на основе опоры на общие научные позиции.

### *Научные позиции психологии и педагогики*

#### Методологическая основа

Методологическую основу большинства направлений современной отечественной психологии и педагогики составляет диалектический материализм. Опираясь на его основные положения, психология и педагогика применяют его законы, принципы и категории к анализу психолого-педагогических проблем, выявляют закономерные связи явлений и разрабатывают конкретные методы их познания с учетом происходящих изменений. Ее структура иерархична, что позволяет представить ее в виде трех взаимосвязанных уровней: гносеологического, научно-содержательного и методического.

1-й уровень - гносеологический. Его содержание составляют материалистическое решение основного вопроса философии (что первично - сознание или материя и познаваем ли мир), законы (единства и борьбы противоположностей, перехода количественных изменений в качественные, отрицания отрицания), категории (явления и сущности, формы и содержания, возможности и действительности, причины и следствия, необходимости и случайности, общего, особенного и единичного) и принципы (объективности и всесторонности анализа, развития, единства теории и практики, конкретности истины) материалистической диалектики. Идеи, составляющие в совокупности данный уровень

методологии, направляют познавательную и практическую деятельность специалистов психологии и педагогики.

2-й уровень - научно-содержательный. Его основу формируют закономерности и принципы педагогического процесса. Они выявлены и обоснованы психолого-педагогической наукой в результате длительных научных поисков и отражают существенные связи, проявляющиеся внутри психологических явлений и педагогического процесса в целом.

3-й уровень - методический. Его содержание составляют знания о методах психолого-педагогических исследований. При этом следует учитывать, что методы психологии и педагогики представляют собой совокупность способов и приемов изучения содержания и основных характеристик психолого-педагогических явлений личности и коллективов. По содержанию и условиям реализации методы исследования психолого-педагогических проблем в рамках психологии и педагогики можно условно объединить в три самостоятельные группы: всеобщие, общие и частные.

**Всеобщий метод** - представляет собой методологическую основу познания сути и содержания психолого-педагогических явлений и базируется на основных законах материалистической диалектики. Главной особенностью метода является то, что он применяется во всех без исключения науках, однако дает в руки психологов и педагогов весьма приблизительную информацию об исследуемом объекте, требующую последующего уточнения.

**Общие методы** - способы исследования психолого-педагогических явлений, применяемые в ряде наук, объектом которых является человек или коллектив. Психологией и педагогикой используются достаточно широкий спектр методов исследования, к числу наиболее применяемых из которых, прежде всего, относятся:

1. Метод наблюдения, предполагающий изучение психолого-педагогических явлений на основе анализа их внешнего проявления в естественных условиях.

2. Метод эксперимента, который в отличие от наблюдения предусматривает изучение психолого-педагогических явлений на основе анализа их внешнего проявления в специально созданных условиях, в которых изучаемое явление обязательно должно проявиться.

3. Метод диагностической беседы (интервью) представляет собой изучение психолого-педагогических явлений на основе анализа содержания устных ответов на определенный перечень вопросов, задаваемых участнику (участникам) педагогического процесса.

4. Метод анкетирования также как и беседа дает возможность изучать психолого-педагогические процессы на основе анализа ответов

опрашиваемых на заранее составленный перечень вопросов. Однако как и сами вопросы, так и ответы излагаются письменно.

5. Метод анализа результатов деятельности – изучение психолого-педагогических явлений на основе изучения объема (продуктивности) и качества решаемых исследуемыми или группами исследуемых учебных, профессиональных и других задач.

6. Метод анализа документов позволяет изучать психолого-педагогические явления на основе изучения содержания документов (характеристик, дипломов, актов, протоколов и др.), касающихся исследуемых объектов и субъектов педагогического процесса.

7. Метод независимых характеристик – изучение психолого-педагогических явлений на основе анализа их оценки другими объектами и субъектами педагогического процесса. Если в их число входят специалисты в данной области, то метод получает название метода экспертных оценок.

8. Биографический метод дает возможность изучать психолого-педагогические явления на основе анализа жизненного пути человека, предшествующих условий его обучения, воспитания и психологического развития.

Кроме того, к рассматриваемой группе можно отнести методы иконографии, графологии, физиогномики и многие другие.

**Частные методы** - способы исследования, применяемые только в конкретной науке - психологии или педагогике. К ним, в частности, относятся методы тестирования, опроса, моделирования и некоторые другие. Вместе с тем следует учитывать, что сущность первых двух нередко ошибочно представляют тождественными. В то же время они принципиально различаются. Так если тестирование предполагает изучение психологических и педагогических явлений на основе анализа соотношения правильных и ошибочных ответов на определенные вопросы (в тесте всегда имеется один или несколько правильных ответов), то в основу опроса положен анализ сделанного изучаемым выбором из предложенных вариантов ответа. Следовательно, для каждого из опрашиваемых правильный вариант может отличаться от выборов, сделанных другими лицами.

Методологические основы отечественной психологии и педагогики составляют фундамент наук и уже обеспечивают их самостоятельное функционирование. Однако результаты изучения и содержание практических рекомендаций будут более точными, если в них будет учтена особенность деятельности объекта психолого-педагогических исследований: ребенка, взрослого человека, коллектива (малой группы) учебного, научного, производственного и т.д. подразделения.

Естественнонаучные основы психологии и педагогики большинством авторов объединяются в три группы:

1. Учение о высшей нервной деятельности, разработанное выдающимися отечественными учеными Иваном Михайловичем Сеченовым (1829-1905 г.) и Иваном Петровичем Павловым (1849-1936 г.). Его суть заключается в раскрытии механизмов саморегулирования психики человека, отражающей объективную реальность и развивающейся, таким образом, от низшего уровня к высшему. Оно формирует содержание условного рефлекса, динамического стереотипа, сигнальных систем, адаптации и их основного механизма - силы и динамики процессов возбуждения и торможения, протекающих в коре головного мозга.

2. Учение об обратной афферентации. Ученик и последователь И.П.Павлова академик Петр Кузьмич Анохин (1898-1974) доказал, что любое психическое действие не завершается рефлексом, а продолжается его контролем и коррекцией (обратной афферентацией).

3. Учение об акцепторе действия, которое, по мнению И.П.Павлова, представляет собой физиологический нервный аппарат в коре головного мозга, формирующийся в процессе жизни человека, для предварительного программирования необходимых действий в определенных условиях.

Ныне поставлен вопрос о необходимости специальных естественнонаучных исследований в связи с особой деятельностью в экстремальных условиях.

Наличие четкой методологической и естественнонаучной основы психолого-педагогических исследований позволяет вести более глубокое изучение проблем отечественной психологии и педагогики, сосредоточивать наибольшие усилия ученых на решении актуальных задач обучения и воспитания современного человека.

Таково основное содержание психологии и педагогики как самостоятельных наук. Глубокое знание его во многом будет способствовать всестороннему усвоению теоретической части курса, а также формированию необходимых практических навыков и умений, реализуемых в профессиональной деятельности выпускников высшего образовательного учреждения.

## **2 вопрос. СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ КУРСА**

Курс «Психология и педагогика» представляет собой целостную систему психолого-педагогических знаний о содержании, методике и особенностях профессиональной деятельности выпускника высшей школы, прошедшего подготовку по специальности 230600 - Домоведение. Его изучение осуществляется на лекционных, семинарских, практических и групповых видах учебных занятий. Существенная роль отводится самостоятельной работе студентов с научной, учебной и методической литературой в часы самостоятельной работы.

**Цель курса** рассчитана на выпускников образовательных учреждений, в чью профессиональную деятельность психология и педагогика войдет как одна из общеобразовательных дисциплин, которая будет способствовать:

- повышению общей и психолого-педагогической культуры,
- формированию целостного представления о психологических особенностях человека как факторах успешности его деятельности,
- умению самостоятельно мыслить и предвидеть последствия собственных действий,
- самостоятельно учиться и адекватно оценивать свои возможности,
- самостоятельно находить оптимальные пути достижения цели и преодоления жизненных трудностей.

#### *Задачи курса*

- ознакомление с основными направлениями развития психологической и педагогической наук;
- овладение понятийным аппаратом, описывающим познавательную, эмоционально-волевою, мотивационную и регуляторную сферы психического, проблемы личности, мышления, общения и деятельности, образования и саморазвития;
- приобретение опыта анализа профессиональных и учебных проблемных ситуаций, организации профессионального общения и взаимодействия, принятия индивидуальных и совместных решений, рефлексии и развития деятельности;
- приобретение опыта учета индивидуально-психологических и личностных особенностей людей, стилей их познавательной и профессиональной деятельности;
- усвоение теоретических основ проектирования, организации и осуществления современного образовательного процесса, диагностики его хода и результатов;
- усвоение методов воспитательной работы с обучающимися, производственным персоналом;
- формирование навыков подготовки и проведения основных видов учебных занятий с персоналом;



- ознакомление с методами развития профессионального мышления, технического творчества.

Усвоение содержания курса организуется с преобладанием форм и методов контекстного обучения, моделирующих предметно-технологическое и социальное содержание профессиональных, учебных и жизненных ситуаций: проблемных лекций, практических аудиторных занятий и внеаудиторной самостоятельной работы студентов, анализа ситуационных задач, ролевой, деловой или оргдеятельностной игры и др.

Курс разработан для студентов, чья психологическая культура и педагогическая компетентность войдут органичными составными частями в структуру их будущей профессиональной деятельности. Знания по психологии и педагогике помогут формированию целостного представления студента о личностных особенностях человека как факторе успешности овладения и осуществления им учебной и профессиональной деятельностью, будут способствовать развитию умений учиться, культуры умственного труда, самообразования; позволят более эффективно принимать решения с опорой на знание психологической природы человека и общества.

#### *Требования к уровню освоения содержания курса*

Эти требования определены государственным стандартом:

- знать основные категории и понятия психологической и педагогической наук;
- иметь представление о предмете и методе психологии и педагогики, о месте психологии и педагогики в системе наук и их основных отраслях;
- знать основные функции психики, ориентироваться в современных проблемах психологической науки;
- иметь представление о роли сознания и бессознательного в регуляции поведения;
- иметь представление о мотивации и психической регуляции поведения и деятельности;
- знать основы социальной психологии, психологии межличностных отношений, психологии больших и малых групп;
- владеть понятийно-категориальным аппаратом педагогической науки, инструментарием педагогического анализа и проектирования;
- владеть системой знаний о сфере образования, сущности образовательных процессов;
- знать объективные связи обучения, воспитания и развития личности в образовательных процессах и социуме;

- владеть современными образовательными технологиями, способами организации учебно-познавательной деятельности, формами и методами контроля качества образования.

### *Структура курса*

Изучение дисциплины проходит в течение двух семестров в объеме 68 (педагогика – 34, психология – 34) часов. Достаточное внимание при изучении курса отводится самостоятельной работе студентов во внеучебное время.

**Промежуточный контроль** осуществляется в ходе всех видов групповых занятий с выставлением оценки.

Форма **итогового контроля** – экзамен. От сдачи экзамена с выставлением оценки «отлично» могут освобождаться студенты, средний балл которых на всех формах промежуточного контроля составит не менее 4,45 балла.

**Программа курса состоит** из введения и двух относительно самостоятельных учебных блоков: педагогики и психологии. Во введении рассматриваются методологические вопросы психологии и педагогики. Первый учебный блок раскрывает теоретические и прикладные проблемы педагогики: теоретические основы обучения, концептуальные положения теории воспитания и основы профессиональной педагогики. Второй блок предполагает изучение психологических проблем человека и его познания, а также общего и индивидуального в человеке современного цивилизованного общества.

Изучение каждого блока завершается письменной комплексной контрольной работой, охватывающей все учебные вопросы, предусмотренные Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования для специальности 230600 - Домоведение по дисциплине «Психология и педагогика».

В ходе изучения курса предусмотрено проведение лекций, семинарских и практических занятий, написание рефератов, а также обязательной самостоятельной работы студентов во внеучебное время.

**Лекции** являются одним из важнейших видов учебных занятий и составляют основу теоретического обучения. Они призваны дать студентам систематизированные основы психолого-педагогических знаний, раскрыть сущность, виды и характеристики рассматриваемых явлений, вооружить знаниями содержания и методики их изучения и управления ими; раскрыть состояние и перспективы психолого-педагогических исследований в рассматриваемой области; сконцентрировать внимание обучаемых на узловых вопросах их последующей профессиональной деятельности в сфере услуг.

На семинарских занятиях предусмотрено углубление и расширение имеющихся знаний по изучаемой проблеме, формирование и развитие психолого-педагогического мышления студентов, определение объема и направлений применения учебной информации в профессиональной деятельности выпускника высшей школы.

Основной учебной целью практических занятий выступает формирование у обучаемых первичных умений изучения психологических особенностей личности.

Во время самостоятельной работы студентов во внеучебное время предусматривается расширение и углубление знаний, полученных на предшествующих лекционных занятиях на основе изучения рекомендованной научной, учебной и методической литературы, разработки докладов и подготовки сообщений по теме семинарского занятия.

Наиболее подготовленные студенты, обладающие творческим мышлением и проявившие интерес к психолого-педагогической проблематике, по согласованию с ведущим преподавателем могут выполнять научные исследования начального уровня в форме написания реферата и других видов научной деятельности.

При проведении некоторых групповых занятий, отработке тем пропущенных занятий, а также для оперативного консультирования студентов при изучении курса предусмотрено использование доступных компьютерных обучающих и контролирующих технологий.

Качество усвоения студентами учебной программы оценивается по специально разработанным критериям в ходе текущего контроля.

**Текущий контроль** уровня усвоения учебного материала осуществляется преподавателем на всех видах групповых занятий опросным, дискуссионным, поисковым и тестовым методами, а также методом выполнения практических заданий.

Критериями оценки учебно-познавательной деятельности студентов (**устных ответов**) на семинарских занятиях и коллоквиумах выступают:

**"отлично"** - студент изучил обязательную и дополнительную литературу, овладел содержанием учебной темы - твердо знает сущность, виды и характеристики рассматриваемого психологического (педагогического) явления, владеет методикой его изучения и управления им, уверенно определяет область и последовательность применения имеющихся знаний в своей будущей профессиональной деятельности;

**"хорошо"** - студент изучил обязательную литературу, овладел содержанием учебной темы - твердо знает сущность, виды и характеристики рассматриваемого психологического (педагогического) явления, а также последовательность его изучения и

управления им, может самостоятельно определить профессиональную значимость темы занятия;

**"удовлетворительно"** - студент изучил обязательную литературу и овладел основным содержанием учебной темы - знает сущность, виды и характеристики рассматриваемого психологического (педагогического) явления.

Для оценки **фиксированных выступлений** (докладов и сообщений) студентов на семинарских занятиях преподаватель руководствуется следующими критериями:

"отлично" - цели фиксированного выступления достигнуты, его содержание доведено до студентов учебной группы в полном объеме в установленном планом проведения занятия время, структурные элементы (введение, основная часть, заключение) логически связаны, выступающим выполнены требования принципа наглядности обучения.

За каждый из ниже приведенных недостатков оценка за фиксированное выступление снижается на один балл:

- не достигнута одна из целей фиксированного выступления;
- содержание доведено до слушателей не в полном объеме или с нарушением установленных временных границ;
- структурные элементы выступления логически не связаны;
- выступающим не выполнены требования принципа наглядности обучения.

Для осуществления текущего контроля уровня сформированности у обучаемых первичных навыков и умений применяется метод выполнения практических заданий. В этом случае используется как методика выставления оценки на основе установления соотношения количества правильно выполненных заданий к их общему числу, так и специально разработанные критерии.

Для **оценки полноты и качества выполнения практических заданий** на аудиторных занятиях, с учетом высокой профессиональной значимости выполняемой работы, преподаватель руководствуется следующими критериями:

"отлично" - выставляется при значениях коэффициента усвоения (соотношения правильно выполненных заданий к их общему числу) - 1.0;

"хорошо" - при значениях коэффициента от 0.9 до 0.99;

"удовлетворительно" - при значениях от 0.8 до 0.89.

Оценка качества решения **дидактических тестовых заданий** осуществляется по критериям:

«отлично» - правильно решены не менее 90% тестовых заданий;

«хорошо» - правильно решены не менее 80% тестовых заданий;

«удовлетворительно» - даны правильные ответы не менее чем на 70% тестовых заданий.

**Итоговый контроль** уровня изучения курса (итоговая оценка) осуществляется по рейтинговой методике на основе учета количества баллов, набранных во всех формах предшествующих занятий, учебной активности студента, объема и качества выполненной им научной работы при положительных оценках, полученных на всех видах промежуточного контроля (семинарах, коллоквиумах и практических занятиях).

При формировании рейтинга, определяющего итоговую оценку, учитываются средние баллы оценок, полученных студентами на семинарских занятиях (K1) и коллоквиумах (K2), средняя оценка, полученная на практических занятиях (K3), а также состояния конспекта лекций, отражающее полноту и качество самостоятельной работы студентов по изучению курса (K4). Кроме того учитывается степень активности обучаемых на занятиях (K5) и выполненная научная работа (K6).

Значения K1-3 определяются по выше приведенным критериям.

При анализе состояния конспекта лекций слушателя (K4) оценка "отлично" выставляется, если содержание прочитанной лекции отражено в конспекте полностью и дополнено в часы самостоятельной работы, студентом сделаны необходимые записи, отражающие содержание дополнительно изученного учебного материала и всех фиксированных выступлений, конспект ведется аккуратно, с выделением (поднятием) структурных элементов учебной темы.

Оценка состояния конспекта лекций снижается на один балл за каждый из следующих недостатков:

- содержание прочитанной лекции отражено в конспекте не полностью или не дополнено в часы самостоятельной подготовки;
- студентом не сделаны записи, отражающие содержание дополнительно изученного учебного материала или не всех фиксированных выступлений;
- конспект ведется не аккуратно или без выделения (поднятия) структурных элементов учебной темы.

Каждой из составляющих рейтинга, отражающих уровень учебной подготовки студентов, присваивается соответствующий статус, равный: K1,2,3 - 0.2, K4 - 0.1.

Значения первых четырех рейтинговых составляющих (K1-4) с учетом их статуса суммируются и умножаются на коэффициент активности K5, который определяется по количеству групповых занятий, на которых отмечена активность студента. При этом исходной величиной для расчета коэффициента активности принято значение 1.0, отражающее активность на 75% всех форм учебных

занятий. За отмеченную преподавателем активность на каждом последующем занятии к коэффициенту активности добавляется 0.05. В результате значение K5 может достигнуть 1.4.

Кроме того в рейтинге учитывается объем и качество выполненной студентом научной работы (K6). К их числу относятся реферативные исследования, а также доклады и сообщения на научных студенческих конференциях и плановых учебных занятиях. При этом критериями оценки выступают следующие показатели.

1). Для рефератов:

1 рейтинговый балл - реферативное исследование оценено "отлично";

0.5 рейтинговых балла - реферативное исследование оценено "хорошо";

0.2 рейтинговых балла - реферативное исследование оценено "удовлетворительно".

2). Для докладов и сообщений:

0.2 рейтингового балла - сделанные доклад или сообщение оценены высшим для данного занятия баллом;

0.1 рейтинговых балла - сделанные доклад или сообщение оценены на балл ниже высшего балла.

Для определения значения K6 оценки всех составляющих суммируются и добавляются в рейтинг.

Сумма рейтинговых значений K1-6 составляют **предварительный учебный рейтинг** студента. Если она достигает величины 4.45 и выше – обучаемый освобождается от сдачи экзамена с выставлением оценки «отлично».

Последней рейтинговой составляющей выступает оценка, полученная на экзамене (K7). Учитывая высокую значимость экзаменационной оценки, ей придан рейтинговый статус равный 0.3. В результате, **формула итогового учебного рейтинга** приобретает вид:

$$\text{Итоговый рейтинг} = [(0.6(K1+K2+K3)+0.1K4)] \times K5 + K6 + 0.3K7$$

В случае если итоговый рейтинг (сумма рейтинговых баллов) составит величину, равную 4.45 и выше – студенту выставляется оценка «отлично». При его показателе от 3.45 до 4.44 - оценка «хорошо», а при значении от 3.0 до 3.44 – «удовлетворительно».

Студентам, получившим оценку "неудовлетворительно", в течение семестра представляется время для дополнительного изучения курса и повторной сдачи экзамена. В этом случае набранные ранее рейтинговые баллы не учитываются и итоговая оценка выставляется по результату, показанному на экзамене.

**Литература**, рекомендуемая студентам к каждому групповому занятию, разделяется на две группы: основную и дополнительную.

В списке основной литературы указываются источники, содержащие обязательную для изучения учебную информацию, необходимую для формирования минимума психолого-педагогических знаний: понимания сущности, видов и характеристик изучаемого явления, методики его изучения и управления им. К ней, как правило, относятся учебники, учебные пособия и некоторые другие учебно-методические материалы.

Рекомендуемая дополнительная литература позволяет студентам расширить знание учебной темы в области, прежде всего, их практической направленности. В ее список преимущественно включаются учебно-методические пособия, работы зарубежных авторов, публикации в периодических изданиях, научно-популярные и другие статьи, а также тексты прочитанных лекций.

Таким образом, курс «Психология и педагогика» представляют собой систему знаний и практических рекомендаций по организации и осуществлению психолого-педагогического процесса выпускником высшей школы. Овладение его содержанием, а также выработка первичных навыков применения полученных знаний в ходе своей профессиональной деятельности позволит выпускнику избежать ошибок, значительно повысить эффективность своей профессиональной подготовки.

### **Задания на самостоятельную работу**

1. С использованием рекомендованной литературы углубить и закрепить знание учебного материала.
2. Самостоятельно уяснить сущность понятий «Педагогический процесс», «Педагогическая деятельность», «Педагогическое взаимодействие», «Педагогическая технология», «Педагогическая задача».

### **Вопросы и задания для самоконтроля знаний**

1. Каковы источники формирования и развития отечественной психологии и педагогики?
2. В чем заключается сущность понятий «Педагогический процесс», «Педагогическая деятельность», «Педагогическое взаимодействие», «Педагогическая технология», «Педагогическая задача»?
3. Оцените перспективность реализации идеи педагогического взаимодействия в отечественной педагогике.
4. Выявите и обоснуйте принципиальные положения, объясняющие взаимосвязь психологии и педагогики.
5. Каково значение знания психологии и педагогики для эффективной профессиональной деятельности менеджера?

### **Литература**

1. Гребенюк О.С. Общие основы педагогики: Учеб.для студентов вузов, обуч-ся по спец.031000 "Педагогика и психология": Допущено М-вом образования РФ/ О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. -М.: Владос, 2003. -160 с. -(Учеб.для вузов). -Библиогр.в конце гл. -Осн.понятия: с.146. -ISBN 5-305-00043-2
2. Григорович Л.А. Педагогика и психология: Учеб. пособие для студентов вузов: Рек.М-вом образования РФ/ Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. -М.: Гардарики, 2003. -475 с. -Библиогр.: с.454. -Глоссарий: с.471-475. -ISBN 5-8297-0096-4
3. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб.для студентов вузов, обуч-ся по пед.спец./ И.Ф. Харламов. -4-е изд., перераб.и доп. -М.: Гардарики, 2002. -517 с. -Библиогр.в конце гл. -ISBN 5-8297-0004-2.



## ЛЕКЦИЯ 2. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН ОБРАЗОВАНИЯ

### Учебные вопросы

1. Организационно-дидактические основы образования.
2. Характеристика российской образовательной системы.

Образование представляет собой многоаспектное явление, рассматриваемое в различных областях научного знания и человеческой мысли. Его научные и теоретические проблемы исследуются одной из отраслей педагогики – **дидактикой**. В настоящее время она представляет собой теорию образования и обучения. Ее предметом является обучение как средство образования человека, т.е. взаимодействие преподавания и учения в их единстве, обеспечивающее организованное педагогом усвоение учащимися содержания образования.

### 1 вопрос. ОРГАНИЗАЦИОННО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В самом общем виде образование представляет собой процесс педагогически организованной социализации личности. При этом в **За-  
коне Российской Федерации "Об образовании"** это положение конкретизируется и трактуется как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства...». Следовательно, рассмотрение образования в виде педагогической системы, направленной на достижение определенных целей формирования и развития личности, предполагает, прежде всего, его анализ как общечеловеческой ценности.

#### *Образование как общечеловеческая ценность*

Следует подчеркнуть, что рассмотрение образования как единства обучения и воспитания обеспечивает культурную преемственность поколений и готовность человека к выполнению социальных и профессиональных ролей. В этом случае индивид осваивает систематизированную совокупность нравственных и культурных ценностей, соответствующих его интересам и общественным ожиданиям.

Образование в соответствии с интересами и способностями личности — одно из фундаментальных прав человека. Общественная значимость культуры и нравственных ориентиров деятельности и поведения

человека делают его предметом интереса не только индивида, но также общества и государства, которые, в связи с этим, активно влияют на образование, поддерживая те или иные образовательные институты, определенные модели учебно-воспитательного процесса.

Особенность культурно-исторической преемственности образования заключается в том, что социально ценные качества личности формируются и развиваются не стихийно, а целенаправленно. Многообразие отраслей и направлений деятельности человека в обществе, интеллектуальная насыщенность современного квалифицированного труда и сложность осваиваемых пластов культуры требуют от государства и общества соответствующей организации целостной образовательной среды. К тому же в образовании непосредственное бытие человека соединяется с достигнутым уровнем культуры общества, осмысляется и упорядочивается в системе нравственных категорий и научных понятий, социально одобряемых образцов поведения и т. п. Однако, развивающаяся личность способна самостоятельно приобретать и перестраивать опыт, знания и навыки деятельности, выработанные обществом в результате его эволюционного развития.

Классификация видов образовательной практики осуществляется по критериям формируемых и развиваемых в ее системе знаний, навыков и умений (общее или профессиональное образование) и по уровням сложности образовательных программ (дошкольное, основное школьное, среднее, высшее). Вот почему представления об образовании, его теоретическое осмысление историчны и зависят от ряда целеполагающих идей, в том числе этических, социально-философских и педагогических. Следовательно, образование выступает важной категорией целого ряда наук. Основополагающее значение имеет эта категория и для педагогической науки.

**Главные идеи образования** соотносятся с исторически и социально варьируемыми идеалами личности и образованного человека. Цели общества и цели учащихся связаны друг с другом: чем менее образован растущий человек, тем более расходятся его спонтанные цели с общественными и педагогическими. Снятие этого противоречия предполагает постепенное сближение и, в конечном счете, совпадение личностных смыслов деятельности участвующих в образовательном процессе сторон.

Важно отметить, что в современной педагогической науке преодолевается отношение к знаниям, навыкам и умениям как к конечным целям образования. В последние годы большинством ученых и практиков они рассматриваются как его важнейшие средства, обеспечивающие полноценное развитие личности и ее включение в социально-значимую деятельность, предполагающую различные возможности самообразования в интересах конкретного человека.

В современном образовании необходимо соотносить педагогическое руководство человеком с его активностью и самостоятельностью в преодолении постепенно нарастающих и все-таки посильных трудностей обучения и воспитания. Формирование и поддержание образовательных мотивов личности — одна из основных задач педагогов и психологов. Недооценка мотивационных факторов, манипулирование межличностными отношениями способны не только замедлить развитие и профессиональное становление учащихся, нанести вред их физическому здоровью, но и сформировать искаженную картину мира, вызывать отвращение к интеллектуальной деятельности и науке, что неизбежно негативно скажется на поведенческих установках молодежи и нанесет ущерб социально-экономическому развитию общества и государства.

Обучение и воспитание — стороны единого процесса образования. В то же время обучение предполагает усвоение знаний, умений и навыков, позволяющих тому, кто обучает, и тому, кто обучается, говорить на одном языке объективных значений элементов культуры. Воспитание же предполагает усвоение нравственных ценностей и норм общественного и профессионального поведения. Но такое усвоение невозможно без обучения.

Мотивированность учащихся проявляется в их интересах и склонностях, обеспечивающих внимание к содержанию образования и способам его приобретения. Но собственно образование развивает в человеке необходимую способность к самокритике мышления, рефлектирующей проверке и самокорректировке. Эти процессы имеют важное значение для становления творческих установок личности, движущих не только индивидуальное, но и общее культурное развитие.

Отвечая различной возрастной структуре потребностей и способностей, содержание образования разворачивается от преимущественно эмоционально переживаемых представлений к активно осваиваемой системе знаний о мире и отношений с людьми, которая расширяется в учебно-воспитательном процессе концентрически и линейно. Педагогически обоснованные отбор и представление такого материала проводятся по критериям полноты и системности видов деятельности, необходимых для развития интеллектуально-познавательных, эмоционально-ценностных, волевых и физических качеств личности, и соответствующего этим видам деятельности культурного содержания на различных уровнях сложности.

В перспективе развития человека содержание образования призвано обеспечить полноценное «проживание» отдельных возрастных этапов (детства, отрочества, юношества, зрелости и др.), психологически обоснованную последовательность усвоения компонентов культуры и видов деятельности, а также для развития различных способностей в

целях самоопределения индивидов в мире труда, межличностных и общественных отношений. Эта задача в современном российском обществе решается посредством разработки и принятия образовательных стандартов и соответствующих образовательных программ.

### *Образовательные стандарты и программы*

**Образовательные стандарты** раскрывают цели обучения и воспитания, обязательные требования к образованию, закрепленные в особых нормативных документах. В Российской Федерации они введены по Закону об образовании (1992 г.). Согласно Закону, устанавливаются государственные образовательные стандарты, включающие федеральный и национально-региональный компоненты. Они определяют обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников, а также являются основой для объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от форм получения образования.

Для обучающихся, имеющих нарушения в психофизическом развитии, могут быть установлены специальные образовательные стандарты, на основе которых разрабатываются учебно-методические документы, ориентированные на соответствующие технологии обучения.

На основе требований образовательного стандарта государственными органами управления образованием разрабатываются **примерные образовательные программы**, которые определяют содержание образования всех уровней и направлений. Образовательное учреждение на договорной основе также может реализовывать и дополнительные образовательные программы.

В то же время Законом об образовании предусмотрено обучение и по **авторским образовательным программам**. В отличие от примерных программ они разрабатываются образовательными учреждениями самостоятельно, что позволяет реализовывать в них оригинальные концепция и содержание. Однако их использованию в образовательном процессе предшествует экспертиза, апробация, сертификация и т.п. При этом эксперты должны ответить на следующие вопросы: почему возникла потребность в создании новой учебной программы; что лежит в основе ее создания; в чем отличие от существующих программ; обеспечивает ли реализация предложенной программы требования государственных образовательных стандартов и т.д.

В Российской Федерации образовательные программы подразделяются на общеобразовательные и профессиональные. К общеобразовательным относятся программы дошкольного образования, начальное

го, основного и среднего (полного) общего образования. При этом каждая последующая программа базируется на предыдущей.

Профессиональные образовательные программы направлены на решение задач повышения профессионального и общеобразовательного уровней, подготовку специалистов. К ним относятся программы начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования.

Образовательные программы реализуются во всех типах образовательных учреждений и учреждений профессионального образования. В их число также включены специальные (коррекционные) образовательные учреждения и образовательные учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (детские дома, школы-интернаты и др.). Учащиеся, не освоившие программы учебного года и имеющие академическую задолженность по двум и более предметам, по усмотрению родителей оставляются на повторное обучение, переводятся в классы компенсирующего обучения с меньшим числом обучающихся или продолжают обучение в форме семейного образования.

Все содержательные и процессуальные аспекты образования интегрируются в **учебном плане**. Современный план отличается вычлениением инварианта базового образования, как основы последующей или сопровождающей общее образование специализации. Вот почему общее и специальное образование взаимно предполагают друг друга.

Организационная система образования призвана обеспечить доступ к нему всем, способным его усвоить. Его же дифференцированность может иметь своим основанием только разворачиваемые во времени способности конкретной личности.

Начало XXI в. отличается тем, что непрерывность и так называемая поликультурность образования становятся основными принципами образовательной политики современного цивилизованного государства. Оно не ограничивается стенами учебных заведений, предполагая слияние учебы с трудом и досугом людей. Обучение детей раннего возраста организуется на гибкой основе, с тем, чтобы семья и общественность совместно участвовали в этом и совместно несли необходимые расходы. Обучение в начальной и средней школе приобретает комплексный характер, все более нацеливается на обеспечение молодежи и взрослых широкой общей подготовкой, дающей возможность овладевать различными специальностями. К тому же развитие современных образовательных систем планируется с учетом возможностей, предоставляемых новыми информационными технологиями. При этом особое внимание уделяется проблеме образования взрослых.

### *Особенности образования взрослых*

Образование взрослых - направление в образовании, обеспечивающее удовлетворение образовательных потребностей лиц, занятых самостоятельной профессиональной деятельностью. С учетом их образовательных интересов и возрастных особенностей создается и действует система специализированных учреждений общего и профессионального образования, культурно-образовательных, досуговых и т. п.

Необходимость образования взрослых обусловлена динамикой социального и научно-технического прогрессов, переменами в содержании и характере труда и общественной деятельности людей, увеличением свободного времени и, следовательно, возможностями его рационального использования. В современной России его значение усиливается происходящей структурной перестройкой экономики, обусловленной этим необходимостью переквалификации и переобучения значительного числа лиц трудоспособного возраста, а также активным включением многих граждан в общественно-политическую жизнь.

Исторически зарождение образования взрослых (XVIII в.) связано с необходимостью для работающих компенсировать недостаточность полученных до вступления в трудовую деятельность элементарных общеобразовательных и начальных профессиональных знаний, адаптироваться к менявшимся условиям жизни, повысить уровень культуры. Его современное состояние в возрастающей степени ориентируется на удовлетворение индивидуальных образовательных интересов личности.

В образовании взрослых преобладает обучение в свободное от работы время. Как повышение квалификации оно осуществляется в рабочее время, с отрывом или без отрыва от работы. Занятия под руководством преподавателей (лекторов, инструкторов) сочетаются с самообразованием.

### *Единство образования и самообразования*

Самообразование современной педагогической наукой рассматривается в двух аспектах:

1. Как целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью;
2. Как самостоятельное приобретение человеком систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т. п.

В любом из этих подходов в основе самообразования находится непосредственный личный интерес занимающегося в органическом сочетании с самостоятельностью изучения материала. Оно также рассматривается как одно из важных средств самовоспитания.

К числу основных видов самообразования отнесены общее, специ-

альное (профессиональное) и политическое самообразование. Его основной формой выступает изучение научной, научно-популярной, учебной, художественной и др. литературы. Источниками новых знаний также выступают прослушивание лекций, докладов, концертов и фонозаписей, консультации специалистов, просмотр спектаклей, кинофильмов, посещение музеев, выставок, различные виды практической деятельности - опыты, эксперименты, моделирование и др. При этом самообразование всегда имело целью получение необходимой квалификации или повышение образовательного уровня.

Многие крупные деятели науки, литературы, искусства, общественных организаций помогали другим в решении этой задачи: создавали народные библиотеки, читальни, народные дома и др. Например, в 1863—1866 гг. в Петербурге издавался учебно-литературный журнал «Самообразование». В 1893 г. в Москве была создана комиссия по организации домашнего чтения при ученом отделе Общества распространения технических знаний, которая разработала специальные программы по многим предметам, изучавшимся в университетах, выпускала «Библиотеку для самообразования», проводила письменные консультации. Облегченные программы для самообразования выпускал Отдел для содействия самообразованию, созданный в Петербурге (1891 г.) при Педагогическом музее военно-учебных заведений. В начале XX в. большое распространение получили книги Н. А. Рубакина - «Письма к читателям о самообразовании» (1913 г.), «Практика самообразования» (1914 г.) и др. Значительную роль в развитии играли различные общества, курсы и народные университеты.

С 20-х гг. прошедшего столетия организованная и систематическая работа проводилась главным образом в области политического самообразования. В области общего самообразования, направляемого политпросветами Наркомпросов и профсоюзами, была реализована широкая программа образования трудящихся до уровня требований неполной средней школы.

В середине 30-х гг., в связи со значительным развитием сети общеобразовательных школ, техникумов и вузов, самообразование стало основным способом самостоятельного углубления и расширения знаний, полученных в учебных заведениях.

В условиях научно-технической революции (с 50-х гг. XX в.) широкое развитие получили системы образования взрослых и повышения квалификации. Эту потребность усиливает и развитие средств массовой информации. Их развитие, с одной стороны, обогащает процесс самообразования, а с другой - делает человека причастным к совершающимся в мире событиям, вызывает потребность разобраться в них.

Начало XXI в. характеризуется гуманистической коррекцией самообразования - направленностью на развитие личности, раскрытие спо-

способностей человека, его творческого потенциала, самовыражение, реализацию духовных интересов.

Важную роль в формировании навыков самообразования играет школа различных уровней, которая рассматривает его как обязательный компонент современного обучения. Оно также может развиваться как сопутствующее обучению, расширяя, дополняя, углубляя изучаемый в учебном заведении материал, а может быть и автономно по отношению к обучению, включаясь в изучение новых, не представленных в учебном заведении курсов. В этом случае самообразование, обогащая учение, находит в нем поддержку, апробируя самостоятельно полученные знания, систематизирует их.

В то же время обучение дает возможность обогатить самообразование коллективным поиском, снять некоторые трудности самостоятельного познания. Развиваясь в системе обучения, самообразование получает новые стимулы для своего утверждения. При этом навыки самообразования вырабатываются в первую очередь в процессе проведения различных видов самостоятельной работы учащихся, предусмотренных учебными программами (выбор необходимой литературы, конспектирование, реферирование прочитанного, составление тезисов, подготовка докладов и др.). Учащиеся пользуются справочной литературой, словарями; в процессе экскурсионной, лабораторной и экспериментальной работы приобретают необходимые для самообразования умения наблюдать, сравнивать, обобщать жизненные явления.

Навыки самообразования, полученные в школе, углубляются и совершенствуются в процессе учебной работы в средних специальных и высших образовательных учреждениях. Важную роль в этом, помимо самостоятельной работы с учебной и научной литературой, играют занятия в семинарах, научных студенческих обществах и конструкторских бюро, участие в исследовательских работах и др.

Самообразование в последние годы рассматривается как составная часть системы непрерывного образования, выступающего связующим звеном между базовым образованием (общим и профессиональным) и периодическим повышением квалификации или переподготовки специалистов.

### *Цели, содержание и структура непрерывного образования*

Непрерывное образование представляет собой философско-педагогическую концепцию, согласно которой образование рассматривается как процесс, охватывающий всю жизнь человека. В то же время это также аспект образовательной практики, представляющий ее как непрекращающееся целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта с использованием всех звеньев имеющейся образо-



вательной системы государства и один из важнейших принципов образовательной политики Российской Федерации.

В теории и практике непрерывного образования особо акцентируется образование взрослых за пределами базового образования — приобретение и повышение профессиональной квалификации, переподготовка в процессе смены профессий, образование в ходе адаптации к меняющимся социальным условиям, досуговое образование и т. д.

В мировой педагогике понятие непрерывного образования выражается рядом терминов, среди которых: «продолжающееся образование», «пожизненное образование», «пожизненное учение», «перманентное образование» и др. К этому понятию тесно примыкает «возобновляющееся образование», означающее получение образования «по частям» в течение всей жизни, отход от практики длительного образования в учебном заведении, оторванной от трудовой деятельности человека, чередование образования с другими видами деятельности, главным образом с работой.

В психолого-педагогическом аспекте характерной является тенденция опоры на самообразование, освоение умений и навыков учения, развитие ценностных ориентации в духе «учения через всю жизнь», широкое использование активных форм и методов обучения, подход к обучению как процессу преобразования жизненного и профессионального опыта.

Важной чертой практики непрерывного образования в последние годы становится самостоятельный выбор образовательных целей и средств их достижения. В связи с этим идея непрерывного образования связана с переходом образовательной теории и практики от парадигмы преподавания, в рамках которой человек выступает как «объект обучающих воздействий», к парадигме, предполагающей гуманистический тип отношений участников образовательного процесса (обучающих и обучающихся), саморазвитие обучающихся.

В личностном плане непрерывное образование реализуется не только за счет функционального включения человека в образовательный процесс или организационных мер, обеспечивающих «преемственность звеньев», но и благодаря формированию внутренней личностной позиции, обеспечивающей преемственность образования во внутреннем мире личности. В этом случае оно является способом выработки ее смысловых, жизненных ориентиров, включая и профессионально-образовательный, одной из жизненно важных линий самореализации личности, которая осуществляется средствами образования.

Непрерывное образование также выступает как путь и средство творческого роста личности, конструктивного преодоления ситуаций социального и профессионального жизненного кризиса. Вот почему для психолого-педагогической практики важнейшей областью его

проблематики является процесс самоактуализации человеком своих ценностей и творческого потенциала в образовательном процессе.

Разработка в Российской Федерации проблематики непрерывного образования отличается остротой, связанной с изменениями в жизни общества в условиях перехода к рыночным отношениям, социокультурной ситуацией, в которой профессиональная гибкость и мобильность не сводятся только к области производственной деятельности человека, но становятся как социальной, так и личностной проблемой и непосредственно отражаются на образовательной сфере общества. Особое значение приобретают социально-практические и научно-прикладные подходы к непрерывному образованию, которые направлены на его гуманизацию, переориентацию с обезличенных потребностей государства или ведомств на образовательные потребности человека, включение образовательного процесса в контекст социальной и производственной жизни человека, его личностного роста. К тому же разработка его теоретических и прикладных проблем обусловлена отходом от жесткой централизации государственного регулирования образования, социальной потребностью переключения в режим широкой и гибкой системы образовательных услуг.

Рассмотренная характеристика образования отражает его концептуальные позиции, реализуемые в Российской Федерации. Они соответствуют эволюции отечественной образовательной системы. Однако в **образовании зарубежных стран** зачастую просматриваются иные подходы. Главную роль в них играют вузы, средние и профессиональные учебные заведения, курсы и центры образования, национальные культурные центры и т. п. В них люди, имеющие неполное среднее или среднее образование, могут повысить в желаемом направлении уровень своей общеобразовательной или общекультурной подготовки, приобрести новую специальность или повысить профессиональную квалификацию. Эти учреждения также оказывают помощь в подготовке к сдаче экзаменов за курс средней школы или к приемным экзаменам в средние профессиональные и высшие учебные заведения.

Многие обучающиеся занимаются в свободное от работы время (part-time education) или заочно. Имеются краткосрочные курсы интернатного типа (главным образом для сельских жителей) с отрывом от работы (full-time education). В большинстве случаев они находятся в ведении муниципальных органов или профсоюзных, религиозных, различных общественных и частных организаций. В ряде стран имеются также классы для взрослых в средних общеобразовательных и профессиональных школах и в вузах, где обучающиеся (в свободное от работы время или заочно) могут получить документ о среднем или высшем образовании. Значительные масштабы при помощи телевидения приобрело так называемое образование для досуга.

Во многих странах Азии, Африки и Латинской Америки основную роль в образовании играют курсы и школы грамоты. Часто обучение грамоте сочетается в них с практическим обучением для получения специальности. В некоторых странах по мере ликвидации неграмотности и малограмотности создается сеть государственных начальных школ для взрослых, а также технических школ. В некоторых средних учебных заведениях и колледжах имеются классы для взрослых, где, обучаясь в свободное от работы время, можно получить неполное среднее или среднее образование. Этим странам оказывает существенную помощь ЮНЕСКО.

Изложенная характеристика образования с точки зрения отечественной дидактики позволяет перейти к подробному рассмотрению российской образовательной системы.

## **2 вопрос. ХАРАКТЕРИСТИКА РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ**

Образовательная система Российской Федерации сформирована на основе рассмотренных концептуальных позиций. Она представляет собой совокупность методологических, теоретических и организационных элементов государства, позволяющих решать образовательные задачи различного уровня и направленности. Ее основополагающим и системоформирующим элементом выступают цели, на достижение которых направлена существующая образовательная система.

### *Цели образования*

Образовательный процесс в значительной степени носит целенаправленный характер. Он предполагает определенное направление педагогических усилий обучающихся и обучаемых, осознание их конечных результатов, а также включает в себя содержательную сторону и средства достижения этих целей.

Следует отметить, что проблема целей образования прослеживается еще со времен античности, но всегда оставалась сложной и противоречивой. К настоящему времени в отечественной дидактике в ней обозначилось три основных подхода.

1. Определение целей образования в интересах передачи накопленного человечеством опыта из поколения в поколение.

2. Цели образования предусматривают формирование личности, полезной конкретному обществу.

3. Включает в себя элементы двух предыдущих и видит главную цель образования в формировании всесторонне развитой личности, полезной для общества на основе реализации богатого социокультурного опыта человечества.

В педагогической и психологической литературе последних лет также нередко встречается характеристика цели образования, как передачи лишь социального опыта от старшего поколения к младшему. Однако такое определение страдает большой обобщенностью и похоже, скорее, на рамочное условие построения системы образования.

Истинные цели образования должны ставиться более конкретизировано. Они всегда носят конкретно-исторический характер и формируются с учетом многих социальных и культурных реалий. Сложность здесь состоит в том, что эти реалии подчас сами являются очень противоречивыми. Современное цивилизованное общество, научно-технический прогресс требует от человека более широкого диапазона знаний и профессиональных навыков. Отсюда образование становится направленным на развитие познавательного потенциала человека. Цель его смещается с простой передачи опыта на формирование личности с точки зрения ее полезности обществу. Акцент делается на специальность. Однако при таком подходе к определению целей образования практически не учитываются интересы личности, ее скрытые задатки и способности.

В связи с этим в последние десятилетия в Российской Федерации все более утверждается личностно-ориентированный подход к выявлению сущности целей образования. Его основной смысл заключается в формировании всесторонне (гармонично) развитой личности, подготовленной к воспроизведению и развитию материальной и духовной культуры общества. При таком подходе к рассматриваемой проблеме главная цель любого социального института рассматривается как развитие человека на основе личностно-формирующего знания.

Вместе с тем следует отметить, что в системе образования нашей страны длительное время реализовывались принципы государственной идеологии. Это позволяло формировать единую для всех образовательных учреждений идеологическую платформу, определяющую цели образования. Однако в условиях нынешней деполитизации образовательных учреждений это становится просто невозможным. К тому же в мировой педагогической теории и практике уже давно сложилось мнение, что образовательный процесс не может быть заложником конъюнктурных устремлений руководящей в данный исторический отрезок времени партии. Образование должно базироваться на постоянных непреходящих идеях и ценностях. Одной из них должен быть выработанный и проверенный многовековой практикой *принцип гуманизма*.

При таком подходе в отечественном образовании акцент делается на целостное, универсальное становление личности, гармоничное развитие ее интеллектуальных и духовно-нравственных составляющих. Вот почему с позиций гуманизма *ведущей целью образования* выступает *необходимость формирования человека как полноценного субъекта всякой деятельности, к тому же ответственного за результаты своего труда.*

Имея в виде целей образования конкретный ценностный ориентир, дидактика далее исследует и разрабатывает собственно процесс его достижения и выявляет существенные связи между действующими в его рамках элементами. Сам образовательный процесс в общем виде представляет собой согласованное взаимодействие многих организационных, теоретических, методических, социальных, материальных и других элементов. Однако они во многом определяются содержанием и самой системой образования.

### *Содержание и система образования*

Для успешного осуществления профессиональной подготовки, как важного средства формирования и развития личности, необходимо уяснить не только то, чему ее учить, но и, прежде всего, то, как должна решаться эта задача. Ответ на этот вопрос как раз и определяет содержание образования. Что же следует понимать под понятием "содержание образования"?

При ответе на этот вопрос необходимо иметь в виду ту систему научных знаний и связанных с ними практических умений, которыми необходимо овладеть обучаемым в интересах развития их умственных и творческих способностей. Но фактический материал каждого учебного предмета органически включает в себя мировоззренческие и нравственные идеи, а также выводы, которые оказывают большое формирующее влияние на личность. Естественно, что эти идеи и выводы одновременно являются важной частью содержания образования. Поэтому в общем плане под *содержанием образования* можно понимать ту *систему научных знаний, практических навыков и умений, а также мировоззренческих и нравственных идей, которыми необходимо овладеть обучаемым.*

Определение содержания образования - задача непростая. История педагогики показывает, что при ее решении допускалось немало ошибок, отрицательно сказывающихся на качестве обучения. Вот почему в педагогической науке такое большое значение придается разработке тех *исходных теоретических идей*, которые должны определять содержание современного образования. Основными из них выступают объективные (потребности общества, развитие науки и техники и др.)

и субъективные (политика и идеология государства, методологические позиции ученых и др.) факторы. К тому же образование должно обеспечивать овладение обучаемыми социальным опытом, основу которого составляют научные знания, умения и способы творческой деятельности, их мировоззренческая и морально-нравственная направленность. Это, в свою очередь, обуславливает необходимость обеспечения полноценного научного образования всех категорий граждан, его постоянного совершенствования в связи с социально-экономическими преобразованиями и потребностями общества в повышении качества подготовки людей на различных образовательных уровнях (начальном, среднем или высшем).

Следует отметить, что конкретное содержание образования достаточно динамично. То, что его формировало вчера - сегодня уже может выглядеть по-другому, а завтра вновь измениться. Вот почему в дидактике сформулирована и действует ***система научных требований к определению содержания образования***. Рассмотрим основные из них.

1. *Содержание образования на всех ступенях должно быть направлено на достижение главной цели общества - формирование современной гармонично развитой личности.* Из этого требования следует, что содержание образовательной работы должно обеспечивать умственное развитие обучаемых, их техническую и трудовую (служебную) подготовку, физическое, нравственное и эстетическое воспитание.

2. *Содержание образования должно строиться на строго научной основе и объяснять обучаемым сущность общественной жизни, способствовать формированию их гражданско-патриотической позиции.* Это требование имеет ряд аспектов.

Во-первых, в содержание образования должны включаться только твердо устоявшиеся в науке теоретические положения.

Во-вторых, содержание учебного предмета должно соответствовать современному состоянию науки и включать в себя новейшие ее достижения.

В-третьих, содержание образования должно характеризоваться четкостью выводов по изучаемым вопросам.

3. *Содержание образования по каждому учебному предмету должно соответствовать логике и системе, свойственным той или иной науке.* Оработка такой системы - достаточно сложная задача. Однако именно она позволяет обучаемым успешно продвигаться по пути усвоения необходимого учебного знания и формирования соответствующих навыков и умений.

4. *Содержание образования должно строиться на основе взаимосвязи между отдельными учебными дисциплинами (учебными предметами).* Это требование обусловлено двумя основными факторами.

Первый из них заключается в том, что изучение большинства предметов невозможно без предварительной подготовки по другим. Второй обусловлен тем, что конкретный учебный предмет отражает лишь какую-то одну сторону целостной деятельности человека. Следовательно, эффективность его деятельности всецело зависит от полноты и качества знаний по всем ее составляющим.

Необходимо отметить, что конкретное содержание образования, формируемое рассмотренными требованиями, конкретизируется на каждом из его этапов, обуславливающих структуру образовательной системы государства. Согласно Закону "Об образовании" в образовательной системе Российской Федерации выделяется **три вида образования**:

1. Дошкольное образование, имеющее целью осуществление образовательного процесса путем обеспечения преемственности между дошкольным и начальным общим образованием, оптимальных условий для охраны и укрепления здоровья, физического и психического развития детей в семьях и дошкольных детских учреждениях.

2. Общее образование включает в себя три ступени, соответствующие уровням образовательных программ: начальное общее, основное общее и среднее (полное) общее образование. Его главной целью является вооружение обучаемого системой знаний, навыков и умений, а также формирование у него качеств личности, позволяющих успешно осваивать различные виды профессиональной деятельности в соответствии с потребностями государства, общества или самой личности.

3. Профессиональное образование также включает в себя три уровня: начальный, средний и высший. К тому же, оно может быть как основным, так и дополнительным. Целью профессионального образования является подготовка специалиста соответствующего профиля и уровня для деятельности в конкретной области (гуманитарной, производственной, медицинской, военной и т.д.).

Закон, помимо рассмотренных видов образования, также предусматривает и профессиональную подготовку, направленную на ускоренное приобретение и совершенствование обучаемыми знаний, навыков и умений для выполнения определенной профессиональной деятельности. Однако необходимо учитывать, что профессиональная подготовка не сопровождается повышением образовательного уровня обучающегося. В то же время она выступает важным элементом государственной системы непрерывного образования.

К числу **форм**, в рамках которых граждане Российской Федерации могут получить образование определенного уровня, относятся очное, очно-заочное (вечернее) и заочное обучение, а также семейное образование, самообразование и экстернат. Допускается сочетание различных форм, однако в пределах конкретных общеобразовательных или

профессиональных образовательных программ действует единый государственный образовательный стандарт. К тому же по ряду профессий (например, медицинским) очно-заочная и заочная формы обучения, а также экстернат не допускаются.

В последние годы в российской образовательной системе широкое распространение получило **дистанционное обучение**, представляющее собой технологию целенаправленного и методически организованного руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся (независимо от уровня получаемого ими образования), проживающих на расстоянии от образовательного центра. Оно осуществляется с помощью средств (как правило электронных) и методов педагогического общения преподавателя и обучаемого при минимальном количестве обязательных занятий. По методам организации учебного процесса дистанционное обучение близко к заочной форме, а по насыщенности и интенсивности учебного процесса - к очной форме обучения.

Для реализации образовательных программ различного уровня учебное заведение должно пройти специальные процедуры - аттестацию, лицензирование и аккредитацию.

#### *Аттестация, лицензирование и аккредитация*

**Аттестация** (от лат. attestatio - свидетельство) образовательных учреждений в Российской Федерации является основной формой государственно-общественного контроля за образовательной деятельностью. Она устанавливает соответствие содержания, уровня и качества подготовки выпускников всех образовательных учреждений (независимо от ведомственной подчиненности и форм собственности) требованиям государственных образовательных стандартов.

Образовательное учреждение может пройти аттестацию только при условии положительных результатов итоговой аттестации не менее половины его выпускников в течение 3 последних лет. Она проводится один раз в 5 лет по заявлению образовательного учреждения государственной аттестационной службой либо по ее поручению органами государственной власти, органами управления образованием и органами местного самоуправления с привлечением ведущих образовательных учреждений и общественности.

Для проведения аттестации создается комиссия из педагогов и представителей органов здравоохранения, министерств, ведомств и т.д. Заключение комиссии является основанием для получения государственной аккредитации либо ее лишения.

**Лицензирование** образовательных учреждений - процедура, включающая проведение экспертизы, принятие решения, оформление и выдачу учреждению профессионального образования лицензии на



право ведения образовательной деятельности по зафиксированным направлениям (специальностям), уровням профессионального образования, а также дополнительного образования взрослых. Ее целями являются обеспечение и защита прав граждан Российской Федерации на получение профессионального образования, создание правовых гарантий для свободного функционирования и развития учреждений профессионального образования различных организационно-правовых форм.

Решение о выдаче лицензии принимается соответствующим органом управления образованием, осуществляющим лицензирование, и оформляется его распорядительным документом на основании заключения экспертной комиссии. Для каждого направления (специальности), уровня подготовки или программы дополнительного образования срок действия лицензии указывается отдельно. В случае реорганизации учреждения (изменения организационно-правовой формы, статуса) его лицензия утрачивает силу.

Предметом и содержанием лицензионной экспертизы является установление соответствия условий осуществления образовательного процесса, предлагаемых учреждением профессионального образования, государственным и местным требованиям в части строительных норм и правил, санитарных и гигиенических норм, охраны здоровья обучающихся и работников, оборудования учебных помещений, обеспеченности учебного процесса (материально-технической и финансовой), образовательного ценза педагогических работников и укомплектованности штатов.

**Аккредитация** образовательных учреждений Российской Федерации предполагает осуществление процедуры признания типа образовательного учреждения (среднее или высшее профессиональное) и его вида (университет, академия, институт, колледж, техникум и т.д.). Ее целями являются контроль за эффективностью образовательного процесса и защита прав граждан на получение образования.

Аккредитационное обследование осуществляется государственным органом управления образованием в форме экспертизы. При положительном решении образовательному учреждению выдается свидетельство о государственной аккредитации.

Положительное прохождение процедур аттестации, лицензирования и аккредитации дает образовательному учреждению право осуществлять самостоятельную образовательную деятельность определенно-го уровня. Вместе с тем контролирующие государственные и общественные органы вправе осуществлять дополнительный контроль над ней, что является одним из элементов управления образовательной системой Российской Федерации.

Управление образовательной системой представляет собой специфический вид социального управления, который поддерживает целенаправленность и организованность учебно-воспитательных, инновационных и обеспечивающих их процессов в системе образования. Подчиняясь общим закономерностям социального управления, оно имеет специфические особенности, обусловленные способами постановки и достижения социально значимых целей в конкретных условиях организованного учебно-воспитательного процесса.

Зарождение теории управления образовательной системой государства связано с распространением массового обучения. Во 2-й половине XIX в. в рамках традиционной педагогики выделился особый раздел - «училищеведение». В начале XX в. внутренняя организация различных образовательных учреждений, их взаимодействие с государством и обществом стали рассматриваться с позиций теории административного управления, впервые систематизированной А. Файолем (Франция, 1916). К основным принципам управления им были отнесены: разделение труда, власть и ответственность, дисциплина, единство распорядительства и руководства, подчинение частных интересов общим, вознаграждение, централизация, иерархия, порядок, справедливость, постоянство состава исполнителей, инициатива, единение персонала.

В России теория управления образованием изначально развивалась как школоведение. После Октябрьского переворота 1917 г. была создана централизованная государственная система учебных заведений, но в специальной литературе вопросы управления рассматривались главным образом применительно к сфере общего образования. Первые документы советской власти о школе опирались на демократические идеи и предусматривали децентрализацию управления школой, частную инициативу в школьном деле, ученическое самоуправление, широкое участие местных обществ и органов в деле просвещения. Однако с середины 20-х гг. объем и содержание общего образования стали определяться программами Наркомпроса. Ужесточалось и внутреннее управление школой. В начале 30-х гг. Наркомпрос фактически превратился в орган исполнения партийных директив. Формировалась административно-командная система, которая хотя в дальнейшем и эволюционировала, но, по сути, не изменялась почти 50 лет.

С конца 80-х гг. в Российской Федерации предпринимаются усилия по обновлению научной базы управления образовательной системой. Итогом комплексной научной работы стала принятая Правительством в 1991 г. «Программа стабилизации и развития российского образования в переходный период». Законом РФ «Об образовании» (1992, но-

вая ред. 1995) разграничена компетенция органов управления различных уровней, создана правовая основа для формирования децентрализованной системы управления. К компетенции государственных органов управления образованием были отнесены: разработка и реализация целевых федеральных и международных программ в области образования; разработка государственных образовательных стандартов и установление эквивалентности документов об образовании; государственная аккредитация образовательных учреждений; установление порядка аттестации и требований к образованию специалистов образовательных учреждений; формирование структуры системы образования и др. Эти подходы конкретизированы применительно к системе вузов в Законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996).

Отечественная дидактика исходит из того, что образовательная система может работать одновременно в 2 режимах: функционирования и развития. Соответственно различаются и виды управления образовательной системой. В первом случае объектом управления оказываются учебно-воспитательные процессы и обеспечивающие их программно-методические, кадровые, материально-технические и нормативно-правовые условия, а целью - эффективное использование имеющегося в образовательной системе потенциала. Во втором случае объектом управления выступают собственно изменения в содержании, организации и технологиях учебно-воспитательного процесса с целью наращивания образовательного потенциала, повышения его эффективности.

Для реализации и обеспечения управленческих функций - планирования, организации, руководства, контроля - создаются системы управления. В рамках каждой из них возможно рассмотрение взаимосвязанных, но относительно самостоятельных компонентов: человеческих, материальных, технических, информационных, нормативно-правовых и др. К тому же управление специфично на различных уровнях: общегосударственном (федеральном), региональном, муниципальном (местном) и на уровне образовательного учреждения.

В Российской Федерации органы управления образованием сформированы на трех уровнях - государственном, общественном и смешанном и имеют достаточно сбалансированные полномочия. В то же время в зарубежных странах с исторически сложившимся централизованным образованием (Греция, Нидерланды и др.), ведущую роль в решении его вопросов играют высшие административно-государственные органы. В странах же с децентрализованной системой (США, Канада, Германия, Великобритания, Швеция и др.) местные органы обладают достаточно широкой автономией.

Понимание принципиальных положений, определяющих содержание отечественного образования, его построение и управление, дает основание сделать вывод о том, что к настоящему времени в Российской Федерации сложилась стройная образовательная система, позволяющая решать задачи подготовки высококвалифицированных кадров, отвечающих требованиям современного цивилизованного общества. Ее основные усилия направлены на решение задач гуманизации образовательной среды, всестороннее и гармоничное развитие обучающихся в интересах личности, общества и государства.

### **Задания на самостоятельную работу**

1. С использованием рекомендованной литературы углубить и закрепить знание учебного материала.
2. Самостоятельно уяснить проблему обеспечения единства образования и самообразования в современной отечественной образовательной системе.

### **Вопросы и задания для самоконтроля знаний**

1. В чем заключается общечеловеческая ценность образования?
2. Проанализируйте соответствие содержания и структуры отечественной образовательной системы главным идеям образования.
3. Оцените соотношение эффективности отечественной и зарубежных образовательных систем.
4. Раскройте структуру образования в нашей стране, его направления и конкурентоспособность.
5. Каковы основные функции Государственного образовательного стандарта?

### **Литература**

1. Гребенюк О.С. Общие основы педагогики: Учеб.для студентов вузов, обуч-ся по спец.031000 "Педагогика и психология": Допущено М-вом образования РФ/ О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. -М.: Владос, 2003. -160 с. -(Учеб.для вузов). -Библиогр.в конце гл. -Осн.понятия: с.146. -ISBN 5-305-00043-2
2. Григорович Л.А. Педагогика и психология: Учеб. пособие для студентов вузов: Рек.М-вом образования РФ/ Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. -М.: Гардарики, 2003. -475 с. -Библиогр.: с.454. -Глоссарий: с.471-475. -ISBN 5-8297-0096-4
3. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб.для студентов вузов, обуч-ся по пед.спец./ И.Ф. Харламов. -4-е изд., перераб.и доп. -М.: Гардарики, 2002. -517 с. -Библиогр.в конце гл. -ISBN 5-8297-0004-2.

## **ЛЕКЦИЯ 3. ОБУЧЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС**

### **Учебные вопросы**

1. Общая характеристика процесса обучения.
2. Методологические основы обучения.

Как известно, образование предполагает овладение растущим человеком определенной системой знаний, навыков и умений для личностной реализации в системе общественных, экономических и других отношений общества и государства. Эта задача решается, преимущественно, в рамках специфического социально-педагогического явления, обозначаемого в дидактике категорией «процесс обучения».

### **1 вопрос. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ**

#### *Понятие и гуманистический характер обучения*

Обучение, как социально-педагогический процесс, представляет собой совместную целенаправленную деятельность преподавателя (учителя) и учащихся, в ходе которой осуществляется образовательное и личностное развитие человека.

Вместе с тем следует отметить, что это понятие многозначно, так как способность обучаться принадлежит к числу фундаментальных свойств всех живых систем. В ходе же социального развития обучение становится отдельным, специфическим видом общественной деятельности, превращается в средство передачи социального опыта из поколения в поколение. В связи с этими возможно выделение разных аспектов понятия «обучение».

На общепедагогическом уровне обучение рассматривается как один из видов деятельности по приобщению человека к совокупности общественных отношений, в результате которой он формируется как личность.

В дидактике обучение предстает в единстве преподавания как деятельности обучающихся и учения как деятельности обучающихся при передаче последним социального опыта в форме содержания образования.

Методика преподавания рассматривает обучение как совокупность форм реализации преподавания и учения на материале конкретного учебного предмета.

В психологии обучение выступает как совокупность взаимосвязанных действий учителя и ученика, в результате которых происходит обогащение интеллекта учащегося, его психическое развитие.

Главные составляющие процесса обучения — преподавание и учение. В их единстве заключается его основная сущностная дидактическая характеристика. В элементарной форме отношение «преподавание — учение» проявляется в конкретном взаимодействии учителя и ученика, однако только к такому взаимодействию не сводится. В опосредованном виде это отношение заложено в учебных программах.

Ученик в системе дидактических отношений выступает как объект преподавания и как субъект учения. В этой двойственности функций проявляется активность учащегося как действующего субъекта. Объектом по отношению к ученику в данном случае является учебный материал, который учащийся должен усвоить. Деятельность ученика по его усвоению планируется, организуется и направляется педагогом. Вот почему во взаимодействии учителя и ученика управляющая роль принадлежит первому. Он воздействует на ученика, помогая становлению его как личности.

Субъектно-субъектное же отношение, характерное для личностно ориентированного обучения, существует внутри субъектно-объектного, им определяется и стимулируется.

В условиях непрерывного образования, когда важнейшей задачей учебных заведений становится подготовка обучаемых к самообразованию, по мере того как прямое педагогическое воздействие заменяется опосредованным руководством, учение все более принимает форму самостоятельной познавательной деятельности. Вместе со снижением удельного веса непосредственного преподавания дидактическое соотношение преподавания и учения становится все более опосредованным, пока полностью не перейдет в самообучение.

Главные и определяющие источники обучения — текущие и перспективные потребности общества, его требования к личности. Эти требования получают воплощение в педагогически проработанном содержании образования, которое в отечественной педагогической традиции рассматривается в единстве с деятельностью, направленной на развитие личности.

Содержательная и процессуальная стороны обучения находятся в единстве и влияют друг на друга. Действительно, содержание образования проявляется лишь в процессе обучения. Однако оно может быть представлено и в идеализированном виде в абстрактных теоретических построениях или в учебных материалах. Объем и структура таких материалов должны соответствовать закономерностям и принципам обучения, условиям, в которых оно протекает, а также возможностям и особенностям формирующейся личности учащихся.

Существуют различные системы организации обучения. К их числу в последние годы относятся индивидуальное обучение, классно-урочная система, лекционно-семинарская система, предметно-курсовая система обучения, курсовая система обучения и др. Каждая из них использует характерные организационные формы, способствует созданию специфических условий для достижения конкретных целей обучения.

### *Цели обучения*

В современной педагогической литературе в целях обучения выделяют два аспекта: предметный и личностный.

Предметный аспект представляет собой овладение обучающимися основами научных знаний, общую подготовку к практической деятельности и формирование научных убеждений.

Личностный аспект предполагает развитие умения мыслить (овладение, например, такими мыслительными операциями как классификация, синтез, сравнение и др.), развитие творческих и познавательных способностей, а также таких психологических явлений как восприятие, воображение, память и т.д. Кроме того, здесь же происходит формирование потребностей, мотивов поведения и системы ценностей.

Двойственный характер целей обучения вызван самой структурой личности. В связи с этим А.В.Петровским выделены четыре основные компонента, составляющие структуру личности учащегося:

- индивидуально-типологические особенности (темперамент, характер, способности);
- психические процессы (память, мышление, воля, чувства, эмоции);
- опыт (знания, навыки, умения);
- направленность (потребности, мотивы, убеждения).

Представленные компоненты имеют как биологическую, так и социальную основу. Так индивидуально-типологические особенности формируются в зависимости от уровня развития психофизиологической (биологической, наследственной) системы человека. Психические процессы в большей степени также носят биологический характер, хотя уровень их развития во многом определяется социальными условиями (в том числе и обучением). Опыт в основном приобретает в ходе научения, но уровень его развития может зависеть и от некоторых биологических начал. Компоненты же направленности практически полностью определяются социальными условиями жизни человека.

Однако цели обучения не могут ограничиваться только формированием системы знаний, навыков и умений. В процессе обучения не-

обходимо также сформировать и развивать целый перечень личностных свойств и качеств. Такой подход требует существенного совершенствования процесса обучения, которое должно способствовать повышению образовательного уровня личности, т.е. преследовать как предметные, так и личностные цели.

Такой подход к общей трактовке проблемы целей обучения позволил к настоящему времени выделить в них четыре группы:

✧ определение целей через содержание изучаемого материала (изучить определенную тему, параграф, главу и пр.). Однако такой подход к постановке целей хотя и ориентирует педагога на конкретный результат, но не дает возможности продумать отдельные этапы процесса обучения, его конструкцию;

✧ определение целей через деятельность педагога: ознакомить, показать, рассказать и пр. В то же время такие цели не предусматривают достижения конкретных результатов – что должно быть достигнуто в процессе обучения, каков будет уровень знаний, общего развития и т.д.;

✧ определение целей через внутренние процессы развития учащихся (интеллектуальное, эмоциональное, личностное): сформировать интерес, развить познавательную активность, сформировать умение и т.д. Но цели такого типа слишком обобщены, что затрудняет их целостный контроль;

✧ определение целей через организацию учебной деятельности: решить задачу, выполнить упражнение, изучить самостоятельно. Такие цели хотя и ориентируют на организацию активной познавательной деятельности, однако не всегда могут дать ожидаемый результат.

Обобщение представленных подходов к целеполаганию процесса обучения позволяет сделать вывод, что педагог должен уметь определять первоочередные цели, т.е. логику, иерархию конкретных целей для каждого занятия с учетом перспектив дальнейшей учебной работы. Это позволит создать условия для реализации в учебном процессе его трех важнейших функций: образовательной, воспитательной и развивающей.

### *Образовательная, воспитательная и развивающая функции обучения*

Для понимания роли обучения как средства образования, воспитания и развития человека важнейшее значение имеет то, что этот процесс не сводится только к овладению обучающимися знаниями, выработке практических навыков и умений творческой деятельности. Обучение оказывает более широкое влияние на личность. Дело в том, что знания, как предмет усвоения, имеют три взаимосвязанные стороны:



теоретическую (факты, теоретические идеи и понятия), практическую (навыки и умения применения знаний в различных жизненных ситуациях) и мировоззренческо-нравственную (заключенные в знаниях мировоззренческие и нравственные идеи). Это означает, что в процессе обучения одновременно происходит обогащение личности новыми научными знаниями определенного образовательного уровня, развитие ее интеллектуальных и творческих способностей, а также формирование мировоззрения и нравственной культуры.

Образовательная, воспитательная и развивающая функции обучения реализуются в единстве, что позволяет говорить о них как о принципе педагогической деятельности, который требует специальных усилий педагогов, чтобы его обеспечить. В этом случае обучающая деятельность педагога должна быть спроектирована и осуществлена так, чтобы ее содержательная и процессуальная стороны, реализуемые в преподавании и учении, выполняли функции, определяемые потребностями личности, общества и государства.

Как известно, в состав содержания образования кроме традиционно предусмотренных знаний, умений и навыков включаются также и элементы, отражающие опыт творческой деятельности и опыт личностного отношения к системе общественных ценностей. Все эти элементы передаются учащимся именно в процессе обучения.

Передавая опыт эмоционально-ценностного отношения, педагог реализует воспитывающую функцию обучения. Именно в ходе обучения можно целенаправленно формировать определенные качества личности ученика. Это может осуществляться, например, путем включения в учебный материал проблем, вызывающих у учащихся затруднения, преодоление которых способствует становлению и развитию соответствующих черт их характера.

Однако применения только учебных средств недостаточно для формирования поведения ученика в реальных жизненных ситуациях. Если образовательная функция опосредована множеством заранее запланированных, в известной мере, искусственных учебных ситуаций, то воспитательная имеет реальное, жизненное содержание. Вот почему специально проводимая воспитательная работа нужна потому, что путем обучения передаются не сама определенная деятельность и формы отношений, а их идеальная модель, общие принципы, нормы.

Реализация воспитательной функции в обучении придает ему своеобразное качество, обозначаемое в педагогической литературе понятием «воспитывающее обучение». При этом под ним понимается такое обучение, при котором достигается органичная связь между приобретением учащимися знаний, умений, навыков, усвоением опыта творческой деятельности и формированием эмоционально-ценностного отношения к миру, друг к другу, к усваиваемому учебному материалу.

Взаимосвязь обучения и воспитания с точки зрения организации педагогической деятельности определяется тем, что в воспитании главное - приобретение воспитанниками личного жизненного опыта. В связи с этим существуют разные трактовки различий между обучением и воспитанием, предполагающие и разные пути объединения их в единый процесс.

Согласно одной точке зрения, обучение обслуживает познавательную деятельность и играет ведущую роль в формировании мировоззрения, а воспитание (в узком смысле) направлено главным образом на организацию трудовой, общественной и другой деятельности и формирует нормы нравственности и права.

Другая позиция исходит из определения воспитания (в широком смысле) как целенаправленной, специально проектируемой и организуемой деятельности по приобщению человека к жизни общества. Двумя составляющими этой деятельности являются обучение как деятельность по передаче социального опыта обучающими посредством преподавания и его усвоение обучающимися в ходе учения, и воспитание (в узком смысле) как деятельность по непосредственному включению обучаемых и воспитуемых в жизнь.

В педагогической действительности эти виды деятельности сливаются. Однако обеспечить такое единство можно только путем специально организованного учебного процесса.

Это же касается и реализации развивающей функции, придающей учебному процессу специфическое качество «развивающего обучения», которое ориентирует педагогическую теорию и практику на совершенствование физических, познавательных и нравственных способностей учащихся путем использования их потенциальных возможностей.

Для реализации рассмотренных функций обучения у педагогов и учеников должна быть сформирована соответствующая потребность, в основе которой находится мотив учебной деятельности (учения).

### *Мотивация в учебном процессе*

Мотивация – общее название процесса побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания обучения. Имея в виду педагога, речь идет о мотивации обучения. С позиции обучаемого речь идет о мотивации учения. В понятие мотивация педагогов вкладывается несколько иной смысл, связанный преимущественно с их отношением к профессиональным обязанностям.

Мотивация, как процесс изменения состояний и отношений личности основывается на мотивах, которые представляют собой конкрет-

ные побуждения, причины, заставляющие человека действовать определенным образом. Их также можно определить и как отношение к предмету деятельности (учебной, социальной, профессиональной и т.д.). В роли мотивов выступают потребности и интересы, стремления и эмоции, установки и идеалы. Вот почему мотивы рассматриваются как сложные психологические образования, представляющие собой динамические системы, в которых осуществляется анализ и оценка альтернатив, выбор и принятие решений.

По уровням влияния на учебную деятельность познавательные мотивы подразделяются на следующие группы:

- широкие социальные мотивы – долг, ответственность, понимание социальной значимости обучения;
- узкие социальные (позиционные) мотивы – стремление занять определенную должность в будущем, получить признание окружающих или достойное вознаграждение за свой труд;
- мотивы социального сотрудничества – ориентация на различные способы взаимодействия с окружающими, утверждение своей роли и позиции среди других обучающихся;
- широкие познавательные мотивы – ориентация на эрудицию, удовлетворение от самого процесса учения или его результатов;
- учебно-познавательные мотивы – ориентация на способы добытия знаний, усвоение конкретных учебных предметов;
- мотивы самообразования – ориентация на приобретение дополнительных знаний.

Различные мотивы имеют неодинаковую силу влияния на результаты учебного процесса. В этой связи мотивы учащихся можно разделить на побудительные (они лежат в основе различных целенаправленных действий) и смыслообразующие, которые как бы «переводят» общественно-значимые ценности на личностный уровень.

Мотивы обучения также иногда подразделяют на внешние и внутренние. Первые, естественно, исходят от педагогов, родителей, учебной группы (класса), общества и приобретают форму подсказок, советов, требований и даже принуждений. Однако истинный источник положительной мотивации человека находится в нем самом. Вот почему решающее значение придается не мотивам обучения – внешнему воздействию, а мотивам учения – внутренним побудительным силам.

В дидактике также выделяются осознанные и неосознанные мотивы обучения. Первые выражаются в умении учащихся рассказывать о том, какие причины побуждают их к тому или иному уровню учения, выстроить их по степени значимости. Неосознанные же мотивы лишь ощущаются, существуют на уровне подсознания в смутных, не контролируемых сознанием влечениях к учебной деятельности.

Изучение проблемы положительной мотивации в учебной деятельности осуществляется в неразрывной связи с их формированием. Педагогическая практика показывает, что в этом случае целесообразно придерживаться определенного алгоритма, включающего несколько относительно самостоятельных, но обязательных организационно-педагогических действий. К ним относятся:

1. Определение и уточнение педагогом целей обучения.
2. Выявление возрастных возможностей мотивации. Здесь педагог должен получить четкие ответы на два вопроса:
  - к каким показателям мотивации необходимо подвести обучающихся различного возраста;
  - насколько уровень мотивации соответствует возрастным нормам, поставленным целям и задачам обучения.
3. Изучение исходного уровня мотивации.
4. Определение ведущих мотивов учебной деятельности.
5. Диагностика индивидуальных особенностей мотивации.
6. Анализ динамики мотивации и ее причин.
7. Формирование положительных мотивов обучения.
8. Оценка достигнутых результатов и планирование последующей коррекционной деятельности.

Сформированная по предложенному алгоритму положительная мотивация на обучение предполагает формирование у обучаемого стремления к продуктивной учебно-познавательной деятельности. Однако в условиях образовательного учреждения она будет осуществляться в под воздействием различных, нередко разнонаправленных, факторов.

### *Факторы обучения*

Проблема факторов обучения в дидактике рассматривается в контексте с его продуктивностью. Именно к этому понятию следует привязывать действующие в учебном процессе причинно-следственные связи, которые в этом случае называются продуктогенными (продуктообразующими, элементарными) причинами. Сколько и какого качества образовательного продукта производится в учебном процессе, каким будет его продуктивность, целиком и полностью зависит от того, какие из этих причин и как переплетутся во взаимодействии обучающихся и обучаемых. Вот почему под продуктогенной причиной в дидактике понимается сколь угодно малая, но обязательно целостная причинно-следственная связь, расчленение которой на составные части невозможно без потери ее смысла.

Значительная причина, образованная как минимум из двух продуктогенных причин одной группы, обозначается понятием «единичный фактор». В свою очередь их совокупность образует так называемый

«общий фактор», дальнейшее объединение которых образует комплексные факторы обучения. На вершине факторной иерархии находятся генеральные факторы, объединяющие все без исключения продуктогенные причины определенной группы, предварительно сведенные в единичные, общие и комплексные факторы.

В научной педагогической литературе иногда выделяют еще и специфические факторы, которые по каким-либо основаниям нельзя свести ни к одной продуктогенной причине и включить в рассмотренные ранее факторы.

Несомненно, что выделение названных факторов учебного процесса имеет весьма важное значение для осуществления так называемого «факторного анализа», являющегося объектом научной деятельности педагогов-исследователей. В педагогической же практике преимущественно учитываются лишь генеральные факторы. К настоящему времени наиболее учитываемыми являются четыре из них.

1. Учебный материал. Содержит в себе общие причины информационного происхождения. При этом учитывается, что учебная информация подразделяется на когнитивную (несущую знания) и управляющую – сигналы о том, как усваивать когнитивную информацию.

В то же время в составе данного генерального фактора логически выделяются два комплексных: объективная информация (содержание, количество учебного материала, его качество) и дидактическая обработка (способ изложения, структура, доступность учебного материала).

2. Организационно-педагогическое влияние. Объединяет большую группу продуктогенных причин, характеризующих деятельность педагога и качественные уровни организации учебного процесса. В этом факторе также выделяются два комплексных: организационно-педагогическое влияние на учебных занятиях (методы преподавания и учения, организационные формы, работоспособность педагога и учащихся, контроль и проверка результатов) и учебное влияние вне занятий (объем, контроль и характер помощи со стороны родителей, других взрослых и друзей, режим учебного труда, изучение дополнительной литературы).

3. Обучаемость учащихся. Этот фактор представляет собой способность к учению и возможность достижения учениками поставленных учебных целей в установленное время. Здесь также выделены два комплексных фактора: обучаемость на учебных занятиях (общий уровень предварительной подготовки обучаемых, их способность к овладению учебным материалом, особенности мышления и т.д.) и обучаемость во внеурочное время (самоконтроль, воля, настойчивость, целенаправленность обучения и др.).

4. Время, необходимое для изучения материала. В этом генеральном факторе выделяются затраты времени на уроке (время восприятия учебной информации, первичного осмысления знаний и их закрепления, необходимое количество повторений и т.д.), а также затраты времени на самостоятельную работу (время для выполнения домашних заданий, посещение факультативных и дополнительных занятий).

Рассмотренные и целый ряд других факторов имеют как объективную, так и субъективную основы, но, проявляясь во взаимосвязи, с одинаковой интенсивностью влияют на продуктивность и качество учебного процесса образовательного учреждения. Наряду с целями, функциями и мотивами они не только определенным образом характеризуют процесс обучения, но и оказывают влияние на формирование его методологических основ.

## **2 вопрос. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ**

Методологические основы обучения, как и образовательного процесса в целом, включают в себя несколько основополагающих позиций, наиболее важными из которых, прежде всего, выступают его закономерности.

### *Закономерности обучения*

С точки зрения педагогики под **закономерностями** обучения понимаются *объективно существующие и повторяющиеся устойчивые связи, отношения и зависимости между элементами учебного процесса* (целями, содержанием, качеством, методами, функциями, мотивами, факторами и др.). При этом их необходимо отличать от законов дидактики, в которых представлены строго зафиксированные отношения между дидактическими объектами, а также установлены вид, форма, характер и пределы их проявления.

Для выяснения логической основы классификации многочисленных и многоплановых закономерностей обучения педагогами-исследователями создана специальная дидактическая модель. В ней процесс обучения рассматривается как система, компонентами которой являются различные стороны целостного явления, в число которых входят:

- дидактический компонент, обобщающий связи и отношения между собственно дидактическими элементами учебного процесса;
- гносеологический компонент, определяющий его в аспекте познания обучающимися объективной действительности, фактов и законов, самих себя;

- психологический компонент, относящийся преимущественно к внутренней (психической) познавательной деятельности в процессе обучения;

- кибернетический компонент, отражающий все многообразие связей, проявляющихся в ходе управления усвоением учебной информации;

- социологический компонент, охватывающий отношения между участниками учебного процесса;

- организационный компонент, раскрывающий отношения, возникающие при организации учебного и преподавательского труда, их материально-технического оснащения, стимулирования преподавательской и учебно-познавательной деятельности.

Следует отметить, что при рассмотрении закономерностей большое значение имеет то, что в последние годы образование, как средство формирования и последующего развития личности, включает в себя два взаимосвязанных процесса - обучение и воспитание. Отсюда следует, что в нем необходимо, прежде всего, выделить те из них, которые присущи и тому и другому - так называемые **общие образовательные закономерности**. Они характеризуются выделением генеральных или комплексных факторов, обуславливающих своим воздействием продуктивность обучения, а также лаконичностью и точностью формулировок. К их числу в отечественной дидактике в последние годы относят:

- а) направленность образования на решение задач всестороннего и гармоничного развития личности;

- б) деятельностный характер обучения и воспитания;

- в) единство потребностно-мотивационной сферы и учебно-познавательной деятельности;

- г) проявление уважения и требовательности к обучаемым без ущемления их личного достоинства;

- д) учет индивидуальных особенностей обучаемых и некоторые другие.

Умелый учет характера перечисленных закономерностей в образовательном процессе служит важной предпосылкой его дидактической эффективности. Однако, будучи специфическим педагогическим явлением, направленным, прежде всего, на овладение знаниями, а также формирование навыков и умений, обучение, несомненно, имеет и свои **специфические закономерности**, присущие собственно учебной составляющей. Какие же зависимости нашли в них отражение?

✧ Закономерности целей обучения. Здесь находит отражение закономерная зависимость формируемых учебных целей от уровня и тем-

пов развития общества, его потребностей и возможностей, уровня развития педагогической науки и практики.

✧ Закономерности содержания обучения. Доказано, что содержание обучения на различных этапах развития общества зависит от целей обучения, общественных потребностей, темпов социального и научно-технического прогресса, материально-технических возможностей образовательного учреждения.

✧ Закономерность качества обучения. Ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что качество обучения зависит от продуктивности предыдущего учебного этапа и достигнутых на нем результатов, характера и объема учебного материала, обучаемости учащихся и времени обучения.

✧ Закономерности методов обучения. Здесь идет речь о зависимости эффективности применяемых методов обучения от их знания и навыков применения педагогами, целей и содержания обучения, материально-технического обеспечения, особенностей организации учебного процесса.

✧ Закономерности управления обучением. Эффективность управления учебным процессом определяется интенсивностью обратных связей в системе обучения и обоснованностью корректирующих воздействий.

✧ Закономерности стимулирования обучения. В ней раскрывается закономерная зависимость продуктивности учения от внутренних (мотивов) и внешних стимулов обучения.

Если считать рассмотренные и некоторые другие закономерности обучения достаточно обоснованными в научном отношении, то они должны выступать в качестве основополагающих требований к практической организации учебного процесса. Эти требования в педагогике принято называть принципами обучения. Именно они отражают особенности учебного процесса в конкретных условиях (например, при обучении в средней школе или высшем образовательном учреждении).

### *Принципы обучения*

Следует заметить, что учение о принципах занимает одно из центральных мест в дидактике. Само понятие "принцип" в логическом смысле служит началом или базисом для организации деятельности, руководства, рассуждения, научного исследования и тому подобное. Вот почему под **принципами обучения** обычно понимаются *вытекающие из выявленных закономерностей исходные положения, реализация требований которых направлена на обеспечение эффективности учебного процесса*. В структуре основных категорий процесса обучения они следуют за закономерностями, являясь их отражением.



Если закономерности обучения выражают наиболее существенные связи этого процесса, определяющие его эффективность, то принципы раскрывают то, как использовать в педагогической практике эти познанные связи.

Общие принципы дидактики осмысливаются и разрабатываются в педагогической науке уже несколько веков. Их основоположником считается великий славянский педагог **Ян Амос Коменский** (1592-1670 гг.). Вслед за ним принципы обучения выявляли и обогащали классики западноевропейской и отечественной педагогики. Их развитие активно продолжается и в современной педагогической науке. В настоящее время часть теоретиков педагогики условно разделяет их на "классические", отражающие результаты многовекового развития дидактики, и "современные", проявившиеся в образовательном процессе последних десятилетий.

К числу *классических принципов обучения* в современной отечественной педагогике относят принципы *научности, сознательности и активности, систематичности, последовательности, преемственности, наглядности, доступности, прочности, связи теории с практикой*. Уже само их название является лаконичной характеристикой сути принципов, ориентирует педагога на создание таких условий, при которых обучение будет проходить наиболее продуктивно. Однако их реализация предполагает выполнение определенных требований при организации и осуществлении учебного процесса. Рассмотрим это на примере первого из названных принципов обучения.

Принцип научности долгое время не был обязательным в организации обучения, так как сама наука определенное время не играла существенной роли в деятельности человека. Однако в XIX веке, в связи с повышением роли знаний в общественном производстве, наряду с обыденными житейскими толкованиями явлений окружающего мира стало необходимым его научное понимание. Вслед за этим встал вопрос о введении принципа научности в систему образования.

Главный смысл принципа научности заключается в том, чтобы учащимся для изучения предъявлялась лишь научно обоснованная учебная информация, прошедшая специально организованную экспертизу в виде публичной научной защиты. Именно это формирует у них понимание того, что все в этом мире подчинено законам, знание и применение которых необходимо каждому живущему в современном цивилизованном обществе человеку.

Реализация принципа в учебном процессе образовательного учреждения требует от педагогов выполнения ряда требований:

- учебный материал должен отвечать современным достижениям науки в изучаемой системе научного знания (история, философия, педагогика и т.д.). Вынужденное упрощение сложных научных положений

ний не должно приводить к искажению их научной сущности, а терминология оставаться единой на протяжении всей учебы;

- необходимо знакомить учащихся с новейшими достижениями в соответствующих науках, проходящими дискуссиями и выдвинутыми гипотезами. Их необходимо в доступной форме знакомить с методами научного исследования и включать в самостоятельную научно-исследовательскую работу различного уровня (доклад, реферат, курсовые и дипломные работы);

- важно не только научное толкование отдельных явлений, особенно в области общественных наук, но и знакомство с различными точками зрения на их оценку;

- изучение закономерностей развития объективного мира должно формировать у обучаемых научное мировоззрение;

- в процессе обучения необходимо осуществлять критический анализ различного рода лженаучных и ошибочных теорий, взглядов и представлений.

В современной дидактике принцип научности и другие классические принципы сохраняют свой первоначальный смысл и в то же время развиваются, обогащаются, дополняются новыми фундаментальными идеями, которые в последующем могут обрести статус самостоятельных дидактических принципов. К числу таких в последние десятилетия принадлежат ряд **современных принципов обучения**, в число которых относят принципы *создания оптимальных условий для обучения, опережающего обучения, опоры (использования опорных сигналов), обучения на высоком уровне трудностей* и целый ряд других.

Каждый из общих принципов обучения выполняет характерную, свойственную ему дидактическую функцию. Поэтому их нельзя ранжировать по степени важности. Рациональным считается системный подход к пониманию взаимосвязи и взаимообусловленности всех перечисленных принципов обучения, которые реализуются одновременно в рамках той или иной теории или концепции обучения.

### *Основные теории и концепции обучения*

Следует учитывать, что образовательный процесс, ориентируясь, прежде всего, на идею гуманизма, осуществляется в соответствии с определенными законами, на основе соответствующих теорий психологии и педагогики.

Отечественные и зарубежные ученые-педагоги в результате исследований, подтвержденных практикой, сформулировали **несколько теорий обучения**. В каждой из них за основу берется сложная диалектическая взаимосвязь всех психических процессов личности (ощуще-

ний, восприятия, памяти, мышления и т.д.), а также мотивов, потребностей, интересов, чувств и воли обучающихся и обучаемых. Наибольшее распространение в нашей стране к настоящему времени получили две теории: ассоциативно-рефлекторная и последовательного формирования умственных действий.

Ассоциативно-рефлекторная теория обучения опирается на основные закономерности условно-рефлекторной деятельности коры головного мозга человека, которые нашли наиболее полное освещение в работах известных отечественных ученых И.М.Сеченова и И.П.Павлова. Их выводы были положены в основу теории, в разработке которой в последующем приняли участие видные отечественные ученые С.Л.Рубинштейн, Ю.А.Самарин и Ю.К.Бабанский. Авторы исходили из того, что процесс овладения знаниями, навыками и умениями последовательно складывается из предъявления учебного материала, его восприятия, осмысления, запоминания и последующего применения на практике, т.е. оперирования полученными знаниями в повседневной жизни и профессиональной деятельности. Наглядно последовательность процесса обучения в рамках этой теории показана на схеме №1.

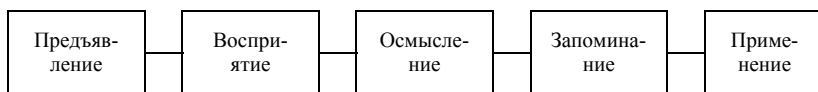


Схема №1. Последовательность организации учебного процесса по ассоциативно-рефлекторной теории обучения.

Рассматриваемая теория реализуется практически во всех видах образовательных учреждений, начиная с дошкольных и заканчивая школой высшего профессионального образования. Для ее продуктивного применения необходимо соблюдение ряда педагогических условий. К ним относится формирование активного отношения обучаемых к учебе; ясное и последовательное изложение учебного материала; активизация познавательной деятельности обучаемых; демонстрация различных приемов умственных действий и их закрепление с помощью соответствующих упражнений.

Главным достоинством теории является возможность усвоения обучаемыми большого объема теоретических знаний, которые должны стать основаниями для решения практических задач. Причем необходимо учитывать, что в зависимости от уровня усвоенных знаний повышается и степень их влияния на практическую деятельность.

Однако, подготовленный с опорой на положения рассматриваемой теории специалист, образно говоря, много знает, но мало умеет. Вот почему в последнее время был разработан целый ряд методов и прие-

мов, повышающих эффективность обучения в рамках изложенного подхода. Однако, как показывает анализ, существенного продвижения вперед не произошло. По всей видимости, дидактические возможности достаточно разработанной и отлаженной теории уже полностью реализованы.

Совершенно иной подход к организации учебного процесса предусмотрен в теории последовательного (поэтапного) формирования умственных действий. Она начала разрабатываться в начале 50-х годов XX века и в настоящее время еще считается незавершенной. В ее основу положены научные разработки видных отечественных ученых П.Я.Гальперина, Д.Б.Эльконина, Н.Ф.Талызиной и др. Их авторы установили, что знания, навыки и умения не могут быть усвоены вне деятельности человека. В ходе его практики формируется ориентировочная основа, как система представлений о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия. То есть, для безошибочного выполнения какого-либо действия человек должен знать, что при этом произойдет и на каких аспектах происходящего следует сосредоточить внимание. Эти положения и составили основу рассматриваемой теории, предусматривающей овладение профессиональными знаниями, навыками и умениями на основе последовательного перехода от практического действия к осознанию его смысла. Иными словами, первоначально формируются навыки и умения, а затем уже знания. При этом цикл усвоения состоит из нескольких этапов, показанных на схеме №2.

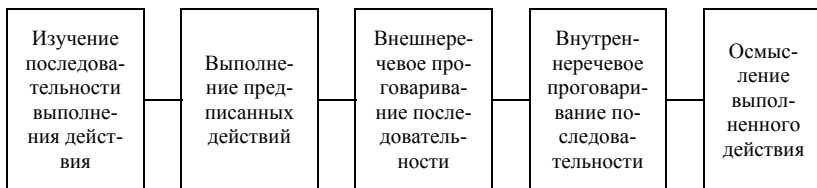


Схема №2. Последовательность организации учебного процесса по теории последовательного формирования умственных действий.

*На 1-м этапе* в результате изучения последовательности выполнения необходимого действия (например, инструкции) формируется так называемая ориентировочная основа его выполнения.

*На 2-м этапе* обучаемые выполняют описанные действия. Этот этап получил название материализованного действия.

*3-й этап* - внешнеречевой. В его ходе обучаемые проговаривают вслух те действия, которые осваиваются.

На 4-м этапе последовательность действия проговаривается без внешнеречевого сопровождения («про себя»).

Завершается процесс усвоения на 5-м (умственном) этапе в результате перехода действия во внутренний план вследствие понимания его смыслового содержания.

Последовательность этапов усвоения в данном случае принципиально отличается от ассоциативно-рефлекторной теории и, как бы, противоречит психологической теории познания. Однако анализ практики показывает, что такой подход к организации обучения во многих случаях является достаточно эффективным.

Сильными сторонами данной теории являются: сокращение времени формирования навыков и умений за счет описания или показа образцового выполнения разучиваемых действий; достижение высокой автоматизации выполняемых действий в связи с их алгоритмизацией; обеспечение доступного контроля качества выполнения как действия в целом, так и его отдельных операций; возможность оперативной коррекции методик обучения с целью их оптимизации.

В то же время, в ходе реализации теории происходит существенное ограничение возможностей усвоения теоретических знаний, возникают сложности в разработке методического материала. К тому же, как показывает анализ, в этом случае у обучаемых формируются некоторые стереотипы мышления и моторных действий в ущерб развития их творчества.

На основе рассмотренных теорий разработано несколько **концепций обучения**, в которых акцент делается на деятельность руководителя занятия. В частности, в русле ассоциативно-рефлекторной теории разработана концепция проблемного обучения, представляющая собой совокупность взаимосвязанных методов и средств, обеспечивающих возможности творческого участия обучаемых в процессе усвоения новых знаний, формирование творческого мышления и познавательных интересов личности на основе поиска решения теоретической или практической задачи (проблемы).

В конце 80-х гг. XX века коллективом военных педагогов разработан концепция проблемно-деятельностного обучения. Среди ее достоинств выделяются сохранение и гармоничное сочетание сильных сторон ассоциативно-рефлекторной теории, теории поэтапного формирования умственных действий, концепции проблемного обучения, а также определение взаимосвязанных требований как к деятельности обучаемых, так и к деятельности обучающихся. В содержательном плане она опирается на два принципа, в соответствии с которыми организуется учебный процесс. Во-первых, это принцип активно-деятельностного развития личности в процессе обучения, а во-вторых – принцип проблемности. Как показывает анализ, рассматриваемая

концепция нашла широкое применение в учебном процессе современной отечественной школы различных уровней.

В 60-е годы было положено начало разработке концепции программированного обучения. По ее условиям овладение новыми знаниями осуществляется с помощью обучающего устройства (программированного учебника, специальной обучающей машины или ЭВМ). Сущность концепции заключается в разделении учебного материала на определенные взаимосвязанные "дозы" и их последовательное предъявление обучаемым. В настоящее время на ее основе идет активная разработка компьютерных обучающих технологий.

В современных условиях активно разрабатываются и другие концепции обучения. Среди них, прежде всего, выделяются так называемые ультрапедагогические: сугестопедия (кибернетикосугестопедия) - обучение средствами внушения; гипнопедия - обучение в состоянии гипнотического сна; фармакопедия - обучение с применением фармацевтических средств и др. Их применение, в частности в изучении иностранных языков и некоторых специальных дисциплин, показало неплохие результаты, но достаточного распространения пока еще не получило.

Рассмотренные и некоторые другие теории и концепции обучения имеют свои специфические особенности, преимущества и недостатки. Однако их практическое применение во многом зависит от конкретных условий учебно-познавательной деятельности. Все это формирует в каждом случае специфическое содержание учебного процесса, обуславливает его то или иное содержание. Нет необходимости исследовать принципиальные различия, например, обучения детей в дошкольном образовательном учреждении и в средней общеобразовательной школе, студентов в школе высшего профессионального образования или дипломированных специалистов в ходе их профессиональной переподготовки или повышения квалификации. Это положение принимается без доказательства. Однако, в каждом конкретном случае сочетание целей, закономерностей, принципов и других элементов образовательной (дидактической) системы приобретает своеобразное звучание и существенно влияет на показатели обучения.

Таким образом, изложенная характеристика обучения как педагогического процесса позволяет сделать вывод о том, что в современной отечественной школе различных образовательных уровней оно представляет собой достаточно разработанную систему теоретического и прикладного знания. Это создает необходимые условия для успешного достижения основной образовательной цели – воспитания и обучения подрастающего поколения и других граждан Российской Федерации в интересах личности, общества и государства.

### **Задания на самостоятельную работу**

1. С использованием рекомендованной литературы углубить и закрепить знание учебного материала.
2. Самостоятельно изучить сущность, содержание и требования к организации и осуществлению учебного процесса классических принципов обучения: сознательности и активности, систематичности, последовательности, преемственности, наглядности, доступности, прочности, связи теории с практикой.

### **Вопросы и задания для самоконтроля знаний**

1. Что общего и в чем сущностное различие понятий «обучение», «преподавание» и «учение»?
2. В чем заключается двойственный характер и каково содержание основных целей обучения?
3. Определите сферу взаимодействия или противодействия основных функций и факторов обучения в условиях современной отечественной школы различных образовательных уровней.
4. Выявите механизм влияния закономерностей обучения на формирование сущности, содержания и требований к учебному процессу принципов обучения.
5. Оцените целесообразность и особенности применения основных теорий обучения в ходе профессиональной подготовки по вашей специальности.

### **Литература**

1. Вигман С.Л. Педагогика в вопросах и ответах: Учеб. пособие. –М.: ТК Велби, 2004. -208 с.
2. Гребенюк О.С. Общие основы педагогики: Учеб.для студентов вузов. -М.: Владос, 2003. -160 с.
3. Григорович Л.А. Педагогика и психология: Учеб. пособие для студентов вузов. -М.: Гардарики, 2003. -475 с.
4. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб.для студентов вузов, обуча-ся по пед.спец. -М.: Гардарики, 2002. -517 с.

## ЛЕКЦИЯ 4. ОБРАНИЗАЦИОННЫЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

### Учебные вопросы

1. Виды и общие формы организации учебной деятельности.
2. Методы, приемы и средства управления учебно-познавательным процессом.

Рассмотрение проблемы организационного и педагогического инструментария учебного процесса целесообразно начать с уяснения диалектической связи и соотношения всех его элементов. Каждый из них реализует обучающую функцию, однако имеет свою специфику и предназначение. Особенно четко это просматривается в характеристике видов и форм организации учебной деятельности.

### 1 вопрос. ВИДЫ И ОБЩИЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

#### *Виды обучения*

Следует отметить, что проблема **видов обучения** не нашла еще достаточного отражения в современной педагогической литературе. В то же время целый ряд авторов разделяют подход, согласно которому под ними понимается *специфическая организация учебного процесса, раскрывающая подход к передаче обучаемым системы знаний, навыков и умений*. В этом случае в педагогической литературе они объединены в две относительно самостоятельные группы – объяснительно-иллюстративного и проблемного обучения.

**Объяснительно-иллюстративный вид обучения** является основным видом обучения в отечественной школе различных образовательных уровней. Он предполагает *доведение учебной информации с последующим ее объяснением в сочетании с наглядным представлением изучаемого материала*. Главными инструментами такого обучения выступают слушание, понимание (восприятие) и запоминание. К тому же оно опирается на имеющийся у учащихся опыт (чувственный и логический, опыт рассуждений), а также включает в себя создание нового опыта. Такой подход к организации учебного процесса также иногда называют традиционным.

Понять учебный материал, предъявляемый таким способом — значит воспроизвести в сознании (в речи, на практике) толкуемую объясняющим ситуацию, проделать те познавательные операции (сравнение,



анализ, моделирование и т. п.), без которых объяснение не существует. Важно при этом, чтобы учащийся сознавал, почему производятся именно эти операции в данной последовательности, а также, чтобы воспроизведение (словесное или практическое) не было шаблонным, связанным лишь с одинаковой языковой или практической формой.

Понимание учебного материала при объяснительно-иллюстративном обучении также предусматривает его эмоциональное переживание. Считается, что безразличие — один из показателей непонимания, отсутствия у учащегося потребности в учении. С чувствами и эмоциями, которые вызывает процесс объяснения и иллюстрации, связан их воспитывающий эффект. Вот почему понимание учебного материала, проникновение в сущность изучаемых явлений рассматривается как диалектически развивающийся процесс.

Разные уровни понимания отличаются широтой переноса получаемых знаний в новые (для учащихся) учебные ситуации. Объяснение, например, может исходить из фактов и приводить к обобщениям (законам, нормам, принципам) на основе индуктивного подхода к изложению учебного материала. А может, напротив, на основе обобщения выявлять сущность фактов, чувственных данных, представляя собой дедуктивное объяснение. Однако в чистом виде индуктивное или дедуктивное объяснение встречаются редко — обычно они сочетаются.

Различают также аналитические и синтезационные пути объяснения и иллюстрации учебного материала. При первом педагоги исходят из того, к чему требуется прийти на учебном занятии, а при втором — из описания ситуации. Чаще всего встречается сочетание этих путей. В то же время в современной дидактике все чаще подчеркиваются преимущества так называемого анализа через синтез, т.е. анализа учебного материала с точки зрения того, к чему необходимо прийти.

Объяснительно-иллюстративный вид обучения имеет ряд важных преимуществ. Считается, что он экономит время, сберегает силы педагогов и учащихся, облегчает последним понимание сложных знаний, обеспечивает достаточно эффективное управление учебным процессом. В то же время отмечается, что в этом случае учащимся преподаются как бы «готовые знания», что освобождает их от необходимости самостоятельно и продуктивно мыслить. Этот недостаток устраняется в результате опоры на положения проблемного вида обучения.

В основу **проблемного обучения** положена идея *самостоятельного формирования знаний, навыков и умений в процессе решения учебно-познавательных задач (проблем)*, что формирует и развивает творческое мышление и познавательную активность обучаемых. В этом и заключается его главное отличие от традиционного объяснительно-иллюстративного.

В основе организации проблемного обучения лежит личностно-

деятельностный подход к организации процесса обучения, приоритет поисковой учебно-познавательной деятельности учащихся, т.е. открытия ими под руководством обучающего выводов науки, способов действия, изобретения новых предметов или способов приложения знаний к практике. Однако в этом случае важно учитывать, что и при объяснительно-иллюстративном обучении также не исключаются элементы поисковой деятельности учащихся, особенно при изучении предметов естественно-математического цикла, само содержание которых предполагает решение задач, наблюдение и обобщение. В то же время фронтальное изложение и передача педагогом готовых выводов науки доминирует, особенно в предметах гуманитарного цикла.

Педагогам следует учитывать, что проблемное обучение предполагает отличную от традиционного вида структуру учебного занятия, состоящую из трех компонентов:

- актуализации опорных знаний и способов действия;
- выявления и усвоения новых понятий;
- применения открытых знаний с целью формирования умений и навыков в конкретной сфере деятельности.

Считается, что именно такая структура учебного занятия обеспечивает реализацию образовательной (познавательной), развивающей и воспитывающей функций обучения. Вместе с тем важно учитывать, что проблемное обучение не поглощает всего учебного процесса - не всякий учебный материал содержит проблемное знание и не всякое проблемное знание можно представить в форме познавательной задачи или противоречивого суждения. Вот почему при постановке учебных проблем необходимо руководствоваться принципом целесообразности.

Важнейшим условием реализации возможностей рассматриваемого вида обучения стала дифференциация его содержания путем варьирования структуры знаний, появления вариативных и альтернативных программ и учебников для учащихся разного уровня развития. В результате в последние годы педагогами используется моделирование содержания, внедрение имитационной игры, применение гибких технологий обучения, переход от массово-репродуктивного к индивидуально-творческому подходу в организации процесса обучения и другие отечественные и зарубежные разработки.

Преимущества проблемного обучения хорошо известны педагогам. Самостоятельное добывание знаний путем собственной творческой деятельности, развитие продуктивного мышления, прочные и действенные результаты обучения позволяют формировать активного человека современного цивилизованного общества. Однако затруднения их достижения в педагогической практике связаны с еще неполной разработанностью его методики и сложностью подготовки дидактического

материала в виде проблемных задач, диалоговых конструкций, а также с недостаточной подготовленностью самих педагогов к реализации возможностей проблемного обучения.

Рассмотрение видов обучения как специфической организации учебного процесса, раскрывающей подход к передаче обучающимся системы знаний, навыков и умений, позволяет охарактеризовать его преимущественно с технологической стороны. Организационное же его построение раскрывается через понятие «формы обучения».

### *Понятие и классификация форм обучения*

В истории развития зарубежной и отечественной школы к настоящему времени известны различные системы обучения, в которых преимущество отдавалось тем или иным формам организации. К их числу, например, можно отнести:

- индивидуально-групповое обучение (школьная система Средневековья);
- взаимное обучение (английская белл-ланкастерская школьная система);
- дифференцированное обучение по способностям обучаемых (мангеймская школьная система);
- бригадное обучение (советская школьная система 20-х годов XX века);
- американский «план Трампа», по которому 40% времени учащиеся занимаются в больших группах (100-150 человек), 20% - в малых (10-15 человека) и 40% времени отводится на самостоятельную работу и др.

В то же время следует учитывать, что с точки зрения современной отечественной дидактики, в формах обучения находят отражение группировка обучаемых, место, время и режим занятия, соотношение между коллективной и индивидуальной познавательной деятельностью и некоторые другие особенности учебного процесса. Иными словами, это внешнее выражение согласованной деятельности педагогов и обучаемых, осуществляемой в определяемом порядке и режиме. Вследствие этого, под **формами обучения** понимается *организационная сторона учебного процесса, определяющая содержание учебных занятий, их структуру, продолжительность и место, а также состав и группировку обучаемых.*

С учетом предложенного определения формы обучения объединяются в несколько самостоятельных групп (систем) по определенным признакам:

- ♦ по количеству учащихся – коллективные (поточные), групповые

(классные), индивидуальные;

- ♦ по месту учебы – школьные (уроки) и внешкольные (выполнение домашних заданий);

- ♦ по продолжительности – академический час (40-45 мин.), сдвоенное (парное) занятие (80-90 мин.), занятие без звонков (произвольной длительности);

- ♦ по специфике взаимодействия педагога и обучаемых – классно-урочная, лекционно-семинарская и др.

Важно отметить, что в представленной системе наиболее значимой для профессиональной деятельности педагогов признается классно-урочная и лекционно-семинарская группировка форм обучения. При этом первая преимущественно рассматривается как урок, а во вторую включаются лекции, семинары, практикумы, факультативные занятия, консультации и некоторые другие. Вследствие этого, целесообразно остановиться именно на их общей характеристике.

### *Общая характеристика основных форм обучения*

**Урок** является основной формой классно-урочной системы организации учебного процесса общеобразовательной школы всех трех уровней и представляет собой *педагогическое взаимодействие педагогов и обучаемых с целью передачи ученикам определенной системы знаний и одновременного контроля уровня их усвоения и сформированности соответствующих навыков и умений*. Он проводится с коллективом учащихся постоянного состава (классом) в течение определенного промежутка времени (30-35 мин. в начальной школе и 45 мин. в школе основного и полного среднего образования).

Теоретическая возможность одновременного обучения одним учителем в ходе одного урока большого количества учащихся (30—50 чел.) одинакового возраста и уровня подготовки впервые была обоснована Я.А.Коменским. Главной задачей педагога была передача учащимся готовых знаний посредством целенаправленного педагогического воздействия. Уроки чередовались с неизменной последовательностью по расписанию, составленному на полугодие или на год. При этом даже следующие один за другим, они, как правило, не имели между собой логической связи, так как предполагали лишь заучивание учебного материала.

Многие педагоги осознавали эти недостатки классического урока и пытались противопоставить ей идеи индивидуализированного обучения и другие нововведения, направленные на активизацию познавательной деятельности учащихся. Например, в России в 20-е годы прошлого века проводились так называемые «безурочные занятия».

Однако в 1932 г. классно-урочная система обучения была восстановлена в структуре народного образования.

В 60-х гг. урок перестает быть единственной формой организации учебной деятельности. В школе широкое применение находят различные виды производственной практики, экскурсии, занятия в кружках, практикумы и другие формы обучения.

В 80-е гг. были предложены новые типы школ (например, профильного обучения или углубленного изучения отдельных предметов), другие педагогические технологии (в том числе концентрированного обучения), альтернативные учебные планы (в числе которых так называемые «классы выравнивания») и др., что позволило значительно расширить как само понятие урока, так и его структуру. В связи с этим в теории и практике отечественной дидактики был поставлен вопрос о необходимости разработки проблемы так называемого «современного урока», в котором находят широкое применение технические средства обучения, элементы проблемности, принцип оптимизации учебного процесса и др. В последующем, в связи с активным развитием основных идей «педагогике сотрудничества», урок, в отличие от существовавшего «воздействия», уже рассматривается как «взаимодействие» обучающихся и обучаемых.

В настоящее время в дидактической структуре урока выделяются несколько взаимосвязанных элементов (этапов):

- актуализация прежних знаний и способов действий учащихся (не только их воспроизведение, но и использование в новой ситуации);
- формирование новых понятий и способов действий посредством доведения нового учебного материала;
- применение учебного материала с целью формирования новых знаний, а также первичных умений и навыков их применения.

Для современного урока характерна взаимосвязь всех его элементов. С этой целью на разных уровнях усвоения используются различные методы, приемы и средства, изменяется соотношение между его отдельными этапами - они могут расширяться, сокращаться или вовсе исключаться. Изменяются место и функции реализуемых на уроках методов обучения. Так, беседа, с которой, как правило, начинается изучение нового материала, может обобщать итоги самостоятельной (внеурочной, домашней) работы учащихся. Лабораторная работа, завершавшая ранее изучение темы, становится методом, с помощью которого начинается исследование нового вопроса, и т. д.

В то же время в педагогической практике средней образовательной школы последних лет выделяются и другие подходы в организации и проведении учебных занятий. В педагогической литературе они обозначаются понятием «нестандартные уроки». Уже само их название

дает достаточное представление о целях, задачах и методике их проведения. Например, «деловые игры» предполагают совместное решение комплексной учебной задачи, включающей несколько тем или учебный раздел. «Пресс-конференции» предусматривают вопросно-ответный подход к уроку, на котором и вопросы, и ответы подготовлены самими учащимися. Аналогичный нетрадиционный подход предполагают уроки «конкурсы», «ученические консультации», «концерты» и др. Это позволяет снять некоторую учебную напряженность учеников, стимулировать их творчество и активность в обучении, сформировать интерес к учебной дисциплине и др.

Если урок является основной формой классно-урочной системы организации и проведения учебных занятий в российской общеобразовательной школе, то другие, из ранее перечисленных, реализуются преимущественно в профессиональных образовательных учреждениях среднего и высшего уровней.

**Лекция** (от лат. *lectio* — чтение) - *систематизированное, последовательное, монологическое изложение учителем (преподавателем, лектором) учебного материала, как правило, теоретического характера*. Как одна из форм обучения традиционна для высшей школы, где на ее основе формируются курсы по большинству предметов учебного плана. В средней общеобразовательной и профессиональной школе она обычно дополняет специфические для этих образовательных учреждений и чаще применяемые формы и методы обучения - может заменять отдельный урок, быть его частью, использоваться на факультативах. Ее использование в этом случае имеет значение и как средство подготовки учащихся к обучению в высшей школе, самообразованию, самостоятельной работе и др.

Лекции классифицируются по нескольким основаниям:

- по месту в лекционном или предметном учебном курсе (вводная, установочная, текущая, обзорная, заключительная);
- по частоте общения лектора с аудиторией постоянного состава (разовая, тематическая, цикловая и т. п.);
- по степени проблемности изложения (информационная, проблемная, дискуссионная) и др.

Считается, что лекция является наиболее экономичным по времени способом сообщения слушателям значительного объема учебной информации. Индивидуальность лектора и его возможность постоянно совершенствовать содержание благодаря собственным исследованиям, знакомству с новой литературой, научному общению с коллегами делает ее практически незаменимой другими источниками, которые, как правило, «работают» в учебном процессе с определенным запаздыванием. Однако преимущественно информационная роль лекции связана

с известной пассивностью слушателей, и это обстоятельство требует специальных мер активизации их познавательной деятельности.

Для повышения познавательной активности учащихся в лекции используются специальные методические приемы: постановка риторических или требующих реального ответа вопросов; включение элементов беседы; предложение сформулировать те или иные положения или определить понятие; использование средств наглядности и раздаточного материала и др. Еще одним условием успешности лекции является речевое мастерство лектора, богатый, эмоционально окрашенный язык изложения. Существенную роль на лекции играет так называемая «обратная связь», которая выступает средством получения информации о ходе усвоения материала и активности аудитории.

При отсутствии опорных конспектов (специальной распечатки основных тезисов лекции) слушатели должны самостоятельно вести конспективные записи, основная задача которых — содействовать работе моторного компонента памяти и (при последующем использовании) углубленному усвоению и обработке учебного материала. Однако конспект полезен лишь тогда, когда обучаемые изначально ориентированы на мыслительную переработку материала, выделение и фиксацию в тезисной форме главного содержания лекции.

**Семинар**, в отличие от лекции, является одной из основных форм групповых учебных занятий. Его сущность заключается в *коллективном обсуждении учащимися содержания специально предложенных учебных вопросов, а также рефератов, докладов и сообщений, выполненных ими самостоятельно под руководством преподавателя с целью углубленного изучения темы или раздела курса*. В процессе семинарских занятий слушатели овладевают методологией изучаемой отрасли науки, приобретают навыки самостоятельной работы и ее оформления (устного или письменного изложения, аргументированной защиты собственных выводов). В российской школе семинары, как правило, начинают применяться лишь на завершающей ступени получения полного среднего образования.

Семинару может предшествовать проведение специальной консультации<sup>1</sup>, на которой его руководитель разъясняет тему и цель занятия, сущность выносимых на обсуждение вопросов, дает необходимые указания по подготовке докладов, сообщений и других фиксированных выступлений (реферативных сообщений, обзора литературы и др.), носящие, главным образом, методический характер. Одним из основ-

---

<sup>1</sup> **Консультация** (от лат. consultatio - совещание) - один из видов учебной работы, предусматривающий оказание преподавателем дополнительной помощи учащимся в усвоении учебного предмета или выполнении научно-исследовательской работы.

ных условий успешного проведения семинара является наличие доступных каждому слушателю источников учебной и научной литературы, справочных материалов, как на бумажных носителях (книги), так и в виде электронного ресурса.

Самостоятельный учебный поиск учащегося во время предварительной подготовки к семинару осуществляется при значительной корректирующей помощи педагога. Кроме того, ход обсуждения учебных вопросов и дискуссий также планируется руководителем в интересах развития навыков самостоятельной работы учащихся.

Эффективность семинарских занятий значительно возрастает, если педагог заранее продумает желательный ход дискуссии, а также вопросы, которые заставят самостоятельно искать пути решения возникшей учебно-познавательной проблемы, помогут отказать от привычных штампов и стереотипов мышления и создать условия для высказывания учащимися личной позиции. Возможности семинара также позволяют моделировать любую ситуацию и использовать ее в учебных и воспитательных целях.

**Практикум** также является одной из основных групповых форм организации учебного процесса и представляет собой *самостоятельное выполнение учащимися под руководством преподавателя практических и лабораторных работ*. Он проводится, как правило, при завершении крупных разделов учебных курсов или в конце периода обучения. Виды и содержание практикума в общеобразовательной школе соответствуют профилям ее трудового обучения. В средних и высших учебных заведениях профессионального образования они соответствуют профилю специальностей, по которым в них ведется подготовка специалистов. Перечень работ, входящих в практикум, определен учебной программой.

Для проведения практической или лабораторной работы готовится описание, которое содержит четкую формулировку ее цели, перечень необходимого оборудования, источники информации. Руководитель занятия также составляет письменное задание, в котором изложены не только учебные вопросы, но и способы самоконтроля, необходимые таблицы, чертежи, схемы. При подготовке к проведению практикума по трудовому обучению на каждый вид работы составляется инструкционная карта.

Накануне проведения лабораторных и практических работ также может проводиться специальное консультационное занятие.

В процессе выполнения работ преподаватель наблюдает за правильностью выбора оборудования, умением его подготовить и использовать, в необходимых случаях оказывает учащимся помощь, следит за соблюдением правил техники безопасности и рациональной организацией учебно-познавательного труда.



Включенные в практикум работы, как правило, представляют собой исследования и направлены на проверку достоверности определенных научных закономерностей, положений и др. В то же время в последние годы они проводятся и с целью формирования первичных навыков и умений применения полученных знаний в предполагаемой сфере профессиональной деятельности – педагогической, психологической, сервисной и т.д.

**Факультативные занятия**, как специфическая форма, является *добровольным обучением по интересам с целью расширения и углубления знаний, развития способностей и склонностей учащихся, а также их предварительной профессиональной ориентации*. В России они введены в 1966 г.

На факультативные занятия в учебном плане общеобразовательной школы выделяются специальные часы в классах, как правило, полного среднего образования. В профессиональной школе среднего и высшего уровней их перечень и объем (в высшей школе – 450 часов) определяются Государственным образовательным стандартом.

В группы факультативных курсов учащиеся зачисляются по желанию, как правило, из одного или нескольких параллельных классов, учебных групп или потоков. Однако, также возможно комплектование групп, состоящих из учащихся разных параллелей (классов или курсов). Программы факультативных курсов носят ориентировочный характер. Руководитель факультатива может по своему усмотрению исключить из программы или вынести на самостоятельное изучение некоторые темы, уделить большее внимание вопросам, вызывающим особый интерес.

К настоящему времени в отечественной школе различных уровней функционируют несколько факультативов в зависимости от его предназначения. Наибольшее распространение получили:

- ♦ факультативы по предметам обучения, входящим в учебный план, на которых углубленно изучается содержание учебного предмета, систематизируются и обобщаются полученные знания;

- ♦ прикладные факультативные занятия проводятся с целью знакомства с важнейшими путями и методами применения знаний на практике, развития интереса к современной технике, производству;

- ♦ на факультативных спецкурсах углубленно рассматриваются отдельные вопросы изучаемого курса, а также проблемы, выходящие за рамки учебной программы;

- ♦ межпредметные факультативы, как правило, имеют целью интеграцию знаний обучаемых о природе и обществе.

Выбор факультативных курсов учащимися осуществляется каждый год, что дает возможность учитывать их индивидуальные особенности

и возможности, повысить степень самостоятельности.

Рассмотренные виды и формы организации учебной деятельности в условиях отечественной образовательной школы не являются завершенными. В современной педагогической литературе в их число отдельные авторы также включают и некоторые другие (например, диспут, конференции и т.д.). Однако анализ технологии их реализации в учебном процессе позволяет говорить о некоторой неправомерности такого подхода – в них находят отражение не столько организационные стороны обучения, сколько способы и условия взаимодействия субъектов образовательного процесса. А это уже другая составляющая обучения, раскрываемая понятиями «методы», «приемы» и «средства» управления учебным процессом.

## **2 вопрос. МЕТОДЫ, ПРИЕМЫ И СРЕДСТВА УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ**

Как известно, обучение представляет собой процесс двусторонней дидактической активности. При этом виды деятельности обучающего и обучаемого могут осуществляться самыми разнообразными способами в зависимости от используемых средств, существующих условий учебной среды и т.д. Именно эти условия и рассматриваются как методы управления учебно-познавательным процессом.

### *Понятие и классификация методов обучения*

Методы обучения считаются исторически складывающейся педагогической категорией. Их понимание находится в зависимости от целей, содержания и условий образования. В связи с этим американский педагог К.Керр в теоретической разработке проблемы методов обучения выделил четыре этапа, названные им «революциями». Первый связан с передачей родителями функций обучения в руки профессиональных учителей. Сущность второго заключается в замене устного слова письменным. На третьем этапе в процесс обучения было введено печатное слово (книги). Проходящий в настоящее время четвертый этап предполагает расширяющуюся активную автоматизацию и компьютеризацию процесса обучения.

Следует отметить, что понятие «метод обучения» отечественные педагоги трактуют по-разному. Одни понимают его как "способ передачи познаний другим" (Д.И.Тихомиров). Другие относят к нему вообще все способы, приемы и действия учителя» (К.В.Ельницкий). Третьи рассматривают его как «совокупность скоординированных приемов преподавания» (С.А.Ананьев) и т.д.

В каждом из представленных подходов авторы опираются на какую-то одну сторону учебного процесса, что обедняет методологию определения, не учитывающую, что метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения, способ усвоения и характер взаимодействия субъектов обучения. В них также упрощается сущность самого понятия «метод». В то же время под этим термином в широком смысле понимается способ практических и теоретических действий человека, направленных на достижение поставленных целей. А, как известно, все цели обучения достигаются совместными усилиями обучающихся и обучаемых. Следовательно, под **методами обучения** целесообразно понимать *систему способов совместной деятельности обучающихся и обучаемых при которой достигается овладение знаниями, навыками и умениями, развитие умственных и физических составляющих человека, формирование его общественных, профессиональных и лично значимых свойств и качеств*. В этом случае их можно рассматривать и как способы передачи знаний в готовом виде, и как совместную деятельность при познании сути отдельных явлений, и как организацию самостоятельной познавательной деятельности.

В современной педагогической литературе также нет единого подхода к классификации (группировке) методов обучения. Это вызвано различными подходами к определению классификационного признака. Одни авторы за них принимают средства обучения. Другие – основные этапы процесса обучения. Третьи – дидактические цели и т.д.

Анализ разработанных подходов к классификации методов обучения позволяет наиболее рациональным признать их систематизацию по способам учебно-познавательного взаимодействия обучающего и обучаемого. В этом случае все методы можно объединить в две группы – группу традиционных и группу активных (иногда – современных) методов обучения. Рассмотрим их общее содержание.

### *Общее содержание методов обучения*

В основе **традиционных методов** находятся основные положения ассоциативно-рефлекторной теории обучения. К их числу относятся методы устного изложения и обсуждения изучаемого материала, а также методы показа (демонстрации), упражнения и самостоятельной работы.

**Методы устного изложения** учебного материала предполагают *вербализованное (логически связанное) доведение до обучаемых учебной информации при помощи голоса*. Они получили достаточно широкое распространение и применяются преимущественно в виде лекции, рассказа или объяснения.

Лекция, как метод устного изложения учебного материала, предусматривает *развернутое изложение теоретических или практических проблем, предполагающее обстоятельное раскрытие сложных понятий, закономерностей, идей*. В этом сущностном определении раскрывается отличие этого метода от лекции, как формы обучения. Вследствие этого проведение занятий лекционным методом требует от педагога не только глубокого знания излагаемой проблемы, но и достаточного педагогического опыта, высокого уровня методического мастерства. Вот почему к чтению лекций допускаются наиболее подготовленные преподаватели - специалисты в конкретной области знаний и только после обсуждения ее содержания на совещаниях соответствующих кафедр, предметно-методических комиссий.

Рассказ представляет собой *изложение преимущественно фактического материала в описательной или повествовательной форме*. При этом преподаватель (учитель) широко опирается на личную подготовку и профессиональный опыт других педагогов. Особое внимание в этом случае обращается на подбор и освещение фактического материала, использование наглядных средств обучения, подведение учащихся к необходимым обобщениям и выводам.

Объяснение предполагает *раскрытие смысла явлений, процессов и действий посредством изложения в повествовательной форме действующих в них причинно-следственных связей и отношений*. В этом случае обучающий обращает внимание на наиболее сложные учебные вопросы, фиксирует на них внимание обучаемых. Считается, что в объяснении главное место принадлежит приемам доказательства и рассуждения. Объяснить, значит не только ответить на вопрос «Что это такое?», но и разъяснить «Почему?», «Как?», «Зачем?» и так далее. В то же время объяснение требует от педагога краткости, четкости, логичности, строгой формулировки выводов и определений.

**Методы обсуждения изучаемого материала** представляют собой способ обучения путем выдвижения и обоснования тех или иных путей решения учебно-познавательных задач. К ним относятся метод беседы (собеседования) и семинарский метод.

Беседа (в высшей школе чаще - собеседование) - *диалогический или вопросно-ответный способ изложения и закрепления учебного материала*. В зависимости от дидактической цели беседа может быть: *сообщающей (эвристической), развернутой или контрольно-проверочной*. Ведущая роль в ходе беседы отводится руководителю занятий. Он должен тщательно продумать содержание темы и цели занятия, выделить круг вопросов, умело сформулировать их. Как показывает практика, беседы проходят интересно и активно, если вопросы, выдвинутые педагогом, побуждают обучаемых думать, сравнивать, сопоставлять, творчески анализировать свой опыт и прежние знания.

Семинар, как метод обучения, - это *развернутое теоретическое обсуждение учебного вопроса на основе научного анализа его составляющих и коллективного поиска путей решения выявленных противоречий и проблем*. Как показывает педагогическая практика, семинарский метод наиболее целесообразно применять в подготовленной аудитории. При этом целесообразно практиковать обсуждение самостоятельно подготовленных докладов и сообщений, дополняющих или углубляющих знания обучаемых по изучаемому вопросу.

Семинар обязательно требует самостоятельной подготовки учащихся к нему, а также достаточно широкой подготовленности руководителя. На нем основные усилия педагога направлены на глубокое усвоение обучаемыми содержания учебной темы в ходе обсуждения ее актуальных проблем. Умелое регулирование выступлений, активизация внимания участников достигается постановкой дополнительных вопросов, уточнением элементов изучаемого материала, коллективным поиском ответов на заданные проблемные вопросы и задачи.

Реализация педагогом в интересах образовательной подготовки методов устного изложения и обсуждения учебного материала позволяет сформировать у обучаемых систематизированные знания по конкретной учебной дисциплине. Однако главной целью обучения является подготовка учащихся к решению определенных социальных, профессиональных и других задач. В этих интересах в учебном процессе используется ряд других методов.

Метод показа (демонстрации) предполагает *создание у обучаемых наглядного образа изучаемого предмета, явления или процесса путем его предъявления в ходе учебного занятия*. В зависимости от содержания изучаемого материала и способа действий обучаемых применяются различные виды показа: личный показ изучаемых приемов и действий; показ с помощью специально подготовленных обучаемых; показ реального оборудования, материалов, инструментов; показ изобразительных средств наглядности; демонстрация видеофильмов и др. Однако дидактика требует оптимальной дозировки показываемых средств и строгой последовательности их предъявления.

Метод упражнения - *многократное сознательное повторение умственных или практических действий с целью формирования профессионально важных навыков или умений (навыков и умений)*. По своему дидактическому назначению упражнения делятся на вводные, основные и тренировочные. Вводные упражнения имеют цель вслед за практической демонстрацией добиться точного выполнения, как правило, отдельных элементов показанных действий. Основные упражнения проводятся для доведения исполнения действий до существующих требований и формирования соответствующих умений. Тренировки

уже необходимы для поддержания сформированных навыков и умений на достаточно высоком уровне.

Метод самостоятельной работы представляет собой овладение знаниями, навыками и умениями в результате индивидуального ознакомления с теоретическими источниками или отработки необходимых приемов и действий. Выступая как важнейший метод обучения, самостоятельная работа вместе с тем является внутренней основой любого другого метода обучения и необходимой предпосылкой дидактической связи различных методов между собой. Ее основными видами являются: работа с печатными источниками; самостоятельные тренировки; просмотр или прослушивание видео- и аудиозаписей; работа с соответствующими обучающими компьютерными программами и др.

Таково содержание традиционных методов обучения, сформированных на основе ассоциативно-рефлекторной теории обучения. Однако в последнее время в образовательных учреждениях различного уровня все чаще находят применение методы обучения, опирающиеся на некоторые другие дидактические теории и концепции. Они формируют так называемую группу активных методов обучения.

**Активные методы обучения**, в отличие от традиционных, предполагают непосредственное участие обучаемых в формировании необходимых знаний, навыков и умений. Вместе с тем следует отметить, что сам термин «активные методы обучения» не является строго научным, так как все методы обучения изначально рассчитаны на активную совместную работу обучающего и обучаемого. Пассивных методов как таковых не бывает. Употребляя же термин «активные методы», обычно имеют в виду те способы и приемы обучения, которые ориентированы, прежде всего, на активную познавательную и практическую деятельность самих обучаемых.

Следует отметить, что в последние годы многие педагоги ищут такие подходы к построению учебного занятия, чтобы добиваться наиболее высокой их эффективности. Однако не все они одинаково применимы в различных условиях образовательных учреждений. Вместе с тем, в современной педагогической литературе все же нашли отражение некоторые из них, применение которых прошло достаточное временное и практическое испытание. К их числу можно отнести:

✧ метод конкретных ситуаций, предполагающий овладение знаниями на основе поиска выхода из конкретной практически значимой учебно-познавательной ситуации;

✧ метод инцидента - овладение знаниями на основе поиска выхода из профессионально важной ситуации в неблагоприятных условиях (дефицит времени, информации, аварийная ситуация и др.);

✧ метод мозговой атаки (мозгового штурма, генерации идей и др.), предусматривает групповое решение учебно-познавательной задачи в

*ограниченное время путем выдвижения определенных гипотез без анализа их содержания;*

✧ челночный метод предполагает решение учебной проблемы с одновременным выдвижением идеи и ее критическим анализом;

✧ синектический метод предполагает решение конкретной учебной задачи на основе ее анализа и выработки предложений различными специалистами;

✧ метод деловой (ролевой) игры - комплексное решение определенной практически значимой учебно-познавательной задачи на основе выполнения обучаемыми ролей различных специалистов;

✧ метод погружения предусматривает интенсивное овладение учебным материалом в результате его длительного комплексного воздействия на обучаемого.

Вместе с тем педагогу важно помнить о необходимости правильного выбора применяемых в учебном процессе методов обучения. Для этого следует учесть целый ряд взаимосвязанных факторов наиболее важными из которых являются: цель применения метода, его педагогические функции, положительные и отрицательные стороны, уровень образовательной подготовки обучаемых и др. Если им, например, необходимо запомнить определенное количество фактического материала, то целесообразно использовать методы устного изложения учебного материала. Для достижения же других учебных целей они могут оказаться малоэффективными.

Каждый из рассмотренных методов в учебном процессе реализуется через соответствующие приемы и с применением необходимых средств обучения.

### *Приемы и средства обучения*

**Приемы обучения** в дидактике рассматриваются как конкретные операции взаимодействия педагога и учащегося в процессе реализации методов обучения, которые характеризуются предметным содержанием, организуемой ими познавательной деятельностью и обуславливаются целью применения. В педагогической литературе они часто трактуются как часть метода обучения, отдельный акт, наименьшая структурная единица процесса обучения, цикл действий, направленных на решение элементарных учебных задач и др.

Нет сомнения, что реальная деятельность обучения состоит из определенных приемов. На уровне учебного предмета сочетание приемов составляют методики и даже целостные методические системы. Поскольку приемов обучения по каждому учебному предмету множество, то критерием определения их сущности, полноты, достаточности являются общедидактический метод, конкретно воплощаемый данным

приемом, и организуемая познавательная деятельность. При этом некоторые из них способны служить осуществлению ряда методов обучения, другие - обслуживают только один. Однако сколько бы ни было приемов обучения, все они определяются общедидактическими методами обучения и не выходят за их рамки.

В рамках одной и той же цели обучения конкретная методика включает множество сочетаний различных приемов обучения, что создает условия для выбора преподавателем приемов, их сочетания и конструирования новых. Правильный выбор приемов обусловлен особенностью содержания обучения, способом и планируемым уровнем усвоения, степенью его эффективности. При этом также учитываются уровень подготовки учащихся, конкретная учебная ситуация и особенно имеющиеся средства его реализации (средства обучения).

**Средства обучения** являются обязательным элементом оснащения учебных кабинетов и их информационно-предметной среды, а также важнейшим компонентом учебно-материальной базы образовательных учреждений всех типов и уровней. К ним относят *различные материальные объекты, в т.ч. искусственно созданные специально для учебных целей, и вовлекаемые в учебный процесс в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и учащихся*. Термину «средства обучения» соответствуют эквиваленты: «учебное оборудование», «учебно-наглядные и учебные пособия», «дидактические средства».

Особый вид составляют технические средства обучения (ТСО). По назначению они объединяются в следующие основные группы:

- ✧ технические средства передачи учебной информации (диапроекторы, видеопроекторы, телевизоры, магнитофоны и др.);
- ✧ технические средства тренажа (машины-тренажеры);
- ✧ технические средства контроля знаний (машины-контролеры, ЭВМ);
- ✧ технические средства самообучения (обучающие машины, ЭВМ и др.).

Рассмотренные формы, методы, приемы и средства обучения используются преимущественно для передачи учебной информации. Однако образовательный процесс также предусматривает контроль и оценку уровня, полноты и качества знаний, навыков и умений обучаемых. Эта задача решается в рамках специфического процесса, обозначаемого в дидактике понятием «диагностика обучения».

### *Диагностика обучения*

**Диагностика обучения** представляет собой *процесс выявления, оценки и сравнения на том или ином этапе обучения результатов*



*учебной деятельности обучающихся с требованиями, заданными учебными программами.* Согласно закону Российской Федерации «Об образовании», основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников, независимо от формы получения образования, являются Государственные образовательные стандарты.

Диагностика обучения является обязательной составной частью образовательного процесса. Вследствие этого она также наделена рядом важных **функций**. Например, контролирующая функция предусматривает выявление уровня знаний, умений и навыков учащихся, усвоенных на каждом этапе обучения, для определения их готовности к дальнейшему обучению или профессиональной деятельности. Обучающая функция заключается в том, что ученик не только отвечает на вопросы педагога и выполняет его задания, но и осмысливает ответы товарищей, вносит в них коррективы. Воспитывающая функция предполагает систематический контроль за учебной деятельностью, который повышает ответственность учащихся за выполняемую работу, приучает трудиться, самостоятельно решать поставленные перед ним задачи, правильно оценивать свои учебные результаты и возможности. Побуждающая функция направлена на стимулирование учебно-познавательной деятельности обучаемых с целью получения более высокой оценки проверяемых знаний, навыков и умений.

Для полной реализации перечисленных функций диагностики обучения важно выполнять целый ряд требований, вытекающих из ее **принципов**. К их числу относятся:

♦ принцип объективности, заключающийся в научно обоснованном содержании диагностических процедур, равном отношении педагога ко всем обучаемым, адекватном установленным критериям оценивании знаний, навыков и умений;

♦ принцип систематичности, состоящий в проведении диагностики на всех этапах учебного процесса – от начального восприятия учебного материала до его практического применения;

♦ принцип гласности, который предусматривает проведение открытых испытаний всех учащихся по одним и тем же критериям.

В зависимости от места проверки и оценки знаний, навыков и умений в учебном процессе, объема заданий, времени, отводимого на проверку, и числа учащихся выделяют четыре **вида диагностики**:

- текущий контроль, осуществляемый преподавателем (учителем) в ходе повседневной учебной работы, в основном на занятии;
- периодический контроль - проводится после изучения темы или раздела учебной программы;
- итоговый контроль, проводимый в конце учебного семестра (четверти) или учебного года;

- аттестационный контроль, который проводится на завершающем этапе обучения конкретного образовательного уровня (начального, основного среднего, полного среднего, высшего и т.д.).

В зависимости от объема учебного материала и характера вопросов в дидактике выделяются следующие **формы диагностики**:

- ♦ устный опрос, который основан на оценке устного ответа обучаемых на задаваемые преподавателем вопросы;

- ♦ контрольная работа, предусматривающая выполнение обучаемыми определенного письменного, графического или практического задания.

- ♦ зачет – индивидуальное (групповое) собеседование или выполнение практических работ с целью оценки уровня знаний, навыков и умений учащихся и студентов. В высших и средних специальных образовательных учреждениях организуется после окончания семинарских или практических занятий по определенному разделу учебного курса, учебной или производственной практики, а также по выполнении серии лабораторных или расчетно-графических работ;

- ♦ экзамен (от лат. *examen* - взвешивание, испытание) – устная, письменная или практическая форма проверки знаний, навыков и умений обучаемых по учебной дисциплине в целом или по одному из ее разделов. Проводится, как правило, в конце семестра обучения или учебного года. В зависимости от цели выделяют вступительные, текущие и выпускные экзамены;

- ♦ курсовая работа – самостоятельная учебная научно-методическая работа, выполняемая под руководством преподавателя по общенаучным и специальным предметам учебного плана. Помимо оценки знаний предусматривает развитие у студентов навыков самостоятельной творческой учебной работы, углубленное изучение какого-либо вопроса, темы или раздела учебной дисциплины;

- ♦ дипломная работа – самостоятельное исследование одного из актуальных вопросов в области избранной студентом (учащимся) специальности с целью оценки уровня его специальных теоретических знаний, а также навыков их анализа, систематизации и обобщения. Защищается на заседаниях государственных экзаменационных комиссий высших учебных заведений или государственных квалификационных комиссий средних учебных заведений профессионального образования.

Каждая из рассмотренных форм диагностики обучения раскрывает лишь его организационную сторону. В то же время ее реализация в конкретных условиях образовательного учреждения может осуществляться по-разному. Это зависит от реализуемого в ее рамках **метода диагностики**. В российской образовательной системе в их число в

настоящее время включены:

✧ устная проверка, осуществляемая путем индивидуального или фронтального опроса обучаемых. Это наиболее гибкий метод диагностики, применяется на всех этапах обучения и помогает легко поддерживать контакт с обучаемыми, следить за их мыслями и действиями, корректировать ответы;

✧ письменная проверка проводится с помощью специальных контрольных работ (по математике, физике, химии и т.д.), сочинений, диктантов и др. В целях сокращения времени на проверку письменных работ в последние годы применяются пособия с печатной основой, в которых учащимся словами, буквами, знаками или цифрами предлагается заполнить имеющиеся там пропуски, и программированные пособия (карточки, перфокарты и пр.).

✧ практическая проверка направлена на диагностику умений учащихся владеть лабораторным оборудованием, а также применять имеющиеся знания для доказательства тех или иных теоретических положений прикладного характера. Часто сочетается с письменными и графическими работами, решением экспериментальных задач, требующих проведения специальных опытов;

✧ программированная (машинная) проверка – диагностика знаний и отдельных навыков обучаемых с использованием ЭВМ и специальных контролирующих машин. Может применяться на всех этапах обучения и в последние годы признается наиболее объективным методом учебной диагностики;

✧ тестовая проверка предусматривает оценку знаний обучаемых на основе анализа количества правильно решенных учебных стандартизированных заданий. Реализуется в машинном (преимущественно с использованием ЭВМ) и бланковом вариантах. Ее главное преимущество заключается в легкости однозначной оценки ответов всех учащихся, т. к. количество правильных ответов можно соотнести с определенным баллом, что повышает его объективность;

✧ самопроверка предполагает формирование умения самостоятельно оценивать уровень своих знаний, навыков и умений, находить допущенные ошибки, неточности, намечать способы устранения обнаруженных пробелов.

Диагностика обучения предполагает не только оценивание, как процесс, но и оценку знаний, навыков и умений обучаемых, как ее результат.

### *Оценка знаний, навыков и умений*

Количественная оценка знаний, навыков и умений, приобретенных учащимися, выражается в баллах (отметках), а качественная - в оце-

ночных суждениях и заключениях педагога, содержащих характеристику достоинств и недостатков ответов учащихся. С точки зрения дидактики **оценка знаний, навыков и умений** представляет собой *процесс определения количественных и качественных показателей теоретической и практической подготовки обучаемых существующим оценочным требованиям.*

Первая балльная система оценок возникла в средневековых школах Германии. Каждый балл обозначал разряд ученика по успеваемости среди других учащихся (1-й — лучший, 2-й — средний, 3-й — худший). Позже средний разряд, к которому принадлежало наибольшее число учеников, разделили еще на три класса, в результате чего получилась пятибалльная шкала, которую и заимствовали в России.

После 1917 г. в России получила развитие идея обучения без отметок. Она отвечала концепции советской трудовой школы, в которой учебная деятельность мыслилась на основе интереса учащихся, ориентировалась на свободный, творческий характер занятия, формировавших самостоятельность и инициативу обучаемых. Вследствие этого в 1918 г. отметки в баллах, а также все виды экзаменов и индивидуальная проверка учащихся на уроке были отменены. Вместо этого педагогам рекомендовались периодические беседы с учащимися по пройденной теме, устные и письменные доклады, отчеты учащихся о прочитанных книгах, ведение рабочих дневников и книжек, в которых фиксировались все виды работ учащихся.

Однако в годы становления советской школы и изменения содержания образования закрепить такую систему оценок не удалось, т. к. она требовала перестройки учебно-воспитательного процесса. Вот почему в 1932 г. был восстановлен принцип систематического учета знаний каждого ученика (контрольные работы, зачеты, экзамены), а в 1935 г. — дифференцированная пятибалльная система оценок через словесные отметки («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «плохо», «очень плохо»). В 1944 г. словесные отметки были заменены цифровой пятибалльной системой оценок.

В настоящее время в российской школе, а также в школах Чехии, Словакии, Венгрии и др. принята пятибалльная система отметок, в Болгарии и Германии — шестибалльная, в Украине — двенадцатибалльная, в Великобритании и США — стобалльная.

Для повышения объективности оценки знаний, навыков и умений в отечественной школе сложилась практика разработки «Примерных норм оценок», в которых указывается, каким требованиям должен отвечать устный или письменный ответ учащегося, результаты практических или лабораторных работ для его аттестации соответствующим баллом. В самом обобщенном виде критерии оценки, например, теоретических знаний выглядят следующим образом:

✧ отлично («5») обычно ставится учащемуся за знания в полном объеме соответствующие требованиям учебной программы;

✧ хорошо («4») – за знания в объеме требований программы с незначительными отклонениями (например, нарушена логика изложения материала);

✧ удовлетворительно («3») – за имеющийся объем знаний, позволяющий учащемуся двигаться дальше при изучении последующего материала;

✧ неудовлетворительно («2») - если имеющиеся знания не позволяют или существенно затрудняют изучение нового материала;

✧ плохо («1») выставляется тогда, когда обучаемый совсем ничего не знает по оцениваемой теме или учебному предмету. Однако эта оценка в педагогической практике применяется крайне редко, так как, по мнению большинства педагогов, имеет тот же смысл, что и «неудовлетворительно».

Аналогично выглядят и критерии оценки действий обучаемых при выполнении практических или лабораторных работ. Однако в этом случае применяются уже временные, количественные или качественные показатели.

Изложенная балльная система оценки знаний, навыков и умений учащихся, несмотря на свои недостатки, до сих пор не нашла достойной замены, хотя в отечественной образовательной системе и имеется положительный опыт обучения без отметок, предложенный Л.В.Занковым и Ш.А.Амонашвили. В то же время многие отечественные педагоги вносят в традиционную оценочную систему новые черты. Так, например, в опыте В.А.Сухомлинского отметка выставлялась только за положительные результаты учебной работы. В.Ф.Шаталов ввел так называемые «листы открытого учета знаний» - каждая полученная отметка заносится на специальный бланк, который вывешивается в учебной аудитории. При этом предусматривается, что ученик в любое время может исправить отметку на более высокую.

Таким образом, рассмотренный организационный и педагогический инструментарий учебного процесса свидетельствует о достаточно глубокой теоретической и прикладной разработанности этой области отечественной дидактики. Его знание и творческая реализация создают предпосылки для эффективного управления учебным процессом в условиях современной отечественной школы всех образовательных уровней.

### **Задания на самостоятельную работу**

1. С использованием рекомендованной литературы углубить и закрепить знание учебного материала.

2. Самостоятельно определить условия реализации функций диагностики обучения в ходе оценки знаний, навыков и умений.

### **Вопросы и задания для самоконтроля знаний**

1. Изложите основания для принципиального отличия объяснительно-иллюстративного и проблемного видов обучения.
2. Чем объясняется необходимость выделения в отечественной школе различных уровней классно-урочной и лекционно-семинарской системы обучения?
3. По какому основному признаку выполняется классификация методов обучения в отечественной дидактике?
4. Определите взаимозависимость реализации приемов и средств обучения.
5. Каковы условия реализации функций диагностики обучения в ходе оценки знаний, навыков и умений.

### **Литература**

1. Вигман С.Л. Педагогика в вопросах и ответах: Учеб. пособие. –М.: ТК Велби, 2004. -208 с.
2. Гребенюк О.С. Общие основы педагогики: Учеб.для студентов вузов. -М.: Владос, 2003. -160 с.
3. Григорович Л.А. Педагогика и психология: Учеб. пособие для студентов вузов. -М.: Гардарики, 2003. -475 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь /Гл. ред. Бим-Бад Б.М. –М.: Изд-во БРЭ, 2002. -528 с.
5. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб.для студентов вузов, обуч-ся по пед.спец. -М.: Гардарики, 2002. -517 с.

## **ЛЕКЦИЯ 5. ВОСПИТАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.**

### **Учебные вопросы**

1. Сущность и содержание воспитания.
2. Организационно-педагогические основы воспитания.

Как известно, образовательный процесс направлен на формирование и последовательное развитие личностной сферы человека. В связи с этим в нем реализуются несколько относительно самостоятельных, но взаимосвязанных функций. Ведущей из них является воспитательная, определяющая содержание специфического вида деятельности педагогов, реализуемого в рамках воспитания других людей.

### **1 вопрос. Сущность и содержание воспитания**

Следует отметить, что воспитание представляет собой явление, тесно связанное с социально-экономическим, политическим и культурным уровнем общества и государства, а также с их этносоциальными и социально-психологическими особенностями. Это позволяет говорить о нем, как о конкретно-историческом педагогическом явлении.

#### *Воспитание как конкретно-историческое педагогическое явление*

На ранних стадиях развития человечества воспитание было слито с социализацией, осуществляемой в процессе практического участия детей в жизнедеятельности взрослых (производственной, общественной, ритуальной и игровой). Оно ограничивалось усвоением жизненно-практического опыта и житейских правил, передававшихся из поколения в поколение. При этом разделение труда между мужчинами и женщинами обуславливало различие в воспитании (точнее, в социализации) мальчиков и девочек.

Усложнение труда и жизнедеятельности людей привело к выделению воспитания в особую сферу общественной жизни. Все более важную роль начинает играть систематическое обучение, формы которого со временем дифференцируются. Так, уже в родовой общине появились люди, которые специализировались на передаче опыта младшим ее членам в тех или иных видах деятельности (охотники, рыболовы, скотоводы, старейшины и жрецы и др.). Причем все дети получали

примерно одинаковое воспитание, которое в целом можно рассматривать как своеобразное естественное воспитание.

В раннеклассовых обществах цели и содержание воспитания определялись, прежде всего, социально-экономическими отношениями и идеологией общества. Воспитание ориентировалось на привитие человеку положительно оцениваемых в обществе качеств, приобщение к культуре и на развитие задатков и способностей в соответствии с классовой принадлежностью. С точки зрения педагогики такое воспитание было формирующим. Это вело к некоторой индивидуализации воспитания и в то же время к его социальной дифференциации, т. к. содержание домашнего воспитания определялось имущественным положением семьи и ее сословной принадлежностью. Семейное воспитание дополнялось возникающей системой общественного воспитания, которое с самого начала приобрело сословный характер.

В средние века возникли институты воспитания для детей торговцев и ремесленников — ремесленные или цеховые школы, гильдейские школы. С развитием мануфактурного и фабричного производства появилась система школ для детей рабочих, дающих минимум общеобразовательных и профессиональных знаний и умений. Позднее были организованы школы для детей крестьян. Во всех учебных заведениях этого времени большое место занимало религиозное воспитание.

В процессе создания системы общественного воспитания подготовка к жизни отделилась от практического участия в ней, превращаясь в относительно автономное общественное явление. Становление и развитие его системы уже в XVII веке обусловили формирование и интенсивное развитие науки о воспитании — педагогики. Интерес к его проблемам в обозначился и в ряде других наук. Появились многочисленные концепции воспитания (авторитарного, естественного, свободного, «нового» и др.), разработанные в соответствии с запросами соответствующих социальных групп и на основе различных философских учений.

В XIX веке в результате упрочения буржуазных общественных отношений, интенсивного развития промышленности, проникновения капиталистических отношений в деревню, становления гражданского общества существенно возросли требования к подготовке работников для всех сфер социально-экономической и политической жизни. Поэтому дальнейшее развитие системы общественного воспитания во многих странах привело к постепенному переходу сначала к всеобщему начальному, а затем и к среднему образованию. Воспитание становится одной из важнейших функций государства. Ставя перед ним задачи эффективного формирования необходимого для него типа гражданина, государство все более последовательно занималось совершенствованием системы воспитания.



С середины XX в. меняется общая направленность воспитания. Оно в возрастающей степени приобретает развивающий характер, что связано со стремительной урбанизацией и индустриализацией мирового сообщества, научно-техническим прогрессом. Не менее значимое влияние на развитие государственной воспитательной системы оказывает усложнение социальной структуры общества, превращение «большой семьи» (включающей три и более поколений) в «малую» (родители и их дети), введение всеобщего образования и его дифференциация, увеличение воспитательной роли средств массовой коммуникации. Большая независимость детей от родителей (особенно в условиях города) и растущее влияние на них сверстников (как в виде организованных взрослыми коллективов, так и неформальных групп) ведут к появлению значительного числа относительно независимых друг от друга источников влияния на подрастающие поколения. Это привело к уточнению сущности и содержания воспитания в условиях современного цивилизованного общества.

### *Сущность и содержание воспитания*

Следует учитывать, что категория «воспитание» — одна из основных в педагогике. Исторически сложились различные подходы к рассмотрению ее сущности. Характеризуя объем понятия, многие педагоги-исследователи выделяют воспитание в широком социальном смысле, включая в него воздействие на личность общества в целом (т.е. отождествляя воспитание с социализацией), и воспитание в узком смысле — как целенаправленную деятельность, призванную формировать у людей определенную систему качеств личности, взглядов и убеждений. Часто оно также трактуется в еще более локальном значении — как решение какой-либо конкретной воспитательной задачи (например, воспитание общественной активности, коллективизма и т.д.). Обобщение представленных и некоторых других подходов с учетом особенностей современного этапа развития отечественной педагогики позволяет под **воспитанием** понимать *процесс педагогического взаимодействия воспитателя и воспитуемого с целью формирования у последнего необходимой системы личностных свойств и качеств.*

Как известно, физическое, психическое и социальное развитие личности осуществляется под влиянием внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и неуправляемых факторов. Оно идет **в процессе социализации** — усвоения человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, группе, и воспроизводства им социальных связей и социального опыта. Следовательно, социализация происходит как в условиях стихийного воздействия на развивающегося человека факторов

общественного бытия (по сути, весьма противоречивого), так и под влиянием социально контролируемых обстоятельств и специально создаваемых в процессе воспитания условий.

*Процесс и результат развития человека под влиянием наследственности, среды и воспитания* в педагогике принято называть **формированием личности**. Способность к развитию — важнейшее свойство личности на протяжении всей жизни человека. В то же время традиционной была точка зрения, что воспитание осуществляется лишь по отношению к подрастающим поколениям. Только в XX веке начала активно разрабатываться проблема воспитания взрослых, что нашло отражение в возникновении специальной отрасли педагогического знания — андрогогики.

С содержательной точки зрения воспитание классифицируется по-разному. Наиболее обобщенная классификация включает в себя умственное, трудовое, физическое и другие виды воспитания. Часто, принимая во внимание аспекты воспитательного процесса, называют (в различных сочетаниях) идейно-политическое, патриотическое, нравственное, интернациональное, эстетическое, правовое, половое, экологическое и экономическое воспитание. Также существуют концепции прагматического, гражданского, ценностного, коллективистского, коммуникативного воспитания и др. По институциональному признаку выделяют семейное, школьное, внешкольное, конфессиональное (религиозное) воспитание, а также воспитание в детских и юношеских организациях, по месту жительства (в американской педагогике - общинное), в специальных учебно-воспитательных учреждениях и т.д. По доминирующим принципам и стилю отношений воспитателей и воспитуемых выделяют авторитарное, свободное и демократичное воспитание.

Дискуссионна и проблема целей воспитания, также имеющих конкретно-исторический характер. Реальные цели всегда специфичны не только для определенной эпохи, но и для конкретных социальных систем, а также конкретных институтов. Вот почему в различных педагогических концепциях его цель трактуется в зависимости от социально-философских позиций авторов. В последние годы в отечественной педагогике под ней преимущественно понимается формирование всесторонне и гармонично развитой личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство.

В зависимости от возраста человека воспитание осуществляется различными субъектами: семьей, которой принадлежит важнейшая роль в формировании базовых качеств личности, специальными государственными институтами, учебно-воспитательными учреждениями, общественными организациями, учреждениями культуры, средствами массовой коммуникации, предприятиями и учреждениями (в форме

корпоративного воспитания), религиозными организациями и т.д. При этом роль каждого из них неравноценна. Школа, безусловно, играет ведущую роль, т. к. на нее возложены основные функции и ответственность в деле воспитания подрастающих поколений. Через систему государственных и общественных институтов воспитания государство и общество стремятся, с одной стороны, обеспечить равные возможности для воспитания всех своих граждан, с другой — создать условия для реализации каждым своих потенциальных возможностей и развития способностей и интересов.

Также необходимо учитывать, что современная педагогика рассматривает процесс воспитания не как прямое воздействие на воспитанника (как традиционно считалось многие годы), а как социальное взаимодействие различных субъектов: индивидуальных (конкретных людей), групповых (микрогрупп и коллективов) и социальных — институтов воспитания. Содержание и характер такого взаимодействия обусловлены социальными ценностями, идеологией и общественной психологией.

Идеи конкретного общества определяют жизнедеятельность различных типов и видов социальных общностей, а в конечном счете — отношения людей к миру и самим себе. Вот почему современное воспитание направлено на формирование у личности, с одной стороны, нравственно-мировоззренческой устойчивости, а с другой — гибкости. В быстроизменяющемся мире человек может жить и эффективно функционировать лишь обладая высокой личностной гибкостью. Ему необходима способность получать и усваивать новую информацию, адаптироваться к экономическим, социальным и психологическим переменам как в обществе и государстве, так и в ближайшем социальном окружении, в своей собственной судьбе. В то же время человеку необходимо иметь определенный внутренний стержень, мировоззрение, убеждения, иначе при каждом изменении развития общества и государства, индивидуального жизненного пути у человека могут проявиться невротические реакции, дезадаптация, дезинтеграция личности, вплоть до ее распада. На упреждение формирования и развития этих отрицательных личностных явлений направлена перспективная разработка теоретических и прикладных проблем личностно-ориентированного воспитания.

### *Особенности личностно-ориентированного воспитания*

Современные научные разработки теории и практики личностно-ориентированного воспитания исходят из принципа личностного (личностно-центрированного) подхода к воспитаннику как самосознательному ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту

воспитательного взаимодействия. Его концептуальные идеи были разработаны в 60-е гг. XX в. представителями зарубежной гуманистической психологии К.Роджерсом, А.Маслоу, В.Франклом и др., которые утверждали, что полноценное воспитание возможно лишь в том случае, если школа будет служить лабораторией для открытия уникального «Я» каждого ребенка.

В отечественной педагогике идея личностного подхода разрабатывается с 80-х гг. XX века К.А.Абульхановой, И.С.Коном, А.В.Петровским и др. в связи с трактовками воспитания как субъект-субъектного процесса. К началу XXI века в результате проведенных Е.В.Бондаревской, В.П.Давыдовым, В.В.Сериковым и др. сформированы концептуальные положения теории личностно-ориентированного воспитания в условиях образовательных учреждений различного уровня. Несмотря на некоторые различия в подходах ученых к трактовке их содержания представляется возможным выделить в них общие методологические позиции. К числу наиболее значимых из них относятся следующие положения.

1. В центр каждой концепции поставлен человек, как уникальное социально-биологическое существо, обладающее неповторимой системой индивидуальных психологических особенностей, моральных и нравственных ценностей и ориентиров. Это объясняется тем, что в современном российском обществе меняются представления о личности, которая кроме социальных качеств наделена различными субъективными свойствами, характеризующими ее автономность, независимость, способность к выбору, рефлексии, саморегуляции и т.д.

2. Исследователи педагогических проблем личностно ориентированного воспитания одним из главных условий его реализации видят изменение структуры воспитания – его перевод из сферы субъект-объектных отношений в сферу субъект-субъектных. В результате, воспитание рассматривается не как «педагогическое воздействие» на личность воспитуемого, а своеобразное «педагогическое взаимодействие» с ней.

3. В содержании воспитания авторы предлагают перейти от формирования личности с заданными обществом качествами к созданию условий для ее самоактуализации и последующего раскрытия (реализации) собственного личностного потенциала (психологических возможностей, духовно-нравственных ценностных ориентаций и др.).

4. Ведущим видом личностно ориентированного воспитания признается самовоспитание. Считается, что именно оно является наиболее эффективным в формируемой новой воспитательной среде. В этом случае воспитание реализует потребность общества в специалистах, умеющих самостоятельно приобретать необходимые знания и адапти-

роваться к изменяющимся экономическим, социальным и общественным условиям государства.

Обобщение представленных методологических позиций позволяет представить **личностно-ориентированное воспитание** как *деятельность по формированию воспитательной системы (воспитательной среды), позволяющей в полной мере реализовать личностный потенциал воспитуемого с целью достижения им ценностных (жизненных) ориентиров в интересах его образовательной подготовки и профессиональной деятельности*. Такой подход придает воспитанию определенное своеобразие — предполагает субъект-субъектные отношения воспитателей и воспитуемых, а также признает приоритетность личностных ценностей последних в воспитательной деятельности педагога.

Следует отметить, что личностный подход выступает базовой ценностной ориентацией современного педагога. Он предполагает помощь воспитаннику в осознании себя личностью, в выявлении, раскрытии его возможностей, становлении самосознания, в осуществлении личностно значимых и общественно приемлемых самоопределения, самореализации и самоутверждения. В коллективном воспитании он означает признание приоритета личности перед коллективом, создание в нем гуманистических взаимоотношений, благодаря которым воспитанники осознают себя личностью и учатся видеть личности в других людях. Коллектив же должен выступать гарантом реализации возможностей каждого человека. Своеобразие личности обогащает коллектив и других его членов, если содержание, формы организации жизнедеятельности разнообразны и соответствуют их возрастным особенностям и интересам. А это во многом зависит от точного определения воспитателем своего места и педагогических функций.

### *Место и педагогические функции воспитателя*

В педагогической литературе последних лет под **воспитателем** в самом общем виде понимается *лицо, осуществляющее педагогическое (воспитательное) взаимодействие, принимающее на себя ответственность за условия жизни и развитие личности другого человека*. В этом понятии объединяются профессиональная роль и гражданская личностная позиция, принятая на себя одним человеком и реализуемая по отношению к другому человеку или к коллективу (группе).

Профессия воспитателя известна со времен античности, хотя в то время они решали не только задачи воспитания, но и обучения. В средние века и в новое время в учебных заведениях воспитательными функциями наделялись уже специальные должностные лица — классные надзиратели, классные дамы и др. Имущие слои населения приглашали в семьи домашних воспитателей — гувернеров. В современ-

ной системе общественного воспитания утверждены специальные должности, реализующие воспитательные функции – классные руководители, кураторы учебных групп и др. В силу того, что в педагогическом процессе обучение и воспитание тесно взаимосвязаны, функции воспитания также осуществляют все другие педагоги (воспитатели детского сада, школьные учителя, мастера производственного обучения, преподаватели вузов). Воспитателями для своих детей выступают родители, а также ближайшие родственники.

Воспитатель осуществляет осознанную систематическую деятельность, побуждающую личность к самовоспитанию и формированию определенных свойств и качеств личности (т.е. осуществляет воспитание, в узком смысле слова). В то же время задачей воспитателя являются организация, регулирование и коррекция широкого спектра внешних социальных воздействий на воспитанников (воспитание в широком смысле).

Обусловленная динамичными особенностями процесса воспитания, роль воспитателя не бывает одинаковой в отношении с воспитанником на различных этапах становления его личности. «Неравноправность» в опыте и знаниях воспитателя и воспитанника часто давала основания для понимания воспитателя как ретранслятора социального опыта. Воспитанник же расценивался главным образом как воспринимающий его. Этот взгляд на многие годы закрепил парадигму авторитарной педагогики (рассмотрение воспитания как одностороннего субъектно-объектного воздействия).

В гуманистической (личностно-ориентированной) трактовке педагогического процесса воспитатель выступает одним из субъектов воспитательного взаимодействия (наряду с воспитанником), организующим совместную деятельность воспитуемых, вступающим с ними в отношения сотрудничества и сотворчества в целях создания условий для самореализации личности.

Воспитатель в своей деятельности реализует две основные функции. Во-первых, он обеспечивает полноценное прохождение воспитанником главных этапов онтогенеза — детства, отрочества, юности — как самоценных, неповторимых периодов развития личности. Во-вторых, осуществляет подготовку к самостоятельной взрослой жизни, выполнению семейных, гражданских и других функций, формирует готовность к нравственному самоопределению, непрерывному образованию во имя творческой социальной самореализации, проявления самобытных черт личности, индивидуальных задатков и способностей.

В профессиональной подготовленности воспитателя особую значимость приобретает овладение следующими видами деятельности: проектировочной (постановка целей и задач воспитания, планирование процесса воспитания); прогностической (предвидение результатов

воспитательной деятельности); гностической (способность к познанию, самообразованию); диагностической (анализ состояния воспитанности); организаторской (обеспечение условий воспитания); коммуникативной (общение с воспитанниками и другими участниками воспитательного процесса). К ним также относятся способность к самоопределению в целях и средствах воспитания, владение методами педагогической работы и постоянное повышение педагогического мастерства, развитие педагогической рефлексии.

В результате взаимопроникновения различных социальных, профессиональных и индивидуально-психологических черт личности оформляется педагогический стиль и позиция воспитателя. Стиль и позиция в воспитании связаны с общественным укладом, народными традициями, политическим устройством государства, но в немалой степени зависят от темперамента, индивидуальной судьбы воспитателя (качества семейной жизни, справедливости в оценке его труда, характера межличностных отношений) и сформированной педагогической культуры. В связи с этим в любой воспитательной системе реально существует многообразие воспитательных позиций: от высокомерно-менторской, отчужденной от личности воспитанника, до терпеливо-разъяснительной, оптимистической, заинтересованной в человеке позиции сотрудничества с воспитанником. Однако лишь личностно-ориентированный подход к воспитанию позволяет педагогу эффективно реализовывать свои функции в определенной воспитательной системе с учетом соответствующих принципов воспитания.

### *Принципы воспитания*

В современной отечественной педагогике проблема принципов воспитания также не имеет однозначного решения. В учебных пособиях по педагогике второй половины XX века принципы воспитания и принципы обучения рассматривались раздельно. Теоретики традиционно относили к принципам воспитания (в различных сочетаниях) классовость воспитания, партийность, связь воспитания с жизнью, единство сознания и поведения воспитанников, воспитание в труде, воспитание в коллективе и через коллектив и т. п. Такое положение объясняется теоретической неразработанностью проблемы, различным пониманием педагогами сущности воспитания, соотношения воспитания и обучения, а также идеологическими и конъюнктурными соображениями.

В то же время понимание воспитания как составной части развития и социализации человека, как взаимодействия воспитателя и воспитанника позволяет выделить ряд принципов воспитания, которые могут рассматриваться как принципы и образования, и организации со-

циального опыта человека, и индивидуальной помощи воспитуемым. В этом случае понимание воспитания как создания условий для развития человека обуславливает принципы природосообразности и культуросообразности. Из подхода к воспитанию как к целенаправленному развитию личности вытекает принцип ориентации воспитания на развитии личности. Связь воспитания с другими факторами развития человека отражается в принципе дополнительности.

Главные идеи принципа природосообразности воспитания зародились еще в античном обществе (Демокрит, Платон, Аристотель). Более глубоко они были разработаны Я.А.Коменским., занимали важное место в педагогических системах Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, Ф.А.Дистервега. При различных толкованиях самого понятия природы их объединял подход к человеку как к ее части и утверждение необходимости его воспитания в соответствии с объективными закономерностями развития человека в окружающем мире. Современная же трактовка принципа исходит из того, что воспитание должно основываться на научном понимании естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, формировать у него ответственность за эволюцию окружающего мира и самого себя. Вот почему развитие человека и его потребностей необходимо выводить за пределы его собственного «Я» и ближайшего социума, помогая осознать глобальные проблемы человечества, ощутить чувство своей сопричастности к природе и обществу, ответственности за их состояние и развитие.

Принцип культуросообразности в педагогике сформулировал Ф.А.Дистервег на основе идей Дж.Локка и К.А.Гельвеция. Он утверждал, что в воспитании необходимо учитывать условия места и времени, в которых родился и живет человек, т.е. всю современную культуру в широком смысле слова и конкретной страны, являющейся его родиной. К.Д.Ушинский и Л.Н.Толстой развили эту идею понятием «народности воспитания». П.Ф.Каптерев рассматривал соотношение воспитания, социальных условий и культуры как совокупность религии, быта и нравственности народа. Современное понимание принципа культуросообразности предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях и строиться с учетом особенностей этнической и региональной культур. Считается, что цели, содержание и методы воспитания культуросообразны в том случае, если учитывают исторически сложившиеся в конкретном социуме традиции и стиль социализации.

Принцип ориентации (иногда - центрации) воспитания на развитии личности основывается на зародившейся в античном обществе и получившей свое воплощение в трудах многих мыслителей идее о том, что задачей воспитания является развитие человека. В XX веке эта идея



разрабатывается Д.Дьюи, К.Роджерсом, А.Маслоу и др., которые рассматривают воспитание как создание возможностей для самореализации и самоактуализации личности. Следовательно этот принцип исходит из признания приоритета личности по отношению к обществу, государству, социальным институтам, группам и коллективам. Он предполагает, что это положение должно стать основой философии воспитания, идеологии общества в сфере воспитания, центральной ценностной ориентацией, как воспитателей, так и воспитанников. Ограничение приоритета личности возможно лишь при необходимости обеспечения прав других личностей. Процесс воспитания, институты воспитания и общности воспитанников при этом подходе рассматриваются лишь как средства развития личности.

Принцип дополнительности воспитания сформулирован физиком Н.Бором в 1927 г. и стал применяться в различных сферах познания как методологический принцип. В современной педагогике его предложил использовать В.Д.Семенов, который рассматривал воспитание как один из факторов развития человека, дополняющий природные, социальные и культурные влияния. Такой подход дает возможность рассматривать само воспитание как совокупность взаимодополняющих процессов семейного (частного), религиозного (конфессионального) и общественного (социального) воспитания, что ведет к отказу от школо-центризма и этатизма (от франц. *etat* — государство). В данном случае отказ от школо-центризма приводит к пониманию современной школы лишь как одного из многих институтов воспитания, лишившегося монополии в образовании, но сохранившего приоритет в систематическом обучении. Отрицание же этатизма означает признание того, что в гражданском обществе воспитание осуществляет не только государство, но и общество через семью, частные, общественные и другие организации, опирающиеся на соответствующие организационно-педагогические основы.

## **2 вопрос. Организационно-педагогические основы воспитания**

Организационно-педагогические основы воспитания включают в себя совокупность различных научно-теоретических элементов, системообразующие функции которых возложены на воспитательную систему.

*Воспитательная система как социально-педагогическое явление*

В современной педагогической литературе **воспитательная система** рассматривается как комплекс социально-педагогических явлений: воспитательных целей; людей, их реализующих в процессе целенаправленной педагогической деятельности; отношений, возникающих между ее участниками; освоенную среду и управленческую деятельность по обеспечению собственной жизнеспособности. Она создается для достижения педагогических целей и обеспечения развития личности учащихся. В этом заключается ее отличие от понятия «система воспитательной работы», которая входит в воспитательную систему в качестве подсистемы - деятельностного блока. Вот почему в практике стремление педагогов достичь наилучших результатов воспитания с помощью лишь набора определенных мероприятий приводит либо к ограничению целей за счет выделения ведущих направлений в воспитательной работе (напр., эстетическое, трудовое и др. воспитание), либо к выбору в качестве основного воспитательного средства какого-либо одного эффективного педагогического приема (например, «убеждения», «стимулирования», «самоуправление» и т.д.). Вследствие этого использование суммы педагогических средств воспитательной работы вне воспитательной системы не всегда обеспечивает желаемые результаты, хотя в ее рамках они могут применяться вполне успешно.

По типу организации воспитательные системы традиционно разделяются на две большие группы: авторитарные и гуманистические. В рамках каждой из них выделяются системы семейного, школьного и профессионального воспитания, а также воспитательные системы микрорайона, села, города, региона, общества и даже государства. Между ними складывается определенная иерархия. Так, при наличии воспитательной системы микрорайона воспитательная система учебных заведений органично включается в ее структуру. Каждая из воспитательных систем обладает чертами, общими для систем одного уровня, особенными, характерными для части систем, и единичными, отражающими творческий почерк своих создателей.

Любая воспитательная система — явление развивающееся. Она проходит этапы формирования, функционирования в оптимальном режиме, развития или, при необходимости, обновления.

Формирование современных (личностно-ориентированных) воспитательных систем начинается с разработки ее исходной концепции и ознакомления учащихся, педагогов и родителей с ее основными идеями (например, свобода выбора, добровольность деятельности, взаимная терпимость, личная ответственность и т. п.). На этапе функционирования реализуются нормы поведения, формы организации жизнедеятельности воспитуемых и воспитателей. В процесс управления системой вовлекается все большее число педагогов и учащихся. К тому

же в рамках системы предусматриваются так называемые зоны свободного развития, побуждающие участников воспитательной системы к творческому поиску.

Развитие воспитательной системы — педагогически управляемый процесс. Определяя основные характеристики системы при ее формировании, педагоги затем осознают себя лишь одной из действующих в ней сил. С усилением значения коллектива выбор перспектив дальнейшего развития воспитательной системы осуществляется педагогами и воспитанниками совместно. При этом основным критерием педагогической целесообразности функционирования воспитательной системы признается самочувствие воспитанников, направленность и уровень их личностного становления и развития.

Процессы обновления связаны с изменениями, прежде всего, в блоке целей, за которыми следует реформирование структуры, деятельности и отношений, создание новых ценностных ориентаций и нравственных норм. Испытывая влияние, как внешних факторов окружающей среды, так и внутренних саморегуляционных процессов, воспитательная система преодолевает противоречия между ценностными компонентами, культивируемыми педагогами и складывающимися в окружающей среде, между воспитателями и воспитанниками, между педагогическим коллективом и семьей, между традициями и новациями и т.д.

В функционировании воспитательной системы может наступить кризисный этап, который явно не осознается ни педагогами, ни воспитуемыми, но проявляется либо в неудовлетворенности учебной и другой деятельностью, либо в затруднениях при проведении традиционной работы. Старение воспитательной системы, наоборот, выражается в излишней упорядоченности жизни коллектива, потере чувства нового, ослаблении инициативы воспитуемых. Однако этапов кризиса и старения можно избежать, если в рамках системы возникнут конструктивные импульсы к обновлению.

Проведенный теоретический анализ сущности, формирования и функционирования воспитательной системы позволяет выделить ведущую роль в ней проблемы воспитательного взаимодействия.

### *Воспитательное взаимодействие*

Взаимодействие — категория философская, отражающая всеобщую сущностную связь всего живого. В педагогической науке **воспитательное (педагогическое) взаимодействие** выступает и как одно из ключевых понятий и как научный принцип. Его педагогическое осмысление получило в работах В.И.Загвязинского, Л.А.Левшина, Х.Лийметса и др., которые под ним предложили понимать *процесс*,

*происходящий между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на личностное развитие человека.*

Воспитательное взаимодействие выступает как развивающийся процесс, способствующий становлению личности воспитанника и совершенствованию личности педагога при неперменной руководящей роли авторитетного воспитателя. Взаимодействие этих сторон присутствует во всех видах деятельности, в познании, игре, труде, общении. Его влияние проникает в «ядро» личностных отношений участников, оно пробуждает у воспитанников готовность быть, по словам В А Сухомлинского, «воспитуемым». В то же время это сложный процесс, состоящий из многих компонентов, самый крупный из которых - социально-педагогическое взаимодействие.

В педагогическом взаимодействии — в условиях различных видов жизнедеятельности людей на конкретных этапах их возрастного развития — выявляются закономерности воспитательного процесса на индивидуальном и других уровнях. Оно обусловлено и опосредовано учебно-воспитательной деятельностью, целями обучения и воспитания

В основе педагогического взаимодействия лежит сотрудничество, которое является началом социальной жизни людей. Взаимозависимая деятельность людей социальна по своей сути. При традиционных общественных отношениях взаимодействие, сотрудничество взрослых и детей осуществляется в естественных условиях труда, то есть дети участвуют в нем непосредственно. В современном обществе отношения воспитателей и воспитанников строятся в значительной степени в интеллектуальной сфере и перенапряжены эмоционально. Требования взрослых дети воспринимают опосредованно и не всегда как необходимые. Поэтому оно нуждается в специальной организации.

Воспитательное взаимодействие рассматривается в трех аспектах: как процесс индивидуальный (между воспитателем и воспитанником), социально-психологический (в коллективе) и как интегральный (объединяющий различные воспитательные воздействия в конкретном обществе). При этом оно становится педагогическим, когда взрослый (родитель, педагог) выступает как наставник.

Для взрослого участие в педагогическом взаимодействии связано с моральными трудностями потому, что в отношениях с детьми всегда присутствует соблазн воспользоваться своим возрастным или профессиональным преимуществом и свести общение с ребенком к авторитарному воздействию.

Профессия педагога также иногда воспринимается как авторитарная. Это связано с тем, что в ней изначально заложена забота, опека, наставничество, стремление передать свой опыт. В ней также очень нечетка грань, за которой начинается морализаторство, менторство,

насилие над личностью. В результате у детей наступает ответная реакция — ребенок пытается стать автономным от такого воспитателя, оказывая сопротивление, открытое или скрытое, лицемерное.

Опытные педагоги обладают особым педагогическим чутьем и тактом, предвидят возможные осложнения в воспитательном взаимодействии. К тому же они совершенствуют и развивают его по мере усложнения духовного общения и возвышения социальных и интеллектуальных потребностей в связи с увеличением возраста его участников. Это сформировало необходимость осуществления соответствующего возрастного подхода в воспитании.

### *Возрастной подход в воспитании*

***Возрастной подход*** в воспитании - *учет и использование закономерностей развития личности (физиологических, психических, социальных), а также социально-психологических особенностей групп воспитываемых, обусловленных их возрастным составом.* Возрастной подход - конкретизация принципа природосообразности воспитания.

Развитие и жизнь человека на каждом возрастном этапе имеют самостоятельное значение с субъективной и педагогической точек зрения. Однако некоторые специалисты рассматривают возрастные этапы до наступления зрелости только как подготовку к следующему возрастному периоду. Это приводит к трактовке содержания воспитания только как подготовки к жизни, к объектному отношению к человеку, игнорированию самооценности личности в каждый момент ее существования, а субъективно - к искажению временной перспективы, возникновению социальной безответственности, инфантилизму.

Возрастные особенности образуют комплекс физических, познавательных, интеллектуальных, мотивационных, эмоциональных свойств человека, которые характерны для большинства людей одного возраста. Характеристики той или иной возрастной группы определяются историческими, социальными, культурными изменениями, которые свойственны группе людей, переживающей в один период времени одни и те же события. В различных регионах, этносах также существует возрастная специфика воспитания, обусловленная особенностями социализации и возрастной субкультурой.

Возрастной подход требует знания возрастных особенностей: неравномерности развития отдельных физиологических, психических и социальных процессов; изменений в познавательной, двигательной, эмоциональной и других сферах, а также в содержании, формах и способах взаимодействия с людьми; динамики отношений в семье, коллективе; появления новых потребностей и интересов и способов их реализации; процессов самопознания, самоопределения, самоактуали-

зации и самоутверждения; специфики кризисных этапов развития и т.п.

Педагогика учитывает не только достигнутый уровень развития человека определенного возраста, но и возможности влияния на этот процесс (в т.ч. и исходя из понятия зоны ближайшего развития). Особое интегрирующее значение имеет положение о том, что на каждом возрастном этапе перед человеком встает ряд задач, от решения которых зависит его личностное развитие. Возрастной подход призван создавать условия для их эффективного решения.

Условно можно выделить три группы задач для каждого возраста: естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические.

Естественно-культурные задачи - достижение определенного уровня биологического созревания, физического и сексуального развития, имеющих некоторые регионально-культурные объективные и нормативные различия. Возрастной подход разрабатывает оптимальные условия питания, ухода за ребенком, систему физического и сенсорно-моторного развития, мер коррекции отклонений в развитии, способы стимулирования осознания ценности здоровья, здорового образа жизни; формирует позитивное отношение к человеческому телу, реалистичные каноны женственности и мужественности, адекватное восприятие человеком человеческой сексуальности (с учетом этнокультурных традиций).

Социально-культурные задачи (познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые), с одной стороны, предъявляются к личности институтами воспитания, с другой - существуют в виде определенных норм и ценностей в общественной практике. Возрастной подход определяет знания, умения, навыки, ценности и нормы, необходимые для решения этих задач, фактически выполняя социальный заказ формирования гражданина, семьянина, труженика и т.д.

Социально-психологические задачи - становление самосознания личности, ее самоопределение в жизни. Помощь личности в решении этих задач может быть оказана через развитие у нее рефлексии и саморегуляции, а также создание условий для адекватного самопознания, личностно-значимых и социально-приемлемых самореализации и самоутверждения. Необходимо учить человека ставить перед собой цели, адекватные возрастным задачам и его личностным ресурсам; вносить в них коррективы в связи с изменением объективных обстоятельств, способам сотрудничества, решения проблем, предупреждения и преодоления конфликтов.

Задача, не решенная в определенном возрасте, может проявиться через длительный период и вызвать нежелательные изменения в развитии человека, существенно влияющие на результат воспитания –

самоопределение, самосознание и самооценка личности.

*Самоопределение, самосознание и самооценка личности  
как результат воспитания*

**Самоопределение** - центральный механизм становления личностной зрелости, состоящий в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений. Появление потребности в самоопределении свидетельствует о достижении личностью довольно высокого уровня развития, для которого характерно стремление занять собственную, достаточно независимую позицию в структуре информационных, идеологических, профессиональных, эмоциональных и прочих связей с другими людьми.

Процесс становления человека как общественного существа характеризуется сочетанием стремления к единению, общественному признанию, включению в социальную общность (интеграция) и к обособлению, выделению из общности в качестве самоценного индивида (индивидуализация). На ранних этапах развития ребенка формирование жизненных навыков, речи, мыслительных операций осуществляется в тесном взаимодействии с носителями опыта - взрослыми. Усвоение опыта происходит первоначально за счет подражания, позднее посредством совместных, кооперативных действий. Лишь постепенно ребенок обретает способность действовать самостоятельно, что выступает главной предпосылкой формирования самосознания. Ребенок становится способным принимать одни влияния и отвергать другие не просто на основе элементарных побуждений и настроений, но на основе сознательных оценок, идеалов, убеждений.

Самоопределение может быть также рассмотрено как процесс освоения человеком различных социальных ролей, некоторые из них успешно осваивает, исполнение других оказывается для него затруднительным. В этом процессе решающее значение принадлежит педагогическому воздействию.

Ребенок демонстрирует способность к самостоятельным действиям и решениям, к отстаиванию собственного мнения уже на третьем году жизни. Его попытки утвердить свою позицию носят преимущественно эмоциональный характер. Подлинное самоопределение осуществляется в старшем подростковом и юношеском возрасте, когда становится возможным подлинное самоутверждение, которое является важным компонентом самоопределения. Предпочтительную позицию необходимо не только выбрать, но и отстоять, т.е. собственным поведением утвердить свое соответствие ей. Это требует определенной зрелости мотивационной сферы личности, которая формируется на протяжении

детства под решающим влиянием целесообразного педагогического воздействия.

В становлении зрелой личности особое место занимает профессиональное самоопределение. Для юноши оно может представлять серьезную проблему вследствие недостаточной ориентации в сфере общественно полезной профессиональной деятельности, а также искажения ценностных установок. Последнее нередко выливается в выбор профессиональной деятельности по сугубо меркантильным соображениям. В основе профессионального самоопределения лежит осознанная социальная позиция человека, сформированная в результате личностного самосознания.

**Самосознание личности** - осознание и оценка человеком своего нравственного облика и интересов, ценностей, идеалов и мотивов поведения. Оно свойственно не только индивиду, но и обществу, классу, социальной группе, нации, когда они поднимаются до понимания своего положения в системе общественных отношений, общих интересов и идеалов. Именно в самосознании человек выделяет себя из всего окружающего мира, определяет свое место в круговороте природных и общественных событий. К тому же оно тесно связано с рефлексией, где оно выходит на уровень теоретического мышления. А поскольку мерой и исходным пунктом отношения человека к себе выступают прежде всего другие люди, то самосознание по самому существу носит общественный характер.

Одним из элементов самосознания является **самооценка личности** - эмоционально насыщенная оценка человеком самого себя как личности, собственных способностей, нравственных качеств и поступков. Она выступает важным регулятором поведения и определяет взаимоотношения человека с окружающими, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека и развитие его личности.

Самооценка тесно связана с уровнем притязаний и целями, которые человек перед собой ставит. Адекватная самооценка позволяет ему правильно соотносить свои силы с задачами разной трудности и с требованиями окружающих. Неадекватная (завышенная или заниженная) самооценка деформирует внутренний мир личности, искажает ее мотивационную и эмоционально-волевую сферы и тем самым препятствует гармоничному развитию. Вследствие этого личностная самооценка оказывает существенное влияние на направленность и содержание самовоспитания человека.

*Самовоспитание как направление совершенствования личности*

**Самовоспитание** – сознательная, целенаправленная деятельность



*человека по совершенствованию своих положительных качеств и преодолению отрицательных.* Элементы самовоспитания присутствуют у детей уже в дошкольном возрасте. В этот период ребенок еще не может осмыслить свои личностные качества, но уже в состоянии понять, что его поведение может вызвать как положительную, так и негативную реакцию со стороны взрослых.

Потребность в самоопределении, самосознании и самооценке начинает проявляться в подростковом возрасте. Однако из-за отсутствия достаточного социального опыта и психологической подготовки подростки не всегда способны понять мотивы собственных поступков и осуществлять самовоспитание без помощи взрослых. Им необходимо тактичное педагогическое руководство.

В юношеском возрасте, когда личностные качества человека в значительной степени сформированы, самовоспитание становится более осознанным. К тому же в процессе выработки профессионального самоопределения у юношей и девушек ярко выражена потребность в самовоспитании интеллектуальных, нравственных и физических качеств личности в соответствии с идеалами и ценностями, которые свойственны данному обществу, ближайшему окружению, группе.

Считается, что содержание самовоспитания формируется в результате предшествующего воспитания личности в целом. Оно включает в себя несколько взаимосвязанных циклов.

Первый цикл самовоспитания начинается с принятия решения о необходимости личностного самосовершенствования. Как показывает педагогическая практика, без этого важного элемента невозможно осуществление целенаправленного самовоспитания. Затем следует изучение (уяснение) возможностей самовоспитания и оценка перспектив их реализации в работе над собой.

Весьма важным элементом первого цикла выступает выбор или формирование идеала или модели, к которым необходимо стремиться в самовоспитании. Опыт показывает, что на основе уже сформированного видения возможностей самовоспитания, собственного миропонимания и под воздействием воспитательной среды воспитуемый сам выбирает себе идеал или пример. Иногда он создает некий абстрактный образ (модель), которому он хотел бы подражать или каким бы хотел стать. Идеал может быть достаточно четко представляемым в лице конкретного человека, либо присутствовать в его сознании в виде определенных проявлений (внешнем виде, общении, компетенции и пр.).

На втором цикле человек, в соответствии с выбранным идеалом (примером) или накопленным знанием о возможностях самовоспитания, стремится познать себя. В процессе самопознания происходит выявление и самооценка уровня развития того или иного

качества или свойства личности. Степень и точность их диагностики зависит от самого воспитуемого, его желания действительно познать себя, свои достоинства и недостатки, либо удовлетворить свой частный интерес. В рамках этого цикла также происходит формулирование (уточнение) ценностных ориентаций человека.

Содержание третьего цикла имеет более практическую направленность, чем предшествующие. Одним из его ответственных элементов является выбор путей, методов и средств самовоспитания. Следует отметить, что современная педагогика представляет воспитуемому достаточно широкий выбор. Однако здесь весьма важно остановиться на тех из них, которые наиболее полно соответствуют его личностным особенностям, специфике образовательной или профессиональной деятельности.

Этот цикл также включает разработку необходимых саморекомендаций, которые могут помочь человеку обеспечить достижение определенных целей самовоспитания. К ним, например, можно отнести личные правила (принципы) поведения, форма и содержание которых представлена в педагогической литературе и опубликованных дневниках многих выдающихся людей прошлого. Они определяют наиболее характерные проявления человека в его отношениях, манере общения, поведения, деятельности в различных условиях обстановки. У каждого воспитуемого, как правило, всегда есть требования к себе, которые находят отражение в его поведении, общении, отношениях, деятельности. Важно их выделить, проанализировать, уточнить.

На основе выбранных путей, методов и средств самовоспитания, а также сформулированных личных правил осуществляется планирование работы над собой. Его содержание находит отражение в соответствующих программах или планах. Они составляются, как правило, произвольно. Обычно в них отражается то, над чем предстоит работать, какие методы и средства использовать, примерные сроки достижения намеченного.

Реализация программ (планов) самовоспитания осуществляется в рамках четвертого цикла. Его основное содержание заключается в активной практической работе воспитуемого, представляющей собой разновидность духовной деятельности, направленной на достижение сформированных ранее ценностных ориентаций. Эффективность самовоспитания определяется в процессе последующей личностной самооценки, что придает ему признак постоянства.

Таким образом, выполненное рассмотрение воспитания как составной части образовательного процесса позволяет сформировать его целостное понимание. В этом случае оно представляет собой совокупность теоретических разработок, создающих необходимые условия для

результативной деятельности педагога в интересах формирования и развития личностной сферы человека современного цивилизованного общества.

### **Задания на самостоятельную работу**

1. С использованием рекомендованной литературы углубить и закрепить знание учебного материала.
2. Самостоятельно изучить проблему личности как объекта и субъекта воспитания.

### **Вопросы и задания для самоконтроля знаний**

1. В чем заключается личностная сущность ученика, студента и педагога как субъектов и объектов воспитания?
2. Обоснуйте целесообразность формирования андрогогики, как специфической отрасли отечественной педагогики.
3. Оцените перспективы реализации теоретических разработок проблемы личностно-ориентированного воспитания в семейном, школьном и профессиональном воспитании.
4. Выявите соответствие принципов природосообразности, культуросообразности, ориентации на развитие личности и дополнительно воспитания другим систематизациям принципов воспитания, представленных в современной отечественной педагогике.
5. В чем заключается эволюционный характер воспитательной системы?
6. Почему самоопределение, самосознание и самооценка личности рассматривается как результат воспитания?
7. Оцените и обоснуйте уровень эффективности самовоспитания по сравнению с фронтальным, коллективным и индивидуальным воспитанием.

### **Литература**

1. Вигман С.Л. Педагогика в вопросах и ответах: Учеб. пособие. –М.: ТК Велби, 2004. -208 с.
2. Гребенюк О.С. Общие основы педагогики: Учеб.для студентов вузов. -М.: Владос, 2003. -160 с.
3. Григорович Л.А. Педагогика и психология: Учеб. пособие для студентов вузов. -М.: Гардарики, 2003. -475 с.
4. Калужный А.С. Личностно-ориентированное воспитание в высшей военной школе: Монография. –Н.Новгород: НФВИУ, 2004. -214 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь /Гл. ред. Бим-Бад Б.М. –М.: Изд-во БРЭ, 2002. -528 с.
6. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб.для студентов вузов, обуч-ся по пед.спец. -М.: Гардарики, 2002. -517 с.



## **ЛЕКЦИЯ 6. ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ**

### **Учебные вопросы**

1. Теоретические основы воспитательной технологии.
2. Педагогический инструментарий воспитательных технологий.

Достижение целей воспитания предполагает осуществление особым образом организованной педагогической деятельности, направленной на развитие личностной сферы воспитуемых. Длительное время эта проблема разрабатывалась в рамках соответствующих методик. Однако в последние годы в педагогической литературе все большее отражение находят разработки не столько методической стороны воспитательного процесса, сколько технологии его осуществления. Это значительно расширяет сферу научных исследований, придает педагогической теории прикладной характер.

### **1 вопрос. Теоретические основы воспитательной технологии**

Понятие «воспитательная технология» многими исследователями включается в обобщенное понятие «педагогическая технология», которое еще в 60-70-х гг. XX века ассоциировалось главным образом с методикой применения технических средств обучения. В этом смысле оно до сих пор используется во многих зарубежных публикациях.

В исследованиях российских специалистов в понятие «педагогические технологии» вкладывается более широкий смысл и прилагается к основным явлениям образовательного процесса – обучению и воспитанию. Однако своеобразность каждого из них обуславливает их соответствующее технологическое содержание. Для его точного определения важно уяснить, прежде всего, общую трактовку понятия «технология» в педагогической науке.

#### *Понятие «технология» в педагогике*

Технологией обычно называют процесс переработки исходного материала с целью получения «на выходе» продукта с заранее заданными свойствами. В энциклопедическом словаре она трактуется как «совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции». Иными словами, в технологии находят отражение методы, применяемые в процессе изменения исходного продукта (например, сырья) с целью придания ему необхо-

димого вида и качества.

Вместе с тем, используемые методы реализуются в строго определенной последовательности, что обеспечивает достижение главной цели технологического процесса - получение конкретной продукции. С учетом этого под **технологией можно понимать определенную последовательность применения методов в процессе преобразования исходных материалов, позволяющим получить продукт с заданными параметрами.** При этом весьма важное значение придается оценке точности достижения установленных характеристик (формы, качества и т.д.) полученного продукта.

Все разработанные и используемые сегодня человечеством технологии можно разделить на **два вида**: промышленные и социальные. Причем это разделение не условное, а принципиальное.

К **промышленным** относятся технологии переработки природного сырья (нефть, руда, древесина и т.п.) или полученных из него полуфабрикатов (готовый металл, прокат, детали, узлы и т.п.).

В **социальной же технологии** исходным и конечным продуктом выступает человек, а основным изменениям подвергаются его физические, психические или личностные характеристики. Следовательно, социальные технологии более сложны по организации и проведению. Если промышленные технологии представляют собой цепочки точно подобранных не допускающих замены или исключения промышленных процессов, то социальные технологии - это специально организованный комплекс используемых в различной последовательности и степени мер, направленных на достижение одной цели.

Изложенные подходы к определению особенностей социальных технологий позволяют перейти к рассмотрению их сущности в отечественной педагогической теории и практике. Большинство педагогов **педагогическая технология** рассматривается как *совокупность и последовательность реализации педагогических методов, приемов и средств, позволяющих придать конкретному педагогическому явлению (объекту воздействия) заданные ранее свойства и качества.*

Здесь уместно отметить, что целый ряд педагогов-исследователей отвергают саму возможность существования понятия «педагогическая технология». Их основной аргумент заключается в том, что в педагогическом процессе, как единстве обучения и воспитания, нет четко обозначенных целей воспитания, а также необходимого инструментария оценки уровня их достижения. Однако уже на сегодняшний день в психологии разработана целая система методов диагностики личностной сферы человека (воспитанности), а в профессиографии находит описание все большее количество специальностей, используемых в современном обществе, в том числе и требования к их личностным свойствам и качествам. Это как раз и подтверждает правомерность

существования и разработки не только понятия «педагогическая технология», но и понятия «воспитательная технология».

### *Воспитательная технология*

**Воспитательная технология** - совокупность форм, методов, приемов и средств воспроизведения теоретически обоснованного процесса воспитания, позволяющего достигать поставленные воспитательные цели. При этом она опирается на соответствующее научное моделирование (проектирование), при котором эти цели задаются однозначно и сохраняется возможность объективных поэтапных измерений и оценки личностных свойств и качеств человека на конкретном этапе его развития.

В любой педагогической системе «воспитательная технология» - понятие, взаимодействующее с образовательными задачами. Но если образовательная задача выражает цели обучения и воспитания, то воспитательная технология – воспитательные пути и средства их достижения. При этом в структуре образовательной задачи определенные личностные качества учащихся, подлежащие формированию и развитию, выступают как цели воспитания в конкретных условиях, что в целом определяет специфику содержания образования.

Для **создания и реализации воспитательной технологии** может использоваться обобщенная схема **алгоритма функционирования**. Она охватывает несколько этапов воспитания: ориентировки (формирования представления о воспитательных целях); исполнения (реализации методов, приемов и средств воспитания в предусмотренной последовательности), контроля и корректировки.

В каждой воспитательной технологии также используется **алгоритм управления**, который представляет собой систему правил слежения, контроля и коррекции ее функционирования для достижения поставленной цели. Для достижения каждой из обозначенных целей воспитания применяется строго определенный алгоритм управления воспитательной деятельностью педагогов. Это позволяет не только оценивать успешность процесса воспитания, но и заранее проектировать процессы с заданной эффективностью.

Отдельной задачей формирования воспитательной технологии выступает **отбор и оптимальный выбор методов, приемов и средств** воспитательного взаимодействия. Именно они определяют специфику каждой из них и должны отражать существующие условия педагогической деятельности, личностные особенности педагога и его педагогический опыт.

Наиболее ответственной задачей воспитательной технологии является вопрос **описания и диагностики личностных качеств челове-**

**ка.** В этих целях на всех стадиях воспитательного процесса может использоваться избранная концепция психологической структуры личности (например, психические процессы, образования и свойства). Но сами качества необходимо интерпретировать в соответствующих диагностических понятиях, которые должны соответствовать ряду условий. Наиболее важными из них являются однозначная определенность, обеспечивающая четкую дифференциацию (обособление) конкретного качества от других; наличие соответствующего инструментария для выявления оцениваемого качества в процессе диагностики; возможности определения различных уровней сформированности и качества по достоверной шкале личностных измерений.

Изложенный общий подход к пониманию сущности воспитательной технологии позволяет сделать вывод о ее достаточной сложности. В педагогической практике она приобретает такие неожиданные признаки, что позволяет говорить о придании всему процессу воспитания новых качеств.

1. Воспитание в условиях реализации конкретной технологии приобретает целостный характер. Его трудно разделить на отдельные воспитательные операции, осуществлять в виде совокупности отдельных приемов или последовательного формирования не связанных между собой личностных свойств и качеств. Воспитание в рамках конкретной технологии приобретает комплексный характер.

2. С учетом первого крайне осторожно и взвешено должен решаться вопрос о привлечении к воспитательной деятельности лиц, владеющих лишь отдельными технологическими операциями, например, только методикой формирования отдельных качеств личности.

3. В конкретной технологии воспитания существуют общие для всех воспитателей этапы, которые необходимо проследовать на пути формирования всесторонне и гармонично развитой личности.

Идея технологизации педагогических процессов состоит в том, чтобы сделать их управляемыми: чтобы учиться не «чему-нибудь и как-нибудь», а с гарантированным успехом. У педагогов это вызывает противоречивое отношение. С одной стороны, привлекает управляемость и эффективность процесса. По замыслу, учитель любого уровня достигает заданных результатов на основе технологической разработки, учебных материалов, определяющих его действия от целей до оценки результатов. С другой стороны, наличие людей, человеческого фактора в педагогическом процессе усложняет технологический расчет. Противники технологии говорят, что обучение, тем более воспитание невозможно без личности, отношений, эмоций. Это действительно так. Очевидно, наука будет искать разрешения противоречия между технологизацией и личностью в воспитательном процессе.



Понятие воспитательный процесс, наряду с воспитанием и воспитательной технологией, относится к числу методологических знаний, ибо в его научном анализе и практической организации объединяется знание о воспитательных системах, закономерностях, о системном и технологическом подходах в педагогике.

Процесс в общезыковом смысле в одном случае означает последовательную смену состояний, ход развития чего-либо, в другом - совокупность последовательных действий, направленных на достижение определенного результата. Оба значения дают основания для понимания **воспитательного процесса** как *организованного взаимодействия воспитателей и воспитуемых, направленного на достижение целей воспитания в организационно-педагогических условиях конкретной воспитательной технологии*. Здесь видно, что воспитание рассматриваются как совокупность последовательных педагогических действий, осуществляется в рамках педагогической технологии и представляет собой организованную деятельность, имеющую целью формирование и развитие личностной сферы человека. Такое представление позволяет определить структуру, связи и законы воспитательной деятельности педагогов в реальных условиях.

Самые **главные характеристики воспитательного процесса** - это его целостность, системность, цикличность и технологичность. Под целостностью понимают неразрывное единство процессов воспитания и обучения, а также развития и формирования личности. Воспитание и обучение зависят друг от друга и имеют много общего, хотя наука их различает. Содержание обучения составляют в основном научные знания о мире. В содержании воспитания преобладают нормы, правила, ценности, идеалы. Обучение влияет преимущественно на интеллект, воспитание обращено в первую очередь к потребностно-мотивационной сфере личности. Оба процесса влияют на сознание и поведение личности и ведут к ее развитию. Поскольку, при всей близости, это специфические процессы, наука рассматривает их отдельно в теории воспитания и в дидактике. При этом обеспечивается целостность всего педагогического процесса, что является методологическим принципом и особенно актуально в современных условиях.

Воспитательный процесс и воспитательная система также составляют единство, поскольку процессы представляют собой свойство систем. Можно сказать, что воспитательные процессы - это последовательная смена состояний воспитательной системы.

Рассматривать воспитательный процесс системно значит выделить структурные компоненты системы и процесса, а также функциональные связи между ними. Это помогает осознать специфику, сущность

каждого компонента, изменение одного в результате влияния другого. Например, цель воспитания детерминирует его содержание, а уровень воспитанности влияет на выбор методов воспитания и т.д.

**Структура педагогического процесса** - это совокупность составляющих его частей, соответствующих основным компонентам воспитательной технологии. Вследствие этого в число его структурных элементов включены: целевой - определение целей воспитания; содержательный - разработка содержания воспитания; операционно-деятельностный - процедуры по воспитанию и взаимодействию участников процесса; оценочно-результативный - оценка и анализ эффективности воспитания.

В соответствии со структурой воспитательного процесса строится и **педагогическая деятельность**: разрабатываются цели, содержание, способы и виды деятельности и анализ результатов. Определение целей воспитания требует педагогической диагностики - изучения состояния воспитательного процесса, в первую очередь воспитанности людей, а также других условий процесса. Взаимосвязь и последовательность этапов воспитательного процесса позволяют сделать вывод о цикличности и повторяемости воспитательной деятельности: диагностика – проектирование – реализация - диагностика на новом уровне воспитательного взаимодействия.

В связи с этим встает вопрос о том, что является толчком, движущей силой воспитательного процесса. В педагогике считается, что таким источником является противоречие между требованиями к человеку, возникающими в его жизни, и его реальными возможностями, уровнем личностного развития. Это становится толчком к началу процесса воспитания и личностному росту человека, но только в том случае, когда эти требования соответствуют его возрастным особенностям. В связи с этим Л.С.Выготский называл зоной актуального развития то состояние, в котором, например, ребенок может делать что-либо без помощи взрослого. Зоной ближайшего развития он обозначил тот уровень, когда ребенок потенциально способен освоить что-то новое с помощью взрослого при обучении. Разрыв между зонами порождает кризисную воспитательную ситуацию - такое состояние воспитательного процесса, когда имеется расхождение между желаемым и достигнутым в формировании личности. Формирование этого противоречия можно упредить продуманным целеполаганием.

### *Целеполагание в воспитательной технологии*

Цель педагогического взаимодействия является системообразующим элементом воспитательной технологии. От нее зависят остальные элементы: содержание, методы, приемы и средства достижения воспи-

тательного эффекта. Цель как научное понятие есть предвосхищение в сознании субъекта результата, на достижение которого направлена его деятельность. Вследствие этого в педагогической литературе **цель воспитания** рассматривается как *мысленное, заранее определяемое представление о результате педагогического взаимодействия, о качествах и состоянии личности, которые предполагается сформировать*.

Определение целей воспитания имеет большое практическое значение. Педагогический процесс - это всегда целенаправленный процесс. Без ясного представления о цели нельзя достичь эффективности применяемой педагогической технологии. Все это предопределило сущность понятия **целеноложения в воспитательной технологии**, под которым подразумевается *процесс выявления и постановки целей и задач педагогической (воспитательной) деятельности*.

Выбор целей воспитания не должен носить волюнтаристский характер. Он обусловлен методологией педагогики, философскими представлениями о целях и ценностях общества, а также социально-экономическими, политическими и другими особенностями развития общества и государства.

В воспитательной технологии цели могут быть разного масштаба и составлять некоторую **иерархию**. Высшая ступень - государственные цели, общественный заказ. Можно сказать, что это цели-ценности, которые отражают представление общества о человеке и гражданине страны. Они разрабатываются специалистами, принимаются правительством, фиксируются в законах и других документах. Следующая ступень - цели-стандарты, цели отдельных образовательных систем и этапов образования, которые отражаются в образовательных программах и стандартах. Более низкая ступень - цели воспитания людей определенного возраста.

На двух последних уровнях цели в воспитательной технологии принято формулировать в **терминах поведения**, описывая планируемые действия воспитуемых. В связи с этим различают собственно педагогические задачи и функциональные педагогические задачи. Первые из них - это задачи на изменение человека - перевод его из одного состояния воспитанности, в другое, как правило, более высокого уровня. Вторые рассматриваются, как задачи развития конкретных качеств личности.

В **истории человеческого общества** глобальные цели воспитания изменялись и изменяются в соответствии с философскими концепциями, психолого-педагогическими теориями, с требованиями общества к образованию. Например, в США в 20-е годы XX века выработан и, с незначительными изменениями, продолжает реализовываться концепция адаптации личности к жизни, согласно которой школа должна воспитать эффективного работника, ответственного гражданина, ра-

зумного потребителя и доброго семьянина. Гуманистическая, либеральная педагогика Западной Европы провозглашает целью воспитания формирование автономной личности с критическим мышлением и самостоятельным поведением, реализующей свои потребности, в том числе высшую потребность в самоактуализации, развитии внутреннего «Я». При этом различные направления зарубежной педагогики довольно недоверчиво относятся к наличию обязательных для всех целей воспитания. Крайним выражением этой позиции является взгляд, по которому школа вообще не должна ставить целей формирования личности. Ее задача - давать информацию и обеспечить право выбора направления саморазвития (экзистенциализм) человека, его общественного и личностного самоопределения.

В отечественной педагогике с 20-х по 90-е годы прошедшего столетия целью воспитания было формирование всесторонне и гармонично развитой личности. Она исходила из педагогических традиций Древней Греции, Европы эпохи Возрождения, западных и русских утопистов, французских просветителей. Учение о всестороннем развитии личности как о цели воспитания разрабатывалось основателями марксизма, которые считали, что именно всесторонне развитая личность - цель исторического процесса. Всестороннее развитие личности как цель воспитания и сейчас прямо или косвенно утверждается многими странами и международным сообществом, о чем говорят и документы ЮНЕСКО.

В новых социально-экономических и политических условиях Развития нашей страны весьма критично оценивается всестороннее развитие личности как цель воспитания. Однако такую позицию разделяют далеко не все специалисты. Это объясняется тем, что до 90-ых годов цели воспитания определялись потребностями авторитарного государства и носили идеологический характер, а теперь, считают ученые, в воспитании надо исходить от потребностей личности в самореализации, в развитии способностей каждого. Поэтому *цель воспитания*, на которую необходимо ориентировать современные воспитательные технологии в самом общем виде формулируется как *создание условий для разностороннего развития личности*. В связи с этим в Законе РФ «Об образовании» решение воспитательных задач в образовательном процессе направлено на выработку личностью жизненного самоопределения, создание условий для ее самореализации, формирование гражданина, интегрированного в обществе и направленного на его совершенствование. Следовательно, идеологический подход к постановке целей воспитания заменяется личностным, что придает разрабатываемым и реализуемым в российском обществе педагогическим технологиям черты западной гуманистической педагогики.

Решение задач целеполагания как бы завершает формирование ме-

тодологической базы воспитательной технологии. Однако это не дает оснований для предварительной оценки ее эффективности. Эта проблема во многом снимается в результате моделирования тех или иных воспитательных технологий на этапе их теоретической разработки и обоснования.

### *Моделирование воспитательной технологии*

В научной литературе **моделирование рассматривается в двух аспектах**: как метод исследования объектов на их моделях — аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности; и как построение и изучение моделей реально существующих и конструируемых предметов и явлений, например, физических, химических, социальных и т.д. Следовательно, применение моделирования в разработке и реализации воспитательных технологий позволяет изучать их как целостное педагогическое явление, так и его отдельные элементы.

Форма моделирования зависит от используемых моделей и сферы его применения. В вопросе о применении моделирования в построении (проектировании) и исследовании эффективности воспитательной технологии можно говорить о специфическом подходе к построению социальных моделей, получившем название «педагогическое моделирование».

По характеру моделей выделяют предметное и знаковое (информационное) моделирование. **Предметным называется моделирование**, в ходе которого исследование ведется на модели, условно воспроизводящей определенные функциональные характеристики объекта-оригинала, например, конкретную педагогическую ситуацию. При **знаковом моделировании моделями** служат схемы, чертежи, формулы и т. п. При этом основным методом такого моделирования является логическое моделирование. Вследствие этого при формировании и исследовании модели конкретной воспитательной технологии возможно применение как предметного, так и знакового моделирования.

**Возможность моделирования**, т.е. переноса результатов, полученных в ходе теоретического построения и исследования моделей, на оригинал, **основана на том**, что модель в определенном смысле отображает (воспроизводит) какие-либо его стороны и предполагает наличие соответствующих теорий или гипотез, указывающих на рамки допустимых при моделировании упрощений. По характеру той стороны объекта, которая подвергается моделированию, различают моделирование его структуры и моделирование его поведения (функционалирование протекающих в нем процессов). Это различие приобретает четкий смысл в педагогике, где разграничение структуры и функции структурных элементов воспитательной технологии принадлежит к

числу фундаментальных принципов исследования.

Вместе с тем необходимо учитывать, что моделирование в воспитательной технологии имеет два аспекта: моделирование содержания, которое воспитуемые должны усвоить, и моделирование воспитательного взаимодействия субъектов и объектов педагогического процесса, без которого невозможно полноценное воспитание.

Изложенные теоретические основы применения моделирования при разработке и реализации воспитательных технологий позволяют выделить в нем несколько **относительно самостоятельных, но взаимодействующих и взаимозависимых элементов (компонентов)**: субъект-объектный, целевой, содержательный, деятельностный и результативный.

**Субъект-объектный компонент** признается основным в модели воспитательной технологии. Под ним понимается лицо или группа лиц, осуществляющих воспитание, а также лицо или группа лиц, в интересах которых организуется воспитательное взаимодействие.

Направленность воспитательной технологии в ее модели представляется **целевым компонентом**, содержание которого формируется на этапе целеполагания.

**Содержательный компонент** также выступает одной из составных частей воспитательной технологии и отражает то, какие личностные качества должны быть сформированы у воспитуемых. Он обязательно соответствует целевому компоненту.

Весьма важным в модели воспитательной технологии является **деятельностный компонент**. В зависимости от различных педагогических ситуаций он включает определенную систему форм, методов, приемов и средств воспитательного взаимодействия.

Заключительным компонентом модели воспитательной технологии выступает **результативный компонент**. Он характеризует ту или иную воспитательную технологию по степени достижения поставленных целей воспитания.

Между представленными компонентами модели воспитательной технологии существуют различные виды связей. Примером линейной связи является то, что ее цели самым непосредственным образом оказывают влияние на содержание воспитания, а содержание, в свою очередь, на деятельностный компонент. Обратные связи между компонентами означают, что, например, недостаточно полное достижение воспитательных результатов оказывает корректирующее влияние, как на целевой, так и на деятельностный и содержательный компоненты, вызывая их последующую трансформацию.

Таким образом, с помощью моделирования удастся свести сложные для практического применения элементы воспитательной технологии к простым, невидимые к осязательным и т.д. А это, в свою очередь, позво-

ляет углубить теоретическое понимание взаимосвязи и взаимозависимости различных компонентов воспитательной деятельности педагога. При этом в педагогической литературе особое внимание уделяется ее деятельностной и результативной составляющим, раскрывающим формы, методы, приемы и средства педагогического взаимодействия и формирующие так называемый «педагогический инструментарий» воспитательных технологий.

## **2 вопрос. Педагогический инструментарий воспитательных технологий**

Следует отметить, что реализация педагогического инструментария в воспитательной технологии направлена на достижение двух целей: формирования необходимых личностных свойств человека в рамках деятельностного компонента (собственно воспитания) модели и оценки (диагностики) достигаемого воспитательного эффекта, как показателя ее результативной составляющей.

### *Понятие и система педагогического инструментария*

**Педагогический инструментарий воспитательных технологий** представляет собой совокупность форм, методов, приемов и средств педагогического взаимодействия субъектов и объектов воспитания. Они, как бы, представляют собой специфические (педагогические) инструменты, с помощью которых осуществляется формирование необходимых личностных свойств и качеств человека, а также диагностика уровня их сформированности на конкретный момент времени.

В то же время следует отметить, что в терминологии педагогического инструментария в отечественной педагогике в настоящее время нет четкости. В результате одни и те же понятия (например, лекция или индивидуальная беседа) в различных учебных источниках называются как формами, так и методами воспитания. В результате практически у каждого педагога складывается свое субъективное представление о них в зависимости от конкретных целей и задач педагогического взаимодействия с воспитуемым.

В то же время большинством педагогов под **формами воспитания** понимается организационная сторона этого вида педагогической деятельности, раскрывающая определенные состав и группировку воспитуемых, структуру воспитательных мероприятий, место и продолжительность их проведения. Иными словами, это внешнее выражение воспитательного процесса, имеющего различные аспекты проявления. В результате достаточно сложно осуществить классификацию

форм воспитания. Однако их можно объединить в три группы по количественному критерию: фронтальных (массовых), групповых (коллективных) и индивидуальных форм воспитания.

Каждая из представленных групп включает в себя формы, имеющие как преимущества над другой, так и недостатки. Например, телевизионные и радиопередачи, как формы фронтального воспитания, позволяют воздействовать на достаточно большое воспитательное поле, но не учитывают его возрастные, профессиональные, личностные и другие особенности, что снижает их педагогическую эффективность. В то же время в индивидуальной беседе этот недостаток полностью устраняется, но проявляется другой – недостаточный охват воспитуемых педагогическим взаимодействием. Однако их право на существование обеспечивается целями, которые ставятся в той или иной воспитательной технологии.

Нередко в воспитательной технологии реализуются формы, применяемые в обучении (например, лекция, рассказ, объяснение и др.). Это вполне правомерно. Их отличие состоит лишь в содержательном компоненте – в воспитании они направлены на формирование или развитие личностной сферы человека, а в обучении – преимущественно на формирование системы знаний, навыков и умений.

**Методы воспитания**, в отличие от форм, раскрывают технологическую сторону и представляют собой *совокупность наиболее общих способов (приемов и связанных с ними средств) осуществления воспитательного взаимодействия*.

В то же время И.Ф.Харламов рассматривает методы воспитания как совокупность способов и приемов воспитательной работы для развития потребностно-мотивационной сферы и сознания воспитуемых, выработки привычек поведения, его корректировки и совершенствования. Однако в этом случае в способе воспитательного взаимодействия отсутствует один важный элемент – средства воспитания.

**Приемы воспитания** (иногда – воспитательные приемы) рассматриваются как *конкретные операции взаимодействия воспитателя и воспитуемого* (например, создание эмоционального настроя в ходе беседы) и обуславливаются целью их применения. В педагогической литературе они часто трактуются как наименьшая структурная единица воспитательного взаимодействия, цикл действий, направленных на решение элементарных педагогических задач. При этом одни и те же приемы могут реализовываться в различных методах воспитания.

**Средства воспитания** - это *относительно независимые источники формирования и развития личностной сферы человека, обеспечивающие реализацию педагогического приема в рамках конкретного метода воспитания*. К ним относят различные предметы (игрушки, ЭВМ), произведения и явления духовной и материальной культуры (искусст-



во, общественная жизнь) и др.

Каждый из рассмотренных педагогических инструментов воспитательных технологий отражает ее конкретную сторону. В то же время в педагогической теории и практике наиболее значимая роль отводится методам воспитания. В обыденной воспитательной деятельности педагог может и не задумываться, каким методом он пользуется. Но, оказавшись перед проблемой выбора принципиальной линии поведения в сложной ситуации, он испытывает потребность в знании определенной совокупности возможных решений данной воспитательной задачи. Вот почему существующие представления о систематизации методов воспитания в той или иной степени исходят из предпосылки о непосредственном взаимодействии педагога с воспитанником в сознательной и подсознательной сферах. Вследствие этого возможно выделение **двух видов методов воспитания: педагогических и психологических.**

Педагогические (иногда - традиционные) методы воспитания предполагают воздействие на сознание (рациональную сферу личности) человека. В основу их классификации Ю.К.Бабанским положена концепция деятельности, согласно которой выделены три группы методов воспитания в зависимости от их места в воспитательном процессе: методы формирования и коррекции сознания личности, методы организации деятельности и методы стимулирования деятельности.

Выделение первой группы основано на принципе единства сознания и поведения. Сознание как знание, совокупность представлений о мире определяет поведение и одновременно формируется в нем. Вторая группа методов выделена на основе тезиса о формировании личности в деятельности. Третья группа отражает потребностно-мотивационный компонент деятельности: одобрение или порицание поступка формирует поведение. Остановимся на более подробном рассмотрении их содержания.

### *Методы формирования и коррекции сознания*

**Убеждение** как метод воспитания первой группы представляет собой активное воздействие на сознание человека с целью оказания ему помощи в осмыслении сути предъявляемых ему идей или требований, а также выработки внутреннего согласия с ними. При этом реализуются два пути - убеждение словом и (или) убеждение делом. Но это не только слово или поступки взрослого, но и суждения и действия других участников педагогического процесса. Вместе с тем слова и дела авторитетного педагога, обладающего высокой культурой и профессиональным мастерством, всегда выступают наиболее сильным фактором воздействия на умы и чувства воспитуемых.

К средствам убеждения относятся логические доводы, цифры,

факты, примеры, а также поступки и действия воспитуемого или текущие события в коллективе.

Основными функциями, реализуемыми методом убеждения являются: формирование знаний о морали, труде и общении; формирование представлений, понятий, отношений, ценностей, взглядов; обобщение и анализ собственного опыта воспитуемых; трансформация общественных ценностей, норм и установок в индивидуальные.

*Пример*, как метод воспитания, предполагает *систематическое воздействие на сознание воспитуемых силой показа положительных действий других лиц с целью формирования образа для подражания*. В качестве средств воспитания в данном случае используются примеры из жизни великих людей, из области литературы и искусства и т.д. Наиболее эффективным средством, как показывает практика, выступает личный пример педагога. Важную роль в создании образцов для подражания в последнее время играют не всегда гуманистически ориентированные эталоны, формируемые средствами массовой информации и низкопробных литературных источников.

Основными функциями метода примера является иллюстрация и конкретизация общих проблем, а также активизация собственной душевной работы воспитанников. Его действие основано на свойстве личности к подражанию, характер которого зависит от возраста. Младшие школьники берут готовые образцы. Подражание подростков носит избирательный характер и более самостоятельно. В юности оно уже опирается на активную внутреннюю работу.

#### *Методы организации деятельности и формирования опыта поведения*

Нет сомнения, что положительный опыт поведения создается путем педагогически правильно организованной деятельности воспитуемых, которая является источником воспитания в этой группе методов. Воспитание в деятельности имеет ряд закономерностей, на основе которых формируются требования к ее организации. А.Н.Леонтьев обращал внимание на то, что деятельность воспитывает лишь тогда, когда она личностно значима и имеет «личностный смысл». Позиция воспитуемых должна быть активной, а их функции постоянно меняться - все проходят роли исполнителей и организаторов. Вот почему руководство деятельностью воспитуемых должно быть гибким, соответствующим педагогической ситуации.

В отечественной педагогике последних лет организация деятельности рассматривается в качестве ведущего подхода в воспитании. Группа этих методов включает в себя педагогическое требование, коллективное мнение, приучение, упражнение, воспитывающие ситуации.

**Педагогическое требование** понимается как *предъявление к выполнению определенных норм поведения, правил, законов, традиций, принятых в обществе и в его группах*. Требование может выражаться как совокупность норм общественного поведения, как реальная задача или как конкретное указание о выполнении какого-либо действия. По средствам требования бывают прямые и косвенные. Первые имеют вид непосредственного указания или инструкции. Косвенные требования предъявляются в виде просьбы, совета, намека, они апеллируют к переживаниям, мотивам, интересам учеников. В развитом коллективе предпочтительно применяются косвенные требования.

**Коллективное мнение** как метод воспитания представляет собой *выражение группового требования к деятельности или поведению человека*. Средствами его реализации являются коллективное обсуждение и высказывание мнения коллектива отдельными людьми. Однако здесь очень важно, чтобы педагог мог сформировать здоровое коллективное мнение, стимулируя выступления воспитуемых с оценкой их деятельности.

**Приучение** - это *организация регулярного выполнения воспитуемыми определенных действий с целью их превращения в привычные формы поведения*. Оно содействует формированию устойчивых привычек. Его средствами выступает соблюдение установленных этических и нравственных норм, а также выполнение существующих правил (личной гигиены, общения и др.). Приучение эффективно на ранних этапах развития человека. Методика требует объяснять воспитуемым, что, как и зачем нужно делать. В то же время приучение предполагает и проверку выполнения действий.

**Упражнение** представляет собой *многократное повторение способов действий с целью формирования привычки правильного поведения, оптимального алгоритма деятельности в конкретной ситуации*. К числу средств метода упражнения относится соблюдение установленного порядка в семье, школе и т.д., правильно организованная учебная деятельность, целенаправленные общественные поручения.

В широком смысле это такая организация жизни и деятельности людей, которая создает условия для поступков в соответствии с общественными нормами. Упражнение опирается на приучение, тесно с ним связано и реализуется через поручение, выполнение отведенной роли в общей деятельности. Участие в коллективных делах на всех стадиях (планирование, исполнение, оценка) развивает способности и формирует качества личности. Однако педагогу необходимо учитывать, что приучение и упражнение эффективны лишь тогда, когда опираются на положительные мотивы деятельности людей и в свою очередь формируют их.

**Воспитывающие ситуации** - это *обстоятельства затруднения,*

*формирующие навыки правильного поведения на основе самостоятельно сделанного выбора.* Они могут быть специально организованы педагогом. Для этого используются средства моделирования ситуаций, использования конфликтов в группе, выбора решения и пр.

### *Методы стимулирования поведения и деятельности*

Сущность действия этой группы методов состоит в побуждении к социально одобряемому поведению. Их психологической основой является переживание, самооценка воспитуемого, осмысление поступка, вызванные оценкой педагога и (или) товарищей. Человеку в группе свойственно ориентироваться на признание, одобрение и поддержку своего поведения. На этом основана коррекция поведения людей с помощью его оценки.

**Поощрение** - совокупность приемов и средств морального и материального стимулирования воспитуемых с целью побуждения их к личностному совершенствованию. Этот метод также может рассматриваться как выражение положительной оценки, одобрения и признания качеств, поступков и поведения воспитуемого или группы. Оно вызывает чувство удовлетворения, уверенности в своих силах, положительную самооценку, стимулирует человека к улучшению его поведения. К числу средств поощрения относятся похвала, благодарность педагога и взрослых, награждение книгами или другие материальные награды. При этом эффективным также считается применение в виде средств поощрения соответствующих жестов, мимики и оценочных суждений воспитателя, его поощрительных обращений; выделение поступка или действий воспитуемого как примера для подражания.

Методика поощрения рекомендует одобрять не только результат, но также мотив и способ деятельности, приучать воспитуемых ценить сам факт одобрения, а не его материальный вес. Поощрение чаще требуется младшим школьникам и не уверенным в себе подросткам. Не менее они эффективны и в отношении людей другого возраста.

**Критика** рассматривается как анализ отрицательных личностных качеств воспитуемого или результатов его деятельности. При этом, в зависимости от целей, к числу ее средств педагогика относит безличную критику, критику-похвалу, стимулирующую критику, критику-надежду, критику-сожаление, критику-сопереживание, критику-аналогию, критику-удивление и критику-упрек.

**Принуждение** - это выражение отрицательной оценки, осуждения действий и поступков, противоречащих нормам поведения. С точки зрения отечественной педагогики оно выступает крайним методом воспитания и применяется лишь тогда, когда другие не позволяют достичь желаемого воспитательного эффекта.

В отечественной педагогике в 20 годы XX в. был период отказа от принуждения как метода воспитания, так как считался унижающим личность и имеющим негативные последствия. Однако позже было признано правомерным педагогически грамотное применение принуждения: оно, вызывая чувство стыда, неудовлетворенность, корректирует поведение воспитуемого, дает ему возможность понять ошибку.

В воспитательной деятельности необходимо учитывать, что метод принуждения требует обдуманных действий, анализа причин проступка и выбора таких средств его реализации, которые не унижают достоинство личности. К их числу можно отнести замечание или категоричное требование педагога, предупреждение о возможном привлечении к более строгой ответственности, обсуждение в коллективе или вызов на педсовет, перевод в другой класс, школу, исключение из школы.

В учебной литературе кроме рассмотренных педагогических методов воспитания находят отражение и некоторые другие наиболее общие способы воспитательного взаимодействия с личностью. К их числу можно отнести введение новых видов деятельности, изменение содержания общения, метод «взрыва» и др. Однако их смысл также заключается в воздействии на сознание воспитуемого и содержательно включает в себя рассмотренные ранее методы воспитания.

В то же время в практике опытных педагогов достаточно эффективным является применение методов воспитания другой видовой группы - **психологической**. Как уже отмечалось, их действие направлено на подсознание воспитуемого. Как показывает педагогический опыт наиболее эффективными из них является **метод невербального воздействия** (средства: мимика, жесты, поза, движения, выражение глаз, интонация голоса), **метод эмоционального воздействия** (средства: сопереживание, возмущение, поучение) и **метод рационального воздействия** (основное средство - внушение). Вместе с тем необходимо учитывать, что психологические методы реализуются одновременно с педагогическими и являются как бы их фоном, усиливая или ослабляя (при неумелом использовании) воздействие педагога на рациональную сферу личности человека.

Рассмотренные методы, используемые в воспитательных технологиях, реализуются во всех формах воспитания, создавая условия для наиболее полного решения его задач. Однако при их выборе, усвоении и реализации необходимо учитывать многие факторы, в том числе и разработку данной проблемы в зарубежной педагогике.

### *Методы воспитания в зарубежной педагогике*

Зарубежные подходы к воспитанию, в частности к описанию системы методов, базируются в основном на бихевиористской психологии

и психоанализе. Согласно бихевиоризму, воспитание есть формирование правильных, социально одобряемых поведенческих реакций. Психоаналитический же подход рассматривает воспитание как процесс приведения разрушительных инстинктивных влечений («Оно») в гармонию с требованиями «сверх-Я», с нормами и правилами общественной жизни.

Несмотря на разницу подходов в западной и отечественной педагогике, в методах воздействия на личность есть общее. Это можно видеть на примере службы «Гайденс» в американской школе. Ее сотрудники - психологи, социальные работники, учителя, воспитатели - имеют задачу оказывать психолого-педагогическую и социальную помощь ученикам в их затруднениях: познании себя в окружающем мире, саморазвитии, выборе профессии и т.д. Для этого педагогическими работниками используются не только собственно педагогические методы, но также психологические и даже психотерапевтические. Кроме того, в отечественной и зарубежной воспитательной технологии существуют общие позиции в подходе к организации педагогического взаимодействия воспитателей и воспитуемых.

Во-первых, например, объяснение взрослыми различных социальных, нравственных, психологических и других реализуют преимущественно возможности метода убеждения.

Во-вторых, групповые дискуссии, ролевые игры и тренинги для 5-20 человек опираются на психотерапевтические методики. Например, в ролевых играх инсценируются жизненные ситуации и проигрываются разные модели поведения, затем обсуждаются и выносятся рекомендации. В этом случае достигается цель формирования навыков общения, поведения, управления своими эмоциями. Групповые дискуссии под руководством ведущего напоминают наши методы организации деятельности и формирования опыта поведения.

В-третьих, используется и внеурочная деятельность школьников, в которой применяются методы, сопоставимые с нашими упражнением и приучением (например, музыкальные и другие фестивали, конкурсы ораторов, игра «Демократия» и др.).

Вместе с тем следует отметить, что, в отличие от отечественной практики, в западных школах для воспитания также используются специальные учебные предметы (курсы), состоящие из серии уроков, основная цель которых - формирование сознания и поведения (например, курс обучения разрешению конфликтов). Эти занятия получили название «аффективного воспитания».

При анализе видно **общее в методах воспитания в отечественной и мировой педагогике**: объяснение норм и правил, упражнение в деятельности, обсуждение жизненных вопросов. Однако есть и существенное различие. Оно, прежде всего, касается того, что в зарубежной

педагогике в интересах воспитания достаточно широко используются **психологические и психотерапевтические методы**: обсуждение и разыгрывание ситуаций, психологические тренинги, тестирование и т.д. Позитивное в этом - акцент на самопознании, саморазвитии, управлении собой. Негативное - ограничение воспитательной работы возможностями психологической лаборатории, недооценка реальной деятельности и реального, а не игрового решения жизненных проблем воспитуемого. На этом последнем как раз и сделан акцент в отечественной педагогике - воспитывать значит организовать жизнь людей.

### *Выбор методов воспитания и техника их применения*

Практическое использование методов воспитания ставит перед педагогом вопрос о выборе адекватного метода и техники его использования. Согласно педагогической науке, это зависит от многих факторов: цели и содержания воспитания, степени воспитанности воспитанников, уровня развития межличностных отношений, авторитета и опыта педагога, возрастных и индивидуальных особенностей воспитуемых. Так, в слабо развитом коллективе будут необходимы четкие требования. В группе со здоровым коллективным мнением и традициями уместны советы, индивидуальные беседы.

Абсолютно «правильных» методов на все педагогические ситуации не существует. Воспитатель пользуется для достижения целей обычно комплексом методов, создавая стратегию педагогического взаимодействия, рассчитанную на определенное время. Педагог-мастер владеет разными методами и находит оптимальные их сочетания для конкретной ситуации. Шаблон здесь противопоказан.

**Под техникой применения методов** понимаются речевые умения, жесты, мимика, приемы внешней выразительности педагога в моменты педагогического общения. А.С. Макаренко еще в 20-е годы прошедшего века говорил, что учащиеся воспринимают воздействие педагога через его внешний вид, интонацию голоса, выражение лица. Следовательно, этот вопрос касается психотехники педагогического труда, науки о психических состояниях, операциях, процессах при выполнении профессиональных функций. Наряду с педагогической техникой педагог должен владеть педагогической технологией: знать алгоритмы действий, формы воспитания, уметь осуществлять все операции по реализации любого метода воспитания. Эти вопросы изучает методика и технология воспитательной работы.

### *Диагностика воспитанности*

Диагностика воспитанности – это процесс определения педагогом

уровня сформированности личностных свойств и качеств человека, реализуемых в системе межличностных отношений. На основе анализа ее результатов осуществляется уточнение или коррекция направленности и содержания основных компонентов воспитательной технологии.

Следует отметить, что проблема диагностики воспитанности в настоящее время является одним из новых направлений педагогической диагностики и еще находится на стадии теоретической разработки. Вследствие этого в педагогической литературе она еще не нашла достаточно полного отражения, что затрудняет ее научно обоснованную реализацию в воспитательных технологиях. В то же время в повседневной жизни, как родители, так и учителя и другие категории педагогов всегда стремятся решить эту задачу, зачастую внося в ее результаты достаточно много субъективности. Вследствие этого воспитанность одного и того же человека разными людьми оценивается по-разному. Устранение этого недостатка невозможно без опоры на разработанные к настоящему времени научно-теоретические позиции.

Прежде всего, необходимо уяснить **сущность понятия «воспитанность»**. К сожалению, оно не рассматривается в прямой постановке ни в одном отечественном словаре. В то же время в ряде педагогических работ в него включены те личностные характеристики, которые проявляются во взаимоотношениях человека с окружающими его людьми. Обобщение научных позиций авторов без их детализации позволяет под **воспитанностью** понимать *уровень сформированности (развития) личностных свойств и качеств человека, реализуемых в системе межличностных отношений*.

Инструментальная часть процесса определения уровня воспитанности представлена системой специальных методов, разрабатываемых в психологии и педагогике, а также в других науках. Ряд авторов объединяют их в три группы: всеобщих, общих (традиционных) и специальных (частных) методов диагностики.

В качестве **всеобщих методов** используются основные законы диалектики – перехода количественных изменений в качественные, единства и борьбы противоположностей, отрицания отрицания. Главной их особенностью является то, что они применяются для анализа всех без исключения явлений объективной реальности, но дают в руки педагогов лишь ориентировочную информацию об изучаемом объекте, требующую последующего уточнения.

Реализация **общих (традиционных) методов** диагностики воспитанности позволяет получить уже более точные результаты. Они уже достаточно разработаны и применяются различными категориями педагогов. Как показывает практика, наиболее доступным из них является **метод наблюдения**. Под ним понимается *изучение особенностей личностной сферы человека на основе анализа их внешнего проявления*



в естественных (учебных, игровых, профессиональной деятельности и т.д.) условиях. Он предполагает систематическое целенаправленное накопление фактов, характеризующих поступки, поведение, суждения, личностные проявления человека, позволяющее сделать выводы об уровне его воспитанности.

Другим, наиболее часто используемым методом диагностики воспитанности является **индивидуальная диагностическая беседа**. С точки зрения педагогической диагностики она представляет собой *изучение уровня воспитанности человека на основе анализа содержания высказываемых им оценочных суждений о себе, других людях и явлениях объективной реальности*. В ее ходе педагог имеет возможность не только глубже познать внутренний мир человека, его взгляды, убеждения, идеалы, но и поддержать положительные устремления, нацелить его на решение существующих проблем, вдохновить на полезные дела, обратить внимание на недостатки и помочь в их устранении.

Следующим методом общей группы выступает **метод анализа результатов деятельности**. По своей сути он представляет собой *изучение уровня воспитанности человека на основе анализа качества выполняемой им учебной, профессиональной, общественной и др. деятельности*. Этот метод предусматривает учет педагогом действий и поступков воспитуемых, достижений и недостатков в учебе, выполнении других обязанностей, что позволяет сделать вывод об особенностях личностной направленности конкретного человека, его характера, уровня сформированности жизненной позиции и др.

Кроме изложенных методов диагностики уровня воспитанности человека в психолого-педагогической литературе достаточно подробно освещены и ряд других. Каждый из них, имея общую цель, предусматривает ее достижение на основе анализа специфических явлений:

**метод анализа документов** - *содержания касающихся человека документов* (характеристик, отзывов, рекомендаций и др.);

**метод эксперимента** – *проявления воспитанности в специально созданных условиях, в которых, по мнению педагога, необходимое качество обязательно проявится;*

**метод анкетирования (интервью)** - *содержания даваемых человеком письменных ответов на заранее подготовленный перечень письменных (устных) вопросов;*

**метод независимых характеристик** – *оценочного суждения других лиц о воспитанности конкретного человека;*

**биографический метод** - *социально-психологических условий предшествующего периода развития человека.*

Следует учитывать, что применение рассмотренных общих методов дает педагогу достаточно объемный материал для формирования вывода об уровне воспитанности. Однако каждый из них в отдельности

не обеспечивает полную объективность результатов. Этот показатель может повышаться лишь при условии их комплексного (совместного, системного) применения.

Другим условием повышения достоверности результатов диагностики воспитанности выступает применение методов **третьей группы - специальных (частных) методов**. Они преимущественно используются профессиональными психологами в рамках одной из отраслей психологии - психологической диагностики (психодиагностики). С этой целью преимущественно используется **метод опроса**, предусматривающий *диагностику уровня воспитанности человека на основе анализа сделанного им выбора из предложенных ответов на вопросы, изложенные в специально разработанном опроснике*. В настоящее время наибольшее распространение получили адаптированные к российскому менталитету личностные опросники зарубежных авторов Г.Айзенка, Р.Кеттела, Дж.Тейлора, Я.Стреляу, а также ряд разработок отечественных психологов.

Следует также отметить, что в последние годы разрабатываются и активно внедряются в практику опросные методики, реализуемые с помощью **компьютерных технологий**. Это расширяет доступ к ним и возможность применения не только профессиональными психологами, но и различными категориями педагогов. Могут использоваться они и для самодиагностики. Это стало возможным в результате того, что ЭВМ самостоятельно обрабатывает ответы опрашиваемых и интерпретирует (оценивает уровень воспитанности человека) результаты.

Таким образом, рассмотренные теоретические положения технологии воспитания позволяют представить ее как целостное педагогическое явление, направленное на достижение главных целей воспитания. Несмотря на еще недостаточную научную разработку этой проблемы ее основные структурные элементы уже реализуются в педагогической практике на эмпирическом уровне. Это позволяет существенно повысить эффективность воспитательной деятельности всех категорий педагогов, направить воспитание на более результативное решение задач по формированию личностной сферы человека современного цивилизованного общества.

### **Задания на самостоятельную работу**

1. С использованием рекомендованной литературы углубить и закрепить знание теоретических основ технологии воспитания.
2. Самостоятельно изучить проблему реализации комплексного подхода в воспитательной технологии.

### **Вопросы и задания для самоконтроля знаний**

1. Каково соотношение понятий «технология», «педагогическая технология» и «технология воспитания»?
2. Определите место и роль целеполагания в модели воспитательной технологии.
3. Оцените практическую целесообразность объединения методов воспитания в три группы: формирования и коррекции сознания, организации деятельности и формирования опыта поведения, стимулирования поведения и деятельности.
4. Какова значимость диагностики воспитанности для совершенствования модели воспитательной технологии?
5. Раскройте основные направления реализации комплексного подхода в воспитательной технологии.

### **Литература**

1. Вигман С.Л. Педагогика в вопросах и ответах: Учеб. пособие. –М.: ТК Велби, 2004. -208 с.
2. Григорович Л.А. Педагогика и психология: Учеб. пособие для студентов вузов. -М.: Гардарики, 2003. -475 с.
3. Калюжный А.С. Личностно-ориентированное воспитание в высшей военной школе: Монография. –Н.Новгород: НФВИУ, 2004. -214 с.
4. Калюжный А.С. Методические основы изучения личности: Учеб. пособие. Н.Новгород: ННОУ «Гуманитарный Институт», 2004. -29 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь /Гл. ред. Бим-Бад Б.М. –М.: Изд-во БРЭ, 2002. -528 с.
6. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб.для студентов вузов, обуч-ся по пед.спец. -М.: Гардарики, 2002. -517 с.

## ЛЕКЦИЯ 7. СЕМЬЯ КАК СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

### Учебные вопросы

1. Понятие и особенности семейного воспитания.
2. Технология семейного воспитания.

Как известно, педагогическое взаимодействие людей не ограничивается только рамками образовательного учреждения. Его задачи также решают и другие общественные структуры и организации. В результате в педагогике в последние годы был выделен феномен «общественного воспитания», под которым понимается педагогическое взаимодействие, осуществляемое в системе «человек-человек», т.е. через непосредственные человеческие отношения, а также специально утвержденными для этой цели общественными институтами – благотворительными фондами, организациями, ассоциациями и др.

Иногда понятие «общественное воспитание» сужается до отдельного направления воспитательной деятельности, например, в семье. В этом случае оно обозначается специальным термином – «семейное воспитание».

### 1 вопрос. ПОНЯТИЕ И ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

*Семья - основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью.* В семье отношения, обусловленные различием полов и половой потребностью, проявляются в форме нравственно-психологических отношений. Как социальное явление семья претерпевает изменения в связи с развитием общества. Однако прогресс форм семьи и семейного воспитания обладает относительной самостоятельностью.

#### *Эволюция семьи и семейного воспитания*

**На ранних этапах существования человечества** - в рамках родоплеменных отношений - семьи не существовало. Отношения людей строились по принципу полигамии, т.е. свободного выбора и смены половых партнеров, а также **совместного воспитания детей всеми членами рода**. По мере совершенствования социальных отношений и накопления материального богатства оформилась моногамная семья

как союз супругов, ведущих совместное хозяйство и воспитывающих собственных детей. Таким образом, семья явилась одним из наиболее ранних социальных институтов, призванных регулировать человеческие отношения в связи с зарождением первоначальных форм частной собственности.

**Самой ранней формой семьи**, сохранившейся до настоящего времени, была **патриархальная семья**, в которой объединялись родственники нескольких поколений при главенстве старшего мужчины - собственника средств к существованию. Отношения в патриархальной семье авторитарны и предусматривают ведущую роль старшего поколения. Экономическая взаимозависимость в патриархальной семье была настолько велика, что обособление отдельных ее членов было практически невозможно.

**В XX веке** по мере роста благосостояния населения развитых промышленных стран получила распространение так называемая, **нуклеарная семья**, объединяющая лишь супругов и их несовершеннолетних детей. Одновременно в массовом масштабе появились неполные семьи, состоящие лишь из одного родителя с детьми. Нуклеарная семья, предоставляя своим членам большую, по сравнению с патриархальной, экономическую и психологическую независимость, породила в то же время ряд проблем, связанных с утратой преемственности поколений. Однако отсутствие возрастной иерархии нескольких поколений привело к демократизации внутрисемейных отношений и стиля воспитания.

**В современных условиях** существуют семьи разных типов - и патриархально-авторитарные, и нуклеарно-демократические, а также семьи смешанных форм, когда, например, совместное проживание нескольких поколений уже не связано со строгой семейной иерархией. Экономические функции семьи отступили на второй план - современная семья поддерживается не столько необходимостью совместного выживания, сколько психологическими мотивами.

На протяжении тысячелетий семья была основной формой социализации, в том числе и **воспитания, человека**. Вопрос о ее роли в формировании человека привлекал внимание многих ученых и породил противоречивые суждения. **Античные философы**, в частности Платон, утверждали, что все зло мира, эгоистичность людей, их социальное неравенство произрастают, прежде всего, из наличия неравных условий воспитания в семье. Неумеренная любовь родителей к собственному чаду плодит индивидуализм, корыстолюбие и прочие пороки.

**Философы нового времени** также не обошли эту проблему, хотя оценивали ее по-разному. Т. Кампанелла, Ш. Фурье и В. Годвин считали, что счастье людей недостижимо при сохранении моногамной (единобрачной) семьи и семейного воспитания. Такую форму воспитания

ребенка они отрицали как абсолютное зло. В то же время Т.Мор и Г.Мабли, настаивая на единобрачии, предполагали сочетание семейного и общественного воспитания. Т.Дезами и Р.Оуэн видели идеал будущего в свободном союзе свободных людей. При этом общество должно взять на себя максимум забот по воспитанию детей. Детям лишь в младенчестве надлежит жить с родителями. Затем они должны воспитываться в общественных детских учреждениях, чтобы преодолеть разнородность влияния отца и матери на мировоззрение ребенка и создать для каждого маленького гражданина одинаковые условия развития его собственных способностей.

Последняя точка зрения получила некоторое распространение и в **советской педагогической науке**. Вплоть до начала 60-х гг. XX века существовало мнение о том, что государство должно взять на себя воспитание детей от рождения и до получения полного общего образования. **Современные ученые**, не преуменьшая роли общественного воспитания, подвергают критическому пересмотру эту тенденциозную точку зрения, указывая, что гармоничное развитие ребенка наиболее полно осуществляется при сочетании семейного и общественного воспитания, а не при их противопоставлении.

#### *Понятие и общее содержание семейного воспитания*

В современной отечественной педагогической литературе **семейное воспитание** рассматривается как *процесс педагогического взаимодействия родителей и других членов семьи с детьми с целью создания необходимых социальных и педагогических условий для гармоничного развития личности ребенка, формирования у него жизненно важных качеств и свойств личности*. В определенные периоды к семейному воспитанию могут привлекаться няни, репетиторы, домашние учителя и гувернеры. Следовательно, семейное воспитание – это более или менее осознанные усилия взрослых по возвращению ребенка, которые направлены на то, чтобы младшие соответствовали имеющимся у старших представлениям о том, каким должен быть ребенок, подросток, юноша или девушка. Одновременно семейное воспитание рассматривается как составная часть относительно контролируемой социализации человека в современном цивилизованном обществе. Оно осуществляется в неразрывной связи с другими видами социального воспитания – школьного и общественного. Проблемы семейного воспитания, в той части, где они соприкасаются со школой, изучаются общей педагогикой, в остальных аспектах – социальной.

Определяющая роль семьи обусловлена ее глубоким влиянием на весь комплекс физической и духовной жизни растущего в ней человека. К тому же, семья для ребенка является одновременно и средой оби-

тания, и воспитательной средой.

Социальные педагоги считают, что семья и ребенок – зеркальное отражение друг друга. В результате, именно в семье формируются те качества, которые более нигде сформированы быть не могут. Кроме того, семья осуществляет социализацию (приспособление к окружающей общности людей - социуму) личности, является концентрированным выражением ее усилий по физическому, моральному и трудовому воспитанию, профессиональной ориентации подрастающего поколения. Вот почему именно семья формирует содержание общества: какова типичная семья – таково и общество. Отсюда следует, что важнейшей социальной функцией семьи является воспитание гражданина, патриота, будущего семьянина, законопослушного члена общества. Вместе с тем, именно в семье решаются и другие педагогические задачи. Их совокупность формирует содержание семейного воспитания.

Содержание воспитания в семье обуславливается генеральной целью демократического общества. Семья обязана формировать физически и психически здоровую, высоконравственную, интеллектуально развитую личность, готовую к предстоящей трудовой, общественной и семейной жизни. Реализация этого подхода российского общества к семейному воспитанию предполагает его осуществление по нескольким относительно самостоятельным, но взаимосвязанным направлениям. Их содержание можно свести к следующим позициям.

**Морально-нравственное воспитание** в семье представляет собой стержневой компонент формирования личности ребенка, как будущего активного участника межличностного взаимодействия. Оно предполагает формирование у подрастающего поколения непреходящих человеческих ценностей – любви, уважения, доброты, порядочности, честности, справедливости, совести, достоинства, долга и т.д.

**Интеллектуальное воспитание** – предполагает заинтересованное участие родителей в обогащении детей знаниями, формировании у них потребности в их приобретении и постоянном обновлении.

**Эстетическое воспитание** призвано развивать таланты и дарования детей, дать им представление о Прекрасном, существующем в жизни.

**Физическое воспитание** предусматривает формирование у ребенка привычки к ведению здорового образа жизни и включает правильную организацию распорядка дня, занятия физической культурой и спортом, закаливание организма и др.

**Трудовое воспитание** закладывает основу будущей самостоятельной жизни – профессиональной и социально-бытовой деятельности в интересах государства, общества и собственной семьи.

Это лишь основные направления семейного воспитания. В разных семьях они в той или иной мере дополняются экономическим, полити-

ческим, экологическим, половым и другими направлениями воспитательного взаимодействия детей и взрослых, реализуемого в системе внутрисемейных отношений.

### *Внутрисемейные отношения в семейном воспитании*

Считается, что внутрисемейные отношения являются ведущим компонентом семейного воспитания, поскольку они, как определенная социальная общность, выступают как конкретная система связи и взаимодействия между ее членами, возникающими по поводу удовлетворения их разнообразных потребностей. К тому же естественную основу семьи составляют брачные и родственные связи, которые в определенном смысле являются первичными. Помимо них семья также включает в себя хозяйственно-экономические, правовые, нравственные, эмоционально-психологические и другие связи. Внутрисемейные отношения также взаимосвязаны с национальными и бытовыми отношениями. В обобщенном виде именно семья аккумулирует в себе всю их совокупность.

**Значение внутрисемейных отношений** в становлении и развитии индивида обусловлено, прежде всего, тем, что они выступают первым специфичным образцом общественных отношений, с которыми человек сталкивается с момента рождения. Кроме того в них фокусируется и находит своеобразное миниатюрное выражение все богатство общественных отношений, что создает возможность раннего включения ребенка в их систему.

**Ведущая роль семейных отношений в воспитании** заключается в том, что их состоянием определяются меры функционирования и эффективности других компонентов воспитательного потенциала семьи. Всякое серьезное отклонение внутрисемейных отношений от нормы означает ущербность, а зачастую и кризис данной семьи, утерю ее воспитательных возможностей.

Внутрисемейные отношения выступают в форме **межличностных отношений**, осуществляющихся в процессе непосредственного общения членов семьи. Межличностное общение является одним из социально-психологических механизмов становления личности. Потребность в нем носит общечеловеческий характер и является фундаментальной высшей социальной потребностью человека. Именно в процессе общения со взрослыми ребенок приобретает навыки речи и мышления, предметных действий, овладевает основами человеческого опыта в различных областях жизни, познает и усваивает правила взаимоотношений, качества, свойственные людям, их стремления и идеалы, воплощая постепенно нравственные основы опыта жизни в собственной деятельности. Уже в игре он моделирует жизнь взрослых с ее



правилами и нормами.

В системе внутрисемейных отношений главенствующими выступают **отношения между супругами**. Они создают семью и определяют ее лицо. От характера и состояния супружеских отношений зависит нравственно-эмоциональный климат семьи, а, следовательно, ее воспитательные возможности.

Степень нравственно-эмоциональной полноты и выразительности супружеских отношений по-разному представлена в таких типах семьи, как демократическая, авторитарная и семья переходного типа. Соответственно неодинаково и их влияние на нравственное и психическое развитие детей. Сравнительные исследования, проведенные в разных странах, выявили, что демократический тип семьи обладает более высоким воспитательным потенциалом. Установлено, в частности, что в таких семьях значительно выше успеваемость учащихся в школе, более развиты такие качества, как самостоятельность, дисциплинированность, трудолюбие, скромность, ответственность, самокритичность. Дети из таких семей обнаруживают лучшую подготовленность к роли будущего семьянина, структура их жизненных целей представляет большую социальную ценность, чем у учащихся из семей с более низкой степенью демократизации отношений.

Воспитание ребенка во многом зависит и от **контактов, которые устанавливаются между родителями и детьми**. Влияние отношений родителей к детям на особенности их развития носит многообразный характер. Получено достаточно убедительных доказательств того, что в семьях с прочными контактами, уважительным отношением к детям у них активнее формируются такие качества, как доброжелательность, способность к сопереживанию, умение разрешать конфликтные ситуации и т.д. Им свойственно более адекватное осознание «Я – образа» (самого себя в системе межличностных отношений), его целостность, развитое чувство человеческого достоинства. Все это делает их коммуникабельными, обеспечивая высокий престиж в группе сверстников.

В семьях с авторитарным отношением родителей к детям формирование названных качеств затрудняется и искажается. Многие исследователи приходят к выводу, что особенности взаимосвязи родителей и детей закрепляются в их собственном поведении и становятся моделью в их дальнейших контактах с окружающими.

Отношение родителей, которое характеризуется отрицательной эмоциональной окрашенностью, ранит и ожесточает ребенка. Поскольку детское сознание склонно к односторонним выводам и обобщениям в силу ограниченности жизненного опыта, постольку у ребенка возникают искаженные суждения о людях, ошибочные критерии их взаимоотношений. Грубость или равнодушие родителей дают ребенку основание считать, что чужой человек причинит ему еще больше

огорчений. Так возникают чувства неприязни и подозрительности, страх перед другими людьми. Следовательно, сложившиеся в семье отношения между родителями и детьми неминуемо проявляются в семейном воспитании.

*Проявление отношений родителей и детей  
в семейном воспитании*

Следует отметить, что в отношениях родителей и детей кроется сложная и достаточно парадоксальная проблема. Сложность ее - в скрытом, интимном характере внутрисемейных отношений, щепетильности «внешнего» проникновения в них. А парадоксальность в том, что, при всей ее важности, родители обычно ее не замечают, ибо не имеют для этого необходимой психолого-педагогической подготовки.

Известно, что отношения родителей и детей с годами складываются в определенные типичные варианты независимо от того, осознаются они ими или нет. Такие варианты начинают существовать как реальности отношений. Причем их можно представить в определенной структуре — последовательных стадиях развития. Типы отношений возникают постепенно. Родители же обращаются к социальному педагогу или психологу, как правило, по поводу уже возникшей «вчера» или «неделю назад» тревожной ситуации. То есть они преимущественно видят не процесс формирования и развития отношений, не их последовательность и логику, а, как им кажется, внезапный, необъяснимый, удивительный поступок ребенка.

В здоровых семьях родители и дети связаны естественными повседневными контактами. Понятие «контакт» в педагогическом смысле может означать мировоззренческие, нравственные, интеллектуальные, эмоциональные, деловые связи родителей и детей, такое тесное общение между ними, в результате которого возникает душевное единение, согласованность основных жизненных устремлений и действий. Природную основу таких отношений составляют родственные связи, чувства материнства и отцовства, которые проявляются в родительской любви и заботливой привязанности детей к родителям. Однако, как заметил Л.Н.Толстой, все счастливые семьи похожи друг на друга, а вот каждая несчастливая семья несчастлива по-своему.

Изучение учеными практики семейного воспитания позволило выявить некоторые основные тенденции формирования неблагоприятных отношений родителей и детей в семье. В основу анализа положено видоизменение потребности в общении - одна из фундаментальных характеристик межличностных отношений. В результате педагогами-исследователями выделены наиболее веские **причины, формирующие отрицательно направленную воспитательную среду в совре-**

### **менной российской семье.**

1. Невысокий материальный уровень большинства трудовых семей, когда основное время родителей расходуется на добывание средств к существованию.

2. Низкая культура общественной жизни, двойная мораль, лицемерие властей, неуверенность в завтрашнем дне, постоянная угроза потери работы, боязнь заболеть и другие причины, приводящие родителей в состояние повышенного эмоционального напряжения.

3. Двойная нагрузка на женщину в семье – работа на производстве и решение задач по обеспечению повседневного функционирования семьи (приготовление пищи, стирка, уборка помещений и др.).

4. Высокий процент разводов, являющихся следствием многих социально-бытовых, моральных и нравственных причин, обуславливающий достаточно большое количество так называемых «неполных семей».

5. Бытующее общественное мнение, что муж лишь помогает жене в воспитании детей. Объявленная законом равная ответственность родителей за воспитание детей на практике лишь декларируется.

6. Обострение конфликта между поколениями на уровне родителей и детей, вызванное неконтролируемым воздействием СМИ на сознание молодого поколения несоответствующих российскому национальному менталитету моральных и нравственных ценностей.

7. Разрыв между воспитательной деятельностью семьи и школы.

Особое место в перечне причин формирования в семьях неблагоприятной воспитательной среды занимает так называемый «кризис отцов». Сегодня он проявляется в формах неполных семей, пьянства, отрешенности отца от семьи. Социальные педагоги это явление объясняют рядом объективных и субъективных причин. Во-первых, педагогическая несовместимость родителей. В типичном варианте такие родители во взаимодействии с ребенком преследуют разные педагогические цели, используют противоположные методы и средства. Во-вторых, это методы крайне жесткого воспитания, в результате чего дети начинают презирать, бояться и даже ненавидеть отца и любыми путями спастись от него. Здесь на смену нормальному взаимодействию приходит полное отчуждение, зачастую порождающее в семье конфликтные ситуации.

### *Конфликты в семейном воспитании*

Под **конфликтом в семейном воспитании** понимается возникшая ситуация неразрешенного (неразрешаемого) противоречия, в которой родители и дети испытывают острый психологический дискомфорт и пытаются решить возникшую проблему односторонне, бескомпро-

*миссными путями и методами.* В отношениях родителей и детей он крайне редко возникает случайно и внезапно. Сама природа позаботилась о взаимной привязанности родителей и детей, выдав им на подсознательном уровне своеобразный аванс в чувстве любви, потребности друг в друге. Но как родители и дети распорядятся этим даром — проблема их общения и отношений.

Конфликтная атмосфера в семье объясняет ту парадоксальную ситуацию, когда «трудные» дети растут в семьях с хорошими материальными условиями и относительно высокой культурой родителей (в т. ч. и педагогической) и, наоборот, когда в плохо обеспеченных семьях у родителей с низким образованием растут хорошие дети. Ни материальные условия, ни культура, ни педагогические знания родителей зачастую не способны компенсировать воспитательную неполноценность стрессовой, напряженной атмосферы семьи. Аномалии в психическом и нравственном развитии ребенка, возникающие в условиях неблагоприятных семейных отношений, не есть следствие только их. Они могут возникать под влиянием целого ряда побочных, сопутствующих отрицательных явлений, которые нередко становятся причиной самой конфликтности либо действуют на нее в качестве катализаторов (отрицательные ориентации родителей, их низкая духовная культура, эгоизм, пьянство и т.д.).

Считается, что конфликтная атмосфера семьи способна неблагоприятно влиять на ребенка уже в пренатальном периоде его развития. Волнение матери как следствие стрессовой ситуации оказывает разрушающее действие на плод. Ее эмоциональное состояние остро воспринимают дети любого возраста. Там, где взаимоотношения родителей искажены, развитие детей идет с отклонением от нормы. В таких условиях утрачиваются представления об идеалах любви и дружбы, которые человек усваивает в раннем возрасте на примере самых близких людей - отца и матери. Кроме того, конфликтные ситуации ведут к тяжелым психическим травмам. Специальные исследования показали, что в семьях с ненормальными отношениями супругов более чем в 2 раза чаще встречаются дети с аномалиями психики. У лиц, воспитывавшихся в семьях, где родители постоянно конфликтовали между собой, заметно возрастает массивность неврологических реакций.

Что же мешает сформировать в семье благоприятную среду для полноценного и гармоничного личностного формирования и развития ребенка? В число основных причин многие социальные психологи и педагоги включают:

◆ **наследственность.** Результаты специальных исследований показали, что если сами родители в детстве имели воспитательные проблемы внутреннего (собственного личностного) и внешнего (социального - воздействие семьи) характера, то они должны быть готовы к

тому, что эти проблемы на подсознательном уровне могут проявиться или в их детях, или в собственной воспитательной деятельности;

◆ **изменяющиеся и усложняющиеся условия жизни.** В жизни родителей не было многого из того, что окружает их детей и вызывает у них совсем иные запросы и потребности. Их непризнание или осознание родителями невозможности удовлетворения порождает напряженность во взаимоотношениях с детьми или их внутриличностную напряженность;

◆ **снижение уровня педагогической культуры родителей.** Это, отчасти, стало возможным по уже изложенным причинам (отрыв семьи от школы, отсутствие у родителей времени на анализ и рациональное управление взаимодействием с детьми и др.). Однако, к сожалению, во многих случаях это обусловлено недостаточной ответственностью родителей за воспитание или полным отсутствием таковой.

Несомненно, что перечисленные и целый ряд других разнонаправленных причин порождают соответствующую реакцию со стороны детей. На формирование ее характера и направленности влияют два фактора: индивидуальные психологические особенности ребенка и специфика воздействия родителей или других членов семьи, формирующая соответствующий стиль воспитания.

### *Стиль семейного воспитания*

**Стиль семейного воспитания** представляет собой *систему приемов и характер взаимодействия родителей (старших) и детей*. Он во многом определяется **личностными ресурсами семьи**, которые, с одной стороны, зависят от состава семьи (полная или неполная семья, многодетная семья, наличие близких родственников - братьев, сестер, бабушек, дедушек и пр.), а с другой - от состояния здоровья, образования, индивидуальных интересов, уровня притязаний и т.д. старших членов семьи. Одна из важнейших характеристик - отношение старших к младшим, как к своим безусловным жизненным ценностям, от чего зависит мера их участия в воспитании.

Определенную роль в формировании стиля семейного воспитания играют и **материальные ресурсы** (затраты на питание, одежду, возможность приобретать игрушки, книги, аудиовизуальную технику и пр., наличие у младших персонального пространства - комнаты, детского уголка, своего письменного стола и пр.).

Стиль семейного воспитания в зависимости от меры его «жесткости – мягкости», в педагогической литературе определяется как авторитарный, демократический или либеральный - с всеором промежуточных вариантов. Например, для **авторитарного воспитания** характерно стремление старших максимально подчинить своему влиянию

младших, пресекать их инициативу, жестко добиваться выполнения своих требований, контролировать их поведение, интересы и даже желания. Ему присуща строгость и безапелляционность суждений родителей. Угроза с целью принуждения выступает его главным средством. Коммуникация направлена преимущественно или исключительно от старших к младшим. Такой стиль может вызвать у детей отчуждение от старших, враждебность по отношению к окружающим.

**Демократический стиль** характеризуется стремлением старших установить теплые отношения с младшими, поощрять их инициативу и самостоятельность. Взрослые не считают себя непогрешимыми и объясняют мотивы своих требований. Доверие к младшим в принципе отличает тип контроля за ними авторитарного стиля, делает основными средствами воспитания одобрение и поощрение. Содержание взаимодействия в воспитании определяется не только старшими, но и младшими, которые часто выступают его инициаторами. Коммуникация имеет двусторонний характер: от старших к младшим и наоборот.

**Либеральный стиль** предполагает всепрощенчество и нерациональную терпимость в отношениях с детьми. Его источником преимущественно является чрезмерная родительская любовь. Коммуникация преимущественно направлена от ребенка к родителям. При реализации данного стиля семейного воспитания дети зачастую растут неорганизованными, недисциплинированными и безответственными.

В реальности авторитарный, демократический и либеральный стили в чистом виде встречаются не так уж часто. Обычно практикуются компромиссные варианты, старшие члены семьи могут реализовывать не идентичные друг другу стили (например, отец - более авторитарен, мать - либеральна).

Несомненно, что представленные стили семейного воспитания формируют ту или **типичную для конкретного ребенка реакцию**. Рассмотрим наиболее характерные из них.

**Шалость** – краткий, эпизодичный отрезок незначительно нарушающего существующие правила поведения ребенка, в котором ярко проявляется его активность, инициативность, изобретательность.

**Озорство** – сознательное незначительное нарушение ребенком установленных правил с целью получить определенную моральную или материальную выгоду для себя.

**Каприз** выражается в нецелесообразных действиях и проступках, необоснованном противодействии и сопротивлении указаниям, советам и требованиям взрослых. Внешне он проявляется в недовольстве, раздражительности, двигательном перевозбуждении.

**Непослушание** – наиболее распространенная в дошкольном и младшем школьном возрасте форма сопротивления требованиям, просьбам, советам родителей, нравственным нормам семейного и об-

щественного поведения.

**Проступок** – заблаговременно продуманное действие, наносящее ущерб другому лицу или сложившимся в данном социуме отношениям. Чаще всего он объясняется возрастными особенностями, неумением ребенка произвольно подавлять свои сиюминутные желания и руководить собственным поведением.

**Детский негативизм** проявляется как немотивированное и неразумное сопротивление ребенка влиянию на него окружающих людей. Различают две разновидности негативизма: пассивный и активный. В первом случае ребенок выражает свое нежелание выполнить просьбу или требование старших, а во втором поступает противоположным образом по сравнению с тем, что от него требуют.

**Упрямство** – психическое состояние, очень близкое к негативизму. Это отрицательная особенность поведения ребенка, выражающаяся в сознательном (преднамеренном) необоснованном и нерациональном противодействии просьбам, советам, требованиям и указаниям родителей. Это вид упорного непослушания, для которого нет видимых и четких мотивов. Оно также проявляется в желании продолжать начатое действие даже в тех случаях, когда становится очевидным, что оно бессмысленно и не приносит пользы.

Каждая из рассмотренных реакций ребенка порождает соответствующую ответную реакцию родителей. Ее направленность, характер, методы и средства приобретают процессуальные признаки и формируют соответствующую технологию семейного воспитания.

## **2 вопрос. ТЕХНОЛОГИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ**

Учитывая, что рассмотрение семьи в качестве субъекта педагогического взаимодействия и специфической социокультурной среды формирования и развития личности предполагает реализацию соответствующих отношений между родителями и детьми, представляется целесообразным рассмотреть технологическую сторону этого процесса. При этом важно учитывать, что решение этой задачи предусматривает раскрытие состава и взаимодействия ее основных компонентов: принципов, правил, методов и средств.

### *Принципы и правила семейного воспитания*

Следует отметить, что в семейной, как и в общей, педагогике до настоящего времени не сложилось взаимопризнаваемой системы принципов воспитания детей в семье. Сейчас здесь сложилось достаточно широкое разнообразие подходов. Однако рациональность предполага-

ет выделить в них наиболее значимые, актуальные для современного этапа развития отечественной педагогической мысли, реализующего, преимущественно, гуманистические позиции мировой педагогики.

Обобщение существующих подходов к систематизации принципов воспитания позволило выделить в них следующие основополагающие положения, детерминирующие организацию и осуществление педагогического взаимодействия между родителями и детьми.

**Принцип креативности** предусматривает создание в семье необходимых условий для свободного развития и реализации способностей детей. Родителям важно не только знать физиологически обусловленный уровень интеллектуальных, физических и других задатков своих детей, но и оказывать им содействие в их развитии, применении и совершенствовании. Это создаст благоприятные предпосылки для диагностики и реализации личностного потенциала ребенка в приемлемой для него сфере общественно-значимой деятельности.

**Принцип гуманизма** предполагает признание личности ребенка, как любого другого человека, в качестве абсолютной человеческой ценности. Это требует от родителей понимания и признания самоданности и уникальности своих детей, их неповторимости в человеческой жизни.

**Принцип демократизма** основывается на установлении равноправных духовных отношений между взрослыми и детьми. Естественно, что это не требует признания «руководящей роли» ребенка в семье – это само по себе абсурдно. Однако учет его мнения о тех или иных событиях, предложений по решению семейных задач и проблем должен стать правилом для семьи.

**Принцип гражданственности** требует от родителей целенаправленной деятельности по реализации собственного «Я» ребенка в системе общественно-государственных отношений. В более раннем возрасте это может быть участие в работе общественных организаций, в последующем – реализация собственных прав и исполнение обязанностей перед государством, обществом и семьей.

**Принцип ретроспективности** требует от родителей осуществления воспитательного взаимодействия с ребенком с позиций преемственности национальной воспитательной системы, учета национальных педагогических устоев и традиций.

**Принцип приоритетности общечеловеческих нравственных норм и ценностей** предполагает построение системы семейных отношений с учетом общепризнанных подходов к построению межличностного взаимодействия. Здесь важно, чтобы критерии отбора семейных норм и ценностей не противоречили признаваемым человечеством.

Наряду с принципами семейного воспитания в педагогической литературе находят отражение и целый ряд педагогических правил, реа-



лизация которых целесообразна во взаимодействии родителей и детей. От принципов они отличаются не столько научной обоснованностью, сколько жизненной востребованностью. Рассмотрим некоторые из них.

■ *Приоритет ближайшего круга общения.* Его значение основано на том, что сила взаимного влияния людей друг на друга прямо пропорциональна степени их духовной, моральной и нравственной близости. У тех, кого мы любим, всегда есть власть над нами.

■ *Считать ребенка таким, каким он должен быть.* «Если мы принимаем людей такими, как они есть, мы делаем их хуже. Если же мы относимся к ним так, как будто они таковы, какими им следует быть, мы помогаем им стать такими, какими они в состоянии стать» (В.Гете).

■ *Избегать «давящего молчания».* Молчание, иногда сознательно удерживаемое родителями, становится для ребенка нарастающим и непереносимо-неприятным чувством, когда он сам в себе вдруг начинает слышать непроизнесенное родительское «Отстань».

■ *Признание внутреннего начала.* Великое искусство делать ребенка другим состоит в том, чтобы сначала вынудить его признать это начало внутри себя, а затем внушить ему, что он может стать лучшим.

■ *Использование «зависимости Парето»* в разговоре с детьми. Ее смысл заключается в том, что в первые 20% лимита времени разговора человек достигает 80% результата, а за оставшиеся 80% - всего лишь 20% эффективности.

■ *«Попадание впросак».* Непослушный ребенок, попавший в неудобную ситуацию, когда он выглядит некрасиво или глупо (причем он понимает, что сам «подставился» своим непослушанием) спешит скорее сам из нее выбраться.

Следующими элементами, формирующими технологию семейного воспитания выступают его методы и средства.

### *Методы и средства семейного воспитания*

Методы воспитания в семье – это пути, с помощью которых осуществляется целенаправленное педагогическое взаимодействие родителей и детей. В связи с этим они имеют соответствующую специфику:

а) влияние на ребенка осуществляется исключительно индивидуально и основывается на конкретных поступках и приспособлении к его психическим и личностным особенностям;

б) выбор методов зависит от педагогической культуры родителей: понимания цели воспитания, родительской роли, представлений о ценностях, стиля отношений в семье и др.

В следствии этого методы семейного воспитания несут на себе яркий отпечаток личности родителей и неотделимы от них. Считается,

что сколько родителей – сколько и разновидностей методов. Однако, как показывает анализ, в большинстве семей используются общие методы семейного воспитания к которым отнесены:

✓ метод убеждения, предусматривающий педагогическое взаимодействие родителей с целью формирования у ребенка внутреннего согласия с предъявляемыми к нему требованиями. В качестве его средств преимущественно используются объяснение, внушение и совет;

✓ метод поощрения, который предполагает использование системы педагогически целесообразных средств с целью побуждения ребенка к формированию у себя желаемых свойств и качеств личности или привычки поведения (похвала, подарки, перспектива);

✓ метод совместной практической деятельности подразумевает совместное участие родителей и детей в одних и тех же мероприятиях воспитательной направленности (посещение музеев, театров; семейные выезды на природу; благотворительные акции и поступки и др.);

✓ метод принуждения (наказания) предполагает применение по отношению к ребенку системы специальных не унижающих его личностного достоинства средств, с целью формирования у него отказа от нежелательных действий, поступков, суждений и др. Как правило, в качестве средств наказания используется лишение ребенка определенного перечня значимых для него удовольствий – просмотра телевизора, прогулки с друзьями, использования компьютера и др.

Несомненно, что в семейном воспитании могут применяться и другие методы педагогического взаимодействия с детьми. Это обусловлено спецификой семейного воспитания в каждом конкретном случае. Однако их выбор должен опираться на ряд общих условий:

♦ знание родителями своих детей и учет их положительных и отрицательных качеств: что читают, чем интересуются, какие поручения выполняют, какие трудности испытывают и др.;

♦ личный опыт родителей, их авторитет, характер отношений в семье, стремление и способность воспитывать личным примером;

♦ в случае предпочтения совместной деятельности в системе воспитательного взаимодействия приоритет отдается практическим методам совместной деятельности;

♦ учет уровня педагогической культуры родителей.

Однако рациональные духовные контакты в семье не могут возникнуть в результате реализации лишь представленных принципов, правил, методов и средств воспитания. Для этого должны быть созданы соответствующие педагогические предпосылки. Их взаимодействие может быть рассмотрено в моделях семейных отношений.

Результаты специального изучения своеобразия семейных отношений последних лет позволили педагогам-исследователям выделить типичные модели отношений между взрослыми и детьми. Они были положены в основу соответствующей систематизации, отражающей те или иные системообразующие признаки. Это позволило сформировать достаточно широкий спектр научных подходов. Рассмотрим тот из них, где в качестве основания для систематизации выступает характер внутрисемейных отношений и его влияние на воспитание детей.

- **Семьи, уважающие детей.** Детей в таких семьях любят. Родители знают, чем они интересуются, что их беспокоит. Уважают их мнение, переживания, стремятся тактичным советом помочь и ободрить. Это наиболее благополучные для воспитания семьи. Взаимоотношения родителей и детей характеризуются общей высоконравственной атмосферой семьи: порядочностью, откровенностью, взаимным доверием и равенством.

- **Отзывчивые семьи.** Отношения между взрослыми и детьми нормальные, но существует определенная дистанция, которую родители и дети стараются не нарушать. В таких семьях родители чаще всего сами решают, что нужно детям, вникают в их заботы и интересы, а дети делятся с ними своими проблемами. Они растут послушными, вежливыми, дружелюбными, но недостаточно инициативными. Часто дети в таких семьях с трудом могут сформировать и отстаивать собственное мнение, легко попадают в зависимость от других людей.

- **Материально-ориентированные семьи.** В таких семьях главное внимание уделяется материальному благополучию. Детей здесь с раннего детства приучают смотреть на жизнь прагматически. Духовный мир родителей и детей, как правило, обеднен. Такой вариант модели воспитания может сформироваться и при чрезмерной увлеченности родителей собой, своей работой или собственными отношениями.

- **Враждебные семьи.** В таких семьях преобладает неуважение к детям, недоверие, слежка за ними и телесные наказания. В результате дети, как правило, растут скрытными, недружелюбными, плохо относятся к родителям, не ладят между собой и со сверстниками, не любят школу и могут уйти из семьи.

- **Антисоциальные семьи.** Это скорее не семьи, а временное пристанище для детей, которых здесь не ждут, не любят и не принимают. Родители в этих семьях, как правило, ведут аморальный образ жизни. Влияние таких родителей на детей крайне негативно.

Несомненно, что содержание и направленность каждой из представленных моделей семейных отношений формируются в результате взаимодействия многих факторов. Нам же важнее всего рассмотреть те

из них, которые оказывают отрицательное влияние на формирование семейной воспитательной среды. Социальными педагогами выделено несколько наиболее часто встречающихся причин этого.

1. **Педагогическая несостоятельность родителей.** Воспитание детей принадлежит к самым трудным сферам человеческой деятельности. Однако значительное большинство родителей приступает к этому архисложному и архиответственному делу, не имея о нем сколько-нибудь педагогических представлений. Но поскольку родители сами воспитывались в семье, в детском саду, в школе, у них возникают иллюзии осведомленности. Об этом парадоксе К.Д.Ушинский писал: «Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иногда даже делом легким — и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком теоретически или практически».

2. Другая причина - **жестокое, варварские методы «воспитания»** в результате которых дети начинают бояться, ненавидеть, презирать родителей и любыми путями спасаются от них. Тут уже на смену (если когда-то и существовавшему) общению приходит полное отчуждение, вражда. В одной из центральных газет были опубликованы вполне современные — при всей их невероятности — результаты анкетирования семи тысяч школьников с третьего по десятый класс в пятнадцати городах страны. Оказалось, что 60% родителей используют физические наказания. В 9% применяется стояние в углу на коленях, горохе, битых кирпичах, в 5% - удары по лицу или по голове.

3. Следующая причина парадоксально противоположна только что обозначенной - **сотворение в семье кумира обычно в лице единственного ребенка.** Задобренного, зацелованного, заласканного. Капризного и плаксивого. А в результате - эгоцентричного и бессовестно-равнодушного.

Тот или иной отрицательный вариант отношений в семье вовсе не является непреодолимой фатальной доминантой. Если родители смогут психологически и педагогически грамотно - сами или с помощью социального педагога (учителя) или психолога-консультанта - разобраться в сложившейся ситуации отношений, то преодоление отрицательных факторов возможно. И преобразование любой ущербной модели в благополучную тоже.

Сознательное отношение к благонаравью в семье требуется и от детей. В воспитание входит постепенное развитие их ответственности за семейный микроклимат. В связи с этим А.С.Макаренко вполне правомерно отрицал жертвенность родителей и «авторитет» своеобразной тиранической любви со стороны родителей, когда те не требуют от детей духовного возмещения за свою родительскую самоотверженность. Благополучие родителей столь же необходимо для

нормального воспитания, как и детей. Именно это позволяет сформировать рациональные отношения в семье, положительно влияющие на эффективность семейного воспитания.

### *Виды рациональных воспитательных отношений в семье*

Первый и главный из них - **разумная организация семьи**. Общие перспективы, совместная деятельность, определенные трудовые обязанности, традиции взаимопомощи, совместных решений, общих интересов и увлечений служат благодатной почвой для произрастания и развития ростков внутренних взаимосвязей родителей и детей.

В коллективной жизни семьи можно наиболее успешно создавать обстоятельства воспитательного процесса, подкрепляющие словесные требования. Нужные педагогические обстоятельства отнюдь не всегда совпадают с жизненными. Их нередко приходится создавать вопреки жизненным обстоятельствам. К примеру, семья может частично освободить девочку-подростка от хозяйственных забот, так как в семье есть трудоспособная бабушка. Однако в этом случае обязанности бабушки и внуки должны быть распределены таким образом, чтобы девочка чувствовала необходимость своей помощи и считала ее для себя совершенно обязательной.

Дети ожидают от родителей глубинного, пристального интереса к их внутреннему миру, учета их возрастных и индивидуальных особенностей. Возрастные особенности — это характерные для того или иного возрастного периода анатомо-физиологические и психологические особенности. А под индивидуальностью человека имеется в виду существенное своеобразие его основных свойств и качеств.

Рациональный подход к детям требует от родителей **педагогического такта**, учета жизненного опыта воспитанников, их эмоционального состояния, тонкого и неторопливого анализа мотивов поступка, чуткого, мягкого прикосновения к внутреннему миру человека. Чувство такта должно подсказать родителям, как скрыть обнаженность прямого воспитательного воздействия. Ведь хорошо известно, что дети не любят чувствовать себя объектом воспитания. И поэтому общение, совместные дела, единые устремления становятся наиболее естественным процессом воспитания.

Важная сторона обоюдных контактов — участие в занятиях и интересах детей. Если родители смогут разделить интересы, увлечься занятиями своих детей, то в их руках окажется эффективное средство воспитательного воздействия.

Рационально во внутрисемейных отношениях с детьми использовать педагогические возможности **увлечений детей**. Но этот путь предполагает и другое: привлечение детей к собственным занятиям и

увлечениям. В некоторых семьях существует правило: часть предметов и вещей, необходимых человеку для жизни, он должен уметь делать сам. Так у отца и сына обыкновенная кладовка становится столярной или слесарной мастерской. Временами она переоборудуется в фотолaborаторию. По родителям можно узнать в детях конструкторов, туристов, спортсменов, участников художественной самодеятельности, коллекционеров.

Таким образом, в каждой семье может сложиться многообразная система установления и укрепления связей родителей и детей: от родителей к детям и от детей к родителям. Однако весьма важная роль в семейном воспитании принадлежит собственным стараниям ребенка по личностному развитию и совершенствованию – самовоспитанию.

### *Самовоспитание детей в семье*

Когда появляется на свет новорожденный, мы говорим: «Родился человек», т.е. имеем в виду его биологическое рождение. Однако дальнейший процесс его биологического развития теснейшим образом сочетается с приобретением таких свойств и качеств, которые по своему происхождению не связаны с биологической природой человека (например, усвоение системы знаний, навыков и умений, формирование отношения к родителям и другим людям). Перечисленные и многие другие качества могут сформироваться лишь прижизненно и характеризуют социальное развитие человека – социализацию личности. Таким образом, общее понятие «человек» включает в себя более узкое и специфическое понятие – «личность ребенка».

Об уровне сформированности личностных составляющих ребенка принято, прежде всего, судить по двум основным признакам.

1. Наличие определенных сформированных социальных качеств и, прежде всего, таких как ответственность, достоинство, индивидуальность, общественная активность, независимость, твердость взглядов и убеждений.

2. Уровень психического развития ребенка, который позволяет ему управлять собственным поведением и деятельностью. Способность обдумывать свои поступки и управлять ими – существенный и важный признак личностной сформированности растущего и развивающегося человека.

Педагоги единодушны в том, что движущими силами в самовоспитании ребенка являются определенные противоречия. При этом сам механизм самовоспитания в этом возрасте имеет целый ряд особенностей. К их числу можно отнести следующее: воспитанник самостоятельно выбирает цели жизни и идеалы в соответствии с общественными критериями, готовит себя к жизни в обществе, совершенствуется в

коллективной деятельности. Однако между указанными факторами могут существовать сложные противоречия: цель жизни может быть в одной, а увлеченность – в другой сфере. В результате между желанием совершенствовать себя и реальным самовоспитанием возникает несоответствие. К тому же аналогичные противоречия не всегда могут быть разрешены усилиями самого ребенка. Зачастую в этом необходима помощь взрослых.

Современная педагогика в связи с этим выработала практические рекомендации. Часть из них сформулированы в работах А.И.Кочетова. В связи с рассматриваемой проблемой автор предлагает исходить из параметров оценки самовоспитания детей, к которым он относит:

- *направленность самовоспитания*, т.е. мотивы ребенка в работе над собой;
- *содержание самовоспитания*, определяющее сферу личностного самосовершенствования – умственное, физическое, эстетическое, религиозное, комплексное и др.;
- *устойчивость самовоспитания* (случайное, эпизодичное, постоянное);
- *эффективность самовоспитания* – полнота и качество влияния воспитательной работы над собой на формируемые или совершенствуемые свойства и качества личности ребенка.

Реализация рассмотренных теоретических положений педагогических проблем семейного воспитания будет более эффективной, когда эта деятельность будет координироваться с педагогическими усилиями школы и общественных организаций.

#### *Координация педагогической деятельности семьи, школы и общественных организаций*

Задачи координации педагогических усилий ведущих субъектов воспитания подрастающего поколения (семья, школа, общественные организации) осуществляется по следующим направлениям.

◆ Координация планов воспитательной работы педагогического коллектива школы, родительского комитета, советов общественности по месту жительства, клубов, библиотек, стадионов, милиции, здравоохранительных органов с четким распределением функций каждого из этих субъектов воспитательного процесса.

◆ Организация усилиями школы систематического обучения родителей и представителей общественности наиболее эффективным приемам работы с детьми.

◆ Тщательное изучение и совместное обсуждение хода и результатов воспитательной работы, выявление причин обнаруживаемых недостатков и осуществление совместных мер по их устранению.

Основную часть работы с родителями школа проводит через родительские объединения различных форм – комитеты, советы, конгрессы, ассоциации, общества и т.д. Каждое из них имеет свой устав (положение, регламент), которым определяются главные направления деятельности, права и обязанности участников воспитательного процесса. Ключевым требованием комплекса «семья-школа» является обеспечение родительского контроля за всеми направлениями школьной деятельности.

Одной из главных задач родительских объединений остается организация и осуществление педагогического всеобуча. Лектории, круглые столы, конференции, родительские школы и многие другие формы педагогического просвещения помогают тем родителям, которые хотят лучше понять своего ребенка, правильно организовать процесс общения с ним, помочь в решении трудных вопросов, преодолеть конфликтное состояние. С этой целью многие родительские комитеты выделяют средства на покупку педагогической литературы для родителей, поддерживают издание и распространение популярных педагогических газет и журналов.

Главная нагрузка по обеспечению реальной связи семьи и школы ложиться на плечи классного руководителя. Свою деятельность он организует через родительский комитет, собрания, а также через учителей, работающих в данном классе. Важной частью практической деятельности классного руководителя является регулярное личное посещение учащихся дома, изучение условий их жизни на месте, согласование и координация с родителями совместных мер по усилению воспитательного воздействия на детей, предотвращению нежелательных педагогических эффектов воспитания. Традиционной функцией педагогической деятельности классного руководителя с родителями учеников остается просветительская функция.

Таким образом, инстинкт родственности, «голос крови» интенсивно проявляется тогда, когда родители и дети по-человечески близки друг другу, связаны узами не только родственной, но и духовной близости. Это важная предпосылка успешного воспитательного процесса в семье, проникновения во внутренний мир детей и успешного воздействия на них.

Каждый возрастной период создает особые возможности для укрепления и развития внутренних связей с детьми. Только при их наличии требования и пожелания родителей становятся для детей нравственными критериями их поведения. У детей возникает и развивается потребность советоваться с родителями, мысленно ставить их на свое место в трудных жизненных ситуациях, равняться на них, следовать их наставлениям.



### **Задания на самостоятельную работу**

1. С использованием рекомендованной литературы углубить и закрепить знание теоретических основ семейного воспитания.
2. Самостоятельно изучить разработку проблемы семейного воспитания в зарубежной педагогической литературе.

### **Вопросы и задания для самоконтроля знаний**

1. На основе сравнительного анализа общего и семейного воспитания определите специфические особенности последнего.
2. Как влияют сложившиеся отношения родителей и детей на формирование и разрешение конфликтов в семейном воспитании?
3. Какие из типичных реакций ребенка могут проявляться в авторитарном, демократичном и либеральном стиле семейного воспитания?
4. Выявите и обоснуйте взаимосвязь методов и средств семейного воспитания с его принципами и правилами.
5. Оцените возможность реализации изученных видов рациональных воспитательных отношений в моделях семейных отношений.

### **Литература**

1. Вигман С.Л. Педагогика в вопросах и ответах: Учеб. пособие. –М.: ТК Велби, 2004. -208 с.
2. Григорович Л.А. Педагогика и психология: Учеб. пособие для студентов вузов. -М.: Гардарики, 2003. -475 с.
3. Калужный А.С. Психология, педагогика и этика профессиональной деятельности: Курс лекций. -Н.Новгород: ННОУ «Гуманитарный Институт», 2004. -179 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь /Гл. ред. Бим-Бад Б.М. –М.: Изд-во БРЭ, 2002. -528 с.
5. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб.для студентов вузов, обуч-ся по пед.спец. -М.: Гардарики, 2002. -517 с.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вигман С.Л. Педагогика в вопросах и ответах: Учеб. пособие. –М.: ТК Велби, 2004. -208 с.
2. Гребенюк О.С. Общие основы педагогики: Учеб.для студентов вузов, обуч-ся по спец.031000 "Педагогика и психология": Допущено М-вом образования РФ/ О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. -М.: Владос, 2003. -160 с.
3. Григорович Л.А. Педагогика и психология: Учеб. пособие для студентов вузов: Рек.М-вом образования РФ/ Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. -М.: Гардарики, 2003. -475 с.
4. Калужный А.С. Личностно-ориентированное воспитание в высшей военной школе: Монография. –Н.Новгород: НФВИУ, 2004. -214 с.
5. Калужный А.С. Методические основы изучения личности: Учеб. пособие. Н.Новгород: ННОУ «Гуманитарный Институт», 2004. -29 с.
6. Калужный А.С. Психология, педагогика и этика профессиональной деятельности: Курс лекций. -Н.Новгород: ННОУ «Гуманитарный Институт», 2004. -179 с.
7. Педагогический энциклопедический словарь /Гл. ред. Бим-Бад Б.М. –М.: Изд-во БРЭ, 2002. -528 с.
8. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб.для студентов вузов, обуч-ся по пед.спец./ И.Ф. Харламов. -4-е изд., перераб.и доп. -М.: Гардарики, 2002. -517 с.