

МИНИСТЕРСТВО СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА
И ПРОДОВОЛЬСТВИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Учреждение образования
«БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРАРНЫЙ
ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров АПК

Кафедра инновационной экономики и педагогики

ПЕДАГОГИКА

Учебно-методическое пособие

Минск
БГАТУ
2011

УДК 37(07)
ББК 74я7
П88

*Рекомендовано научно-методическим советом ИПК и ПК АПК.
Протокол №3 от 27 апреля 2010 г.*

Составитель – кандидат педагогических наук, доцент С. А. Пуйман

Рецензенты:

зав. кафедрой психологии и педагогики БГАТУ, кандидат
психологических наук, доцент *Т. Ю. Шлыкова*;
кандидат педагогических наук, доцент кафедры инновационной
экономики и педагогики ИПК и ПК АПК *В. А. Листратенко*

Педагогика : учебно-методическое пособие / сост. С. А. Пуйман. – Минск : БГАТУ, 2011. – 184 с.
ISBN 978-985-519-376-1.

Содержит учебно-тематический план и программу учебного курса «Педагогика», материалы для самостоятельной работы слушателей, включающие методические разработки, контрольные задания, диагностические тесты и др. Представлены темы рефератов и курсовых работ, экзаменационные вопросы, рекомендуемая литература, словарь ключевых терминов и понятий.

Предназначен для слушателей Института повышения квалификации и переподготовки кадров АПК.

УДК 37(07)
ББК 74я7

ISBN 978-985-519-376-1

БГАТУ, 2011

ВВЕДЕНИЕ

Динамические изменения, происходящие в современной системе образования, требуют знания основных тенденций, приоритетов и эволюций понятий и идей педагогической теории и практики. Данное знание является необходимым условием профессиональной компетентности не только преподавателей, но и всех специалистов, работающих в сфере образования и воспитания. Оно дает инструмент для проникновения в сущность и диалектику педагогических явлений, позволяет на практике овладевать техникой и технологией организации учебно-воспитательного процесса.

Курс педагогики, ориентирующий слушателей курсов повышения квалификации на профессионально-педагогическую подготовку, обеспечивает формирование базовых представлений о понятиях, теориях, закономерностях педагогической науки, формирует культуру педагогического мышления и личностно-развивающий стиль педагогических отношений и взаимодействия. В этом и заключается основная цель изучения данного учебного курса.

Изучение учебного курса «Педагогика» позволяет овладеть основами педагогической грамотности и мастерства. Он рассчитан также на расширение общекультурного и педагогического кругозора слушателей курсов повышения квалификации и переподготовки кадров АПК.

Важнейшей задачей курса «Педагогика» является повышение уровня психолого-педагогической культуры путем приобщения слушателей к классическому и современному опыту воспитания и развития личности. Немаловажной задачей также является повышение уровня преподавания в высших и средних специальных учебных заведениях аграрного профиля, перевод его из репродуктивной стадии, когда преобладают словесно-информационные методы обучения, на уровень проблемно-творческих методов решения проблем становления личности будущего специалиста.

Теоретическая дисциплина базируется на понятийно-категориальном аппарате современной педагогической науки,

включает основные концепции, теории и закономерности, а также реализует межпредметные связи с философией, психологией, методикой преподавания профильных дисциплин.

Педагогическая направленность профессионального мышления преподавателей формируется на основе таких обобщающих категорий, как «педагогический процесс», «педагогическая система», «педагогическая деятельность». Изучение курса строится не только на основе усвоения базовых понятий и теорий, но и на генерации новых идей. Обсуждаемые в предлагаемом курсе проблемы, возникающие в связи с качественными изменениями в сфере образования, нацелены на развитие внутреннего и внешнего рефлексивного плана компетентного и творческого педагога.

В курсе «Педагогика» раскрываются исторические этапы и основные тенденции развития педагогической теории и практики, анализируются педагогические взгляды классиков педагогики и современных новаторов, характеризуются современные образовательные технологии, рассматривается сущность учебно-воспитательного процесса в средних и высших учебных заведениях.

Большое внимание уделяется общей и возрастной теории развития личности, разработанной К. Д. Ушинским и его последователями и получившей импульсы для дальнейшей разработки в наше время. Это не случайно, поскольку развитие личности на разных возрастных этапах онтогенеза составляет основное содержание воспитания и образования.

В учебном курсе предполагается использование всех основных форм учебной деятельности: индивидуальной, парной, групповой и коллективной, которые рассчитаны на организацию как аудиторной, так и самостоятельной работы слушателей. При этом основной упор делается на применении технологий проблемно-развивающего и интерактивного обучения, использовании активных форм и методов преподавания, дающих практический эффект в условиях ограниченного учебного времени и непосредственное получение обратной информации о результатах обучения.

Значительное внимание уделяется выполнению практических заданий (разработка учебной рабочей программы по преподаваемой учебной дисциплине; составление плана-конспекта теоретического учебного занятия (лекции) по специальности, плана-конспекта практического занятия (по выбору); заполнение диагностической карты индивидуально-развития личности; подготовка учебных тестов, карт-описаний технологий и методов обучения, анализа применения диагностических методик; написание педагогических эссе и т. д.).

В соответствии с целью и задачами учебной дисциплины построен учебно-тематический план, который рассчитан на 62 часа лекций, 68 часов практических занятий и 78 часов самостоятельной работы слушателей.

В основе содержания издания лежит многолетний авторский опыт чтения данного курса в высших учебных заведениях и институтах повышения квалификации России и Беларуси.

Требования к знаниям и умениям слушателей курсов:

овладение научно-методическими основами профессиональной деятельности преподавателя, спецификой педагогической профессии, методами научного исследования в работе современного педагога-исследователя;

формирование установки на овладение теоретико-методологическими знаниями как основы профессионального мышления и деятельности на личностном уровне;

ознакомление с современными требованиями, предъявляемыми к педагогической профессии и к личности педагога;

овладение традиционными и инновационными методами обучения и воспитания в соответствии с требованиями гуманистической педагогики;

овладение умениями, определяющими уровень сформированности методологической и профессиональной культуры современного педагога;

уметь владеть проблемным видением педагогических фактов и ситуаций и пониманием методологии педагогики;

распознавать педагогические теории и системы на предмет их соответствия гуманистической парадигме;

уметь моделировать условия и ситуации воспитания творческой личности;

уметь применять средства педагогической поддержки личностной самореализации;

уметь критически переосмысливать ценности традиционного образования для самостоятельного построения собственных альтернативных педагогических подходов.

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО КУРСА

ЛЕКЦИИ 1-2.

ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА О ВОСПИТАНИИ (4 ч)

Цель: дать представление о предмете педагогики, ее основных понятиях, функциях и задачах; раскрыть межпредметные связи педагогики, классификацию педагогических источников и систему современного педагогического знания.

Вопросы

1. Предмет педагогики, ее основные категории, функции и задачи.
2. Педагогические источники.
3. Система современного педагогического знания.
4. Межпредметные связи педагогики.
5. Основные проблемы современной педагогической науки.

Информационный блок

Педагогика – наука о воспитании, образовании и обучении подрастающего поколения.

Образование – процесс поиска и усвоения человеком определенной системы знаний, навыков и умений; результат этого усвоения, выражен в определенном уровне развития познавательных сил, а также теоретической и практической подготовки человека.

Обучение – целенаправленный двусторонний процесс овладения знаниями, умениями, навыками с учетом требований современной жизни и деятельности.



Предметом педагогики являются три социальных явления – воспитание, образование и обучение в их единстве и целостности.

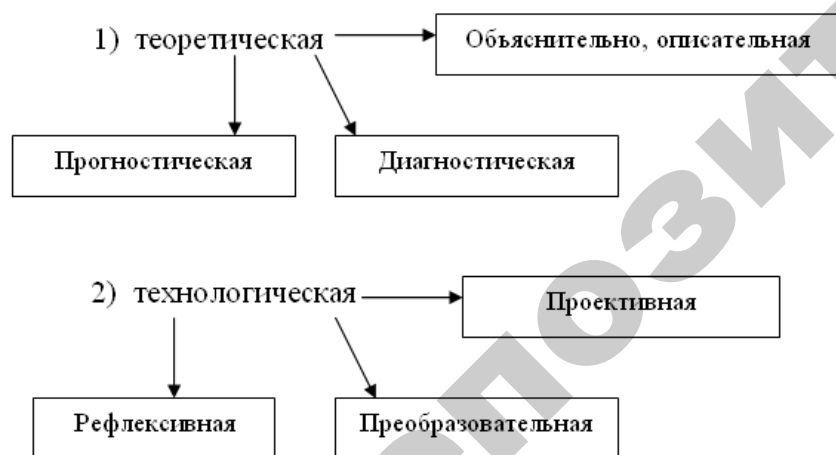
Развитие – процесс количественных и качественных изменений в разных сферах личности, происходящих под влиянием внешних и внутренних факторов.

Основные категории педагогики

- 1) Образование.
- 2) Воспитание.
- 3) Обучение.
- 4) Развитие личности.
- 5) Формирование.
- 6) Социализация.
- 7) Педагогический процесс.
- 8) Педагогическое взаимодействие.
- 9) Педагогическая деятельность.

Объект педагогики – явления действительности, которые обуславливают воспитание и развитие человеческого индивида.

Функции педагогики



Задачи педагогики

1. Научное обоснование, развитие образовательных систем современного общества, содержания обучения и воспитания.
2. Исследование сущности, структуры, функций и закономерностей целостного педагогического процесса.
3. Выявление закономерностей и принципов процесса обучения и воспитания.
4. Разработка эффективных форм организации педагогического процесса.
5. Разработка содержания и методики самообразования и самовоспитания.
6. Исследование профессиональной деятельности педагога и путей повышения ее эффективности.
7. Разработка методологических проблем педагогики.

Педагогические источники

Народная педагогика.

Важнейшим источником педагогической науки является **народная педагогика**. Практика воспитания, бытующая в народе, главным образом в семье, в окружающей среде, – это неисчерпаемый, постоянно пополняемый и обновляющийся источник.

Образ жизни нации создает социальную среду, в которой формируется и воспитывается личность. Эта среда формирует нормы морали, типы и правила поведения людей, их ценностные ориентации. В ней человек с младенчества усваивает национальный образ жизни. **Нравы общества, общественное мнение, народный кодекс воспитания** выступают как кодекс норм и регулятор поведения взрослых и детей.

Еще одним важным источником является **народный фольклор**. В нем отражаются воспитательные идеалы народа, его воззрения на проблемы обучения и развития детей.

Следует упомянуть о детском фольклоре. Условно его можно подразделить на две группы: а) созданный взрослыми для детей — стихи, рассказы, сказки, загадки, рисунки, песни, игры и т. п.; б) создаваемый самими детьми. Так, в Яснополянской школе Л. Н. Толстого дети сочиняли рассказы, которые потом частично были опубликованы в издававшемся им журнале «Ясная Поляна». В Павлышской средней школе, которую многие годы возглавлял В. А. Сухомлинский, 6–7-летние дети придумывали сказки.

Игры для детей и взрослых. Ребенок растет в мире игр и игрушек. Народные игры имеют незаменимый информационный материал для педагогики. В играх ребенок познает окружающий мир, социальные отношения, отображает этот мир в условной ситуации. Посредством игры также формируется духовный мир детей.

Родная природа в народной педагогике играет огромную роль. В литературе, в том числе педагогической, прочно закрепилось понятие малой родины и соответствующего чувства любви к ней. Природа, непосредственно окружавшая ребенка в детстве, оставляет неизгладимый отпечаток в сознании на всю жизнь. Воспитательную роль природы отмечали Витторино да Фельтре, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский и другие выдающиеся педагоги.

Педагогическая антропология выступает как один из главных источников педагогической науки, поскольку представляет собой системное и целостное знание о воспитании и развитии личности. Понятие «педагогическая антропология» впервые ввел К. Д. Ушинский.

В неисчерпаемом своде исторических документов и материалов, которые подлежат педагогической интерпретации, особое место занимают **автобиографии**.

Благодаря автобиографиям, этому рефлексивно-литературному жанру, педагог узнает, что именно сохранилось в характере и свойствах человека от его первых дней. Автобиографический материал дает возможность ответить на вопросы: почему в памяти человека остаются одни события и факты, а другие бесследно исчезают; как соотносится последующая судьба человека с ее началом?

Автобиографии обнаруживают роль детства в последующей жизни человека. Они показывают, как велико значение в раннем воспитании того, что мы привыкли считать мелочами.

Среди других важнейших источников педагогики следует выделить **искусство**. Его содержание и методы используются для понимания многообразных факторов становления и изменения характера на протяжении жизни человека.

Благодаря педагогической интерпретации **художественной литературы** мы получаем бесценные знания о внутреннем мире ребенка, человеческих характерах и судьбах.

Некоторые произведения искусства представляют собой развернутые мысленные педагогические эксперименты («Эмиль, или О воспитании» Ж.-Ж. Руссо).

Лучшие произведения о воспитании личности показывают, как среда коренным образом влияет на судьбу человека, а, с другой стороны, как сам человек влияет на судьбу мира, как он участвует в изменении общественной жизни. Искусство дает ценную информацию об особенностях детских радостей и горестей, об отношениях между детьми, о значении событий детства для дальнейшей жизни и судьбы человека.

Межпредметные связи педагогики

1. **Биологические науки** имеют значение для педагогики, поскольку ее область исследований охватывает *биосоциальные* аспекты становления, развития и воспитания личности. Самой важной из всех биосоциальных наук для педагогики является *медицина*. Об этом писал еще К. Д. Ушинский в своей книге «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».

Имея дело с воспитанием и образованием личности, педагогика пересекается с предметными областями философии, социологии, психологии.

2. Экономическое процветание, здоровье, образование, структура семьи, типы преступлений, язык, культура — фактически все аспекты человеческого общества — характеризуются тенденциями в изменениях населения. Они в обязательном порядке подлежат педагогической интерпретации. В этом педагогике помогают данные **демографии**.

3. **Юридические науки** также важны для педагогики. Без законодательно закрепленных норм образование немислимо. Готовя будущих граждан нашей страны к жизни в правовом обществе, педагог должен делать конкретные выводы из правовых норм.

4. Важную роль для педагогики имеют данные **истории**, поскольку в задачи педагогической науки входит изучение процесса становления и развития образовательных систем, а также их сравнительно-сопоставительный анализ.

Огромное воспитательное воздействие на человека оказывают все факторы его жизнедеятельности — материальные условия, религия, обычаи, политика, суды, нравы, трудовая деятельность, традиции. Поэтому воспитание и обучение неотрывны от образа жизни людей.

5. Из **истории детства** педагогика берет данные о типах взаимоотношений взрослых и детей. История детства дает также богатый

биографический материал для решения проблемы соотношения наследственности и среды в воспитании.

6. В число наук, служащих источниками для педагогики, входит и **специальная педагогика**. Особенно те ее сложные разделы, которые имеют дело с исключительными случаями в воспитании и обучении детей с теми или иными физическими и психическими отклонениями.

Опыт коррекционной педагогики обнаруживает гигантские резервы человеческих возможностей. И, вместе с тем, обнаруживает роль различных пластов культуры в воспитании и развитии подрастающего человека.

Вопросы и задания на усвоение и проверку знаний

1. Основываясь на современной справочно-энциклопедической литературе, найдите и выпишите в тетрадь определения основных и вспомогательных понятий педагогики.

2. Сформулируйте задачи педагогики как научной отрасли и учебной дисциплины. Аргументируйте свое мнение.

3. Подберите и прокомментируйте афоризмы и крылатые выражения по проблемам воспитания, обучения и развития личности.

4. Раскройте систему современного педагогического знания.

5. Охарактеризуйте основные группы педагогических источников.

Рекомендуемая литература

1. *Басова, Н. В.* Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова. – Ростов н/Д. : Феникс, 1999. – 416 с.

2. *Безрукова, В. С.* Педагогика. Проективная педагогика : учебное пособие для инженерно-технических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : издательство «Деловая книга», 1996. – 344 с.

3. *Вульф, Б. З.* Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках : учебное пособие / Б. З. Вульф, В. Д. Иванов. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 288 с.

4. *Коротов, В. М.* Введение в педагогику / В. М. Коротов. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 256 с.

5. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Российское педагогическое агентство, 1996. – 604 с.

СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ 1–2 (4 Ч)

Тема: ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИКУ (вводное занятие)

Цель занятия: ознакомление с содержанием практических занятий курса, коллективная выработка норм совместной учебной работы и организация деятельности обучающихся по рефлексии собственного образовательного опыта.

Виды учебной работы

1. Ознакомление с планами семинарских и лабораторных занятий, содержанием, методами и технологиями учебной работы в период изучения курса «Педагогика».

2. Заполнение таблицы «Мои ожидания и опасения при изучении курса «Педагогика».

3. Коллективная выработка норм совместной учебной работы на практических занятиях.

4. Работа по методике «Квадрат самоанализа» (индивидуальное заполнение матрицы по заданному алгоритму с последующим представлением результатов работы и проведением рефлексии собственного образовательного опыта).

5. Ознакомление с игровой методикой «Знакомство с учащимися класса (учебной группы)».

6. Выдача тем свободного эссе по педагогической проблематике.

7. Подведение итогов. Подготовка к следующему практическому занятию (выдача тем сообщений и рефератов, игровых карточек и индивидуальных заданий).

Вопросы и задания

1. Подготовьте сообщение на одну из предложенных тем:

А) образы учителей Первой Киевской гимназии начала XX века (по книге К. Г. Паустовского «Далекие годы»);

Б) Викниксор в книге Л. Пантелеева и Г. Белых «Республика ШКИД» и в жизни;

В) учителя педагога С. Т. Шацкого: отрицательный опыт (по книге С. Т. Шацкого «Годы исканий»);

Г) Смольный институт во времена К. Д. Ушинского (по книге Е. Н. Водовозовой «На заре жизни. Мемуарные очерки и портреты»);

Д) учитель писателя В. Г. Короленко (по книге В. Г. Короленко «История моего современника», кн. 1, ч. V);

Е) Л. Н. Толстой как учитель;

Ж) воспитанники А. С. Макаренко (по книге А. С. Макаренко «Педагогическая поэма»);

З) педагоги и воспитанники Царскосельского лицея (по книге Ю. Н. Тынянова «Пушкин»);

И) преподаватели и студенты Московского университета.

2. Выпишите в тетрадь и прокомментируйте 10–12 пословиц и поговорок, отражающих одну из педагогических проблем.

3. Составьте учебный кроссворд по истории педагогики, включив в него 15–20 понятий и персоналий классиков педагогической мысли.

Рекомендуемая литература

1. *Кобеко, Д. Ф.* Царскосельский лицей. Наставники и питомцы. 1811–1843 / Д. Ф. Кобеко. – М. : Кучково поле, МБФ «Живая память», 2008. – 448 с.

2. *Лысенко, П. Г.* Судьбы воспитанников А. С. Макаренко: документально-биографические очерки / П. Г. Лысенко. – Полтава, 1994. – 203 с.

3. *Макаренко, А. С.* Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – М. : ИТРК, 2003. – 736 с.

4. Московский университет в воспоминаниях современников. (1755-1917) : сборник / И. Ф. Тимковский [и др.]; обществ. редкол. серии: А. Н. Сахаров [и др.]. – М. : Современник, 1989. – 736 с.

5. *Пуйман, С. А.* Практикум по педагогике / С. А. Пуйман, В. В. Чечет. – Минск : ТетраСистемс, 2003. – 176 с.

6. *Пуйман, С. А.* Современные методы преподавания педагогики / С. А. Пуйман, В. В. Чечет // Адукацыя і выхаванне. – 2001. – № 7. – С. 29–35.

7. *Пуйман, С. А.* Технология применения творческих форм и методов преподавания педагогики / С. А. Пуйман, В. В. Чечет // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – № 6. – С. 20–24.

8. Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению : сборник рефератов статей по дидактике высшей школы / отв. за выпуск Д. И. Губаревич. – Минск : Пропи-леи, 2001. – 156 с.

ЛЕКЦИИ 3–4.

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ (4 ч)

Цель: стимулировать интерес слушателей к знанию истории образования и педагогической мысли; раскрыть периодизацию развития всемирного историко-педагогического процесса; проследить генезис и эволюцию взглядов классиков педагогики на предмет педагогики и ее задачи в обществе.

Вопросы

1. Воспитание, школа и педагогическая мысль в период Античности.
2. Педагогика и школа Средневековья. Основные воспитательные системы Средневековья.
3. Зарождение и развитие западноевропейской научной педагогики в XVII – первой половине XIX вв.
4. Русская педагогическая мысль второй половины XIX в. К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, Н. И. Пирогов. Передовые учебно-воспитательные учреждения России.
5. Общественно-педагогическое движение XX века.

Информационный блок

Краткие биографические сведения об ученых-педагогах (от Я. А. Коменского до наших современников)

Блонский Павел Петрович (1884-1941) – советский педагог и психолог, автор первых учебников и руководств по педагогике и психологии. Обосновал концепцию советской, трудовой школы. Большой вклад внес в разработку проблем педологии как самостоятельной дисциплины. Участвовал в разработке новых учебных программ, подготовке научных кадров и проведении опытно-экспериментальной работы в средних и высших учебных заведениях.

Вентцель Константин Николаевич (1857-1947) – русский педагог, теоретик и пропагандист свободного воспитания детей. Главной задачей воспитания считал развитие творческой, независимой, самобытной

личности. Разработал принципы организации Дома свободного ребенка, пытался их реализовать на практике в 1906-1909 гг. После Октябрьской революции творчество Вентцеля, продолжавшего отстаивать идеи свободы ребенка и автономии школы, были надолго забыты. Разработал новое направление — космическую педагогику, цель которой заключается в полном раскрепощении личности.

Выготский Лев Семенович (1896-1934) – советский психолог, автор фундаментальных работ по детской и педагогической психологии. Создал теорию общественно-исторического происхождения высших психических функций у человека, согласно которой источники и детерминанты психического развития человека лежат в исторически сложившейся культуре. Выготский разработал учение о зоне ближайшего развития ребенка — его завтрашнем дне. Автор трудов «Психология искусства», «Педагогическая психология», «Мышление и речь» и др.

Иванов Игорь Петрович (1923-1992) – педагог, основатель «коммунарского движения» в СССР, расцвет которого пришелся на годы «оттепели» (вт. пол. 1950-х – нач. 60-х гг.). В 1959 г. основал неформальное сообщество детей и взрослых – Коммуну юных фрунзенцев (КЮФ) при районном Доме пионеров и школьников в Ленинграде и Коммуну имени А. С. Макаренко (1964) при ЛГПИ. В основе практической деятельности этих и других руководимых Ивановым организаций лежали идеи А. С. Макаренко и С. Т. Шацкого о детском воспитательном коллективе. Разрабатывал идеи содружества поколений, педагогики общей заботы, раскрыл сущность воспитательных отношений.

Дистервег Фридрих Адольф Вильгельм (1790-1866) – немецкий педагог-демократ, автор учебников и руководств по математике, немецкому языку, естествознанию, географии, астрономии. Наиболее известная его работа – «Руководство к образованию немецких учителей» (1835). Последователь Песталоцци, Дистервег творчески развил его педагогическое учение. Основными принципами воспитания он считал природосообразность, культуросообразность, самостоятельность. Дистервег разработал дидактику развивающего обучения, сформулировав ее основные требования в виде 33 законов и правил. Он выдвинул ряд требований, касающихся наглядного обучения, установления связи между родственными учебными предметами, систематичности преподавания, прочности усвоения знаний, воспитывающего характера обучения.

Калабалин Семен Афанасьевич (1903-1972) – педагог, воспитатель и последователь А. С. Макаренко, руководил рядом воспитательных учреждений и детских домов. В своей практической деятельности опирался на идеи А. С. Макаренко о личности и воспитательном коллективе. Личности Калабалина и его практической работе посвящена трилогия Ф. А. Вигдоровой «Дорога в жизнь» (1961).

Коменский Ян Амос (1592-1670) – выдающийся чешский мыслитель, педагог и общественный деятель. Наиболее последовательно и целостно педагогические взгляды Коменского отражены в его главной книге – «Великая дидактика». В ней обоснованы принципы и закономерности обучения, изложены единая система образования и основанная на ней возрастная периодизация развития личности и другие проблемы. основополагающим в творчестве Коменского был принцип природосообразности. Проблеме дошкольного воспитания посвящена книга «Материнская школа» (1632). Коменский был автором первых учебников для детей, лучшим из которых является «Мир чувственных вещей в картинках» (1650-1654).

Корчак Януш (1878-1942) – польский педагог-гуманист, детский писатель, публицист и общественный деятель. Наибольшую известность получила его педагогическая деятельность в «Доме сирот» в Варшаве, который он возглавлял. Взгляды Корчака отражены в его главных книгах – «Как любить детей», «Когда я снова стану маленьким» и др. Погиб в 1942 г. со всеми воспитанниками и персоналом «Дома сирот» в газовых камерах концлагеря Трехлинка.

Костяшкин Эдуард Георгиевич (1925-1983) – известный педагог-новатор из поколения «пятидесятников», директор 544-й средней школы Москвы, где была создана уникальная воспитательная система. В 1970-е гг. работал в системе АПН СССР, где руководил опытно-экспериментальной лабораторией, отработавшей модель школы завтрашнего дня. Труды Костяшкина посвящены проблемам педагогического прогнозирования, трудового воспитания и др.

Лернер Исаак Яковлевич (1917-1996) – известный советский педагог, работавший над проблемами дидактики и методики преподавания истории в школе. Наибольшее признание получили концепции проблемного обучения, методов обучения, базового содержания общего образования, разработанные совместно с М. Н. Скаткиным, В. В. Краевским, Б. М. Бим-Бадом.

Ломоносов Михаил Васильевич (1711-1765) – выдающийся ученый-естествоиспытатель, просветитель, филолог и историк. Работал в самых разных отраслях научного знания, занимался литературным творчеством, был инициатором разнообразных научных и культурных начинаний. По инициативе Ломоносова и его проекту в 1755 г. был открыт Московский университет. Много внимания уделял деятельности Академии наук. Составил «Регламент московских гимназий» (1755), куда вошли советы по обучению и воспитанию детей. Основой обучения считал родной язык.

Макаренко Антон Семенович (1888-1939) – русский советский писатель и педагог. Всемирную известность получила педагогическая деятельность Макаренко в колонии им. Горького и коммуне им. Дзержинского. Важнейшим звеном педагогической системы Макаренко является учение о детском воспитательном коллективе как педагогически целесообразной организации жизнедеятельности детей. Педагогический опыт Макаренко отражен в его произведениях «Педагогическая поэма», «Марш 30-го года», «Флаги на башнях», «Книга для родителей» и др.

Новиков Николай Иванович (1744-1818) – русский просветитель, педагог, журналист и издатель. Создатель и редактор первого в России детского журнала «Детское чтение для сердца и разума». Ряд статей посвятил проблемам воспитания и образования.

Песталоцци Иоганн Генрих (1746-1827) – выдающийся швейцарский педагог-гуманист. В 1774 г. открыл «Учреждение для бедных» в Нейгофе, где воспитывалось до пятидесяти сирот и беспризорных. На основе этого опыта впервые была обоснована идея соединения обучения с производительным трудом. Свой педагогический опыт обобщил в произведениях «Как Гертруда учит своих детей», «Лебединая песня» и др.

Пирогов Николай Иванович (1810-1881) – русский хирург и анатом, педагог-просветитель. В 1856 г. опубликовал статью «Вопросы жизни», в которой освещалась проблема общечеловеческого воспитания. Широкую известность Пирогову принесла его деятельность на посту попечителя Одесского, а затем Киевского учебных округов. В реформировании школы отстаивал принцип единства, предложил свой проект преобразований.

Руссо Жан Жак (1712-1778) – французский просветитель, писатель и педагог. В 1762 г. опубликовал роман «Эмил, или О воспитании», в котором обосновал идею естественного воспитания. Ока-

зал значительное влияние на развитие педагогической теории и практики последующего времени.

Скаткин Михаил Николаевич (1900-1991) – советский педагог, разрабатывал проблемы методологии, совершенствования процесса обучения, содержания образования и др. Автор учебника «Природоведение», остававшегося стабильным в течение 40 лет (1946-1986). В 1970-80-е гг. решительно поддерживал педагогов-новаторов. Автор книг «Изучение и обобщение опыта школ и учителей» (1952), «Совершенствование процесса обучения» (1971), «Методология и методика педагогических исследований» (1986) и др.

Сорока-Росинский Виктор Николаевич (1882-1960) – педагог, руководитель Школы-коммуны им. Ф. М. Достоевского для трудновоспитуемых в Ленинграде (1920-1925). Педагогический опыт Сорока-Росинского получил известность благодаря книге его учеников Г. Белых и Л. Пантелеева «Республика ШКИД» (1927), по которой был снят позднее художественный фильм. Более объективно жизнь учителей и воспитанников школы показана в воспоминаниях самого Сорока-Росинского «Школа им. Достоевского», написанных в конце 1950-х гг.

Сухомлинский Василий Александрович (1918-1970) – педагог, руководитель Павлышской средней школы на Кировоградчине (Украина), получившей всемирную известность. В 1960-е гг. выдвинул и обосновал концепцию воспитания молодежи на основе общечеловеческих ценностей, вызвавшую острую критику со стороны академических педагогов. Создал оригинальную целостную систему воспитания и обучения. Автор книг «Сердце отдаю детям», «Воспитание гражданина», «Как воспитать настоящего человека» и др.

Терский Виктор Николаевич (1898-1965) – известный педагог, последователь А. С. Макаренко, организатор клубной работы в колонии им. Горького и коммуне им. Дзержинского. Создатель оригинальной системы внешкольной педагогической деятельности, включавшей неформально организованную работу в профильных кружках, игры «Конкурс смекалки», «Ребусник» и др. Автор книг «Клубные занятия и игры в практике А. С. Макаренко» (1959, 1961), «Вожатый, ты – педагог!» (1965, 1975, 1984), «Игра. Творчество. Жизнь» (1966).

Толстой Лев Николаевич (1828-1910) – выдающийся русский писатель, мыслитель и педагог. В 1859 г. в Ясной Поляне организовал

школу для крестьянских детей, в которой на практике реализовывалась идея свободного воспитания. В 1862 г. издавал педагогический журнал «Ясная Поляна», где были опубликованы его программные статьи «О народном образовании» и «Воспитание и образование». В 70-е гг. XIX в. им были созданы детские учебные книги «Азбука» и «Новая азбука», в которые вошли любимые рассказы детей многих поколений – «Булька», «Акула», «Три медведя» и др.

Ушинский Константин Дмитриевич (1824-1871) – выдающийся русский педагог, основоположник научной педагогики в России. Главный вклад Ушинского в педагогику связан с его фундаментальным трудом «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», в котором были заложены научные основы важнейшего раздела педагогической науки – теории развития личности. Антропологический подход позволил Ушинскому на принципиально новом уровне решить ряд проблем дидактики и теории воспитания. Автор детских книг для чтения – «Родное слово» и «Детский мир». Работал в ведущих учебных заведениях того времени – Ярославском Демидовском лицее, Гатчинском сиротском институте и Смольном институте.

Шацкий Станислав Терфилович (1878-1934) – российский педагог, создатель Первой опытной станции по народному образованию (1919-1932). В 1905 г. совместно с А. У. Зеленко открыл общество «Сетлемент» – поселок культурных людей среди бедного населения (американская идея, перенесенная на русскую почву). С 1909 г. руководил обществом «Детский труд и отдых», а затем колонией «Бодрая жизнь». Педагогический опыт С. Т. Шацкого отражен в его книгах «Дети – работники будущего», «Бодрая жизнь» и др.

Рекомендуемая литература

1. Андреева, И. Н. Антология по истории и теории социальной педагогики : учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / И. Н. Андреева. – М.: Академия, 2000. – 176 с.

2. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства 14-17 вв. / сост. : С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюрков. – М. : Педагогика, 1985. – 367 с.

3. Антология педагогической мысли России второй половины 19 – начала 20 в. / сост. П. А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1990. – 609 с.

4. История педагогики / под ред. М. Ф. Шабаевой. – М. : Просвещение, 1981. – 367 с.

5. *Коджаспирова, Г. М.* История и философия образования в таблицах и схемах / Г. М. Коджаспирова. – М. : Изд-во МГОПУ, НОУ, 1998. – 302 с.

6. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917-1941 гг.) / отв. ред. Н. П. Кузин [и др.]. – М. : Педагогика, 1980. – 456 с.

7. *Пискунов, А. И.* Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / сост. и авт. вводных ст. А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.

8. *Фрадкин, Ф. А.* Лекции по истории отечественной педагогики / Ф. А. Фрадкин, М. Г. Плохова, Е. Г. Осовский. – М., 1995. – 159 с.

СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ 3–4

Тема: СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ (4 ч)

Вопросы для обсуждения

1. Воспитательные системы Древнего мира и Средневековья (по выбору).

2. Педагогические взгляды Сократа, Платона, Аристотеля.

3. Феномен средневекового университета.

4. Возникновение педагогической науки. Я. А. Коменский и его книга «Великая дидактика».

5. Проблемы воспитания и развития личности в наследии педагогов Нового времени (Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. Дистервег и др.).

6. Педагогическая система К. Д. Ушинского.

7. Передовые учебно-воспитательные заведения России XIX века.

8. Общественно-педагогическое движение XX века.

9. Педагоги-новаторы второй половины XX века.

Темы рефератов и сообщений

1. Проблемы воспитания и обучения детей в устном народном творчестве.
2. Отношение к ребенку и детству на различных этапах развития человеческого общества.
3. Преподаватели и воспитанники Царскосельского лицея.
4. Женское воспитание и образование в России.
5. Воспитание ребенка в русской дворянской семье.
6. Педагогический опыт С.А.Рачинского.
7. Сравнительно-сопоставительный анализ «школы учебы» и «трудовой школы».
8. Связь традиций и новаций в современной гуманистической педагогике.
9. Детские книги для чтения Л. Н. Толстого и К. Д. Ушинского.
10. Идеи «свободного воспитания» в русской педагогике конца XIX – начала XX вв.
11. Педагогическая система А. С. Макаренко: за и против.

Виды и формы учебной работы

1. Самостоятельная работа с афоризмами и мудрыми мыслями выдающихся педагогов.
2. Решение учебного кроссворда «Знаешь ли ты историю педагогики».
3. Выполнение индивидуальных тестовых заданий.
4. Заполнение таблицы «Основные этапы становления и развития педагогической теории и практики».

Хронологический этап развития педагогической теории и практики	Основное содержание этапа и его краткая характеристика	Видные представители педагогической теории и практики
--	--	---

5. Просмотр и обсуждение фрагментов художественных фильмов «Педагогическая поэма», «Республика ШКИД», «Наше призвание».

Рекомендуемая литература

1. *Джуринский, А. Н.* История педагогики : учеб. пособие для студ. педвузов / А. Н. Джуринский. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 432 с.

2. История педагогики. В 2-х частях. Часть I. От зарождения воспитания в первобытном обществе до середины XVII в. : учебное пособие для педагогических университетов / под ред. академика РАО А. И. Пискунова. – М. : ТЦ «Сфера», 1997. – 192 с.

3. *Латышина, Д. И.* История педагогики : воспитание и образование в России (X – нач. XX в.) / Д. И. Латышина. – М. : Изд. группа "ФОРУМ"-"ИНФРА-М", 1998. – 582 с.

4. Антология реабилитационно-педагогического опыта : учеб. пособие для вузов / В. В. Морозов. – М. : Академический проект, 2005. – 288 с.

5. *Пономарева, В. В.* Мир Русской женщины : воспитание, образование, судьба. XVIII в. – начало XX века / В. В. Пономарева, Л. Б. Хорошилова. – М. : ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2008. – 320 с.

6. *Пуйман, С. А.* Истоки мастерства и творчества / С. А. Пуйман. – Минск : УП «ИВЦ Минфина», 2004. – 168 с.

7. *Смоляницкий, С. В.* Три века Яна Амоса Коменского : художественно-документальная повесть / С. В. Смоляницкий; авт. предисл. М. Кузьмина; худ. К. Безбородова. – М. : Детская литература, 1987. – 208 с.

8. *Цирульников, А. М.* История образования в портретах и документах : учеб. пособие для вузов / А. М. Цирульников. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 270 с.

ЛЕКЦИИ 5–6.

ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ (4 ч)

Цель: сформировать представление о сущности теории возрастного развития личности и ее основных категориях как антропологическом фундаменте современной педагогической науки, раскрыть основные периоды возрастного развития личности.

Вопросы

1. Зарождение теории возрастного развития личности. К. Д. Ушинский и его труд «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».

2. Сущность и основные понятия теории возрастного развития личности.

3. Периодизация возрастного развития личности.
4. Общая характеристика индивидуальных и возрастных особенностей развития личности на разных этапах онтогенеза.

Информационный блок

I. Основные понятия теории возрастного развития личности

Личность (центральное понятие для антропологических наук) – это человек как носитель сознания, социальных ролей, участник общественных процессов, как существо социальное и формирующееся в совместной с другими деятельности и общении. Личность – особое системное качество человека, которое приобретает при жизни среди людей. Личностью можно стать среди других людей. Личность – системное состояние, включающее в себя биологические пласты и социальные образования на их основе.

Развитие личности понимается как процесс количественных и качественных изменений в разных сферах личности, происходящих под влиянием внешних и внутренних факторов. Развитие ведет к изменению качеств личности, к появлению новых свойств. Психологи называют их новообразованиями. Изменение личности от возраста к возрасту протекает в следующих направлениях: физиологическое развитие (скелетно-мышечная и другие системы организма), психическое развитие (процессы восприятия, мышления и пр.), социальное развитие (формирование нравственных чувств, усвоение социальных ролей и др.).

Возрастной кризис – это краткие, но бурные стадии, в течение которых происходят значительные сдвиги в развитии и ребенок резко меняется во многих своих чертах. Развитие может принять в это время бурный, спонтанный, катастрофический характер.

Детство – понятие культурантропологии и педагогики, обозначающее определенный и исторически изменчивый период жизни человека, существенными моментами которого являются освобождение детей от непосредственного участия в производительном труде взрослых и наличие специально конструируемых программ образования и развития. Детство – период жизни человека от рождения до вступления в самостоятельную жизнь. С этих позиций предлагается следующая педагогическая характеристика периодов детства.

Общая характеристика этапов возрастного развития личности

Дошкольное детство. Максимальная потребность ребенка в помощи взрослых для удовлетворения главных жизненных потребностей при минимальных возможностях самозащиты от неблагоприятных влияний среды.

Младшее школьное детство. Сохраняется роль семьи в удовлетворении материально-биологических, эмоциональных потребностей ребенка, но социально-познавательные удовлетворяются преимущественно школой. Несколько возрастает способность ребенка противостоять отрицательным влияниям среды, но все еще остается незначительной. Главные защитные функции остаются за семьей и школой.

Подростковое детство. В значительной мере сохраняется роль семьи в удовлетворении материальных, эмоциональных потребностей ребенка, максимально увеличивается роль школы, ближайшего окружения сверстников в удовлетворении социально-познавательных потребностей. Значительно возрастает способность ребенка противостоять отрицательным влияниям микро- и макросреды. Возникает юридическая ответственность. Остается значительная защитная функция взрослых, первичного воспитательного коллектива. Одновременно формируется при неблагоприятных условиях повышенная восприимчивость к отрицательным влияниям в сфере свободного общения.

Старшее школьное детство. Наиболее сохранными остаются материальная, эмоциональная функции семьи. В удовлетворении познавательных, социальных потребностей школьника главную роль играют учителя в сочетании с самообразованием, самовоспитанием учащегося. Возможно частично самостоятельное удовлетворение материальных потребностей. Практически полная юридическая дееспособность (за исключением права вступать в брак). Максимальная (применительно к взрослому) способность противостоять отрицательным влияниям среды. Защитная роль взрослых заменяется функцией социально-профессионального ориентирования на будущее.

Таблица 1

Периодизация возрастного развития личности по Д. Б. Эльконину

Возрастной период	Ведущая деятельность	На что направляется познавательная деятельность	Какая сфера психики преимущественно развивается	Новообразования возраста
Младенческий	Непосредственно-эмоциональное общение	На познание отношений	Личностная (потребностно-мотивационная)	Потребность в общении. Эмоциональные отношения
Раннее детство (0-3 года)	Предметно-манипулятивная деятельность	На познание предмета	Познавательные процессы	Речь и наглядно-действенное мышление
Дошкольный возраст (3-7 лет)	Ролевая игра	На познание отношений	Личностная (потребностно-мотивационная)	Потребность в общественно-значимой и общественно-оцениваемой деятельности
Младший школьный возраст (7-11 лет)	Учение	На познание начал наук	Интеллектуально-познавательная	Произвольность. Внутренний план действия. Самоконтроль. Рефлексия
Подростковый возраст (11-15 лет)	Интимно-личностное общение в процессе обучения организационной трудовой деятельности	На познание системы отношений в разных ситуациях	Личностная (потребностно-мотивационная)	Стремление к «взрослости», самооценка, подчинение нормам коллективной жизни
Старший школьный возраст (15-17 лет)	Учебно-профессиональная деятельность	На познание профессий	Познавательная	Мировоззрение, профессиональные интересы

Вопросы и задания на усвоение и проверку

1. Выпишите в словарь определения понятий: **личность, развитие личности, возраст, детство, возрастной кризис, возрастные новообразования, возрастной период.**

2. Сформулируйте, каковы отношения между развитием личности и процессами воспитания и обучения.

3. Кратко охарактеризуйте следующие факторы развития личности: биологический, социальный, воспитание, самовоспитание.

4. Сформулируйте, в чем состоит взаимосвязь факторов, определяющих развитие личности.

5. Подготовьте творческую работу на одну из предложенных тем: «Что делать, если ребенок ленится?», «Что делать, если ребенок курит?», «Что делать, если ребенок не хочет учиться?».

Рекомендуемая литература

1. *Максакова, В. И.* Педагогическая антропология: учеб. пособие / В. И. Максакова. – М. : Academia, 2001. – 208 с.

2. *Мещеряков, Б.* Введение в человековедение / Б. Мещеряков, И. Мещерякова. – Москва : Российский государственный гуманитарный университет, 1994. – 320 с.

3. *Кон, И. С.* Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 233 с.

4. *Кон, И. С.* Ребенок и общество : учеб. пос. / И. С. Кон. – М. : Academia, 2003. – 336 с.

5. *Коротов, В. М.* Введение в педагогику / В. М. Коротов. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 256 с.

6. *Осорина, М. В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. – СПб. : Изд. «Питер», 1999. – 288 с.

7. *Природа ребенка в зеркале автобиографии : учеб. пособие по педагогической антропологии / под ред. Б. М. Бим-Бада, О. Е. Кошелевой.* – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 432 с.

СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ 5–7 (6 Ч)

Тема: ВОЗРАСТНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Цель занятия: формирование представлений о возрастном развитии личности, индивидуально-психологических особенностях развития личности в разные возрастные периоды и отработка организаторских и коммуникативных компетенций работы с учащимися учебной группы.

Вопросы для обсуждения

1. Современные отечественные и зарубежные психолого-педагогические теории развития личности (по выбору).
2. Роль среды и наследственности в воспитании и развитии личности.
3. Проблема возрастной периодизации развития личности в истории педагогической мысли и на современном этапе.
4. Проблема разработки типологии личности современного школьника.
5. Соотношение понятий «воспитание», «развитие личности» и «социализация» (на основе анализа психолого-педагогических источников).

Сообщения и рефераты

1. Отражение проблем воспитания и развития личности в поговорах, поговорках, афоризмах и устном народном творчестве.
2. Проблема развития и социализации личности ребенка в художественной литературе.
3. Автобиография как источник знаний о возрастном развитии личности ребенка.
4. Педология как синтез наук о возрастном развитии личности.
5. Развитие представлений о детстве в разные исторические эпохи.
6. Отражение проблем воспитания и развития личности школьника в мемуарной и художественной литературе.

Виды учебной работы

1. Заслушивание и обсуждение педагогических эссе по изучаемой теме.
2. Самостоятельная работа с педагогическими афоризмами в малых группах.
3. Решение проблемных задач и ситуаций по теме.
4. Учебно-познавательная игра «Вам отвечают специалисты».
5. Проведение игры «Путешествие на воздушном шаре».
6. Самостоятельная работа по составлению типологии личности современного учащегося (студента) и преподавателя (в малых группах).

Рекомендуемая литература

1. *Арсеньев, А. С.* Философские основания понимания личности: цикл популярных лекций-очерков с приложениями: учебное пособие / А. С. Арсеньев. – Москва : Академия, 2001. – 592 с.
2. *Басова, Н. В.* Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова. – Ростов н/Д : «Феникс», 1999. – 416 с.
3. *Кон, И. С.* Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 233 с.
4. *Коротов, В. М.* Введение в педагогику / В. М. Коротов. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 256 с.
5. *Мухина, В. С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студентов вузов / В. С. Мухина. – М. : Издательский центр «Академия», 1997. – 456 с.
6. *Осорина, М. В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. – СПб. : Издательство «Питер», 1999. – 288 с.
7. Педагогика и психология высшей школы / отв. ред. С. И. Самыгин. – Ростов н/Д. : «Феникс», 1998. – 544 с.
8. Педагогическая антропология : учебное пособие / авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
9. *Пуйман, С. А.* Педагогика. Основные положения курса / С. А. Пуйман. – Минск : «ТетраСистемс», 2002. – 256 с.
10. *Пуйман, С. А.* Практикум по педагогике: Пособие / С. А. Пуйман, В. В. Чечет. – Минск : ТетраСистемс, 2003. – 176 с.
11. *Райс, Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 656 с.

ЛЕКЦИИ 7–9.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ (6 ч)

Цель: определение сущности и закономерностей проективной деятельности педагога; раскрытие основных современных подходов к решению проблем педагогического проектирования.

Вопросы:

1. Сущность, цели, содержание и объекты педагогического проектирования.
2. Проблема педагогического проектирования в истории образования и на современном этапе.
3. Основные виды педагогического проектирования.

4. Формы педагогического проектирования.
5. Организация работы над проектом.
6. Значение технологии учебного проектирования.

Информационный блок

Сущность и содержание педагогического проектирования

Педагогическое проектирование – это предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов. Педагогическое проектирование представляет собой деятельность, осуществляемую в условиях образовательного процесса и направленную на обеспечение его эффективного функционирования и развития. Она обусловлена потребностью разрешения актуальной проблемы, носит творческий характер и опирается на ценностные ориентации. Цель, будучи идеальным представлением конечного результата, служит основной предпосылкой проектной деятельности педагога.

В качестве **объекта проектирования** выступает, как правило, определенная педагогическая конструкция: технология, метод, содержание образования, учебная программа и т. д. **Субъектом проектирования** могут выступать педагог или группа специалистов. Каким бы ни был этот субъект, он должен обладать следующими специфическими чертами: творческим мышлением и способностью к изобретательству; профессионализмом и высокой работоспособностью; общественно значимыми ценностными ориентациями; способностью предвидеть последствия перспективных изменений действительности, реализуемых в педагогическом проекте.

Средства проектирования можно условно разделить на материальные и духовные. К первым относятся законодательные акты, документация, технические средства, схемы, таблицы и т. д. Ко вторым – общие средства научных исследований, ключевые теоретические положения смежных наук и т. д. Учитывая специфику педагогической деятельности и проектирования, подчеркнем, что большее значение имеют духовные средства, что не умаляет роли материальных.

Методы проектирования достаточно разнообразны, поскольку их использование зависит не только от проблемы и предмета проектирования (объективные критерии), но и от особенностей самих субъектов, от того набора методов, которыми владеют конкретные

проектировщики (субъективные критерии). В частности, к ним относятся эвристические методы решения изобретательских задач, моделирование, методы квалиметрии и т. д.

Результатом проектирования является педагогический проект, функциональная специфика которого зависит от следующих условий: состояния среды, особенностей субъектов, занятых подготовкой конкретного проекта, функциональных связей между элементами проекта, возможностей его эффективного использования, ожидаемых результатов.

Основы опытно-экспериментального исследования проблем педагогического проектирования были заложены в 1970-80-х гг. Э. Г. Костяшкиным, В. О. Кутьевым, Л. М. Зелениной и другими исследователями НИИ общей педагогики Академии педагогических наук СССР. Их разработки по перспективам развития общеобразовательной школы, воспитательной работы, содержания образования легли в основу создания широкомасштабных проектов, направленных на решение современных образовательных проблем.

Из истории разработки проблемы педагогического проектирования

А. С. Макаренко в отечественной педагогике по праву может считаться основоположником теории и практики педагогического проектирования. Разрабатывая «советскую воспитательную технику», А. С. Макаренко на практике усовершенствовал «технику дисциплины», «технику наказания», «технику разговора педагога с воспитанником», «технику самоуправления». Продуманность действий, их последовательность, терпение, сориентированность на воспитанника является ведущим звеном в его педагогической системе. Он был убежденным сторонником проектирования в человеке всего лучшего, формирования сильной, духовно богатой натуры. Опыт проектирования воспитательной работы получил отражение в главном произведении педагога – «Педагогической поэме».

В 1920-е гг. одним из наиболее популярных в отечественном образовании методов обучения стал **метод проектов**.

Проект – это буквально «брошенный вперед», т. е. прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности, а проектирование превращается в процесс создания проекта.

Метод проектов – педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых; это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться реальным практическим результатом, оформленным тем или иным образом; это совокупность приемов, действий учащихся в их определенной последовательности для достижения поставленной задачи — решения проблемы, лично значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта.

Основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, требующего интеграции знаний из различных предметных областей. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. Преподавателю в рамках проекта отводится роль разработчика, координатора, эксперта, консультанта.

Таким образом, в основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления.

Разработанный еще в первой половине XX века на основе прагматической педагогики Джона Дьюи метод проектов становится особенно актуальным в современном информационном обществе. За рубежом метод проектов начал использоваться в практике обучения после выхода в свет известной статьи американского педагога В. Килпатрика «Метод проектов» (1918). В ней он определил это понятие как «от души выполняемый замысел». В России метод проектов был известен еще в 1905 году. Под руководством С. Т. Шацкого работала группа российских педагогов по внедрению этого метода в образовательную практику. После революции метод проектов применялся в школах по личному распоряжению Н. К. Крупской.

Использование метода проектов изменяло формы учебной работы, переводя их с классно-урочной на лабораторную и бригадную. Проекты могли быть групповыми, бригадными, общешкольными, междушкольными. Педагог в данной технологии выступал, прежде

всего, как организатор среды и условий, необходимых для развертывания педагогического процесса, в котором непосредственная активная роль принадлежала самим обучаемым.

В 1931 г. постановлением ЦК ВКП(б) метод проектов был осужден как чуждый советской школе и не использовался вплоть до конца 1980-х годов.

В настоящее время метод проектов широко внедряется в образовательную практику в России и Беларуси. Проекты могут быть индивидуальными и групповыми, локальными и телекоммуникационными. В последнем случае группа обучаемых может вести работу над проектом в Интернете. Любой проект может иметь сайт, отражающий ход работы над ним. Задача учебного проекта, результаты которого представлены в виде веб-сайта, заключается в том, чтобы дать ответ на проблемный вопрос проекта и всесторонне осветить ход его получения.

Виды проектов

В теории и практике учебного проектирования выделяют разнообразные виды проектов.

1) В зависимости от количества участников:

- **индивидуальный** проект эффективен с точки зрения организации самостоятельной поисковой деятельности, учета личных интересов, предоставления возможности реализовать свой творческий потенциал, потребности в достижении успеха и самоутверждении;

- **парные и групповые** проекты обладают не меньшими развивающими возможностями, позволяют учитывать индивидуальные особенности обучающихся при распределении их обязанностей.

2) По характеру поисковой деятельности и преобладающих методов:

- **исследовательские проекты** по своему характеру напоминают научное исследование, подчиняются его логике. Проекты данного вида чаще всего разрабатываются в рамках курсового и дипломного проектирования;

- **творческие проекты** направлены на разработку новых оригинальных идей, продуктов совместной деятельности, представляемых в творческой форме (творческий отчет, выставка, видеофильм). Основными методами работы становится «мозговой штурм», «синектика», метод творческой группы;

• **информационные проекты** направлены на сбор необходимой для учебного процесса или других заказчиков информации. Разработка проекта связана с поиском и нахождением информации в различных источниках: монографиях, журнальных статьях и др.

3) В зависимости от сферы применения разрабатываемого проекта можно выделить проекты **производственные** и **социальные**.

4) В соответствии с характером разрабатываемой проблемы разграничиваются **теоретические** и **практически ориентированные** проекты.

5) По продолжительности, срокам выполнения проекты могут быть: **краткосрочные**, разрабатываемые на нескольких занятиях или в процессе самостоятельной работы; **среднесрочные** – разрабатываемые от недели до месяца; **долгосрочные** – разрабатываемые от одного до нескольких месяцев.

Формы педагогического проектирования

Формы педагогического проектирования – это документы, в которых описывается с разной степенью точности создание и действие педагогических систем, процессов или ситуаций.

Остановимся на формах проектирования, которые приняты сейчас в нашей системе образования. Рассмотрим две из них.

Концепция – это одна из форм, посредством которой излагается основная точка зрения, ведущий замысел, теоретические исходные принципы построения педагогических систем или процессов. Как правило, концепция строится на результатах научных исследований. Хотя она бывает довольно обобщенной и абстрактной, но все-таки имеет большое практическое значение. Назначение концепции — изложить теорию в конструктивной, прикладной форме. Таким образом, любая концепция включает в себя только те положения, идеи, взгляды, которые возможны для практического воплощения в той или иной системе, процессе.

Например, концепция профессионально-технического образования включает изложение общей методологии (основополагающей теории), раскрывающей роль и место профтехобразования в общественно-экономической системе страны и в системе образования. Методологический уровень концепции предполагает описание профессионально-технического образования как части целого, в котором оно функционирует. В концепцию также входит изложе-

ние других теоретических положений о непосредственной организации ПТО: его цели, задачи, принципы, направления развития, предполагаемая структура, кадры, права и обязанности, финансирование, материально-техническое и учебно-методическое обеспечение, описание аппарата управления.

Концепции для школьной, профессионально-технической и вузовской систем строятся аналогично.

Особая форма проектирования – мечта. Мечта – это образ, создаваемый нашим воображением, это предмет наших стремлений. Мечта – это и инструмент познания. Мечта – это эмоциональная способность к проектированию человеком будущего.

План – это документ, в котором дается перечень дел (мероприятий), порядок и место их проведения. Планы в процессе проектирования используются очень широко: учебный план, план учебно-воспитательной работы профтехучилища, план урока и др. Каждый из этих планов имеет свое назначение и свою структуру.

Организация работы над проектом

Этап 1-й, поиск или формулирование проблемы, которую необходимо решить. Основная задача педагога на этом этапе – вывести на осознание проблемы, создать мотивацию к ее решению и получению конкретного результата – продукта учебного проектирования.

Этап 2-й, организация творческих групп для работы над проектом. Создаются творческие группы разного характера в зависимости от вида проекта (творческие мастерские, творческие лаборатории и т. д.).

Этап 3-й, планирование работы над проектом. На данном этапе определяются:

- возможные источники информации;
- способы сбора и анализа информации;
- способы представления результатов (отчет, конкретный продукт и т. д.);
- критерии оценки продукта;
- обязанности участников творческой группы.

Этап 5-й, анализ информации. Осуществляется совместное обсуждение полученных исходных материалов, разработка проекта.

Этап 6-й, оформление и представление проекта (письменный отчет, издание практических рекомендаций, видеофильм и т. д.).

Этап 7-й, анализ и оценка результатов работы над проектом:

- групповая рефлексия авторов проекта, самоанализ процесса и результата своей деятельности;
- анализ и оценка качества проекта другими обучающимися, экспертами, преподавателем.

Таким образом, технология учебного проектирования значительно изменяет роль и позицию преподавателя в учебном процессе.

Задачи преподавателя:

- в оказании поддержки в выборе темы проекта и в формулировании проблемы исследования;
- в оказании поддержки в овладении исследовательскими умениями и навыками;
- координация всего процесса работы над проектом, осуществление обратной связи, коррекция поисковой деятельности, организация итогового обсуждения, защиты проектов.

Значение технологии учебного проектирования:

1) в процессе выполнения учебного проекта формируется социальный опыт обучающихся, их умение видеть, выделять и решать социальные и профессиональные проблемы;

2) расширяются социальные межличностные контакты, развивается умение взаимодействовать с разными людьми в процессе решения актуальных педагогических проблем;

3) технология учебного проектирования обеспечивает развитие исследовательских способностей и формирование необходимых для профессиональной деятельности умений анализировать педагогические проблемы, находить творческие пути их решения на всех этапах обучения, а не только на этапах курсового и дипломного проектирования.

Вопросы и задания на усвоение и проверку

1. Используя предложенную ниже литературу, сравните и охарактеризуйте основные авторские подходы к определению сущности понятия «педагогическое проектирование».

2. Проанализируйте взгляды А.С.Макаренко на проблему педагогического проектирования.

3. Раскройте виды, функции и основные этапы педагогического проектирования.

4. Обоснуйте значение технологии педагогического проектирования для современного этапа развития образовательных систем.

Рекомендуемая литература

1. *Безрукова, В. С.* Педагогика. Проективная педагогика : учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Издательство «Деловая книга», 1996. – 344 с.

2. *Гурова, Р.* Облик воспитанника А. С. Макаренко // Нар. образование. – 1993. – № 2. – С. 80–84.

3. *Караковский, В. А.* Стать человеком : общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса / В. Л. Караковский. – М. : Педагогика, 1993. – 80 с.

4. *Коротов, В. М.* Воспитательные аспекты педагогического проектирования // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 46–51.

5. *Коротов, В. М.* Введение в педагогику / В. М. Коротов. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 256 с.

6. *Щуркова, Н. Е.* Программа воспитания школьника / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 48 с.

СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ 8–14 (14 ч)

Тема: ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Цели: показать роль педагогического проектирования в профессиональной воспитательной деятельности современного педагога; формирование проектировочных умений.

Вопросы для обсуждения

1. Сущность педагогического проектирования и его технологический характер.

2. Проектирование личностного потенциала педагога. Роль профессиограммы в подготовке будущего специалиста.

3. Проблема разработки программы воспитания личности учащегося.

4. Проектирование воспитательной работы классным руководителем (куратором группы).

5. Индивидуальное проектирование воспитательной работы классным руководителем.

6. Проектирование воспитательной работы с трудными подростками и одаренными детьми.

7. Нормативно-законодательная база проектирования образовательных и воспитательных систем.

Информационный блок

Рекомендации по разработке образовательных проектов

- Начинать следует всегда с выбора темы проекта, его типа, количества участников.

- Далее учителю необходимо продумать возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики. Сами же проблемы выдвигаются учащимися с подачи учителя (наводящие вопросы, ситуации, способствующие определению проблем, видеоряд с той же целью, т. д.). Здесь уместно применить метод «мозговой штурм» с последующим коллективным обсуждением.

- Распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих решений.

- Самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам.

- Промежуточные обсуждения полученных данных в группах (на уроках или на занятиях в научном обществе, в групповой работе в библиотеке, медиатеке, пр.).

- Защита проектов, оппонирование.

- Коллективное обсуждение, экспертиза, результаты внешней оценки, выводы.

Рекомендации по составлению психолого-педагогической карты психолого-педагогического развития личности

Составление психолого-педагогической карты индивидуального развития ученика или группы учащихся – это один из самых популярных, действенных и доступных способов для определения и выявления индивидуально-психологических особенностей учащихся. Только грамотно составленная психолого-педагогическая карта помогает новому педагогу быстрее наладить контакт с учеником (классом), получить

представление о его личностных качествах, выстроить план дальнейшей педагогической работы и создать оптимальные условия для развития школьника, в то время как предвзято составленная карта может отрицательно сказаться на отношениях между педагогом и учеником.

В различные периоды **требования к составлению психолого-педагогической карты развития личности** обуславливались теми или иными аспектами социально-исторического процесса и практически напрямую зависели от уровня развития психолого-педагогического знания об индивидуальных особенностях развития личности ребенка.

Сравнив и проанализировав существующие на сегодняшний день формы заполнения психолого-педагогической карты учащихся и используемые при этом критерии оценки развития разных сфер личности учащихся, предлагаем образец ее заполнения.

Образец заполнения психолого-педагогической карты учащегося

1. **Общие сведения:** ФИО, дата рождения, класс.

2. **Соответствие объема знаний, умений, навыков требованиям школьной программы:**

- учащийся начальной школы: прилежание и успеваемость по математике, чтению, русскому языку, др. предметам, причины.

- учащийся основной школы: по каким предметам успеваемость и прилежание высокое, по каким не успевает, причины.

- отношение к учебе, к выполнению домашних заданий, уровень сформированности общеучебных навыков и умений.

3. **Личностные особенности**

Общее умственное развитие: кругозор, начитанность, выраженные особенности темперамента; устойчивость настроения, склонность к аффективным вспышкам, длительность и адекватность переживаний, реакция на успех и неудачу; преобладающее настроение, эмоциональная возбудимость; работоспособность, утомляемость.

Интересы: область интересов, их устойчивость, избирательность, осознанность, глубина и активность; есть ли особые способности к какому либо виду деятельности, в чем они проявляются.

Ярко выраженные положительные и отрицательные черты направленности личности: отношение к труду, учебе, себе, другим людям – трудолюбие, скромность, эгоизм и т. п.

Волевые черты характера: настойчивость, самостоятельность, внушаемость, упрямство и т. п.

Самооценка: заниженная, завышенная, адекватная.

4. Особенности поведения

Дисциплинированность: общая характеристика поведения, выполнение требований взрослых, развитость навыков культуры поведения, наиболее типичные нарушения поведения, чем вызваны, наличие отклоняющего поведения, какие меры воздействия дают лучший результат.

5. Особенности общения

Общительность, как ведет себя при общении с младшими, сверстниками, старшими: доброжелателен, агрессивен, уравновешен и т. п.; положение в коллективе: пользуется ли уважением, доверием, авторитетом, чем определяется это отношение, доволен ли своим положением.

Отношение к товарищам по группе, отношение к педагогам: степень доверия, уважения.

6. Динамика изменения личностных особенностей

Основные проблемы в учении, общении, поведении, чем они вызваны. Содержание оказываемой педагогической помощи (диагностика, профилактика, развитие, коррекция).

Какие положительные изменения (в характере, поведении, общении появились, чем они вызваны / то же об отрицательных изменениях).

Над какими педагогическими задачами необходимо работать в ближайшее время.

Темы рефератов и сообщений

1. Макаренковская концепция проектирования личности и ее реализация в 30-е гг. XX в.

2. Программа воспитания настоящего человека в педагогическом опыте В. А. Сухомлинского («Как воспитать настоящего человека»).

3. «Примерное содержание воспитания школьников»: исторический опыт и уроки.

4. Концепция программирования целостного учебно-воспитательного процесса (Л. Ю. Гордин, В. М. Коротов).

5. Ценностно-ориентированный подход в проектировании воспитательной работы со школьниками (В. А. Караковский, Н. Е. Щуркова).

6. Проблема педагогического проектирования в опыте И. П. Волкова («Цель одна – дорог много», «Учим творчеству»).

Виды и формы учебной работы

1. Составление индивидуальной карты психолого-педагогического развития личности.

2. Знакомление с методиками диагностирования уровня воспитанности школьников и студентов.

3. Решение проблемных и развивающих педагогических задач и ситуаций.

4. Самостоятельная работа над первоисточниками в малых группах.

5. Самостоятельная работа по подготовке образовательного проекта.

6. Представление и защита образовательных проектов (по группам).

Рекомендуемая литература

1. *Емельянов, Ю. Н.* Социально-психологическое проектирование в педагогике // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 26–33.

2. *Заур-Бек, Е. С.* Основы педагогического проектирования : учебное пособие для студентов педагогического бакалавриата, педагогов-практиков. – СПб. : РГПУ, 1995. – 234 с.

3. *Зотова, Н. К.* Становление проектной парадигмы в сфере образования / Н. К. Зотова // Модернизация образования: проблемы и перспективы : Материалы научно-практической конференции. – Оренбург : Издательство ОГПУ, 2002. – С. 23–32.

4. *Зотова, Н. К.* Сущность педагогического проектирования / Н. К. Зотова // Вестник ОГУ. Приложение Гуманитарные науки. 2005. – № 2. – С. 23–28.

5. *Иванова, Л.* Проектирование в обучении: дидактические принципы / Л. Иванова // Учитель. – 2004. – № 6. – С. 11–15.

6. *Ильясов, И. И.* Проектирование курса обучения по учебной дисциплине / И. И. Ильясов, Н. А. Галатенко. – М. : Изд. корпорация «Логос», 1994. – 208 с.

7. *Кичигина, Т. В.* Педагогическое проектирование как ресурс развития образования / Т. В. Кичигина // Педагогическое обозрение. – Новосибирск, 2004. – № 41. – С. 3–4.

8. *Котляров, И. В.* Теоретические основы социального проектирования / И. В. Котляров. – Минск : Наука и техника, 1989. – 188 с.

9. *Макаренко, А. С.* Опыт методики работы детской трудовой колонии // А. С. Макаренко. – Педагогические сочинения. В 8 т. Т. 1. – М. : Педагогика, 1983. – С. 166–190.

10. *Марков, А. П.* Основы социокультурного проектирования : учебное пособие / А. П. Марков, Г. М. Бирженюк. – СПб. : СПГУП, 1997. – 262 с.

11. *Монахов, В. М.* Педагогическое проектирование – современный инструмент дидактических исследований / В. М. Монахов // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 75–89.

12. *Новикова, Т. Г.* Проектирование в инновационной деятельности // Предпринимательство и занятость юных. – 2000. – № 8–9. – С. 22–29.

13. *Оберемок, С. М.* Теоретические основы педагогического проектирования // Педагогическое обозрение. – 2004. – Новосибирск. – № 41. – С. 6–8.

14. Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида : монография / под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб. : Образование, 1995. – 171 с.

15. *Прикот, О. Г.* Педагогическое проектирование как рабочий инструмент методической службы школы // Методист. – 2002. – № 2. – С. 44–47.

16. Разработка и реализация проектов развития образовательных учреждений / под ред. В. И. Загвязинского, С. А. Гильманова. – М. : изд-во АСОПиР, 1998. – 108 с.

17. *Селевко, Г. К.* Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

18. *Тупицын, А.* Проектирование в образовании: миф или путь развития? // Учитель. – 1998. – № 1. – С. 15–21.

19. *Яковлева, Н. О.* Проектирование как условие повышения качества образования // Модернизация образования: проблемы и пер-

спективы: материалы научно-практической конф. – Оренбург, 2002. Часть 1. – С. 382–384.

20. *Яковлева, Н. О.* Проектирование как педагогический феномен // Педагогика. – 2002. – № 6. С. 8–14.

ЛЕКЦИИ 10–11. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА (4 ч)

Цель: определить сущность, функции, задачи и требования, предъявляемые к педагогической диагностике; охарактеризовать роль педагогической диагностики в современной образовательной практике.

Вопросы

1. Сущность, виды и задачи педагогической диагностики.
2. Требования, предъявляемые к педагогической диагностике на современном этапе.
3. Индивидуально-психологическая карта возрастного развития личности.
4. Методы и методики изучения личности и воспитательного коллектива.
5. Элементы тестологии.

Информационный блок

Сущность и функции педагогической диагностики

Сущность педагогической диагностики состоит в изучении результативности учебно-воспитательного процесса в школе на основе измерений уровня воспитанности учащихся и роста педагогического мастерства учителей.

Педагогическая диагностика призвана ответить на следующие вопросы:

что и зачем изучать в духовном мире воспитателей и воспитанников, по каким показателям это делать, какими методами пользоваться,

где и как использовать результаты информации о качестве педагогической деятельности.

Сущность педагогической диагностики определяет ее предмет: кого воспитывать в соответствии с поставленными целями и задачами воспитания (объект воспитания, критерии воспитанности), при каких условиях (воспитательная ситуация), кто и что при этом должен делать (определение функций общества, семьи, школы, классного коллектива, самого ребенка), какими средствами, путями, методами воздействовать на воспитателей и воспитанников (деятельность субъектов воспитания).

Исследование процесса развития каждого ученика должно осуществляться на протяжении всех лет его обучения. Диагностика должна охватывать всех учащихся без исключения и проводиться путем систематических диагностических срезов по каждому из параметров развития. Диагностика уровня овладения учебным материалом и развития навыков должна проводиться по каждой учебной теме. Только в таком случае возможно эффективное использование результатов диагностической деятельности.

Изучение отдельных учеников и класса в целом должно быть направлено на вскрытие причин поведения, мотивов, а не на констатацию фактов.

Выделяются следующие **виды педагогической диагностики**: вводная, промежуточная и итоговая.

Цель вводной диагностики: выявление исходного уровня, состояния детей для составления программы развития детей, плана работы.

Цель промежуточной диагностики: оценка эффективности педагогических воздействий, своевременная коррекция программ развития, составление дальнейшего плана работы.

Цель итоговой диагностики: выявление достигнутого уровня развития способностей, экстренная необходимая коррекция для детей выпускных групп, комплексная оценка педагогической деятельности.

Методы педагогической диагностики.

В зависимости от задач изучения, применяемые методы подразделяются на **неэкспериментальные** и **диагностические**.

Неэкспериментальные методы

Неэкспериментальные методы часто используют как средство первоначальной «разведки», ориентировки, знакомства с учениками. Они позволяют собрать большой материал для установления предварительных данных. Также их можно использовать для долговременного наблюдения за динамикой изменений в развитии личности учащихся.

Анкетирование

Анкетирование представляет собой методический прием получения психолого-педагогической информации при помощи составленных в соответствии с определенными правилами систем вопросов. Посредством анкетирования учитель получает материал для установления суждений и личностных качеств школьников.

*Вопросы анкет бывают **открытыми** (предполагают свободные ответы по своему усмотрению) и **закрытыми** (даны готовые ответы для выражения своего согласия или несогласия, список ответов на выбор или ответы для определения их места в классификации).*

Анкета должна удовлетворять ряду требований.

1. Нельзя предлагать вопросы, требующие нравственной оценки своих качеств («Считаете ли вы себя самоуверенным?»). Лучше этот вопрос сформулировать по-другому («После критического момента ситуации склонны ли вы, думать о том, что вы что-то сделали не так?»).

2. Вопросы должны быть лаконичными, ясными по смыслу, доступными для понимания, конкретными.

3. На выяснение одной характеристики должно быть направлено несколько вопросов, которые контролировали бы искренность ответов ученика.

4. Желательно в начале анкеты (первая треть) предлагать легкие вопросы (касающиеся конкретных действий, событий), затем – трудные (на выявление суждений, оценок), далее – самые сложные (требующие принятия решений), в заключение (последняя треть) – снова простые.

Достоинствами анкет являются: массовость обследования, большая скорость сбора информации, легкость обработки результатов, возможность применения статистических методов.

К недостаткам следует отнести следующее:

- анкетирование не учитывает различное понимание вопросов школьниками;
- объективность ответов не всегда высокая, так как учащиеся могут недобросовестно отнестись к ответу;
- жесткий список вопросов может ограничить круг мыслей опрашиваемых и заставить ответить не то, что они думают в действительности.

Анализ продуктов деятельности

Этот метод позволяет получить психолого-педагогическую информацию об учащихся, основываясь на умелом анализе их обычной учебной работы. Например, анализ результатов контрольной работы по математике, рисунков, чертежей позволяет сделать вывод об уровне развития мышления, знаний, умений и навыков ученика.

Очень часто при знакомстве с учениками используются сочинения, которые в большей мере, чем анкеты, способны выявить отношение к учебным предметам, видам занятий в свободное время, увлечениям, другим аспектам жизни. Например, путем анализа сочинений можно установить не только наличие познавательных интересов, но и до некоторой степени уровень их осознанности, степень эмоциональной увлеченности, характер познавательных интересов, а также составить представление о литературных способностях, словарном запасе, образном мышлении.

Наблюдение

Наблюдение – один из основных методов, используемых в педагогической практике. Оно представляет собой метод длительного и целенаправленного описания индивидуально-психических особенностей, проявляющихся в деятельности и поведении учащихся, на основе их непосредственного восприятия с обязательной систематизацией получаемых данных и формулированием возможных выводов.

Для того чтобы наблюдение было научным, оно должно удовлетворять следующим требованиям:

1) *целенаправленность* – наблюдение проводится не за учеником вообще, а за проявлениями конкретных личностных особенностей;

2) *планирование* – до начала наблюдения необходимо наметить определенные задачи (что наблюдать), продумать план (сроки и средства). Показатели (что фиксировать), возможные просчеты (ошибки) и пути их предупреждения, предполагаемые результаты;

3) *самостоятельность* – наблюдение должно являться самостоятельной, а не попутной задачей;

4) *естественность* – наблюдение должно проводиться в естественных для ученика условиях;

5) *систематичность* – наблюдение должно вестись не от случая к случаю, а систематически, в соответствии с планом;

6) *объективность* – учитель должен фиксировать не то, что он «хочет увидеть» в подтверждение своего предположения, а объективные факты;

7) *фиксация* – данные должны фиксироваться в ходе наблюдения или сразу после него.

К недостаткам наблюдения как метода диагностического обследования следует отнести следующие:

практически невозможно исключить влияние случайных факторов; фиксировать все невозможно, поэтому можно упустить существенное и отметить несущественное;

наблюдению не поддаются интимные ситуации;

метод пассивный: учитель наблюдает ситуации, которые появляются независимо от его планов, он не может повлиять на ход событий;

наблюдение дает информацию, которую сложно подвергнуть количественному анализу.

Беседа

Беседа – метод установления в ходе непосредственного общения индивидуально-личностных особенностей ученика, позволяющий получить интересующую информацию с помощью предварительно подготовленных вопросов.

Беседу можно проводить не только с учениками, но и с учителями или родителями. Беседу также можно проводить с группой, когда преподаватель задает вопросы всей группе и следит, чтобы в ответах присутствовало мнение всех членов группы, а не только самых активных. Обычно такая беседа используется для начального знакомства с членами группы или для получения информации о социальных процессах в группе.

Беседа может быть и более стандартизированной, и более свободной.

В первом случае беседа ведется по строго регламентированной программе, со строгой последовательностью предъявления правил и требований, чтобы четко фиксировать ответы и сравнительно легко обрабатывать результаты.

Во втором случае содержание вопроса заранее не планируется. Общение протекает свободнее, шире, но это осложняет организацию, проведение беседы и обработку результатов.

К несомненным достоинствам беседы следует отнести:

наличие контакта с собеседником, возможность учитывать его ответные реакции, оценивать его поведение, отношение к содержанию разговора, задать дополнительные, уточняющие вопросы. Беседа может носить сугубо индивидуальный характер, быть гибкой, максимально адаптированной к ученику;

на устный ответ затрачивается меньше времени, чем на письменный;

заметно сокращается количество вопросов, на которые не получены ответы (по сравнению с письменными методами);

учащиеся более серьезно относятся к вопросам.

В то же время следует учитывать, что в беседе результатом является не объективный факт, а мнение человека.

Открытая запись может смущать собеседника. Непосредственная фиксация ответов во время беседы становится еще более серьезной помехой, если интервьюера интересуют не столько факты и события, сколько точка зрения, позиция по тому или иному вопросу. Записи, сделанные непосредственно после беседы, таят в себе опасность субъективных трансформаций.

Диагностические методы

Диагностические методы позволяют не просто описать те или иные психические особенности личности или группы людей, но и измерить их.

Шкалирование

Шкалирование представляет собой метод измерения, с помощью которого реальные качественные психологические явления получают свое числовое выражение в форме количественных оценок.

Выделяют три вида шкал.

Оценочные шкалы

Их отличает простота применения, возможность математических методов обработки и анализа результатов исследования. Суть этого метода состоит в том, что какие-либо реальные психические явления (качества) моделируют с помощью числовых систем по заранее обусловленным оценкам.

Например, для оценки характера взаимоотношений учителя с учащимся можно применить такую шкалу оценок:

1. Резко отрицательный, враждебный (-2).
2. Слабо отрицательный (-1).
3. Безразличный (0).
4. Слабоположительный (+1).
5. Ярко положительный (+2).

При этом необходима подробная расшифровка каждого из пунктов этой шкалы.

Шкалы ранжирования

Шкалы ранжирования образуются путем сравнения отдельных показателей друг с другом. Показатели располагают в ряд по степени проявления (важности).

Социометрические шкалы

Социометрическая методика позволяет выявить межличностные отношения в классе. В зависимости от характера выявляемых отношений могут быть заданы различные вопросы: «С кем бы ты хотел сидеть за одним столом?», «Кого бы ты рекомендовал для участия в дискуссии по теме...?». Учащимся предлагается подписать свой листок и написать на нем фамилии выбранных одноклассников, соблюдая последовательность предпочтений (в первую, во вторую очередь):

1. Кого из одноклассников ты пригласил бы на День Рождения? Напиши 3 фамилии.

Элементы тестологии

2. Кого бы ты **не стал** приглашать на День Рождения?

Напиши 3 фамилии.

3. Как ты думаешь, кто из одноклассников пригласил бы тебя на День Рождения?

Напиши 3 фамилии.

На основании этого опроса составляется подобная матрица (в кружок обводится взаимный выбор):

Порядковый номер	Кто выбирает	Кого выбирают			
		1	2	3	4
1	Аня А.		1	2	
2	Полина П.	2		1	
3	Ира И.	2			2
4	Миша М.		1	2	
Количество полученных выборов	2	2	3	1	
Количество взаимных выборов	2	1	2	1	

Затем на отдельном листе вычеркивается социограмма. Она представляет собой четыре концентрические окружности, в которые помещают все номера учащихся класса. В первый круг (центральный) попадают «социометрические звезды», которые имеют в два раза больше среднего количества выборов, во второй круг – «предпочитаемые» (имеющие среднее количество выборов), в третий – «пренебрегаемые» (число выборов меньше среднего), в четвертый – «изолированные» (не получившие ни одного выбора). Выбор обозначают вектором, направленным от того, кто выбирает, к тому, кого он выбрал.

Тестирование – это стандартизированный метод, используемый для измерения различных характеристик отдельных лиц. Часто оно является наименее трудоемким способом получить сведения об объективных данных или субъективных позициях. Из всех существующих на сегодняшний день методик диагностирования самой перспективной считается тестирование. Цель тестирования — дать точные и достоверные сведения о количестве и качестве усвоения учащимися изучаемого материала.

Слово «тест» английского происхождения и на языке оригинала означает «испытание», «проверка». Тест обученности – это совокупность заданий, сориентированных на определение степени усвоения определенных аспектов (частей) содержания обучения.

Тестирование проводится как с отдельными лицами, так и в группах. В педагогике доминируют групповые тесты, проводимые в школьных классах, так как они являются наиболее экономными для преподавателя. Использование индивидуальных тестов рекомендуется только тогда, когда исследуемое поведение (чтение вслух, произношение и т. п.) невозможно измерить в условиях групповой проверки.

Тесты можно классифицировать по разным основаниям. По форме – это индивидуальные и групповые, устные и письменные, бланковые и предметные, вербальные и невербальные, аппаратурные и компьютерные. По содержанию выделяют несколько групп тестов:

- 1) тесты общих умственных способностей, умственного развития;
- 2) тесты специальных способностей в различных областях деятельности;
- 3) тесты обученности, успеваемости, академических достижений;
- 4) тесты для определения отдельных качеств личности;
- 5) тесты для определения уровня воспитанности (сформированности общечеловеческих, нравственных, социальных и других качеств).

Одним из достоинств тестирования, по общему мнению, является объективность полученной оценки, ее независимость от того, кто проводит тестирование. Однако имеются достаточно многочисленные категории учащихся, которые в силу некоторых психических особенностей плохо соответствуют тестовой методике и получают заниженные оценки (соответственно, есть и такие, чьи тестовые оценки завышены). Сюда относятся, прежде всего, нередкая в России категория «тугодумов», а

также так называемые «тестофобы», испытывающие панический страх перед самой процедурой тестирования. По оценкам экспертов (Е. Б. Федоров) не более 50 % российских учащихся попадают в «область адекватности» тестовых технологий.

Кроме того, есть предметы, содержание которых плохо охватывается системой тестов. Да и внутри самого предмета одни разделы и умения легко проверяются с помощью тестирования, а другие – с трудом. Почти нет тестов, проверяющих умение рассуждать, логически мыслить.

Вывод очевиден: введение тестирования в качестве основного инструмента для итоговой оценки знаний школьников, для отбора при поступлении в различные учебные заведения, создание специализированных центров (компаний) по производству тестов, пользующихся официальной поддержкой, резко ухудшит качество нашего образования. Об этом красноречиво свидетельствует опыт американских школ.

Задания на усвоение и проверку

1. Раскройте сущность педагогической диагностики. Определите ее качественные отличия от диагностики в других сферах научного знания.
2. Прокомментируйте требования, применяемые к педагогической диагностике на разных этапах учебно-воспитательного процесса.
3. Обоснуйте роль и значение педагогической диагностики в современной образовательной практике.
4. Определите достоинства и недостатки тестовых методик.

Рекомендуемая литература

1. *Басова, Н. В.* Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова. – Ростов н/Д. : «Феникс», 1999. – 416 с.
2. *Батаршев, А. В.* Тестирование : основной инструментальный практического психолога / А. В. Батаршев. – М. : Дело, 2001. – 240 с.
3. *Бордовская, Н. В.* Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
4. *Ингекамп, К.* Педагогическая диагностика / К. Ингекамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
5. *Кухарев, Н. В.* Педагог – мастер, педагог – исследователь / Н. В. Кухарев. – Гомель : УОГО, 1992. – 211 с.

6. *Максимов, В. Г.* Педагогическая диагностика в школе / В. Г. Максимов. – М. : Академия, 2002. – 272 с.

7. Педагогическая диагностика в школе / под ред. А. И. Кочетова. – Мн. : Народная асвета, 1987. – 223 с.

8. *Пуйман, С. А.* Практикум по педагогике / С. А. Пуйман, В. В. Четет. – Мн. : ТетраСистемс, 2003. – 176 с.

9. *Симонов, В. П.* Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя : учеб. пособие для студентов педвузов, учителей и слушателей ФПК. – М. : Междунар. пед. академия, 1995. – 192 с.

10. *Фрадкин, Ф. А.* Педология : мифы и реальность / Ф. А. Фрадкин. – М. : Знание, 1991. – 80 с.

СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ 15–17

Тема: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА (6 ч)

Цель: показать роль и прикладное значение педагогической диагностики в педагогическом процессе и отработать наиболее значимые диагностические методики.

Вопросы для обсуждения

1. История возникновения педагогической диагностики.
2. Вопросы педагогической диагностики в наследии ученых-педологов (П. П. Блонский, Л. С. Выготский и др.).
3. Методы и методики изучения личности учащихся и студентов.
4. Диагностики процесса обучения и воспитания.
5. Оценка знаний, умений и навыков учащихся.

Информационный блок

Пример описания диагностической методики

Рисуночная методика «Моя семья»

Дайте вашему ребенку лист бумаги и набор цветных карандашей (черный, синий, коричневый, красный, желтый, зеленый). Набор карандашей может содержать больше 6 цветов.

Предложите вашему ребенку нарисовать вашу семью. И сделайте вид, что вы заняты чем-то другим и вам не до рисунка. Пусть ребенок

ощутит хотя бы иллюзию свободы. Ваш пристальный взгляд невольно заставляет ребенка все «взвесить» на рисунке в пользу вас. Позвольте ребенку рисовать, пребывая лишь наедине с самим собой. Тем временем, «работая», вам надо незаметно для ребенка наблюдать за тем, как он рисует, что рисует, где рисует.

После окончания рисования уточните некоторые детали наводящими вопросами. Затем проанализируйте данные рисуночной пробы по нижеприведенной схеме. И если вы научитесь правильно трактовать эти данные, то сможете не только выявить нюансы, но и оттенки их, всю гамму чувств, переживаемых ребенком в своей семье.

Анализируя рисунок, необходимо обратить внимание на ряд деталей: последовательность выполнения задания, сюжет рисунка, на то, как расположены, как сгруппированы члены семьи, на степень близости и степень отдаленности их друг от друга, на место нахождения ребенка среди них, на то, с кого ребенок начинает рисовать семью, на ком заканчивает, кого «забыл» изобразить, кого «добавил», кто выше ростом и кто ниже, кто как одет, кто нарисован контуром, кто вырисован до деталей, на цветовую гамму и т. д.

Остановимся на некоторых особенностях анализа рисунка.

1. Последовательность выполнения задания. Как правило, после получения установки ребенок сразу же начинает рисовать всех членов семьи и только потом дополняющие рисунок детали. Если же вдруг маленький художник по непонятной причине акцентирует свое внимание на чем угодно, кроме семьи, «забывая» нарисовать своих родственников и себя, или рисует людей после изображения второстепенных объектов и предметов, необходимо задуматься, почему он так поступает и что кроется за всем этим. В чем причина его равнодушия к своим близким? Для чего он оттягивает время изображения их? В этом случае чаще всего помогают наводящие вопросы и уточняющие оттенки семейных взаимоотношений, другие методики. Как правило, отсутствие членов семьи на рисунке или оттягивание времени их изображения – один из симптомов психического дискомфорта ребенка в семье и признак конфликтных семейных взаимоотношений, в которые вовлечен и ребенок.

2. Сюжет рисунка. Чаще всего сюжет предельно прост. Ребенок изображает свою семью в виде групповой фотографии, на которой присутствуют все члены семьи или кого-то нет. Все присутствующие находятся на земле, стоят на полу или, почему-то лишившись

опоры, висят в воздухе. Иногда на рисунке, помимо людей, расцветают цветы, зеленеет трава, растут кустики и деревья. Некоторые дети размещают своих родных в собственном доме среди мебели и знакомых вещей. Нередки случаи, когда кто-то находится дома, а кто-то на улице. Помимо застывшие-монументальных групповых портретов встречаются рисунки, на которых все члены семьи заняты делом и, безусловно, самым важным – ребенком. Эти рисунки, как правило, переполнены экспрессией и динамизмом.

Как уже было сказано выше, иногда дети просто отказываются от рисования или ограничиваются каким-нибудь, особенно кажущимся на первый взгляд отвлеченным сюжетом, где нет никакой семьи (смотрите ниже рис. 1). Но это только на первый взгляд. Рисунок семьи «без семьи» – крик протеста ребенка и подаваемый им таким образом сигнал бедствия. На предлагаемом нами рисунке десятилетняя девочка, ревнуя родных к младшим детям в семье, всех членов семьи спрятала в доме за толстыми стенами. Себя же, как Карлсона, она разместила где-то на крыше (подробная трактовка рисунка будет приведена ниже). Когда ваш ребенок рисует семью «без семьи», задумайтесь – почему?

Если рисунок семьи у ребенка ассоциирует с чем-то приятным, с теплыми, нежными воспоминаниями, он освещает всех членов семьи или кого-то из них ярким солнцем – символом ласки, добра и любви. Если над групповым портретом семьи темные тучи или льет дождь, то, вероятнее всего, это связано с дискомфортом ребенка.

3. Последовательность расположения членов семьи. Обычно первым ребенок изображает или самого любимого им члена семьи, или, по его мнению, самого значительного и авторитетного в доме. Если самым значительным ребенок считает себя, он, не скрывая это, рисует свою фигуру первой. Последовательность расположения других членов семьи и их порядковые номера указывают на отношение к ним ребенка, вернее, на их роль в семье в глазах ребенка или на отношение их, по мнению рисующего, к нему. Обычно самый последний нарисованный родственник имеет самый низкий авторитет. Поэтому, если ребенок интуитивно ощущает себя отвергнутым и ненужным родителям, то он изображает себя после всех.

4. Размеры фигур членов семьи. Чем более авторитетным в глазах ребенка является изображаемый им член семьи, тем выше его фигура и значительнее размеры. Довольно часто у маленьких детей не хватает

даже листа, чтобы разместить всю фигуру полностью, целиком. При низком авторитете родственника величина фигуры его, как правило, гораздо меньше реальной по сравнению с остальными членами семьи. Поэтому безнадзорные и отвергнутые дети изображают себя обычно едва приметными, низкорослыми, крошечными мальчиками-с-пальчик или Дюймовочками (см. ниже рис. 2), подчеркивая всем этим свою ненужность и незначительность. В противовес «отвергнутым» кумиры семьи не жалеют места для изображения своих фигур, рисуя себя вровень с мамой или папой и даже выше их (см. ниже рис. 3).

5. Величина пространства и ее размеры между изображением отдельных членов семьи свидетельствуют или об их эмоциональной разобщенности, или об их эмоциональной близости. Чем дальше фигуры расположены друг от друга, тем больше их эмоциональная разобщенность, как правило, отражающая конфликтную ситуацию в семье. На некоторых рисунках дети подчеркивают ощущаемую ими разобщенность близких включением в свободное пространство между членами семьи каких-то посторонних, еще более разъединяющих людей предметов. Чтобы уменьшить разобщенность, ребенок часто заполняет промежутки, по его мнению, объединяющими близких родственников вещами и предметами или рисует среди членов семьи малознакомых ему лиц.

При эмоциональной близости все родственники в семье нарисованы почти вплотную друг к другу и практически не разобщены. Чем ближе ребенок изображает себя по отношению к какому-либо члену семьи, тем выше его степень привязанности к этому родственнику. Чем дальше ребенок находится от какого-то члена семьи, тем меньше его привязанность к этому члену. Когда ребенок считает себя отвергнутым, он отделен значительным пространством от других.

6. Место расположения ребенка на рисунке – источник важной информации о положении его в семье. Когда он в центре, между мамой и папой, или рисует себя первым во главе семьи, то это значит, что он ощущает себя нужным и необходимым в доме. Как правило, ребенок помещает себя рядом с тем, к кому больше всего привязан. Если мы видим на рисунке, что ребенок изобразил себя после своих всех братьев и сестер, подальше от родителей, то это чаще всего просто признак ревности его к другим живущим в семье детям, по отношению к любимым маме или папе, а может быть,

обоим вместе, и, отдавая себя от всех остальных, художник сообщает нам, что он считает себя лишним и ненужным в доме.

7. Когда ребенок почему-то «забывает» вдруг нарисовать себя, ищите вескую причину в своих семейных отношениях. Они обычно не совсем примерные и, очевидно, тягостны ребенку. Изображение ребенком семьи без себя – сигнал конфликта между ним и кем-то в вашем доме или семьей всей в целом, и у ребенка в связи с этим нет чувства общности с другими близкими ему людьми. Своим рисунком таким способом художник выражает свою реакцию протеста против неприятия его в семье.

8. Когда ребенок почему-то «забывает» нарисовать кого-то из родителей или других реальных членов своей семьи, вероятнее всего не кто иной, а именно «забытый» родственник ребенка и есть источник его дискомфорта, переживаний и мучений. Умышленно «забыв» включить такого близкого в состав своей семьи, ребенок как бы указывает путь на выход из конфликтной ситуации и на разрядку негативной семейной атмосферы. Довольно часто этим способом художник «устраняет» конкурентов, пытаясь погасить хоть на мгновение кипящую в нем ревность к другим детям или к родителям своего пола. Особенно упорно «мстит» ребенок и не рисует на бумаге того члена семьи, который постоянно подавляет и унижает его в доме. Поэтому обычно на вопрос: «Где этот член семьи?» – ребенок, продолжая «мстить» ему, несет в ответ сплошные небылицы, нелепости и несуразности, вроде того, что этот родственник выносит мусор, моет пол, стоит в углу. Таким путем ребенок, пусть наивно, но мечтает взять реванш, хотя бы мысленно унизив близкого, который постоянно унижает его каждый день.

9. Когда ребенок почему-то «дополняет» вдруг свою семью несуществующими родственниками или посторонними, то этим он пытается заполнить вакуум в чувствах, недополученных в семье, или использовать их вместо буфера, смягчающего ощущение своей неполноценности в кругу родных. Нередко дети заполняют этот вакуум теми лицами, которые способны, по их мнению, наладить близкие контакты с ними и дать возможность им хоть как-то удовлетворить свои потребности в общении. Поэтому ребенок, «моделируя» состав своей семьи, невольно предлагает нам ее улучшенный, усовершенствованный и выбранный им вариант.

Помимо посторонних лиц, художник часто «дополняет» свою семью животным миром: мы видим птиц, зверей, но больше всего преданных

и нужных человеку кошек и собак. И если в этих «дополнениях» нет никакой идентификации с реальным членом семьи ребенка, если кошки и собаки просто выдуманные, их нет на самом деле у художника, но он мечтает, чтобы они были и заменили ему родственников и друзей, то это значит, что ребенок жаждет быть кому-то нужным. Ему с рождения необходимо, чтобы его любили и чтобы он ответно тоже кого-то горячо любил. И если родители не удовлетворили его своей любовью, то он интуитивно ищет любовь на стороне. Поэтому стоит серьезно задуматься над тем, с какой целью ваш ребенок, который на первый взгляд ничем не обделен, упрямо каждый раз на всех рисунках своей семьи штампует призраки несуществующих и не живущих в доме кошек и собак, которых даже родители не обещали ему приобрести.

10. Когда ребенок почему-то вместо семьи рисует только одного себя, «забыв» нарисовать всех остальных, то это чаще всего говорит о том, что он не ощущает себя полноценным членом своей семьи и чувствует, что для него в ней просто не хватает места.

Довольно часто на рисунках одного себя неприятие ребенка членами семьи видно через эмоциональный фон и сумрачную цветовую гамму. Одиночество отвергнутого в возрасте, когда еще дети не способны обходиться без родителей, – грозный признак неблагоприятной ситуации в семье для ребенка. Иногда художник при изображении семьи специально выделяет только одного себя, чтобы подчеркнуть свою значительность для остальных. Это чаще всего делают кумиры семьи или дети, не скрывающие свой эгоцентризм. От отвергнутых такой ребенок отличается невольным любованием собой, что обычно видно по окраске и детализации одежды или по второстепенным фоновым предметам, создающим праздничный настрой.

11. Чтобы провести подробный анализ, следует детально рассмотреть, как ребенок вырисовывает лица и другие части тела. Особенно информативен рисунок головы. Когда автор почему-то пропускает на рисунке известные ему части лица или вообще изображает лицо «без лица», то есть, помимо контура лица, на нем ничего нет (ни глаз, ни рта, ни носа), то это чаще всего – выражение протеста художника по отношению к изображенному им этим способом члену семьи, из-за которого ребенок, очевидно, постоянно переполнен негативными эмоциями.

Когда художник так изображает свое лицо – лицо без глаз, без рта, без носа, то это признак отчужденности его в семье и нарушения общения со многими людьми.

Когда из всех частей лица заметны на рисунке только одни глаза, то, вероятнее всего, ребенок вас осведомляет, что этот член семьи все время наблюдает и следит за ним, не допуская никаких его проступков, ребячьих шалостей и баловства. И этот родственник «все вижу» – источник большинства конфликтных ситуаций для ребенка. Аналогичным может быть рисунок близкого человека «все слышу», на котором автор поглощен изображением ушей, превышающих размеры ушей Чебурашки. Когда из всех частей ребенок выделяет лишь рот, то, вероятнее всего, «хозяин рта», как прессом, давит на художника, «воспитывая» его бесконечными нотациями, нравоучениями в рамках собственной морали, и культивирует в нем страх.

Когда вы видите, что на рисунке художник больше всего акцентирует внимание на голове и досконально вырисовывает все части лица, предпочитая лицо всему остальному, то, очевиднее всего, ребенок лишний раз показывает родителям, как для него значителен изображенный им ближайший родственник. А если ваш ребенок так изображает самого себя, то это просто любование собою или один из признаков, свидетельствующий, как он серьезно озабочен своей внешностью. Нередко этим способом художник скрашивает собственный физический «дефект». А если так свое лицо рисует девочка, то чаще всего она просто подражает своей матери, которая из-за кокетства постоянно на ее глазах подкрашивает губы, припудривает нос, приглаживает волосы.

Помимо головы, большую информацию могут дать и нарисованные руки. Когда длина их сразу же бросается в глаза, то, вероятнее всего, они принадлежат тому из близких членов семьи ребенка, который агрессивно относится к нему. Такого родственника автор иногда изображает вообще без рук, пытаясь хотя бы символически, но погасить агрессию.

Когда безруким на рисунке мы видим самого ребенка, то, вероятнее всего, таким путем художник хочет нас осведомить о том, что он совсем бессилён и не имеет права голоса в семье.

Когда ребенок на рисунке подчеркивает длину не чужих, а своих рук или рисует их приподнятыми вверх, то этим он показывает свою агрессивность или свое желание быть агрессивным, чтобы хоть как-то утвердить себя в семье.

12. **Цветовая гамма рисунка** – это своеобразный индикатор палитры чувств, излучаемых ребенком при воспоминании о близких, которых он изображает. Особенности и нюансы эмоционального отношения детей к отдельным членам своей семьи или к семье всей в целом, романтика привязанностей их и тщательно скрываемаемая нелюбовь, сомнения, тревоги и надежды как будто «закодированы» в цвете, которым разрисован каждый персонаж.

Как правило, все, что любимо и что нравится ребенку, рисуется им в теплых, ласковых тонах. Свою привязанность и романтические чувства к кому-то из присутствующих на рисунке дети, об этом не догадываясь сами, «выпячивают» ярким, сочным цветом, невольно привлекающим взор. Обычно тот, кто нравится ребенку, наряжен им в особый праздничный наряд, который по своей расцветке напоминает радугу или одежду сказочной принцессы, приснившейся в волшебном сне.

И если даже ребенок не использует всю гамму красок, имеющихся у него, он все равно, желая того или не желая, но выделяет хоть одним неординарным, бросающимся вам в глаза мазком любимого им родственника среди всех остальных.

Особенно нарядны мамы. Свою любовь к ним дети выражают конструированием для них таких моделей фантастической одежды, патенты на которые, наверно бы, закупили у них модные журналы. Помимо платьев, юбок, блузок, где рюшки, вышивки, воланы, у многих мам в ушах сережки, на шеях бусы и заколки в волосах. Почти все мамы в модной обуви и с необычными прическами. А если вы взгляните в цвет волос их, то чаще всего скажете: так не бывает – с каких пор волосы оранжевые, желтые и даже синие. Так не бывает в жизни, но бывает на рисунке, когда ребенок в половодье нежных чувств, выплескивающих этим способом наружу.

Любимым папам тоже есть во что одеться. Очень часто их наряды практически не уступают маминым. Ребенок также ярко наряжает и всех других не безразличных ему родственников, рисуя самые мельчайшие детали их одежды. Когда ребенку в семье хорошо, он также празднично наряжен и излучает теплые тона.

Холодные тона, как правило, свидетели конфликтных отношений между ребенком и рисуемым им этими тонами членом его семьи. Осо-

бенно информативен черный цвет, обычный черный цвет, чаще всего несущий информацию об эмоциональном неприятии ребенком того из родственников на рисунке, кого он им изобразил. И это неприятие бывает явным или скрытым.

Рассмотрим детские рисунки и определим, какими средствами, деталями, нюансами маленький художник сообщает о своей роли в собственной семье и о сложившихся в ней отношениях между другими членами семьи.

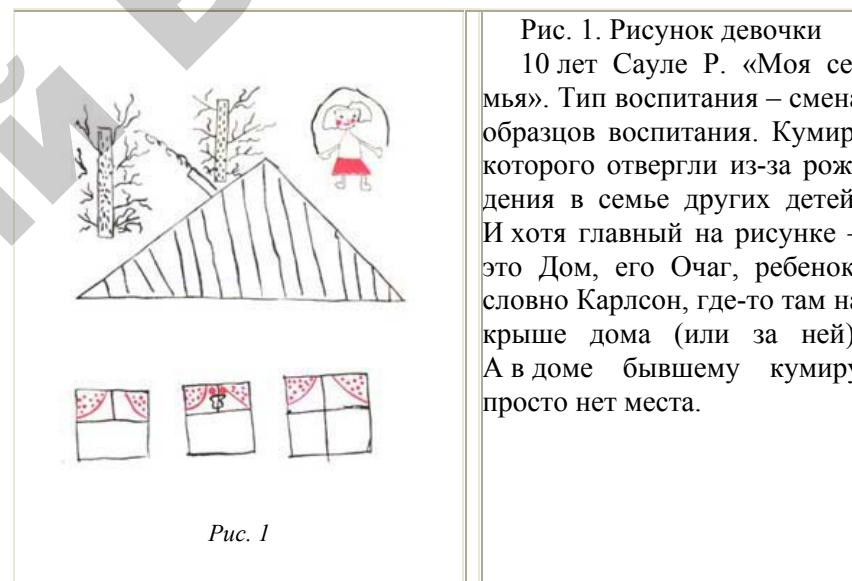


Рис. 1. Рисунок девочки 10 лет Сауле Р. «Моя семья». Тип воспитания – смена образцов воспитания. Кумир, которого отвергли из-за рождения в семье других детей. И хотя главный на рисунке – это Дом, его Очаг, ребенок, словно Карлсон, где-то там на крыше дома (или за ней). А в доме бывшему кумиру просто нет места.

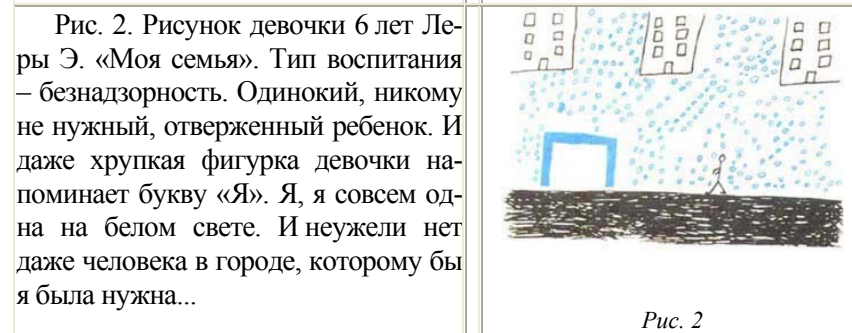


Рис. 2. Рисунок девочки 6 лет Леры Э. «Моя семья». Тип воспитания – безнадзорность. Одиноким, никому не нужный, отверженный ребенок. И даже хрупкая фигурка девочки напоминает букву «Я». Я, я совсем одна на белом свете. И неужели нет даже человека в городе, которому бы я была нужна...

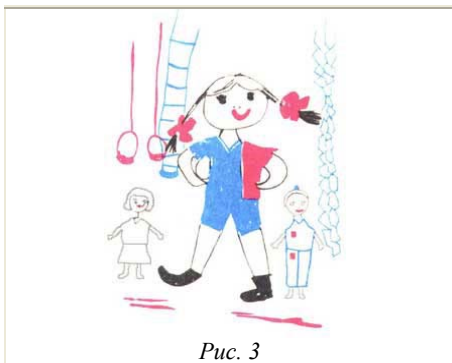


Рис. 3. Рисунок девочки 7 лет Оли М. «Моя семья». Тип воспитания – кумир семьи. Кумир семьи во всей своей монументальности.

Рис. 4. Рисунок девочки 6 лет и 7 мес. Светы Т. «Моя семья». Тип воспитания ближе к гипопеке. Ребенок, часто чувствующий себя одиноким в семье, ревнующий родителей к своей младшей сестре, к сестре, которой достаются не только ласки мамы с папой, но даже и их цветы. Черные брюки папы наталкивают на мысль, что девочка обеспокоена и вредными привычками отца – источником скандалов в доме.

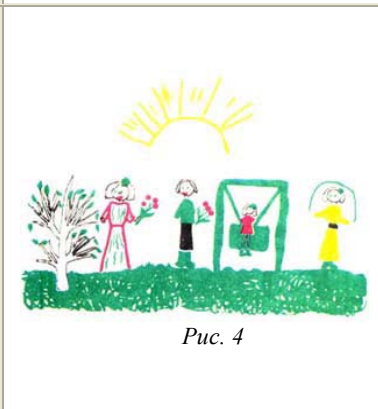


Рис. 5. Рисунок девочки 6 лет 5 мес. Леры Г. «Моя семья». Тип воспитания – гипопека. Еще один пример, когда будто бы во вполне благополучной семье, даже любясь мамой с папой, ребенок ощущает себя лишним, считая, что совсем не нужен им. На фоне празднично наряженных родителей, все время занятых только собой, ребенок согласился лишь по просьбе старшего изобразить себя и то безликим силуэтом.

Рис. 6. Рисунок девочки 13 лет Лены К. «Моя семья». Воспитание по типу «Золушки». Как бы Золушка ни старалась привлечь внимание родителей к себе, играя на пианино, маме с папой до нее нет никакого дела, и они полностью поглощены в семье баловством и шалостями ее брата.



Рис. 7. Рисунок мальчика 7 лет 6 мес. Айдана С. «Моя семья». Воспитание по типу высокой моральной ответственности.

Сообщения и рефераты

1. Сущность и функции педагогического тестирования.
2. Роль педагогического консилиума в диагностировании обучающихся.
3. Социологические и психологические методы и методики изучения личности, используемые в педагогике.

Виды учебной работы

1. Составление карты психолого-педагогического изучения личности (заполняется на себя или на сокурсника).
2. Отработка методики «Определение стилей обучения» (по Д. Колбу).
3. Знакомство с методиками составления учебных тестов. Составление учебных тестов по специальной дисциплине (самостоятельная работа в малых группах).
4. Анализ методики «Моя семья».
5. Разработка тестов по предмету специальности.

В процессе выполнения 5 задания следует учитывать рекомендации о том, как составлять тесты достижений и как их использовать.

1. Изучить учебную программу по предмету; структурировать материал; показать иерархию и последовательность тем; составить линейный график изучения указанных тем. Это – большая, громоздкая и сложная, но совершенно необходимая работа, исходная для последующих ступеней составления тестов.

2. Определить объекты контроля; выделить контролируемые учебные элементы (УЭ). По разным учебным предметам это могут быть устоявшиеся бесспорные однозначные понятия, правила, формулы, четкие определения, алгоритмы усвоения, названия, даты, последовательность событий и явлений, межпредметные связи.

3. Решить, для какого вида контроля – предварительного, текущего, тематического, итогового, заключительного – предназначается тест. В какой-то мере разработаны тесты для предварительного и итогового контроля. Тесты для текущего контроля, которые необходимы в повседневной преподавательской работе, самые многочисленные по количеству и обширные по охвату контролируемого учебного материала, большую часть подготавливает сам преподаватель.

Рекомендуемая литература

1. *Басова, Н. В.* Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова. – Ростов н/Д. : «Феникс», 1999. – 416 с.

2. *Батаршев, А. В.* Тестирование : основной инструментальный практического психолога / А. В. Батаршев. – М. : Дело, 2001, – 240 с.

3. *Бордовская, Н. В.* Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.

4. *Ингекамп, К.* Педагогическая диагностика / К. Ингекамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.

5. *Крупенин, А. Л.* Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов / А. Л. Крупенин, И. М. Крохина. – Ростов н/Д. : «Феникс», 1995. – 480 с.

6. *Кухарев, Н. В.* Педагог – мастер, педагог – исследователь / Н. В. Кухарев. – Гомель : УОГО, 1992. – 211 с.

7. Педагогическая диагностика в школе / под ред. А. И. Кочетова. – Мн. : Народная асвета, 1987. – 223 с.

8. *Пуйман, С. А.* Практикум по педагогике / С. А. Пуйман, В. В. Чечет. – Минск : ТетраСистемс, 2003. – 176 с.

9. *Сизанов, А. Н.* Познай себя : тесты, задания, тренинги, консультации / А. Н. Сизанов. – Минск : Польша, 2001. – 592 с.

10. *Симонов, В. П.* Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя : учеб. пособие для студентов педвузов, учителей и слушателей ФПК. – М. : Междунар. пед. академия, 1995. – 192 с.

11. *Фрадкин, Ф. А.* Педология : мифы и реальность / Ф. А. Фрадкин. – М. : Знание, 1991. – 80 с.

12. Словарь-справочник по педагогике / автор-составитель В. А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

14. Основы разработки педагогических тестов / В. С. Тоискин, А. Д. Сапожников, И. А. Цвирицько, Н. В. Кандаурова. – Ставрополь : СевКавГТИ, 2005. – 52 с.

15. *Соловов, А. В.* Проектирование компьютерных систем учебного назначения : учебное пособие / А. В. Соловов. – Самара : СГАУ, 1995. – 137 с.

17. *Нейман, Ю. М.* Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов / Ю. М. Нейман, В. А. Хлебников. – М. : Прометей, 2000. – 168 с.

18. *Аванесов, В. С.* Форма тестовых заданий / В. С. Аванесов. – М. : Центр тестирования, 2005. – 152 с.

ЛЕКЦИИ 12–13.

ВОСПИТАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС (4 ч)

Цель: раскрыть сущность и значение воспитания как педагогического процесса; охарактеризовать стили воспитания детей в семье; раскрыть закономерности, структуру и функции воспитания как педагогического процесса.

Вопросы

1. Воспитание как специально организованная профессиональная деятельность педагога. Стили воспитания детей в семье.
2. Закономерности гуманистического воспитания.
3. Принципы гуманистического воспитания.

Информационный блок

Воспитание как специально организованная профессиональная деятельность педагога

Категория воспитания – одна из основных в педагогической науке. Воспитание в русской традиции означало вскармливание, питание ребенка, не приспособленного к жизни и совершенно беспомощного при рождении. Как **специально организованный педагогический процесс** воспитание имеет своей целью социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для развития человека. Сущность воспитания состоит в целенаправленной социализации молодого поколения путем формирования у детей целостной системы духовно-нравственных качеств личности, взглядов и убеждений.

Отечественные педагоги рассматривают воспитание не как средство педагогического воздействия на учащихся, а как разумную и содержательную **организацию жизни и разносторонней деятельности детей**, что придает ему деятельностно-отношенческий характер. В педагогическом процессе требуется налаживать игровую деятельность и работу детей, дружную жизнь, оказание помощи тем, кто в ней нуждается, проявление уважения к переживаниям детей, к их работе и учебе. Положение о воспитании как содержательной организации жизнедеятельности детей активно разрабатывали А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий и другие выдающиеся педагоги.

Таким образом, **воспитание определяется как сознательно организуемое взаимодействие педагогов и воспитанников, организация и стимулирование активной деятельности воспитываемых по овладению ими социальным и духовным опытом, ценностями, отношениями**. Особенность воспитательного процесса заключается не в прямом воздействии педагога на воспитанника, а в их социальном взаимодействии. Воспитывать – это значит организовывать содержательную жизнь и развивающую деятельность детей совместно со взрослыми, где у тех и других будут свои роли, цели, взаимные отношения.

Воспитательная работа может быть успешной лишь в том случае, если педагог использует и реализует в своей профессиональной

деятельности знание законов воспитания и ставит перед собой реальные, общественно значимые цели, умело организует учебно-воспитательный процесс и использует накопленное в опыте педагогическое мастерство.

В более локальном значении воспитание часто трактуется как решение какой-либо конкретной воспитательной задачи (например, воспитание общественной активности, коллективизма, ответственности, самостоятельности и т. д.).

С содержательной точки зрения воспитание включает в себя умственное, трудовое и физическое воспитание. По доминирующим принципам и стилю отношений воспитателей и воспитываемых выделяют авторитарное, либеральное, демократичное воспитание.

1. Авторитарный стиль. Авторитарные родители в воспитании придерживаются традиционного канона: авторитет, власть родителей, безоговорочное послушание детей. Как правило, при этом наблюдается низкий уровень вербальной коммуникации, применяются наказания, запреты и требования отличаются ригидностью и жестокостью. Формируется зависимость, неспособность к лидерству, отсутствие инициативы, пассивность, низкая степень социальной и коммуникативной компетентности, низкий уровень социальной ответственности с моральной ориентацией на внешний авторитет и власть.

Таких идей, в частности, придерживался немецкий педагог И. Ф. Гербарт, с именем которого обычно связывают формирование методики авторитарного воспитания. Он понимал положительное значение таких методов воспитания, которые содействуют развитию сознательности детей и основаны на доброжелательных отношениях между ними и педагогами, но использовать эти методы он считал целесообразным на более поздних этапах воспитательной работы. В раннем же возрасте он рекомендовал применять различные замечания, внушения указания, упреки, меры осуждения и наказания, в том числе и физические, запись проступков в кондуит – специально предназначенный для этого журнал.

2. Либеральный стиль. Либеральные родители намеренно ставят себя на одну ступень с детьми. Ребенку предоставляется полная свобода: он должен ко всему прийти самостоятельно, на основании собственного опыта. Никаких правил, запретов, регламентаций поведения нет. Реальная помощь и поддержка со стороны родителей

отсутствуют. Уровень ожиданий в отношении достижений ребенка в семье не декларируется. Формируется инфантильность, высокая тревожность, отсутствие независимости, страх реальной деятельности и достижений. Наблюдается либо избегание ответственности, либо импульсивность.

3. **Демократический стиль.** Демократические родители, мотивируя свои поступки и требования, прислушиваются к мнению детей, уважают их позицию, развивают самостоятельность суждений. В результате дети лучше понимают родителей, растут разумно послушными, инициативными, с развитым чувством собственного достоинства. Дети видят в родителях образец гражданственности, трудолюбия, честности, нравственности и желая воспитать их такими, какими являются сами родители.

Закономерности гуманистического воспитания

Основные закономерности воспитания открыты в передовом педагогическом опыте прошлого и находят подтверждение в современной воспитательной работе. При этом важно, что и педагогический опыт не может не развиваться по пути использования и применения закономерностей воспитания в повседневной жизненной практике подрастающего человека.

Первая закономерность – обеспечение в воспитательном процессе **параллельного педагогического действия** – была сформулирована на основе педагогического опыта А. С. Макаренко исследователем его творчества И. Ф. Козловым: «В жизни детей нет ни одного слова, ни одного факта, ни одного явления или отношения, которые, помимо своего непосредственного жизненного значения, не имели бы значения воспитательного» (Козлов И. Ф. Педагогический опыт А. С. Макаренко : книга для учителя. М. : Просвещение, 1987. С. 57).

Эта закономерность раскрывает необходимость обеспечения «параллельности» двух линий – реальной жизненной практики воспитанников и процесса воспитания. При этом не допускается их расхождение («пересечение») или, наоборот, отождествление. «Параллельность» нужно обеспечить в сочетании общественно-коллективного и личностно-индивидуального. Закономерность обеспечения параллельного педагогического действия констатирует необходимую объективную связь между явлениями жизни ребенка или целого коллектива – словами, делами, поступками, с одной

стороны, и их воспитательными результатами – реальными изменениями в развитии личности и коллектива, с другой.

Этот закон приобретает исключительно важное значение для практической педагогической деятельности и для каждого педагога в отдельности тем, что обязывает их постоянно вдумчиво анализировать действия и поступки детей, и их воспитательные результаты. На этой основе педагоги призваны исключать из жизни детей такие виды деятельности, которые способствуют развитию у них отрицательных качеств, и, наоборот, включать в такие виды деятельности, которые ведут к развитию положительных.

Вторая закономерность – **единства воспитания и жизни детей** – дополняет и конкретизирует первую, более детально раскрывая способ осуществления воспитания. Результат воспитания всегда определяется образом жизни человека, его жизнедеятельностью.

Истоки понимания закономерного единства воспитания и жизни детей восходят к эпохе Просвещения и тесно связанной с ней идеей гуманизма. До появления книги Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании» не было попытки осветить в целостном виде единый процесс жизни и воспитания ребенка от рождения до становления молодого мужчины. Основная мысль романа и заключается в том, что **жизненный опыт самого ребенка есть его лучший воспитатель.** Задача воспитателя, как справедливо считал Руссо, не навязывать свою волю ребенку, а организовать ту воспитательную среду, в которой тот сможет в максимальной степени реализовать свою «добрую волю», природу, самостоятельность и свободу.

Значительный шаг вперед в понимании закона единства воспитания и жизни детей был сделан великим швейцарским педагогом И. Г. Песталоцци. Он считал, что единственный путь, которым следует природа, развивающая и формирующая человека, его силы и способности – это их упражнение и применение на практике. Именно таким путем развиваются мыслительные способности, человек овладевает мастерством и профессией. Более того, и нравственные качества – любовь, вера, надежда, дружба, милосердие – развиваются лишь в том случае, если человек проявляет их на деле. Основываясь на своем многолетнем педагогическом опыте, Песталоцци сформулировал основной принцип природосообразного воспитания – **жизнь образует (воспитывает).** Жизнь самого ребенка – главный и единственный способ его воспитания, образования, формирования и развития.

Значительно дальше своих предшественников смогли продвигаться С. Т. Шацкий и А. С. Макаренко. Познание «педагогике параллельного действия» и «единства воспитания и жизни детей» позволило им прийти к выводу о необходимости педагогически целесообразно организовать жизнь воспитанников.

Возникает вопрос: почему именно Песталоцци, Шацкий и Макаренко обнаружили и глубоко раскрыли взаимосвязь между жизнью воспитанника и его воспитанием? Все они посвятили себя воспитанию обездоленных детей. И «Учреждение для бедных» в Нейгофе, и колония имени Горького, и летняя трудовая колония «Бодрая жизнь» были учебно-воспитательными учреждениями интернатного типа. Дети там находились постоянно, а педагоги жили вместе с ними и несли полную ответственность за их жизнь, здоровье и благополучие. Так особенность педагогического опыта накладывает отпечаток на характер педагогических открытий.

Третья закономерность отражает **историческую обусловленность воспитания уровнем развития человеческой культуры** и является воплощением культурно-исторического подхода к воспитанию. Содержание воспитания неизбежно зависит от содержания и особенностей конкретного исторического периода, в котором новое поколение людей вступает в жизнь и овладевает тем опытом, который сложился на данный момент. Более того, новое поколение "вынуждено" овладеть этим опытом, чтобы продолжать жить, полноценно участвовать в общественном производстве и других областях жизни общества. Воспитательная работа не может не опираться на социальные требования к поведенческой, функционально-деловой и эмоционально-нравственной культуре, предъявляемые на каждом конкретном историческом этапе развития общества. Поэтому одной из важнейших задач педагогической деятельности становится воспитание культуры этикета.

Прикладное значение этого закона состоит в том, что при решении таких важных вопросов, как определение целей воспитательной работы, построение содержания образовательной и трудовой подготовки, техническое оснащение учебно-воспитательного процесса и других, следует учитывать высшие достижения человечества в области производства, науки, культуры.

Основные принципы гуманистического воспитания

В отличие от закономерностей воспитания принципы практической педагогической деятельности устанавливаются сознательно. Они служат руководством к действию, помогают работать эффективнее, добиваться оптимальных результатов в воспитательной работе.

1. Принцип связи воспитания с жизнью и социокультурной средой. Это означает, что воспитание должно строиться в соответствии с требованиями общества, перспективой его развития, отвечать его потребностям.

2. Принцип комплексности, целостности, единства всех компонентов воспитательного процесса означает организацию многостороннего педагогического влияния на личность через систему целей, содержания, средств воспитания, учет всех факторов и сторон воспитательного процесса.

3. Принцип педагогического руководства и самостоятельности, активности школьников. Это требование опирается на главный закон воспитания и развития личности: человек развивается в активной самостоятельной деятельности. Поэтому воспитание состоит в организации разных видов деятельности, в которой педагог должен стимулировать активность воспитанников, их творческую свободу, сохраняя, однако, руководящие позиции. Принцип руководства самостоятельной деятельностью детей понимается и как организация различных видов труда школьников.

4. Принцип гуманизма, уважения к личности ребенка в сочетании с требовательностью к нему. Он регламентирует отношения педагогов и воспитанников и предполагает, что эти отношения строятся на доверии, взаимном уважении, авторитете учителя, сотрудничестве, любви, доброжелательности. Принцип требует от учителя умения создать благоприятный психологический климат в группе, положительный эмоциональный фон. Одновременно педагог должен помнить о приоритете воспитательных, образовательных задач и проявлять высокую требовательность к воспитанникам для достижения нужных результатов.

5. Принцип опоры на положительное в личности ребенка. Он связан с предыдущим и требует от педагога веры в положительные результаты воспитания, в стремление ученика быть лучше, поддерживать, развивать это стремление. Для этого имеется система методов, средств воспитания, личностные качества учителя, его профессиональные умения.

6. Принцип воспитания в коллективе. Один из классических принципов отечественной педагогики, предполагает организацию воспитательных воздействий коллективистских отношений на личность. Однако его следует понимать шире, как воспитание в группе, через общение, что требует знания учителем социальной психологии и умений формировать межличностные отношения.

7. Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей школьников. Учителя должны знать типовые возрастные особенности и индивидуальные различия школьников, изучать их доступными способами и в соответствии с ними выбирать определенные средства и методы работы с конкретными воспитанниками.

8. Принцип единства действий и требований школы, семьи и общественности. Поскольку воспитание происходит под влиянием многих факторов, среди которых наиболее значительные – семья школьника и социальные институты, школа, педагогический коллектив должны обеспечить единые и согласованные действия всех участников воспитательного процесса.

Вопросы и задания на усвоение и проверку знаний

1. Раскройте сущность воспитания как педагогического процесса.
2. Охарактеризуйте основные стили воспитания детей в семье и их последствия.
3. Приведите примеры из педагогической практики, подтверждающие закономерности и принципы гуманистического воспитания.

Рекомендуемая литература

1. *Гордин, Л. Ю.* Взаимосвязь общественной и природной сущности воспитания // Советская педагогика. – 1991. – № 8. – С. 45–51.
2. *Коротов, В.* Воспитание как предмет педагогической науки // Развитие личности. – 1997. – № 1. – С. 22–38.
3. *Коротов, В. М.* Развитие гуманистических взглядов и убеждений : книга для учителя / В. М. Коротов. – Самара : Издательство «Самарский университет», 1994. – 136 с.
4. *Лихачев, Б. Т.* Методологические основы педагогики / Б. Т. Лихачев. – Самара : Изд-во СИУ, 1998. – 200 с.

5. *Лихачев, Б. Т.* Философия воспитания. Специальный курс : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Б. Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1995. – 282 с.

6. *Макаренко, А. С.* Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – М. : ИТРК, 2003. – 736 с.

7. *Осорина, М. В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. – СПб. : Издательство «Питер», 1999. – 288 с.

8. Педагогическая антропология : учебное пособие / авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.

9. Природа ребенка в зеркале автобиографии : учеб. пособие по педагогической антропологии / под ред. Б. М. Бим-Бада, О. Е. Кошелевой. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 432 с.

10. *Селиванов, В. С.* Основы общей педагогики: теория и методика воспитания : учеб. пособие для вузов / В. С. Селиванов; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2000. – 336 с.

11. Семейное воспитание : хрестоматия : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / сост. П. А. Лебедев. – М., 2001. – 408 с.

12. *Шишова, Т. Л.* Чтобы ребенок не был трудным. Воспитание детей от 4 до 14 лет / Т. Л. Шишова. – Клин : Христианская жизнь, 2007. – 576 с.

СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ 18–19 (4 ч)

Тема: ВОСПИТАНИЕ КАК ЦЕЛОСТНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Цель занятия: раскрыть эволюцию взглядов на воспитание в истории образования и педагогической мысли; проанализировать проблемы организации воспитательной деятельности в опыте педагогов-новаторов; рассмотреть современные отечественные и зарубежные концепции воспитания и воспитательной работы с молодежью.

Вопросы для обсуждения

1. Эволюция взглядов на воспитание в истории педагогической мысли.
2. Воспитание как социальное явление и педагогический процесс.
3. Структура и основные функции процесса воспитания.

4. Проблема познания закономерностей воспитания в педагогической науке.

5. Принципы воспитания и их прикладное значение в практической педагогической деятельности.

Информационный блок

Эволюция взглядов на воспитание в истории педагогической мысли

Классическое определение воспитания, ставшее на долгие годы общепризнанным, дал К. Д. Ушинский в «Педагогической антропологии»: «... мы ясно сознаем, что воспитание в тесном смысле этого слова как преднамеренная воспитательная деятельность, – школа, воспитатель и наставники *ex officio* – вовсе не единственные воспитатели человека и что столь же сильными, а может быть, и гораздо сильнейшими воспитателями его являются воспитатели непреднамеренные: природа, семья, общество, народ, его религия и его язык, словом, природа и история в обширнейшем смысле этих обширных понятий. Однако же и в самих этих влияниях, неотразимых для дитяти и человека совершенно неразвитого, многое изменяется самим же человеком в его последовательном развитии, и эти изменения выходят из предварительных изменений в его собственной душе, на вызов, развитие или задержку которых преднамеренной воспитание, словом, школа со своим учением и своими порядками, может оказывать прямое и сильное действие» (Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5. М. : Педагогика, 1990. С. 11–12).

Таким образом, по Ушинскому, человек является объектом воспитания как суммы влияний окружающего мира – от сознательных действий воспитателей до воздействия природы и общества на воспитуемого. В то же время человек есть субъект своего последовательного развития, самоизменения. Такое понимание воспитания способствовало дальнейшему развитию теории воспитания на антропологической основе.

Определяющее влияние на состояние теоретических знаний о воспитании оказали взгляды Л. Н. Толстого и его опыт, осуществившийся в Яснополянской школе. Великий педагог способствовал внедрению в общественное и педагогическое сознание такого

понимания воспитания, как духовно-нравственное и индивидуальное-личностное самосовершенствование и свобода в условиях естественности и ненасилия во взаимоотношениях между поколениями. Мысли Л. Н. Толстого о сущности воспитания претерпевали большие изменения и постоянно обогащались на всем протяжении его творческого пути. Однако, протест Толстого против насильственного воспитания дал мощный толчок развитию концепции свободного воспитания в педагогической теории и практике последующего времени. Проведя гуманистический подход к воспитанию (ребенок – субъект своего развития), сторонники концепции свободного воспитания (К. Н. Вентцель и др.) почти все свои рассуждения сводили к логике парного взаимодействия «воспитатель – ребенок», стремясь освободить детей от негативного воздействия окружающей среды. Поэтому свою главную задачу поборники свободного воспитания видели в отрыве ребенка от реальной жизни и в создании идеальных (а по существу искусственных) условий для свободного развития его природных сил и способностей. При таком понимании воспитания происходило его противопоставление развитию личности, непонимание тесной взаимосвязи этих двух явлений-процессов.

Наиболее глубоко проникли в понимание сущности воспитания С. Т. Шацкий и А. С. Макаренко, что во многом объясняется спецификой и сходными условиями осуществления их педагогического опыта. Оба эти педагога пошли по пути педагогически целесообразной организации жизнедеятельности детей. Поэтому и их выводы о том, что же такое воспитание, в значительной степени корреспондируются. «Представление о школе, какое вырисовывается у нас, – писал С. Т. Шацкий, – это представление о правильно обдуманной и систематически проверенной организации детской жизни» (Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: В 4 т. Т. 2. М. : Просвещение, 1964. С. 416). Значительные успехи Первой Опытной станции позволили С. Т. Шацкому убедительно раскрыть прямую связь воспитания и жизни детей, которая наиболее полно может проявиться в педагогически целесообразно организованном детском сообществе – развивающемся коллективе.

Свое понимание воспитания А. С. Макаренко изложил в «Книге для родителей»: «Воспитание есть процесс социальный в самом широком смысле. Воспитывает все: люди, вещи, явления, но преж-

де всего и больше всего – люди. Из них на первом месте – родители и педагоги. Со всем сложнейшим миром окружающей действительности ребенок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается, переплетается с другими отношениями, усложняется физическим и нравственным ростом самого ребенка. Весь этот «хаос» не поддается как будто никакому учету, но тем не менее он создает в каждый данный момент определенные изменения в личности ребенка. Направить это развитие и руководить им – задача воспитателя» (Макаренко А. С. Педагогические сочинения : В 8 т. Т. 5. М. : Педагогика, 1985. С. 14).

Как и Шацкий, Макаренко сторонник педагогически целесообразной организации жизни детей. В этом он видел главное направление воспитательной работы.

Но Макаренко пошел дальше Шацкого в том, что открыл главную форму такой организации жизни детей – воспитательный коллектив. В яркой образной форме он сказал об этом в очерке «ФД-1»: «. . . Наш путь единственный – упражнение в поведении, и наш коллектив – гимнастический зал для такой гимнастики» (Макаренко А. С. Педагогические сочинения. Т. 2. С. 128–172).

Уже этот беглый исторический обзор показывает, как углублялось и совершенствовалось понимание сущности воспитания в творчестве видных представителей педагогической теории и практики. Каждое новое понимание высвечивало отдельные стороны этого сложного социального явления. Задачу обобщения многолетних усилий педагогов на пути проникновения в сущность воспитания выпало решать видному последователю А. С. Макаренко, известному российскому педагогу И. Ф. Козлову. Полностью его концепция опубликована в книге «Педагогический опыт А. С. Макаренко» (М. : Просвещение, 1987).

Темы сообщений и рефератов

1. К. Д. Ушинский о воспитании в широком смысле и узком значении.
2. Организация жизнедеятельности воспитанников в педагогическом опыте А. С. Макаренко и С. Т. Шацкого.
3. Организация воспитательной деятельности в опыте педагогов-новаторов второй половины XX в.
4. Современные концепции воспитания.

Виды и формы учебной работы

1. Конспектирование работы К. Д. Ушинского «Предисловие к «Педагогической антропологии».
2. Выполнение методики «Афоризмы и мысли мудрых людей о воспитании человека».
3. Выполнение методики «Четыре угла» (сравнительный анализ определений воспитания).
4. Сравнительно-сопоставительный анализ определений воспитания в современных учебниках педагогики и словарно-энциклопедической литературе.

Рекомендуемая литература

13. Гордин, Л. Ю. Взаимосвязь общественной и природной сущности воспитания // Советская педагогика. – 1991. – № 8. – С. 45–51.
14. Коротов, В. Воспитание как предмет педагогической науки // Развитие личности. – 1997. – № 1. – С. 22–38.
15. Коротов, В. М. Развитие гуманистических взглядов и убеждений : книга для учителя / В. М. Коротов. – Самара : Издательство «Самарский университет», 1994. – 136 с.
16. Лихачев, Б. Т. Методологические основы педагогики / Б. Т. Лихачев. – Самара : Изд-во СИУ, 1998. – 200 с.
17. Осорина, М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. – СПб. : Издательство «Питер», 1999. – 288 с.
18. Педагогическая антропология : учебное пособие / авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
19. Природа ребенка в зеркале автобиографии : учеб. пособие по педагогической антропологии / под ред. Б. М. Бим-Бада, О. Е. Кошелевой. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 432 с.
20. Развитие идей А. С. Макаренко в теории и методике воспитания / под ред. В. М. Коротова. – М. : Педагогика, 1989. – 320 с.

ЛЕКЦИИ 14–15.

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИСТОЧНИК ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ (4 ч)

Цель: раскрыть сущность и структуру содержания образования; дать общую характеристику источников и факторов формирования содержания образования.

Вопросы

1. Понятие о содержании образования.
2. Структура содержания образования.
3. Источники и факторы формирования содержания образования.
4. Образовательный стандарт, его структура и функции.
5. Документы, определяющие содержание образования.

Информационный блок

Понятие о содержании образования

Содержанием образования называют систему научных знаний, навыков и умений, приобретение которых дает возможность личности разносторонне развиваться и обеспечивает подготовку человека к труду и общественной жизни. Содержание образования является одним из самых важных критериев развития личности. То, каким оно будет, напрямую зависит от поставленных целей. Его корректировка происходит с помощью учебных планов и программ, а также посредством учебников.

В истории педагогики известны различные теории формирования содержания образования. Сторонники **теории формального образования** считали, что главным в содержании общего образования является не знание основ науки, а развитие познавательных способностей – мышления, умения рассуждать, воображения, памяти. Учение, утверждали они, гимнастика ума. В содержание образования включаются соответствующие учебные предметы для развития умственных способностей.

Эта теория получила практическое воплощение в русской классической гимназии XIX века, где изучались современные западно-европейские и древние языки. Основное внимание обращалось на заучивание грамматических форм и текстов. Сторонниками формального образования были Д. Локк (Англия), И. Г. Песталоцци (Швейцария), И. Кант (Пруссия) и др.

Сторонники **теории материального образования** (Г. Спенсер и др.) в качестве критерия отбора учебных дисциплин выдвигали полезность знаний. Сначала это имело прогрессивное значение, а потом привело к утилитарному подходу, принижению роли знаний и абстрактного мышления. Прагматическая педагогика Д. Дьюи, получившая широкое распространение в США в первой половине XX века, отстаивает обучение посредством «делания», основывается на личном опыте ученика. Эта педагогическая теория опирается на философию прагматизма, которая считает истинным лишь то, что приносит практическую пользу.

Обязательными условиями, характеризующими содержание образования с той или иной точки зрения, являются, во-первых, соответствие утвержденной концепции образования, а во-вторых, наличие принципа научности.

С одной стороны, содержание образования способствует не только передаче и освоению молодежью социального опыта старших, но и развитию полученного опыта в дальнейшем, а с другой стороны, оно дает возможность личности самореализоваться.

Структура содержания образования

Исследованием содержания образования занимались многие известные ученые педагоги и психологи: И. Я. Лернер, В. В. Краевский, М. Н. Скаткин, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, М. А. Данилов, В. С. Леднев, И. П. Волков, Ю. К. Бабанский, создатели авторских школ. Они исходили из того, что основное социальное назначение образования – это передача опыта, накопленного предшествующими поколениями людей. Опыт – это деятельность, воплощенная в знаниях, умениях, творчестве, и отношении к миру. Содержание образования выступает как педагогически адаптированный социальный опыт.

Во-первых, социальный опыт – это знания об обществе, мышлении, природе, технике, а также способах человеческой деятельности. Знаниями называют результаты познания явлений и предметов окружающей действительности, а также законов развития общества и природы. Знания отражают накопленный опыт народа. Они находятся в постоянном изменении и совершенствовании.

Получение и усвоение этих знаний происходит с помощью фактов, событий, понятий, терминов из явлений повседневной окружающей действительности. Знания человек приобретает, опираясь на важнейшие законы наук, основные научные теории.

Во-вторых, неотъемлемой частью социального опыта является опыт практический, воплощенный в умениях и навыках. Для учащихся эти умения и навыки бывают как предметными, так и общеучебными. Умения представляют собой комплекс действий, осуществляемый школьниками на базе полученных знаний. Самым главным отличительным признаком сформированности умений является то, что определенные действия человек может выполнять при изменении первоначальных условий. Так, например, на основе приобретенных знаний (выученных правил и теорем) он может решать задачи, составить план прочитанного текста и т. п.

В-третьих, в социальный опыт включается опыт поисковой творческой деятельности, направленный на решение новых проблем, появляющихся в обществе.

В-четвертых, составляющей социального опыта является опыт системы ценностей, эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру, людям и к самому себе. Именно это отношение следует назвать основой не только складывающегося мировоззрения и духовной сферы, но и системы ценностей, убеждений и идеалов.

Источники и факторы формирования содержания образования

Источником формирования содержания школьного образования является **культура** или **социальный опыт**. Однако содержание социального опыта, взятого в целом, еще не определяет содержание образования в современной школе. В социальном опыте или культуре необходимо найти более определенные источники, формирующие содержание школьного образования. Таковыми являются: наука, производство материальных и духовных благ, опыт общественных отношений, духов-

ные ценности, формы общественного сознания, сферы деятельности человека. Комплектование содержания образовательного материала из перечисленных источников осуществляется с учетом конкретно-исторических и психологических требований. В соответствии с этими требованиями содержание социального опыта подвергается педагогической переработке. Оно отбирается с позиций его ценности и для решения задач развития психических свойств и качеств детской личности. Наконец, при формировании содержания образования учитываются требования индивидуально-личностного развития детей, их способностей, дарований и интересов. С этой целью в содержании общего образования предусматриваются помимо обязательных предметов и учебные предметы для свободного выбора, к которым ученики могут проявить особый интерес. Такой подход способствует углубленному познанию и развитию профессиональных интересов, склонностей учащихся.

В качестве факторов, которые влияют на отбор и формирование содержания школьного образования, выступают потребности общества в образованных людях; цели, которые общество ставит перед общеобразовательной школой на тех или иных этапах своего исторического развития; реальные возможности процесса обучения, а также потребности личности в образовании.

Функции государства состоят в том, чтобы обеспечить образование, соответствующее **государственным стандартам в образовании** – обязательному минимальному объему знаний по той или иной образовательной программе и необходимый уровень ее усвоения.

Образовательный стандарт, его структура и функции

Наряду с принципами и критериями отбора содержания общего образования в настоящее время надежным ориентиром в его определении выступает **государственный образовательный стандарт**.

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

Стандарт образования включает:

описание содержания образования на каждой из его ступеней, которое государство обязано предоставить обучаемому в объеме необходимой общеобразовательной подготовки;

требования к минимально необходимой подготовке учащихся в рамках указанного объема содержания;

максимально допустимый объем учебной нагрузки по годам обучения.

В содержательном аспекте стандарт средней общеобразовательной школы предусматривает:

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

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

Согласно принятому стандарту содержание образования по каждому учебному предмету содержит две основные части:

- неизменяемое инвариантное ядро;
- вариативную часть, постоянно обновляющуюся и изменяющуюся.

Государственный стандарт является базой создания учебных планов и программ, учебников и учебных пособий. Несмотря на существующие государственные стандарты, в каждом отдельном учебном заведении содержание образования может варьироваться, т. е. иметь небольшие отступления от установленной нормы.

Документы, определяющие содержание образования

Содержание образования определяется основными государственными документами: учебным планом, учебными программами и учебниками. **Учебный план** – это сертификат учебного заведения, определяющий:

- продолжительность учебного года, длительность четвертей и каникул;
- полный перечень предметов, изучаемых в данном учебном заведении;
- распределение предметов по годам обучения;
- количество часов по каждому предмету за все время обучения и на изучение предмета в каждом классе;
- количество часов в неделю на изучение каждого предмета;
- структуру и продолжительность практикумов, лагерных сборов и т. п.

Предметы, включенные в учебный план, делятся на обязательные и факультативные. В большинстве стран учебные планы разрабатываются и утверждаются центральными органами просвещения. Типовые учебные планы не всегда подходят для новых учебных заведений (гимназий, лицеев), которые разрабатывают свои собственные документы.

На основе учебного плана составляются учебные программы по всем предметам.

Учебная программа – это нормативный документ, в котором очерчивается круг основных знаний, навыков и умений, подлежащих усвоению по каждому отдельно взятому учебному предмету. Она включает перечень тем изучаемого материала, рекомендации по количеству времени на каждую тему, распределение их по годам обучения и время, отводимое для изучения всего курса. В современных средних и высших учебных заведениях используются типовые программы учебной дисциплины. В отдельных случаях практикуются авторские программы, которые составляются и применяются учителями-новаторами, мастерами педагогического труда.

Типовые программы очерчивают лишь наиболее обобщенный, базовый круг общеобразовательных знаний, навыков, умений и систему ведущих научных мировоззренческих идей. Они также включают наиболее общие рекомендации методического характера с перечислением средств и приемов обучения, специфических для конкретного учебного предмета. Типовые программы служат основанием для составления рабочих школьных и индивидуальных учебных программ. Они утверждаются Министерством образования Республики Беларусь и носят рекомендательный характер.

Авторские программы отличаются логикой построения курса, глубиной поднимаемых в них вопросов, теорий, характером их ос-

вещения автором программы. Они чаще всего используются при преподавании специальных курсов по выбору, обязательных факультативов и других учебных предметов.

Учебная программа в структурном отношении состоит из трех основных компонентов, в том числе:

пояснительная записка, в которой определяются целевые направления изучения данного конкретного учебного предмета в системе учебных дисциплин общеобразовательной школы;

собственно *содержание образования* – учебный материал, который включает основную информацию, понятия, законы, теории, перечень обязательных предметных навыков и умений, а также перечень общеучебных навыков и умений, формирование которых осуществляется на межпредметной основе;

методические указания – содержат информацию о путях реализации программы, методах, организационных формах, средствах обучения, а также оценки знаний, навыков и умений, приобретаемых учащимися в процессе изучения данного учебного предмета. Особое внимание в программах последнего десятилетия уделяется межпредметным связям, которые в обобщенном виде представляются в конце содержания основных разделов.

Выделяется два способа построения учебных программ: *линейный* и *концентрический*.

Сущность *линейного способа* построения учебных программ состоит в том, что к ранее изученному материалу на следующей ступени обучения учащиеся уже не возвращаются. Отдельные части (шаги, порции) учебного материала выстраиваются по одной линии и образуют непрерывную последовательность тесно связанных между собой и взаимообусловленных звеньев учебной работы, как правило, только один раз. Причем, новое выстраивается на основе уже известного материала и в тесной связи с ним.

Достоинством линейного способа расположения содержания учебной программы заключается в его экономичности во времени, поскольку исключается дублирование материала.

Концентрический способ построения учебных программ допускает один и тот же материал (вопрос) излагать несколько раз, но с элементами усложнения, с расширением, обогащением содержания образования новыми компонентами, с углубленным рассмотрением имеющихся между ними связей и зависимостей. Концентри-

ческое расположение материала в программе предусматривает не простое повторение, а изучение тех же вопросов на расширенной основе с более глубоким проникновением в сущность рассматриваемых явлений и процессов.

Негативные стороны линейного и концентрического способов построения учебных программ в значительной степени удается избежать, прибегая к спиралеобразному расположению в них учебного материала. Благодаря этому удается сочетать последовательность и цикличность его изучения. Характерной особенностью этого способа является то, что ученики, не теряя из поля зрения исходную проблему, постепенно расширяют и углубляют круг знаний, связанных с ней. В отличие от концентрической структуры, при которой к исходной проблеме учащиеся возвращаются порой даже спустя несколько лет, в спиральной структуре нет перерывов такого типа.

Конкретизация содержания учебных программ находит свое логическое отражение в **учебниках и учебных пособиях**. Они выступают основным источником знаний в процессе организации самостоятельной работы учащихся и одним из важнейших средств обучения.

По форме изложения учебник должен быть краток, лаконичен, содержать материал высокой степени обобщения и вместе с тем быть конкретным, содержать в себе необходимый и достаточный объем фактического материала. Материал, содержащийся в учебниках и в учебных пособиях, должен отражать изложение научных понятий и идей, быть доступным соответствующим возрастам учащихся, учитывать их интересы и особенности их психических процессов – восприятия, мышления, памяти. Систематическое изложение учебного материала в учебнике должно отличаться популярностью, увлекательностью, проблемностью.

Структура учебника включает в себя текст как главный компонент и нетекстовые вспомогательные компоненты. Все тексты разделяются на тексты-описания, тексты-повествования, тексты-рассуждения. К таковым компонентам относятся: аппарат организации и усвоения (вопросы и задания, памятки или инструктивные материалы, таблицы и шрифтовые выделения, подписи к иллюстративному материалу и упражнения); иллюстративный аппарат и аппарат ориентировки, включающий предисловие, примечания, приложения, оглавления, указатели.

Таблица 2

Структура школьного учебника

1. Текстовый компонент		
Основной текст	Дополнительный текст	Пояснительный текст
1. Вводный 2. Информационный (учебный): а) описательный б) повествовательный в) объяснительный г) проблемный 3. Заключительный	1. Документы 2. Научно-популярные тексты 3. Фрагменты из художественных произведений	1. Постраничный словарь 2. Пояснения в скобках внутри основного текста 3. Подписи к иллюстрациям 4. Сведения о представленных в учебнике документах и их авторах
2. Внетекстовый компонент		
Иллюстрации	Методический аппарат	Аппарат ориентировки
1. Изобразительные: - учебные рисунки - репродукции произведений искусства - документальные изображения (фотографии, карикатуры, плакаты и т.д.) 2. Условно-графические: - карты, картосхемы, планы - схемы, чертежи - линии времени	1. Вопросы и задания: - репродуктивные - преобразующие - творческие образные - проблемные - поисково-презентационные 2. Текстовые таблицы: - хронологические - синхронистические - сравнительно-обобщающие - конкретизирующие - иллюстрированные комплексы 3. Опорные схемы, кластеры, фишбоуны 4. Памятки-алгоритмы, инструкции к заданиям 5. Тесты самоконтроля	1. Оглавление 2. Рубрикации и тематические символы 3. Сигналы-символы 4. Выделения в тексте курсивом и жирным шрифтом 5. Словари, указатели, справочники: - понятий - дат - имен - меры веса, объема, длины - денежных значений 6. Колонтитулы 7. Шмуцтитулы 8. Список рекомендуемой литературы 9. Интернет-ресурсы

Дополнением к учебнику являются учебные пособия, хрестоматии, сборники упражнений и задач, словари, справочники, исторические и географические карты, книги для чтения и другие издания. Отличительной особенностью учебных пособий является то, что в них учебный материал в значительной степени дополняет и расширяет материал учебника новейшими сведениями, сведениями справочного характера. Работая с ними, ученики учатся излагать, анализировать, критиковать, дополнять, изменять и стиль своего изложения, и изучаемый текст с привлечением дополнительной литературы.

Задания на усвоение и проверку

1. Раскройте сущность и структуру содержания образования как дидактического понятия.
2. Дайте характеристику источникам и факторам формирования содержания образования по предмету Вашей специальности.
3. Перечислите основные требования, предъявляемые к документам, определяющим содержание образования на современном этапе.

Рекомендуемая литература

1. Басова, Н. В. Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова. – Ростов н/Д. : «Феникс», 1999. – 416 с.
2. Леднев, В. С. Содержание образования : учеб. пос. / В. С. Леднев. – М. : Высшая школа, 1989. – 360 с.
3. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
4. Лихачев, Б. Т. Педагогика. Курс лекций : учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1992. – 528 с.
5. Оконь, В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М. : Высшая школа, 1990. – 382 с.
6. Педагогика и психология высшей школы / отв. ред. С. И. Самыгин. - Ростов н/Д. : «Феникс», 1998. – 544 с.
7. Пидкасистый, П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
8. Попков, В. А. Дидактика высшей школы : учеб. пособие для студентов вузов / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2008. – 224 с

9. *Ситаров, В. А.* Дидактика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.

10. *Тупальский, Н. И.* Основные проблемы вузовского учебника / Н. И. Тупальский. – Минск : Выш. шк., 1976. – 183 с.

СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ 20–22 (6 ч)

Тема: СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Цель занятия: формирование знаний о сущности и компонентах содержания образования, развитие умений проектировать предстоящую педагогическую деятельность в учебном заведении.

Вопросы для обсуждения

1. Понятие о содержании образования.
2. Система образования в Республике Беларусь и за рубежом.
3. Источники и факторы формирования содержания образования.
4. Структура содержания среднего и высшего образования в Республике Беларусь и зарубежных государствах.
5. Создание учебно-методического комплекса (УМК) учебной дисциплины.
6. Проблема создания УМК, учебников и учебных пособий на электронных носителях.

Сообщения и рефераты

1. Пути совершенствования содержания современного среднего образования.
2. Школьный учебник: Каким он должен быть?
3. Взаимосвязь содержания образования и технологий обучения.

Виды учебной работы:

1. Анализ школьных учебных планов и учебных программ.
2. Анализ современных учебников и учебных пособий.
3. Разработка инструкции по составлению учебно-тематического плана.
4. Составление учебной рабочей программы (или ее фрагмента) по преподаваемой дисциплине (задание для самостоятельной работы).

Рекомендуемая литература

1. *Басова, Н. В.* Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова. – Ростов н/Д. : «Феникс», 1999. – 416 с.
2. *Леднев, В. С.* Содержание образования: учеб. пос. / В. С. Леднев. – М.: Высшая школа, 1989. – 360 с.
3. *Лернер, И. Я.* Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
4. *Оконь, В.* Введение в общую дидактику : пер. с польск. / В. Оконь. – М. : Высшая школа, 1990. – 382 с.
5. Педагогика и психология высшей школы / отв. ред. С. И. Самыгин. – Ростов н/Д. : «Феникс», 1998. – 544 с.
6. *Пидкасистый, П. И.* Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
7. *Попков, В. А.* Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студентов вузов / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – 3-е изд., испр. И доп. – М. : Академия, 2008. – 224 с.
8. *Савельев, А. Я.* Высшее образование / А. Я. Савельев // Российская педагогическая энциклопедия. – М. : Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 1993. – Т. 1. – С. 181–184.

ЛЕКЦИЯ 16.

ОБУЧЕНИЕ КАК ДВУСТОРОННИЙ ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ И УЧЕНИЯ (2 ч)

Цель: сформировать представление о процессе обучения, его сущности, структуре, функциях и роли в решении теоретических и методических проблем современной дидактики.

Вопросы

1. Предмет и задачи дидактики.
2. Сущность и функции процесса обучения.
3. Движущие силы процесса обучения.
4. Закономерности и принципы процесса обучения.

Информационный блок

Предмет и задачи дидактики

Дидактика (от греч. «didaktikos» – поучающий и «didasko» – изучающий) – раздел педагогики, теория обучения и образования. В настоящее время дидактика рассматривается как относительно самостоятельная отрасль педагогической науки, исследующая научные основы обучения и образования, их закономерности, принципы, цели, содержание, средства, организацию, достигаемые результаты.

Выделяются две функции дидактики: **научно-теоретическая** и **нормативно-прикладная**. Первая заключается в изучении закономерностей и особенностей процесса обучения. Решение теоретических проблем и полученные новые знания позволяют более эффективно управлять практикой обучения. Нормативно-прикладная функция заключается в научно обоснованном отборе содержания образования, установлении принципов обучения, разработке нормативов применения технологий и методов обучения.

Одной из основных задач дидактики является познание закономерностей усвоения знаний, умений и навыков и формирования убеждений, определение объема и структуры содержания образования. Основные вопросы дидактики – «чему учить?» и «как учить?»

Впервые термин «дидактика» появился в сочинениях немецкого педагога **Вольфганга Ратке (Ратихия)** (1571-1635) для обозначения искусства обучения. Аналогичным образом как «универсальное искусство обучения всех всему» трактовал дидактику и **Я. А. Коменский**. В начале XIX века немецкий педагог И. Ф. Герbart придал дидактике статус целостной и непротиворечивой теории воспитывающего обучения. В отечественной педагогике активное развитие дидактика получила во второй половине XIX века благодаря трудам К. Д. Ушинского и его последователям. В советский период проблемы дидактики разрабатывали: Ю. К. Бабанский, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, И. Я. Лернер, Б. Т. Лихачев, М. Н. Скаткин, И. Ф. Харламов и др. Теорию и практику обучения обогатил опыт педагогов-новаторов второй половины XX века Ш. А. Амонашвили, И. П. Волкова, Н. П. Гузика, С. А. Гуревича, В. Н. Терского и др.

К основным категориям дидактики относятся: обучение, образование, преподавание, учебно-познавательная деятельность, учебный процесс, содержание образования, методы и формы обучения и др. Кроме того, в дидактике используются понятия, заимствованные из других наук.

Сущность и функции процесса обучения

Процесс обучения – это целенаправленное, последовательно изменяющееся взаимодействие преподавателя и учащегося, в ходе которого решаются задачи образования, воспитания и общего развития. Обучение носит двусторонний характер. Оно обязательно предполагает взаимодействие преподавателя и учащихся. Процесс обучения состоит из двух взаимосвязанных процессов – **преподавания** и **учения**.

Взаимодействие преподавателей и обучаемых может протекать как в непосредственной, так и опосредованной форме. При непосредственном взаимодействии преподаватель и обучаемые совместно реализуют задачи обучения. При опосредованном взаимодействии обучаемые самостоятельно выполняют задания и инструкции, данные преподавателем заранее. Процесс учения может протекать и без преподавателя (дистанционное обучение). Процесс же преподавания обязательно предполагает наличие активного процесса учения.

Общение в процессе обучения оказывает исключительно сильное влияние на мотивацию учения, на формирование положительного отношения к учебе, на создание благоприятных морально-психологических условий для активного учения. Увлеченное отношение преподавателя к своему предмету, четкость, организованность в работе, такт в отношениях с учениками, своевременное оказание им помощи в учебе, объективность в оценивании успехов и выдержка в сложных ситуациях – все это чрезвычайно сильно влияет на процесс усвоения. В результате умелое общение значительно повышает воспитательный эффект обучения.

Выявление сущности процесса обучения предполагает определение его функций. Процесс обучения призван осуществлять **образовательную, воспитательную и развивающие функции**.

Выделение данных функций процесса обучения проведено условно, поскольку грани между процессами образования, воспитания и развития личности относительно, и некоторые их аспекты являются общими. Условное выделение этих функций необходимо

в практической деятельности педагога при целеполагании процесса обучения и диагностике его результатов.

Образовательная функция процесса обучения предполагает усвоение личностью научных знаний, формирование системы предметных и общеучебных умений и навыков.

Воспитательная функция процесса обучения заключается в формировании системы ценностно-эмоциональных отношений личности к миру и совокупности ее качеств.

Развивающая функция процесса обучения определяет развитие общих и специальных способностей личности, а также психических процессов. В процессе обучения развивающая функция осуществляется более эффективно, если учащиеся включаются в такие виды деятельности, которые развивают у них сенсорные восприятия, двигательную, интеллектуальную, волевою, эмоциональную, мотивационную сферы. В дидактике в 1960-е гг. появился специальный термин «**развивающее обучение**». Он предполагает, что в ходе обучения помимо формирования знаний и специальных умений надо предпринимать специальные меры по общему развитию учащихся.

Основными целями обучения принято считать:

- создание максимально благоприятных условий для умственного, нравственного, эмоционального и физического развития личности, всемерного развития ее способностей;
- реализацию идеи общего, интеллектуального, нравственного развития личности средствами гуманизации образования;
- воспитание высокообразованного гражданина на основе общечеловеческих нравственных ценностей, способного к активной жизни, труду, творчеству;
- формирование личности с развитым интеллектом и высоким уровнем культуры, подготовки к осознанному выбору и освоению профессиональных образовательных программ.

Наряду с целями обучения системообразующими понятиями в структуре процесса обучения выступают деятельность учителя (преподавание), деятельность учащихся (учение) и результат, связанный с конечным уровнем усвоения определенной системы знаний, умений и навыков, степенью обученности и воспитанности учащихся.

Переменными составляющими процесса обучения выступают: содержание учебной деятельности, методы обучения, средства обучения и организационные формы процесса обучения и учебной деятельности учащихся.

Движущие силы процесса обучения

Анализ *движущих сил процесса обучения* является важным условием обеспечения эффективности теоретической деятельности по выявлению его сущности.

Движущими силами процесса обучения являются внешние и внутренние противоречия.

Внешние противоречия – это противоречия, возникающие между постоянно возрастающими требованиями общества к процессу обучения и актуальным, текущим состоянием этого процесса.

Внутренние противоречия – это противоречия, возникающие внутри самого процесса обучения. К ним относятся:

- противоречия между выдвигаемым ходом обучения теоретическими и практическими задачами и наличным уровнем обученности, воспитанности и развитости учащихся;
- противоречия между требованиями педагога и возможностями учащихся;
- противоречия между содержанием сформировавшегося до начала обучения личного опыта учащихся и его недостаточностью для решения теоретических и практических познавательных задач;
- противоречия, возникающие между отдельными аспектами содержания учебного предмета и соответствующей научной дисциплины и др.

Не любое противоречие становится движущей силой, а лишь то, которое на данный момент актуализировано задачами процесса обучения и сформированным уровнем готовности личности к их решению.

Закономерности и принципы процесса обучения

Современные дидактические исследования и практика позволяют в качестве основных закономерностей обучения выдвинуть следующие и в такой последовательности.

1. Обучение есть четырехсторонний процесс взаимодействия цели, обучающего, обучаемого и содержания образования. Это основные компоненты, без любого из них процесс обучения невозможен. Из этой закономерности вытекает целый ряд частных закономерностей, характеризующих взаимодействие на разных уровнях: цели с преподавателем, учеником, содержанием обучения.

2. Гармоничное сочетание и взаимосвязь всех атрибутов (компонентов и элементов) процесса обучения: содержания и форм, методов и средств, организации управления.

3. Обучение развивает и воспитывает личность. Эта закономерность относится к разным этапам и звеньям процесса обучения.

Этим закономерностям подчиняются принципы и правила обучения, обеспечивающие желаемый результат.

Принципом обучения называют одно из исходных требований к процессу обучения, вытекающее из закономерностей его эффективной организации. Принципами обучения (принципами дидактики) называют определенную систему исходных, основных дидактических требований к процессу обучения, выполнение которых обеспечивает его необходимую эффективность.

Принцип научности обучения является важнейшим принципом обучения. Этот принцип опирается на закономерную связь между содержанием науки и учебного предмета. Он требует, чтобы содержание обучения знакомило учащихся с научными фактами, понятиями, закономерностями, теориями всех основных разделов соответствующей отрасли науки, в возможной мере приближалось к раскрытию ее современных достижений и перспектив развития в дальнейшем.

Использование на практике принципа научности в первую очередь предполагает строгую реализацию в ходе обучения всего объема требований теоретической и практической части учебных программ.

Принцип научности требует развития у учащихся умений и навыков научного поиска. Этому способствует внедрение в обучение элементов проблемности исследовательских лабораторных и практических работ, обучение студентов умению наблюдать явления, фиксировать и анализировать результаты наблюдений, умению вести научный спор, доказывать свою точку зрения, рационально использовать научную литературу.

Принцип систематичности и последовательности требует, чтобы знания, умения и навыки формировались в системе, в определенном порядке, когда каждый новый элемент учебного материала логически связывается с другими, последующее опирается на предыдущее, готовит к усвоению нового. При соблюдении логических связей учебный материал запоминается в большем объеме и более прочно.

Принцип доступности требует, чтобы обучение строилось на уровне реальных учебных возможностей, чтобы обучаемые не испытывали интеллектуальных, физических, моральных перегрузок, отрицательно сказывающихся на их физическом и психическом здоровье.

При слишком усложненном содержании понижается мотивационный настрой на учение, быстро ослабевают волевые усилия, резко падает работоспособность, появляется чрезмерное утомление.

Вместе с тем принцип доступности ни в коей мере не означает, что содержание обучения должно быть упрощенным, предельно элементарным. Специальные исследования показывают, что при упрощенном содержании обучения снижается интерес к учению, не формируются необходимые волевые усилия, не происходит желаемого развития учебной работоспособности.

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

Именно Я. А. Коменскому принадлежит «золотое правило дидактики», требующее привлекать к обучению все органы чувств. И. Г. Песталоцци показал необходимость сочетания наглядности со специальным мысленным формированием понятий. К. Д. Ушинский раскрыл значение наглядных ощущений для развития речи учащихся.

Наглядность в дидактике понимается более широко, чем непосредственное зрительное восприятие. Она включает в себя и восприятие через моторные, тактильные ощущения. Поэтому к наглядным средствам относят и лабораторное оборудование, и статические и динамические учебные пособия.

Вопросы и задания на усвоение и проверку знаний

1. Раскройте сущность, функции, основные проблемы и категории дидактики как научной отрасли.
2. Проанализируйте эволюцию взглядов классиков педагогической мысли на проблемы обучения и образования.
3. Раскройте двусторонний характер процесса обучения.
4. Приведите примеры, доказывающие действенный характер закономерностей и принципов процесса обучения.

Рекомендуемая литература

1. *Реан, А. А.* Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2000. – 432 с.
2. *Морозова, О. П.* Педагогические ситуации в художественной литературе : практикум для студентов высш. пед. учеб. заведений / О. П. Морозова. – М. : Академия, 2001. – 302 с.
3. *Оконь, В.* Введение в общую дидактику : пер. с польск. / В. Оконь. – М. : Высшая школа, 1990. – 382 с.
4. *Станкин, М. И.* Профессиональные способности педагога : акмеология воспитания и обучения. – М. : «Флинта», 1998. – 386 с.
5. *Гин, А. А.* Приемы педагогической техники. Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность : пособие для учителей. – Гомель : ИПП «Сож», 1999. – 88 с.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 23 (2 ч)

Тема: ОБУЧЕНИЕ КАК ДВУСТОРОННИЙ ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ И УЧЕНИЯ

Вопросы для обсуждения

1. Структура процесса обучения как целостной системы.
2. Возникновение и эволюция понятия «обучение».
3. Взаимодействие учителя и учащихся в процессе обучения.
4. Формирование общих учебных компетенций как важнейшая задача учебной деятельности учащихся.
5. Развитие личности учащегося в процессе обучения.

Темы рефератов и сообщений

1. Организация учебно-познавательной деятельности учащихся в опыте педагогов-новаторов (по выбору).

2. Современные технологии процесса обучения.
3. Учение как познавательная деятельность и самостоятельность школьника в целостном педагогическом процессе.
4. Стили педагогического общения учителя в процессе обучения.

Виды и формы учебной работы

1. Решение проблемных задач и ситуаций по теме занятия.
2. Самостоятельная работа с источником (Я. А. Коменский «Великая дидактика»).
3. Групповая дискуссия.
4. Решение учебного кроссворда.
5. Диагностирование уровня обученности учащихся.
6. Сравнительно-сопоставительный анализ определений обучения в специальной литературе.

Рекомендуемая литература

1. *Бордовская, Н. В.* Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
2. *Морозова, О. П.* Педагогические ситуации в художественной литературе. Практикум : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / О. П. Морозова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.
3. *Оконь, В.* Введение в общую дидактику : пер. с польск. / В. Оконь. – М. : Высшая школа, 1990. – 382 с.
4. *Станкин, М. И.* Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения / М. И. Станкин. – М. : Флинта, 1998. – 386 с.
5. *Гин, А. А.* Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность : пособие для учителей / А. А. Гин. – Гомель : ИПП «Сож», 1999. – 88 с.

ЛЕКЦИЯ № 17.

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Цель: проанализировать генезис и эволюцию организационных форм обучения в истории образования и педагогической мысли; раскрыть сущность, типологию и структуру урока как основной формы организации учебного процесса в школе; дать характеристику дополнительным организационным формам обучения.

Вопросы

1. Возникновение и развитие организационных форм обучения.
2. Урок – основная форма организации обучения в современной школе.
3. Другие формы организации обучения.

Информационный блок

Возникновение и развитие организационных форм обучения

Форма обучения представляет собой целенаправленную, содержательно насыщенную и методически оснащенную систему познавательного и воспитательного общения, взаимодействия, отношений учителя и учащихся.

Еще в первобытном обществе оформилась **система индивидуального обучения и воспитания** как передача опыта от одного человека к другому, от старших к младшим. Эта форма использовалась также в античное время, в период средневековья, а в некоторых странах применялась вплоть до начала XVIII столетия. Суть ее заключалась в том, что учащиеся индивидуально занимались в доме учителя или ученика. Помощь учителя выступала либо непосредственно, либо косвенно, когда ученик самостоятельно изучал материал учебника. В разные исторические периоды развития цивилизации индивидуальная форма обучения доминировала в практике семейного воспитания состоятельных слоев общества.

Достоинством индивидуального обучения является то, что оно позволяет полностью индивидуализировать содержание, методы и темпы учебной деятельности ребенка, следить за каждым его действием при решении конкретных учебных задач; вносить вовремя необходимые коррективы в деятельность обучающегося. К числу недостатков индивидуальной системы обучения следует отнести ее неэкономичность, некоторую ограниченность влияния учителя, вызванную тем, что, как правило, функция учителя сводилась к выдаче задания ученику и проверке его выполнения, ограниченность сотрудничества с другими учениками.

Начиная с XVI века значение индивидуальной формы обучения неуклонно снижается. Она постепенно уступает место **индивидуально-групповой форме организации учебного процесса**. При

индивидуально-групповом обучении учитель занимался с целой группой детей, однако учебная работа по-прежнему носила индивидуальный характер. Учитель обучал 10–15 детей разного возраста, уровень подготовки которых был различным. Он поочередно спрашивал у каждого ученика пройденный материал, также в отдельности каждому объяснял новый учебный материал, давал индивидуальные задания. Остальные ученики в это время занимались своим делом. Это позволяло учащимся приходить в школу в разное время года и в любое время дня. Крайне редко учитель собирал всех учеников своей группы для коллективных бесед.

Как индивидуальная, так и индивидуально-групповая форма организации обучения уже в конце XVI – начале XVII веков не удовлетворяла потребности общества в образовании подрастающих поколений. Более совершенное организационное оформление учебного процесса нашло свое отражение в концепции **классно-урочной системы обучения**, научно обоснованной в XVII веке Я. А. Коменским в книге «Великая дидактика». Основной формой организации занятий в рамках классно-урочной системы, по Я. А. Коменскому, должен быть урок. Он имеет неизменную структуру: опрос, сообщение учителя, упражнение, проверка. Основное время при этом отводилось практическим упражнениям.

Впервые эта система обучения была применена в братских школах Украины и Белоруссии в XVI в. После Коменского его классическое учение о классно-урочной системе развивалось К. Д. Ушинским, Ф. А. Дистервегом и другими педагогами. К. Д. Ушинский впервые обосновал типологию уроков, а Дистервег разработал целостную систему принципов и правил обучения, а также доказал необходимость учета возрастных возможностей учащихся.

В настоящее время эта система обучения является преобладающей в школах мира. Тем не менее, в дальнейшем предпринимались неоднократные попытки модернизировать классно-урочную систему. К достоинствам классно-урочной системы следует отнести четкую организационную структуру учебного процесса, простое управление им; возможность взаимодействия детей между собой в процессе коллективного обсуждения проблем, коллективного поиска решения задач; постоянное эмоциональное воздействие личности учителя на учащихся, их воспитание в процессе обучения; экономичность обучения. В то же время классно-урочная система ориентирована в основном на среднего ученика.

ка, создает непосильные трудности для слабого и задерживает развитие способностей у более сильных. Учитель испытывает трудности в учете индивидуальных особенностей учеников, не всегда может обеспечить организованное целенаправленное общение между учащимися.

В конце XVIII – начале XIX вв. английский священник А. Белл и учитель Дж. Ланкастер применили новую систему обучения, получившую название **белл-ланкастерской**. Эта система охватывала одновременно 600 и еще более учащихся. Сущность ее заключалась в том, что старшие ученики сначала под руководством учителя сами изучали материал, а затем, получив соответствующие инструкции, обучали своих младших товарищей, что в итоге позволяло при малом количестве учителей осуществлять массовое обучение детей. Но само качество обучения оставалось крайне низким, поэтому белл-ланкастерская система не получила широкого распространения.

В конце XIX века появились т. н. формы избирательного обучения – **батовская система** в США и **маннгеймская** в Западной Европе. Сущность первой из них состояла в том, что время учителя делилось на две части: первая отводилась на коллективную работу с классом, а вторая – на индивидуальные занятия с теми учащимися, которые в таких занятиях нуждались. С успевающими учениками работал сам учитель, а с отстающими – его помощник.

Маннгеймская система, названная так по названию города, где она была впервые применена, характеризуется тем, что (при сохранении классно-урочной системы обучения) учащиеся в зависимости от их способностей, уровня интеллектуального развития и степени подготовки распределялись по классам на сильных, средних и слабых.

В 1905 году возникла **система индивидуализированного обучения**, впервые примененная учительницей Еленой Паркхерст в городе Дальтон (штат Массачусетс). Эту систему нередко именуют еще лабораторной или системой мастерских. Традиционные занятия в форме уроков отменялись, учащиеся получали письменные задания и после консультации учителя работали над ними самостоятельно по индивидуальному плану. Для успешной работы учащиеся снабжались всеми необходимыми учебными пособиями, инструкциями, в которых содержались методические указания. Единого для всех расписания занятий не было. Коллективная работа велась один час в день, остальное время учащиеся проводили в предметных мастерских и лабораториях, где занимались индивидуально.

В 1920-е гг. в СССР использовалась модификация Дальтон-плана под названием **бригадно-лабораторной системы**, которая вытеснила урок. Задания по изучению курса или темы брала группа учеников (бригада). Они работали самостоятельно в лабораториях и с консультациями учителя, отчитывались коллективно. На итоговых конференциях бригадир от имени бригады отчитывался за выполнение задания, которое, как правило, выполняла группа активистов, а остальные присутствовали при этом. Отметки выставлялись одинаковые всем членам бригады. В 1932 г. обучение по этой системе в СССР прекратилось.

В 50–60-е гг. XX в. был разработан и получил большую известность педагогический проект американского профессора Ллойда Трампа (**план Трампа**). Эта форма организации предполагала сочетание занятий в больших аудиториях (100–150 человек) с занятиями в группах по 10–15 человек и индивидуальную работу учащихся. На общие лекции с применением разнообразных технических средств обучения отводилось 40 % времени, на обсуждение лекционного материала и углубленную проработку отдельных разделов курса в малых группах – 20%, на индивидуальную работу – 40 %. Классы при этой системе отменялись, состав малых групп был непостоянный.

Лекционно-семинарская система, зародившаяся с созданием первых университетов, имеет глубокие исторические корни. Однако она практически не претерпела существенных изменений с момента ее создания. Лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, консультации и практика по избранной специальности по-прежнему остаются ведущими формами обучения в рамках лекционно-семинарской системы. Неизменными атрибутами являются коллоквиумы, зачеты и экзамены. Учебная лекция позволяет учащимся за 45 минут усвоить больший, чем на уроке, объем учебного материала. Ее отличает от урока монологический способ изложения материала. Учебная лекция предназначена для учащихся старших классов, которые могут сосредоточиться на длительный промежуток времени. Целью учебной лекции является восприятие информации, ее осмысление, переработка и самостоятельное усвоение учебного материала. Семинар как форма организации обучения сочетает беседу и дискуссию учащихся.

Все формы обучения можно свести в четыре основные группы: индивидуальные, парные, групповые и коллективные.

Таблица 3

Сравнение основных форм организации обучения

Основные группы	Достоинства	Недостатки
Индивидуальные	Самостоятельное усвоение знаний, формирование учебных умений и навыков, развитие самооценки учеников, познавательной самостоятельности, осуществляется хороший контроль	Тормозит развитие детей с низким уровнем учебных возможностей, ведет к списыванию, подсказкам, отсуствии социальной активности школьников
Групповые	Взаимопомощь, распределение обязанностей, развитие чувства ответственности за результат совместной деятельности, стимул творческого соревнования	Слабого ученика можно поставить в пассивное положение, работать могут только лидеры, а остальные списывать
Парные	Учащиеся дают взаимную оценку действиям и поступкам друг друга, эта работа эффективна на непродолжительное время (5-7 мин.), повышается качество выполненной работы, исчезает страх за ошибки перед учителем	Возникает опасность ложного товарищества, невозможно объективно оценить уровень знаний учащихся, нарушается нормальный ход индивидуальной учебной деятельности
Коллективные	Каждый ученик попеременно выступает то в роли учителя, то в роли ученика, повышается ответственность за свои знания перед коллективом, активизируется познавательная деятельность учащихся, развивается инициативность, коммуникабельность, трудолюбие учеников	Неумение начинающими учителями профессионально использовать данную форму, недостаточность времени на уроках

Урок – основная форма организации обучения в современной школе

Урок – это коллективная форма обучения, которая характеризуется постоянным составом учащихся, устойчивыми временными рамками (45 минут), заранее составленным расписанием и организацией работы над одним и тем же материалом. В современной отечественной школе урок остается основной формой организации обучения. Выделяются признаки, отличающие урок от других организационных форм: постоянная группа учащихся; руководство деятельностью школьников с учетом особенностей каждого из них; овладение основами изучаемого материала непосредственно на уроке. Эти признаки отражают не только специфику, но и сущность урока.

Имеется наиболее употребляемая и общепринятая *классификация уроков по дидактической цели* (Б. П. Есипов):

- уроки смешанные, или комбинированные;
- уроки усвоения новых знаний учащимися;
- уроки закрепления изучаемого материала;
- уроки повторения;
- уроки систематизации и обобщения нового материала;
- уроки проверки и оценки знаний, умений и навыков.

Структура урока – совокупность его элементов, частей, обеспечивающих целостность урока и достижение дидактических целей. Структура определяется также целью, содержанием, методами и средствами обучения, уровнем подготовки учащихся. Типичная структура комбинированного урока включает: организационный момент, проверку домашнего задания, опрос учащихся по пройденному материалу, изучение нового материала, закрепление его и задание на дом.

В проведении урока важен вопрос об организации учебной деятельности детей. Выделяют три ее формы - фронтальную, индивидуальную, групповую.

В теории и практике урока важное место занимают вопросы подготовки учителя к уроку, планирование и анализ урока. В решении этих вопросов учитель опирается на знание процесса обучения и его закономерностей, предметную методику, педагогическую психологию.

Другие формы организации обучения

Урок как основная форма органично дополняется другими формами организации обучения. Часть из них развивалась параллельно с уроком, т. е. в рамках классно-урочной системы (экскурсии, консультации, домашняя работа, учебные конференции, дополнительные занятия). Другие формы заимствованы из лекционно-семинарской системы и адаптированы с учетом возраста учащихся (школьные лекции, семинары, практикумы, зачеты, экзамены). Среди наиболее распространенных типов нестандартных уроков можно выделить следующие:

деловые игры;
пресс-конференции;
уроки типа КВН;
уроки-конкурсы;
уроки-«судь»;
ролевые игры;
уроки-конференции;
уроки-семинары;
интегрированные уроки;
уроки-экскурсии и др.

Формы внеурочных занятий школьников имеют большое образовательное и воспитательное значение. Они разнообразны и требуют от учителя эрудиции, творческого подхода.

Рекомендуемая литература

1. Гин, А. А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность : пособие для учителей / А. А. Гин. – Гомель : ИПП «Сож», 1999. – 88 с.
2. Конаржевский, Ю. А. Система. Урок. Анализ / Ю. А. Конаржевский. – Псков : ПОИПКРО, 1996. – 440 с.
3. Кульневич, С. В. Анализ современного урока / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов-н/Д. : Учитель, 2001. – 176 с.
4. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса : пособие для педагогов / С. С. Кашлев. – Мн. : Университетское, 2001. – 95 с.
5. Коротов, В. М. Главное на уроке / В. М. Коротов. Ин-т развития личности РАО, Упр. образования администрации Иван. обл., Ин-т повышения квалификации и переподгот. пед. кадров. – Иваново, 1995. – 105 с.

6. Основы педагогического мастерства / под ред. И. А. Зязюна. – Киев : Вища школа, 1987. – 207 с.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 24 (2 ч)

Тема: ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Вопросы для обсуждения

1. Многообразие форм организации обучения в современной дидактике: основные подходы и проблемы внедрения в практику.
2. Эволюция форм организации обучения в истории педагогической теории и практики.
3. Общая характеристика классно-урочной системы:
 - а) структура и типология современного урока;
 - б) основные педагогические требования к проведению урока;
 - в) планирование, подготовка и проведение урока.
4. Нетрадиционный урок, особенности его планирования и проведения.

Информационный блок

Примерная схема полного анализа урока (Ерофеева Н. Ю.)

I. Анализ цели урока.

1. Правильность и обоснованность цели урока с учетом:
 - а) программных требований;
 - б) содержания материала;
 - в) необходимого уровня знаний и умений учащихся;
 - г) места урока в системе уроков по данной теме;
 - д) подготовленности класса;
 - е) возможности самого учителя;
 - ж) прогнозов на конечный результат обучения.
2. Формы и методы доведения цели до учащихся. Целесообразность этих форм и методов.
3. Степень достижения поставленной цели.

II. Анализ структуры урока.

1. Соответствие структуры урока его цели и типу.
2. Логическая последовательность и взаимосвязь этапов урока.
3. Целесообразность распределения времени по этапам урока.
4. Рациональность использования оборудования кабинета.
5. Научная организация труда учителя и учащихся.
6. Организация начала и конца урока.
7. Оптимальный темп ведения урока.
8. Наличие плана и степень его выполнения.

III. Анализ содержания урока.

1. Соответствие содержания урока требованиям образовательного стандарта.
2. Логичность изложения.
3. Доступность изложения (соответствует ли уровень изложения материала учителем уровню понимания содержания учениками).
4. Научность изложения (соответствует ли уровень сложности изложения материала учителем уровню сложности изложения в учебнике).
5. Выделение ведущих идей по данной теме.
6. Связь содержания урока с жизнью, профессиональная направленность материала.
7. Связь содержания урока с потребностями и интересами ученика.
8. Формирование самостоятельного мышления, активной учебной деятельности, познавательных интересов учащихся средствами самого материала урока.

IV. Анализ методики проведения урока (деятельность учителя).

1. Правильность отбора методов, приемов и средств обучения с учетом:
 - а) темы урока;
 - б) цели урока;
 - в) возможностей класса;
 - г) возможностей самого учителя;
 - д) учебно-материальной базы.

2. Разнообразие методов и приемов, применяемых на уроке.

3. Формирование у учащихся новых понятий (как учитель определил новые понятия для данной темы и как определил, являются ли данные понятия для учащихся действительно новыми).

4. Актуализация опорных знаний (как учитель работает с разнообразными точками зрения по теме урока).

5. Качественное усвоение нового материала (как определяется учителем качество освоения).

6. Использование средств обучения (наглядных пособий, ТСО, личностных особенностей учащихся).

7. Организация учителем самостоятельной работы учащихся (характер тренировочных упражнений, виды самостоятельных работ, степень сложности, вариативность, индивидуальный подход к заданиям, инструктаж и пр.).

8. Педагогическая техника учителя: темп речи, дикция, эмоциональность изложения, точность использования специальной терминологии, умения в межличностном общении, приемы влияния на учащихся.

V. Анализ работы учащихся на уроке.

1. Активность и работоспособность учащихся на разных этапах урока.

2. Интерес к теме или к уроку.

3. Владеют ли учащиеся рациональными приемами работы (НОТ на уроке). Культура труда на уроке.

4. Выполнение учащимися единых требований (есть ли требования учителя к учащимся при изучении предмета, в чем они выражаются, являются ли данные требования едиными для всех предметников вашей школы).

5. Наличие навыков самоконтроля.

6. Качество знаний, умений учащихся (глубина, осознанность знаний, умение вычлнить главное, применять знания и умения в различных ситуациях).

7. Умение самостоятельно приобретать знания, самостоятельность суждений.

8. Культура межличностных отношений. Реакция на оценку учителя.

VI. Анализ домашнего задания.

1. Методы и приемы проверки домашнего задания.

2. Мотивировка домашнего задания на данном уроке, его цели и осознание этих целей учащимися. Объем домашнего задания (чем определяется).

3. Характер домашнего задания (тренировочный, творческий, закрепляющий, развивающий, дифференцированный).

4. Посильность домашнего задания для всех учащихся.

5. Подготовленность домашнего задания всем ходом урока.

6. Методика задания на дом, инструктаж.

7. Предполагаемая отдача от заданного на дом (ставит ли учитель перед собой вопрос: «Зачем я задаю учащимся это домашнее задание?»).

VII. Оценка санитарно-гигиенических условий урока.

1. Классная доска (форма, цвет, чистота, пригодность для работы мелом, для закрепления наглядности).

2. Соответствие мебели возрасту учащихся.

3. Уровень освещенности, чистота помещения.

4. Размещение учащихся в учебной аудитории с учетом их особенностей здоровья.

5. Приемы и методы работы над осанкой учащихся.

6. Режим проветривания, проведения физкультминуток, фрагментов релаксации, элементов аутотренинга).

7. Применение наглядности, соответствующей нормам (величина букв, их цвет, четкость написания).

8. Соблюдение правил охраны труда и техники безопасности на соответствующих уроках.

VIII. Психологический анализ урока (проводится со школьным психологом либо при наличии соответствующего образования).

1. Психологическое состояние учащихся перед началом урока и в ходе его (готовность к уроку, собранность, настроение и его причины, эмоциональный отклик на происходящее на занятии).

2. Развитие внимания, устойчивость внимания на разных этапах урока, приемы привлечения внимания и поддержания его устойчивости, случаи отвлечения внимания и его причины, соотношение произвольного и непроизвольного внимания.

3. Развитие и тренировка памяти учащихся; как организация урока способствовала развитию всех видов памяти (механически

смысловой, произвольной, непроизвольной, кратко-зрительной); организация основных процессов памяти – восприятия, запоминания, сохранения и воспроизведения.

4. Развитие мышления учащихся: создание проблемных ситуаций, использование заданий, формирующих параметры мыслительных операций: сравнение, анализ, синтез, обобщение, конкретизация, систематизация, абстрагирование; создание условий для развития творческого мышления.

5. Развитие воображения учащихся через образную подачу материала.

6. Приемы организации осмысленного восприятия материала школьниками.

7. Привлечение эмоций учащихся в процессе обучения.

8. Способствовал ли урок общему развитию личности школьника детского коллектива в целом.

9. Знание учителем возрастной психологии, психологический контакт с классом; педагогический такт учителя.

Темы рефератов и сообщений

1. Фронтальная, групповая и индивидуальная работа с учащимися на уроке.

2. Использование дополнительных форм обучения в учебном процессе средней школы.

3. Основные пути совершенствования урока.

4. Проблема взаимодействия учителя и учащихся на уроке.

Виды и формы учебной работы

1. Составление плана-конспекта урока по специальности (инструктаж с последующим выполнением задания в группе).

2. Решение педагогических задач и ситуаций по организации педагогического общения на уроке.

3. Выполнение заданий по овладению методами и приемами педагогической техники в работе учителя.

4. Показ фрагмента урока на учебном занятии с последующим анализом.

5. Ознакомление с критериями анализа урока.

6. Обсуждение фрагментов фильмов «Три дня с Шаталовым», «Учитель общеобразовательной школы» и др.

Рекомендуемая литература

1. Гин, А. А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность : пособие для учителей / А. А. Гин. – Гомель : ИПП «Сож», 1999. – 88 с.
2. Конаржевский, Ю. А. Система. Урок. Анализ / Ю. А. Конаржевский. – Псков : ПОИПКРО, 1996. – 440 с.
3. Кульневич, С. В. Анализ современного урока / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов-н/Д. : Учитель, 2001. – 176 с.
4. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса : пособие для педагогов / С. С. Кашлев. – Мн. : Университетское, 2001. – 95 с.
5. Коротов, В. М. Главное на уроке / В. М. Коротов; Ин-т развития личности РАО, Упр. образования администрации Иван. обл., Ин-т повышения квалификации и переподгот. пед. кадров. – Иваново, 1995. – 105 с.
6. Основы педагогического мастерства / под ред. И. А. Зязюна. – Киев : Вища школа, 1987. – 207 с.

ЛЕКЦИЯ 18. СИСТЕМА МЕТОДОВ И СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Цель: раскрыть сущность методов и средств обучения в педагогическом процессе; показать исторический характер развития методов обучения; проанализировать наиболее авторитетные в педагогической науке классификации методов обучения.

Вопросы

1. Понятие и сущность метода обучения.
2. Исторический характер развития методов обучения.
3. Классификация методов обучения.
4. Использование активных методов обучения на учебных занятиях.
5. Критерии выбора и сочетания традиционных и активных методов обучения.
6. Сущность и виды средств обучения.

Информационный блок

Понятие и сущность метода обучения

Методы обучения определяются как система упорядоченных способов взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленных на достижение цели образования. С точки зрения данного определения метод обучения органически включает в себя обучающую работу учителя (преподавание) и организацию учебно-познавательной деятельности учащихся (учение) в их взаимосвязи, а также специфику их работы по достижению образовательных, развивающих и воспитательных целей обучения.

Отражая двуединый характер процесса обучения, методы являются одним из механизмов, способов осуществления педагогически целесообразного взаимодействия учителя и учащихся, которое строится на основе ведущей и направляющей роли учителя.

Широко распространенным в дидактике является также термин «*приемы обучения*». Прием обучения – это составная часть или отдельная сторона метода обучения.

Исторический характер развития методов обучения

Метод обучения – категория историческая, она изменяется с изменением цели, содержания, средств педагогического процесса. Американский ученый-педагог К. Керр выделяет четыре «революции» в развитии методов в зависимости от преобладающего средства обучения. Первая состояла в том, что родители, служившие образцом, уступили место профессиональным учителям; сущность второй – замена устного слова письменным; третья – когда в обучение было введено печатное слово; четвертая (современная) предполагает частичную автоматизацию и компьютеризацию обучения.

На ранних этапах общественного развития передача социального опыта подрастающим поколениям осуществлялась в процессе совместной деятельности детей со взрослыми. Подражая взрослым, дети овладевали способами и приемами добывания пищи, получения ог-

ня, изготовления одежды и т. д. Показ образца («делай как я»), многократное воспроизведение показанных действий детьми и коррекция их взрослыми – это был самый древний репродуктивный метод обучения, из которого развились все другие методы.

С возникновением письменности, а затем и книгопечатания появилась возможность выражать, накапливать и передавать обобщенные результаты опыта – знания и способы деятельности – в знаковой форме. Работа с книгой становится массовым способом взаимодействия учителя и ученика в процессе обучения, но использовались книги по-разному. В средневековой школе учащиеся механически заучивали тексты, главным образом религиозного содержания. Так возник догматический, или катехизисный метод обучения. Более совершенный его вид связан с постановкой вопросов и представлением готовых ответов.

В эпоху Возрождения гуманисты отвергали схоластико-догматический метод обучения и считали, что процесс обучения должен носить привлекательный и радостный для детей характер, начинаться с чувственного восприятия. За пересмотр схоластических методов обучения активно выступил в конце XVI – начале XVII вв. Ф. Бэкон, который главную цель обучения видел не в передаче готовых знаний, а в вооружении учащихся методами самостоятельного их приобретения. В эпоху Возрождения в процесс обучения органично вошли такие методы, как наблюдение, эксперимент, самостоятельная работа, упражнение, направленные на развитие самостоятельности, активности, сознательности, инициативности ребенка.

Идею активизации обучения с помощью наглядных методов обучения, обобщения и самостоятельных выводов в начале XIX века развивал И. Г. Песталоцци. В дидактике И. Ф. Гербарта значительное место отведено методам, направленным на поддержание дисциплины и порядка в классе. Ведущую роль при этом он отводил учителю и передаче им готовых знаний учащимся. Дальнейшее развитие теория словесно-наглядных методов получила в трудах Ф. А. Дистервега.

На рубеже XIX и XX вв. важное место стал занимать эвристический метод как вариант словесного, который более полно учитывал потребности и интересы ребенка, развитие его самостоятельности.

Методам «книжной» учебы противопоставлялись «естественные» методы, предусматривавшие установление в ходе обучения непосредственного контакта с действительностью. Основное место в процессе обучения отводилось ручному труду, различного рода практическим занятиям, а также работе учащихся с литературой, в процессе которой у детей формировались навыки самостоятельной работы, использования собственного опыта. Наиболее полно эти идеи использовались в прагматической педагогике Дж. Дьюи.

Значительный шаг вперед в развитии теории методов обучения был сделан П. Ф. Каптеревым. Он глубоко и разносторонне раскрыл взаимосвязь внешних форм методов обучения и их внутренней сущности. Подходя к исследованию методов обучения с точки зрения познавательной деятельности учащихся, Каптерев выделил три группы методов:

- догматические (знание передается в готовом виде);
- аналитические (учитель разлагает знание на элементы, показывает значение каждого из них и затем строит из этих элементов целое знание);
- генетические (показывается процесс возникновения знания, его развития и затем дается окончательная формулировка и делаются выводы).

Последняя группа подразделяется на сократическую и эвристическую подгруппы.

П. П. Блонский, С. Т. Шацкий и другие педагоги уделяли большое внимание т. н. «активным методам» – исследовательскому, практическому и лабораторному.

Классификация методов обучения

Одной из острых проблем современной дидактики является проблема классификации методов обучения. В настоящее время нет единой точки зрения по этому вопросу. Наличие различных точек зрения на проблему классификации отражает естественный процесс дифференциации и интеграции знаний о них. В связи с тем, что разные авторы в основу подразделения методов обучения на группы и подгруппы кладут разные признаки, существует ряд классификаций.

Таблица 4

Классификация методов обучения

Авторы классификации	Признак классификации	
Н. М. Верзилин, Е. И. Перовский, Е. Я. Голант	По источнику информации	Словесные, наглядные, практические
М. А. Данилов, Б. П. Есипов	По характеру дидактических целей и решению познавательных задач в процессе обучения	Методы сообщения новых знаний; методы формирования умений и навыков по применению знаний на практике; методы проверки и оценки знаний, умений и навыков
И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин	По способу усвоения в соответствии с характером учебно-познавательной деятельности	Объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный); репродуктивный; проблемное изложение; частично поисковый (эвристический); исследовательский
Ю. К. Бабанский	Комбинирование разных признаков	Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; методы стимулирования и мотивации учения; методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности
М. И. Махмутов	Сочетание способов деятельности преподавателя и учащегося	Методы преподавания (информационно-сообщающий, объяснительный, инструктивно-практический, объяснительно-побуждающий и побуждающий); методы учения (исполнительный, репродуктивный, продуктивно-практический, частично-поисковый, поисковый)

Наличие различных точек зрения на проблему классификации методов обучения не означает «кризиса теории методов», а отражает объективную, реальную многосторонность методики обучения, естественный процесс дифференциации и интеграции знаний о ней.

Критерии выбора и сочетания методов обучения

В современном педагогическом опыте построение системы методов обучения осуществляется в соответствии с технологической

логикой педагогического процесса (А. С. Макаренко). Такой подход позволяет программировать два относительно самостоятельных, но в то же время тесно взаимосвязанных процесса – с одной стороны, превращение знаний в прочные умения, навыки и привычные действия, а с другой – переход знаний в личные убеждения. Этим обеспечивается целостность процесса формирования личности. Смысл методики обучения в технологической последовательности состоит в планомерном и заранее программируемом переходе методов деятельности преподавателей к методам деятельности коллектива и от них – к методам самоорганизации и самостоятельности самих учащихся. Такая тенденция отражает основные этапы деятельности ученического коллектива.

Инструктаж, упражнение, контроль и взаимное обучение вместе составляют группу основных методов обучения в строгой технологической последовательности. Используемые в тесной связи с методами воспитания, о которых пойдет речь ниже, они призваны решать задачи воспитывающего обучения в целостном педагогическом процессе.

Технология использования методов обучения хорошо прослеживается в педагогическом опыте одного из последователей А. С. Макаренко Виктора Николаевича Терского. Она получила отражение в его книге, написанной в соавторстве с О. С. Кель, «Игра. Творчество. Жизнь» (М., 1966).

Сущность и виды средств обучения

Средство обучения – это идеальный или материальный объект, который используется для освоения знаний, формирования опыта, познавательной и практической деятельности.

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

По составу объектов различают материальные и идеальные средства обучения.

Идеальные средства обучения – это те усвоенные ранее знания и умения, которые используют учителя и учащиеся для усвоения новых знаний. Идеальное средство – это орудие освоения культурного наследия, новых культурных ценностей.

Материальные средства обучения – это физические объекты, которые используют учитель и ученик для детализированного обучения. К материальным средствам относятся: учебники и учебные пособия, таблицы, модели, макеты, информационные средства, компьютер, учебно-технические средства, лабораторное оборудование помещения, мебель, расписание занятий и т. д. Группа средств «Учебники и учебные пособия» охватывает как литературу для преподавателей, так и литературу для учащихся. Сюда относятся: учебники по каждой дисциплине, научная литература по специальности, дидактические и методические пособия для преподавателей, сборники задач и упражнений, руководства по выполнению самостоятельных работ, контрольные работы, обучающие программы, тетради на печатной основе, словари, справочники и т. д.

Наглядные средства обучения являются важнейшими в составе материальных средств. Наглядные пособия обычно классифицируются на три группы:

- 1) объемные пособия (модели, коллекции, приборы, аппараты и т. п.);
- 2) печатные пособия (картины, плакаты, графики, таблицы, учебники и т. д.);
- 3) проекционный материал (кинофильмы, видеофильмы, слайды и т. п.).

Для использования проекционного материала применяют *технические средства обучения (ТСО)*. Существуют следующие виды ТСО: информационные, программированного обучения, контроля знаний, тренажеры, комбинированные. К последним относятся: кинопроекторы, диапроекторы, эпипроекторы, графопроекторы, видеомагнитофоны, телевизионные комплексы, персональные компьютеры, компьютерные системы. Они постоянно совершенствуются. Промышленность выпускает также специализированные ТСО: лингафонные кабинеты для изучения иностранных языков, комплексы для изучения физики, математики и других предметов.

Важную роль в обучении играют *коллекции и модели*. Учебные коллекции – это наборы предметов или веществ, подобранных по определенному признаку, характеристике и служащих для изучения нового материала, повторения, обобщения и упражнения. В учебном процессе используются коллекции по ботанике, зоологии, физике, химии, рисованию, а также в трудовых мастерских. Многие коллекции выполняют учащимися вместе с преподавателями, учителями во внеурочное время, что существенно улучшает качество знаний учащихся.

По субъекту деятельности средства обучения можно условно разделить на *средства преподавания* и *средства учения*.

В преподавании используются средства наглядности, демонстрационное оборудование, информационные средства обучения, компьютер, электронные доски. Одним из основных средств преподавания является *речь учителя*, которая должна удовлетворять следующим требованиям: 1) грамматическая правильность; 2) точность; 3) образность; 4) экономичность; 5) эмоциональность. Грамотно построенная и четко произнесенная фраза позволяет учащимся правильно понять мысль учителя, запомнить ее и воспроизвести. Речь учителя является образцом для учащихся, она не только средство изложения учебной информации, но и средство управления вниманием, средство образования представлений и понятий.

Высокие требования предъявляются к поведению преподавателя во время демонстрации. Он должен стоять лицом к классу сзади объекта или сбоку от него, чтобы не загромождать пособие и видеть поведение класса. При этом он должен одновременно показывать, объяснять и следить за работой и поведением каждого учащегося. Показывать элементы пособий надо указкой, следя боковым зрением за правильностью ее движения. Демонстрируемые предметы и рисунки на доске должны быть хорошо видны с последних мест.

К средствам учения относятся: учебники, тетради, ручки, дидактический раздаточный материал, карточки, схемы, опорные конспекты, лабораторное оборудование, персональные компьютеры, информационные средства индивидуального обучения, т. е. все то, чем пользуются учащиеся для усвоения новых знаний.

В использовании любого вида средств необходимо соблюдать меру и пропорции. Так, отсутствие или недостаточное количество средств наглядности снижает качество знаний, уменьшает познавательный интерес, затрудняет образное восприятие. Однако большое количество демонстраций отвлекает внимание учащихся от главного, о чем идет речь на занятии, больше развлекает, чем учит. Оптимальным считается 4–5 демонстраций за урок при изучении трудной темы, считая средства для самостоятельной работы и средства контроля.

Задания для проверки и усвоения

1. Определите сущность и роль методов обучения в учебно-воспитательном процессе.

2. Проанализируйте и раскройте эволюцию методов обучения во всемирном историко-педагогическом процессе.

3. Охарактеризуйте достоинства и недостатки различных классификаций методов обучения.

4. Проведите сравнительно-сопоставительный анализ понятий «метод обучения», «прием обучения» и «средство обучения».

Рекомендуемая литература

1. Гин, А. А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность : пособие для учителей / А. А. Гин. – Гомель : ИПП «Сож», 1999. – 88 с.

2. Обучаем иначе: Стратегия активного обучения в школе / Е. К. Григальчик [и др.]. – Минск : Изд. ООО «Красико-Принт», 2001. – 128 с.

3. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса : пособие для педагогов / С. С. Кашлев. – Мн.: Университетское, 2001. – 95 с.

4. Кашлев, С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Минск : Белорусский верасень, 2005. – 196 с.

4. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.

5. Крупнин, А. Л. Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов / А. Л. Крупнин, И. М. Крохина. – Ростов н/Д. : Издательство «Феникс», 1995. – 480 с.

6. Лещинский, В. И. Учимся управлять собой и детьми : пед. практикум / В. И. Лещинский, С. В. Кульневич. – М. : Просвещение, Владос, 1995. – 240 с.

7. Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

7. Щуркова, Н. Е. Практикум по педагогической технологии / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 250 с.

8. Сманцер, А. П. Гуманизация педагогического процесса в современной школе. История и современность / А. П. Сманцер, Л. В. Кондрашова. – Минск : Бестпринт, 2001. – 308 с.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 25 (2 ч)

Тема: СИСТЕМА МЕТОДОВ И СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Вопросы для обсуждения

1. Понятие о методах, средствах и приемах обучения.
2. Сравнительно-сопоставительный анализ классификаций методов обучения.
3. Активные методы обучения в современной школе.
4. Особенности применения методов обучения в опыте педагогов-новаторов (по выбору).

Темы рефератов и сообщений

1. Эволюция методов обучения в истории педагогической теории и практики XIX-XX вв.
2. Методы проблемного изложения нового материала на уроке.
3. Основные принципы организации коллективной дискуссии в классе (группе).
4. Особенности использования интерактивных методов обучения в учебно-воспитательном процессе.

Информационный блок

Пример использования активных методов. Технология подготовки и проведения учебных дебатов

Технология учебных дебатов является эффективным средством обучения школьников умению ясно и логично формулировать свою позицию, находить убедительные факты и доводы в свою поддержку, а также развивает уверенность в способности повлиять на общественное мнение или изменить сложившуюся ситуацию.

Дебаты – это технология (форма), предложенная известным американским социологом Карлом Поппером. Первоначально дебаты создавались как программа для учащихся, позволяющая обучить умению рассуждать, критически мыслить, продуктивно организовывать процесс дискуссии.

Учебные дебаты – форма интерактивного обучения общению, способ организации учебно-воспитательной работы, позволяющий формировать навыки самостоятельной работы с литературой и другими источниками информации, отрабатывать умения вести дискуссию и отстаивать собственную точку зрения с учетом того, что и противоположная позиция тоже имеет право на существование.

Целью учебных дебатов является углубление или получение новых знаний, развитие аналитико-синтетических и коммуникативных умений, воспитание культуры ведения коллективного диалога. Особую привлекательность дебатам придает возможность рассматривать одно и то же явление или факт с прямо противоположных позиций, анализировать бесспорные, на первый взгляд, истины и усомниться в их правильности, на основе чего самостоятельно, осознанно вырабатывать жизненную позицию. Кроме того, ценность дебатов определяется и тем, что они могут использоваться в работе со старшеклассниками, а также студентами профессиональных учебных заведений всех уровней и направленности.

Отличительным признаком дебатов можно считать высокую степень стандартизованности: жесткий временной лимит выступления каждого участника, четкие ролевые предписания, разнообразие и объективность критериев оценки, запрет на нерегламентированные высказывания, возможность высказать определенную точку зрения только один раз.

Формализованность обмена информацией, заложенная в самих дебатах, позволяет:

- вовлечь в диалог всех учащихся;
- концентрировать внимание участников и зрителей на содержании обсуждаемого материала;
- избежать стихийности и спонтанности хода дискуссии, отступления от главной проблемы ради второстепенной;
- исключить излишнюю эмоциональность, порой неизбежную при организации и проведении коллективного творческого дела.

В основе учебных дебатов лежит спорный тезис-утверждение, который является темой «игры» и определяет позиции двух соревнующихся команд. Например, в качестве таких тезисов могут стать утверждения: «Обучение мальчиков и девочек должно быть раздельным»; «Экзамен делает процесс обучения более эффективным»; «Средняя школа готовит к реальной жизни»; «Школьная

форма должна быть обязательной»; «Родители никогда не считают ребенка взрослым». Важно, чтобы простым добавлением частицы «не» тема могла быть превращена в свой антипод, например: «Обучение мальчиков и девочек не должно быть раздельным», «Средняя школа не готовит к реальной жизни», «Школьная форма не должна быть обязательной». В качестве темы дебатов может быть выбран не только спорный тезис-утверждение, но и вариативное высказывание, объединяющее две точки зрения, например: «Охрана окружающей среды или экономическое процветание государства»; «Использование компьютерных технологий на каждом уроке: плюсы и минусы»; «Домашнее задание: «за» и «против» и др.

Тема дебатов должна соответствовать нескольким условиям:

- четкость и конкретность формулировки;
- однозначность понимания;
- перспективность для обсуждения;
- значимость для воспитанников.

Организация дебатов включает в себя три этапа: подготовку, проведение и обсуждение.

Сложность дебатов как формы обучения заключается не столько в их проведении, сколько в огромной предварительной работе, которая включает в себя следующие этапы:

- 1) знакомство участников с сущностью, особенностями, правилами организации и проведения дебатов;
- 2) определение исходного тезиса дебатов;
- 3) подбор, изучение и анализ основной литературы;
- 4) распределение ролей;
- 5) разработка кейса понятий, аргументов, контраргументов;
- 6) разработка экспертами критериев оценки;
- 7) индивидуальный инструктаж о процедуре дебатов.

Сначала педагог знакомит учащихся с сущностью и особенностями проведения дебатов, а также с правилами организации, которые заключаются в следующем:

- в дебатах принимают участие все (часть учащихся выступает в ролях спикеров, председателя, секретаря и экспертов, остальные – в роли зрителей, которые подбирают аргументы «за» и «против», формулируют вопросы);
- к концу игры каждый определяет свою позицию и аргументирует ее;

- в процессе выступлений все соблюдают регламент, в противном случае председатель имеет право прервать выступающего;
- каждый участник команды имеет право выступить только один раз;
- в случае затруднений при ответах на вопросы каждый спикер (кроме подводящего итоги) имеет право взять один тайм-аут длительностью до 2 мин;
- спикер имеет право не отвечать на вопрос без объяснения причин;
- эксперты оценивают аргументы, но не участников.

Следующим этапом предварительной работы является определение исходного тезиса дебатов. Педагог может предложить несколько тем для проведения дебатов, однако лучше, если тезис сформулируют сами учащиеся. Для работы над формулировкой тезиса можно создать несколько групп, которые выберут тему методом «мозгового штурма». После предложения нескольких тезисов все вместе выбирают (голосованием или по рейтингу) один наиболее понравившийся для предстоящих дебатов.

После определения темы дебатов перед учащимися ставится задача подобрать, изучить и проанализировать основную литературу по теме. По нашему мнению, возможны три варианта составления списка основной литературы:

- подбор осуществляет непосредственно учитель;
- ученики самостоятельно подбирают необходимые источники информации;
- совместная деятельность педагога и учащихся.

В процессе изучения и анализа информации учащиеся определяют свою позицию, делают выписки, обосновывающие обе точки зрения. Целесообразно порекомендовать им сделать это на листе, поделенном на две части, где с одной стороны будут фиксироваться аргументы «за», а с другой – аргументы «против». Результаты работы с основной литературой можно оформить в виде схем, таблиц, алгоритмов, отражающих обе позиции.

Далее происходит распределение ролей. Непосредственно в учебных дебатах участвуют: председатель, секретарь и две команды – («Т» – тезис и «А» – антитезис), состоящие из четырех человек – спикеров. Это основные участники игры. Кроме них необходимо

выбрать трех экспертов, которые будут оценивать деятельность спикеров. Остальные ученики играют роль неопределившихся.

После распределения ролей спикеры команд ведут разработку кейса на основе ранее проделанной работы, а также подбора, изучения и анализа дополнительной литературы и фактических материалов.

Кейс – это система понятий, аспектов, аргументов, поддержек и контраргументов, которые используются командой для доказательства правильности и наилучшей обоснованности своей позиции.

Тема формулируется в виде тезиса-утверждения или антитезиса-отрицания. Исходя из темы, подбираются понятия, которые будут использоваться в процессе выступлений, даются их определения и устанавливается логическая взаимосвязь между ними.

В кейс входят также контраргументы, которые формируются исходя из предполагаемых аргументов противоположной команды. Они так же, как и аргументы, формулируются несколькими предложениями и обосновываются поддержками.

К разработке кейса спикеры могут привлекать и тех учащихся, которые не определились с позицией (не вошли в группу поддержки команд).

Эксперты разрабатывают критерии оценки действий участников, взяв за основу следующие показатели: содержательность выступлений и ответов на вопросы, структурированность, формулировка вопросов, культура общения.

Последним шагом подготовительной работы является индивидуальный инструктаж о процедуре дебатов, который проводится отдельно с председателем, секретарем, спикерами каждой команды и экспертами.

Дебаты организует и проводит председатель. Он не имеет права участвовать в самой дискуссии, поскольку является незаинтересованным лицом. Председателю помогает секретарь, который информирует ораторов о времени, отведенном на выступление, а также ведет протокол дебатов.

Перед дебатами участники занимают места в следующем порядке:

- в начале аудитории по центру – председатель и секретарь;
- справа от председателя – 4 спикера команды «Т» (защитники тезиса);
- слева от председателя – 4 спикера команды «А» (противники тезиса);

- напротив председателя – эксперты (3 чел.);
- в конце аудитории – ученики-зрители.

Оратор (спикер, неопределившийся или секретарь) должен начинать свое выступление обращением к ведущему «Уважаемый председатель...». Участники дебатов обращаются друг к другу, употребляя форму «Уважаемый (Уважаемая)...» или любую другую вежливую форму.

В дебатах выступают поочередно защитники и противники тезиса.

Начинает выступление первый спикер команды «Т», который формулирует тезис, приводит аргументы и доводы. После него выступает главный оратор от оппозиции – А1, который формулирует антитезис и приводит свои аргументы и доводы. Дальше действия происходят следующим образом:

- «вторые номера» обеих сторон по очереди развивают аргументы в пользу своего тезиса (антитезиса);
- «третьи номера» опровергают аргументы соперников;
- «четвертые номера» подытоживают то, что было сказано обеими сторонами во время дебатов. Последним выступает четвертый спикер команды «А», который защищает антитезис.

Спикер должен укладываться во время, выделенное на выступление: для «первых номеров» – 5 мин, вторых – четвертых – 3–4 мин. Остальным участникам дебатов выделяется по 2 мин. Время, которое остается до конца выступления, показывает секретарь. Председатель имеет право прервать выступление в случае нарушения регламента.

Неопределившиеся по ходу выступлений спикеров письменно фиксируют заявленные аргументы, доводы, идеи, статистические данные обеих сторон. При этом они могут воспользоваться своими записями, сделанными в процессе подготовки к учебным дебатам. Участники на протяжении дебатов имеют право задавать вопросы и представлять информацию. Для этого необходимо встать с места, поднять вверх руку и сказать: «Вопрос» или «Информация». Председатель и выступающий имеют право удовлетворить или отклонить желание участника словами: «Пожалуйста» или «Нет, спасибо».

Желательно, чтобы вопросы и информация, поступающие от участников, укладывались в 2–3 предложения. Выступающий и председатель могут в любой момент остановить человека, который задает вопрос или сообщает информацию. Если выступающий не дал согласия на выступление с места, то желающий выступить должен молча сесть. Раунд вопросов проводится после выступления первых, вторых и третьих спикеров. Каждый спикер отвечает на вопросы сам, т. е. не имеет возможности обратиться за помощью к другим участникам команды. Умение отвечать на вопросы быстро, четко, по существу – еще одна способность, которая формируется в процессе проведения учебных дебатов. Отвечая на вопросы зрителей, спикер должен помнить, что это тоже оценивается экспертами в общем протоколе игры. Ответ на вопрос должен быть точным, конкретным, достаточно обоснованным. Спикер имеет право обратиться к задавшему вопрос с просьбой повторить его, если вопрос прозвучал невнятно или слишком витиевато, или взять тайм-аут, если не знает точного ответа на него. Участники каждой команды имеют право взять не более 6 мин для консультаций друг с другом. Один тайм-аут не может превышать 2 мин.

После дебатов проводится голосование, в котором все высказываются в пользу выбранной позиции. При голосовании должен оцениваться не тезис, а аргументы, представленные сторонами.

Участники, которые не имели определенной позиции, присоединяются к защитникам или противникам тезиса, занимая соответствующие места рядом с ними и высказывая свои аргументы в пользу выбранной позиции.

В дебатах важное значение имеет оценка деятельности спикеров. Для этого должны быть четко разработаны критерии такой оценки, а результаты оценок (например, по пятибалльной системе) – зафиксированы в соответствующих протоколах. При этом эксперты могут руководствоваться критериями, предложенными ниже (табл. 5), или самостоятельно их разработать и согласовать с педагогом.

Таблица 5

Критерии балльной оценки действий спикеров

Критерий	Спикеры							
	У1	У2	У3	У4	О1	О2	О3	О4
Содержательность выступлений								
Полнота								
Конкретность								
Осознанность								
Содержательность ответов на вопросы								
Оперативность								
Гибкость								
Структурированность								
Системность								
Логичность								
Рациональность использования времени								
Формулировка вопросов								
Проблемность								
Конкретность								
Четкость								
Культура общения								
Выразительность речи								
Манера обращения к собеседникам								
Умение уважительно отвечать им								
Свободное владение материалом								

После выступлений экспертов проводится обсуждение дебатов, на котором подводятся их итоги, анализируется, насколько успешно осуществили свою деятельность председатель, секретарь, эксперты и зри-

тели. Кроме того, спикеры могут поделиться впечатлениями относительно того, как они сами справились с порученной им ролью.

Для обсуждения учебных дебатов могут быть предложены следующие задания и вопросы.

Оцените активность каждого из участников дебатов.

1. Чьи выступления вам понравились? Почему?
2. Какие выступления запомнились больше всего? Чем?
3. Как справлялись со своими обязанностями председатель и секретарь?
4. Почему некоторые учащиеся не принимали активного участия в дебатах?

5. Оцените свое участие в дебатах (умение слушать, выступать, сдерживать или проявлять эмоции, сопереживать и т. д.).

6. Достигнута ли главная цель дебатов?

Как показывает наш опыт проведения учебных дебатов, такая их организация и проблемное содержание никого не оставляют равнодушными: обсуждение проблемы продолжается за рамками учебного занятия на протяжении довольно длительного времени.

Виды и формы учебной работы

1. Методика организации и проведения учебной дискуссии на уроке.
2. Методика изготовления педагогического коллажа.
3. Организация «круглого стола» и «мозгового штурма».
4. Применение игровых методов в учебно-познавательной деятельности.

Рекомендуемая литература

1. Гин, А. А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность : пособие для учителей / А. А. Гин. – Гомель : ИПП «Сож», 1999. – 88 с.

2. Обучаем иначе: Стратегия активного обучения в школе / Е. К. Григальчик [и др.]. – Минск : Изд. ООО «Красико-Принт», 2001. – 128 с.

3. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса : пособие для педагогов / С. С. Кашлев. – Мн. : Университетское, 2001. – 95 с.

4. *Кашлев, С. С.* Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Минск : Белорусский верасень, 2005. – 196 с.

4. *Лернер, И. Я.* Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.

5. *Крупенин, А. Л.* Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов / А. Л. Крупенин, И. М. Крохина. – Ростов н/Д. : Издательство «Феникс», 1995. – 480 с.

6. *Лещинский, В. И.* Учимся управлять собой и детьми : пед. практикум / В. И. Лещинский, С. В. Кульневич. – М. : Просвещение, Владос, 1995. – 240 с.

7. *Щуркова Н. Е.* Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

8. *Щуркова, Н. Е.* Практикум по педагогической технологии / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 250 с.

8. *Сманцер, А. П.* Гуманизация педагогического процесса в современной школе. История и современность / А. П. Сманцер, Л. В. Кондрашова. – Минск : Бестпринт, 2001. – 308 с.

ЛЕКЦИЯ 19–21.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ (6 ч)

Цель: сформировать представления о сущности и назначении технологий обучения в образовательном процессе; рассмотреть классификацию технологий обучения.

Вопросы

1. Понятие и сущность технологии обучения.
2. Виды и уровни технологий обучения.
3. Классификация технологий обучения.

Информационный блок

Понятие и сущность технологии обучения

Технология обучения (от греч.: *techné* – искусство, мастерство, умение; *logos* – слово, учение) – наиболее оптимальная последова-

тельность действий педагога, приводящая к наиболее эффективному результату. Под технологией обучения часто понимают также совокупность, специальный набор форм, методов, способов, приемов обучения, системно используемых в учебном процессе образовательного учреждения на основе декларируемых психолого-педагогических установок. Это один из способов воздействия на процесс обучения и развития личности учащегося.

Любая технология обучения в той или иной мере направлена на реализацию научных идей, положений, теорий в практике. Поэтому технология обучения занимает промежуточное положение между наукой и практикой. Технологии обучения могут различаться по разным основаниям:

по источнику возникновения (на основе педагогического опыта или научной концепции);

по целям и задачам (формирование знаний, воспитание личностных качеств, развитие индивидуальности);

по возможностям педагогических средств (какие средства воздействия дают лучшие результаты);

по функциям учителя, которые он осуществляет с помощью данной технологии (диагностические функции, функции управления конфликтными ситуациями);

по тому, какую сторону педагогического процесса «обслуживает» конкретная технология и т. д.

К основным педагогическим технологиям можно отнести: традиционное обучение, интерактивные подходы в учебном процессе, педагогику сотрудничества, развивающее обучение, игровое обучение, проблемное обучение, эвристическое обучение, программированное обучение, дидактическую эвристику, метод проектов и др.

Понятие «технология обучения» в образовательной практике употребляется на трех иерархически соподчиненных уровнях.

1. *Общепедагогический (общедидактический) уровень*: *общепедагогическая (общедидактическая) технология* характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения. Здесь технология обучения синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.

2. Частнометодический (предметный) уровень: частнопредметная технология обучения употребляется в значении «частная методика», т. е. как совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения, воспитания и развития личности в рамках одного предмета, класса, учителя.

3. Локальный (модульный) уровень: *локальная технология представляет собой технологию отдельных частей* учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических задач (технология отдельных видов деятельности, формирования понятий, воспитание отдельных личностных качеств, технология урока, усвоения новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др.).

Классификация технологий обучения

1. *Педагогические технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса* (педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили, система Е. Н. Ильина и др.).

2. *Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся* (игровые технологии, проблемное обучение, технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (В. Ф. Шаталов) и др.).

3. *Педагогические технологии на основе дидактического усовершенствования и реконструирования материала* («Диалог культур» (В. С. Библер, С. Ю. Курганов), укрупнение дидактических единиц (П. М. Эрдниев) и др.).

4. *Частнопредметные педагогические технологии* (технология раннего и интенсивного обучения грамоте (Н. А. Зайцев), технология совершенствования общеучебных умений в начальной школе (В. Н. Зайцев), система поэтапного обучения физике (Н. Н. Палтышев) и др.).

5. *Альтернативные технологии* (Вальдорфская педагогика (Р. Штейнер), технология свободного труда (С. Френе), технология мастерских и др.).

6. *Природосообразные технологии* (природосообразное воспитание грамотности (А. М. Кушнир), технология саморазвития (М. Монтессори) и др.).

7. *Технологии развивающего обучения* (технология развивающего обучения Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, системы развивающего обучения с направленностью на развитие творческих способностей личности (И. П. Волков, Г. С. Альтшуллер, И. П. Иванов), личностно-ориентированное развивающее обучение (И. С. Якиманская), технология саморазвивающего обучения (Г. К. Селевко) и др.).

8. *Педагогические технологии авторских школ* (школа адаптирующей педагогики (Е. А. Ямбург), технология авторской школы самоопределения (А. Н. Тубельский), школа-парк (М. А. Балабан), агрошкола А. А. Католикова, школа Завтрашнего Дня (Д. Ховард) и др.).

9. *Технология традиционного обучения.*

Рекомендуемая литература

1. *Гузеев, В. В.* Образовательная технология: от приема до философии / В. В. Гузеев. – М. : Сентябрь, 1996. – 112 с.

2. *Гузеев, В. В.* Планирование результатов образования и образовательная технология / В. В. Гузеев. – М. : Народное образование, 2000. – 240 с.

3. *Кашлев, С. С.* Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Мн. : Белорусский верасень, 2005. – 196 с.

4. *Селевко, Г. К.* Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 26–27

Тема: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ (4 ч)

Цель занятия: изучение современных технологий обучения и возможностей их применения в современной школе, составление карт-описаний конкретных педагогических технологий.

Вопросы для обсуждения

1. Возникновение педагогических технологий (история вопроса).
2. Эволюция понятия «технология обучения» и его определения в литературе.

3. Соотношение понятий «метод», «методика» и «технология».
4. Обусловленность технологического подхода в современном образовательном процессе.

Виды учебной работы

1. Составление алгоритма карты-описания технологии обучения.
2. Заполнение карт-описаний технологий обучения (работа в парах и малых группах).
3. Представление группами результатов работы. Характеристика отдельных технологий обучения.
4. Возможности применения конкретных технологий обучения (групповая дискуссия).
5. Подведение итогов занятия.

Рекомендуемая литература

1. *Беспалько, В. П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М. : Высшая школа, 1995. – 336 с.
2. *Бугай П.* Технологии обучения в высшей школе / П. Бугай, В. Карпов // Вестник высшей школы. – 1991. – № 11. – С. 14–17.
3. *Долженко, О. В.* Современные методы и технологии обучения в вузе / О. В. Долженко, В. А. Шатуновский. – М. : НИИВШ, 1995. – 56 с.
4. *Кашлев, С. С.* Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов / С. С. Кашлев. – Мн. : Университетское, 2001. – 95 с.
5. *Кларин, М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 222 с.
6. *Коротов, В. М.* Введение в педагогику / В. М. Коротов. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 256 с.
7. *Лашук, А. Д.* Технологии в педагогике : полемические рассуждения / А. Д. Лашук // Адукацыя і выхаванне. – 1997. – № 7. – С. 62-75.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 28

Тема: ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ (2 ч)

Цель: формирование знаний о месте и роли самостоятельной работы учащихся в учебно-познавательном процессе; ознакомление с видами и формами самостоятельной работы, применяемыми в современной педагогической практике.

Вопросы для обсуждения

1. Роль и место самостоятельной работы учащихся в системе учебно-познавательной деятельности.
2. Определение, виды, формы и уровни самостоятельной работы учащихся.
3. Формирование культуры умственного труда и навыков самообразования в процессе самостоятельной работы.
4. Организация самостоятельной работы учащихся с учебной литературой.
5. Домашняя работа как разновидность самостоятельной работы учащихся.

Темы рефератов и сообщений

1. Индивидуальный подход к учащимся в процессе организации самостоятельной работы.
2. Формы и методы контроля результатов самостоятельной работы учащихся.
3. Основные требования к организации самостоятельной работы.
4. Методы и формы самостоятельной работы учащихся с учебной книгой.

Виды и формы учебной работы

1. Составление учебных инструкций-памяток по организации самостоятельной работы учащихся с учебной литературой во внеурочное время.
2. Отработка методики по составлению учебного кроссворда по специальности.
3. Самостоятельная работа с программой «Рекомендации по формированию общеучебных умений и навыков учащихся».

Рекомендуемая литература

1. *Волков, И. П.* Приобщение школьников к творчеству : из опыта работы / И. П. Волков. – М. : Просвещение, 1982. – 136 с.
2. *Гуревич, С. А.* Организация чтения учащихся старших классов: (из опыта работы) / С. А. Гуревич. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.
3. Как учить школьника работать с учебником / Г. Г. Граник [и др.]. – М. : Знание, 1987. – 79 с.

4. *Коротов, В. М.* Введение в педагогику / В. М. Коротов. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 256 с.

5. Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова; предисл. М. Н. Скаткина. – М. : Педагогика, 1987. – 541 с.

6. *Пуйман, С. А.* Педагогика: Основные положения курса / С. А. Пуйман. – Минск : «ТетраСистемс», 2002. – 256 с.

7. *Смайс, С.* Саморазвитие умственное, нравственное и практическое / С. Смэйс. – Минск : Універсітэцкае, 2000. – 409 с.

8. *Фридман, Л. М.* Формирование у учащихся общеучебных умений : методические рекомендации / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – Минск : ИПК образования, 1995. – 32 с.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 29

Тема: ПРОВЕРКА И ОЦЕНКА ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ

Цель: рассмотреть сущность и содержание понятия «педагогический контроль», проанализировать системы оценивания знаний, умений и навыков, действующие в отечественной и зарубежных системах образования, показать причины неуспеваемости учащихся и пути их преодоления.

Вопросы для обсуждения

1. Сущность и функции педагогического контроля.
2. Методы и формы педагогического контроля в школе.
3. Понятие о самоконтроле. Условия перехода контроля в самоконтроль.
4. Оценка и отметка учебно-познавательной деятельности учащихся.
5. Причины неуспеваемости школьников и пути ее преодоления.

Информационный блок

Из истории школьных отметок

Система оценки знаний и поведения учащихся баллами ведет свое начало от иезуитских школ XVI-XVII веков. Все ученики распределялись по разрядам, обозначившимся цифрами. Отсюда первоначально

единица имела значение высшей отметки. Именно поэтому в ряде западноевропейских стран исторически сложилась шкала оценок, противоположная российской. «Единица» означает высший показатель достигнутых успехов, а соответственно «пятерка» – один из низших. Переход из одного разряда в другой знаменовал собой приобретение учениками целого ряда преимуществ и привилегий.

В истории русского просвещения наиболее древней является система словесных оценок. В списке студентов Киевской духовной академии (1737 год) первая группа отзывов обозначает очень хорошие успехи: «учения изрядного, надежного, доброго, честного, хорошего, похвального». Вторая группа обозначает успехи средние: «учения посредственного, мерного». Третья группа отметок характеризует успехи ниже среднего: «учения слабого, подлого, прехудого, безнадежного, ленивого».

Подобная же словесная система оценки существовала в начале XIX века во многих учебных заведениях страны. Так, в Казанском университете успехи студентов обозначались словесно: превосходен, отличен, успевает хорошо, не худ, мало старается, очень слаб. Как видно, по сути это не столько отметки, сколько оценки, так как они насыщены эмоциональной окраской, фиксируют отношение ученика к учебе, а не уровень овладения им учебным материалом.

Постепенно оценка становится однообразней и лаконичней. Она все чаще заменяется цифровой системой. Русская школа пережила 3, 5 и 8-, 10-, 12-балльную системы оценки знаний. Из них прижилась 5-балльная, которая и была в 1837 году официально установлена Министерством народного просвещения: «1» – слабые успехи; «2» – посредственные; «3» – достаточные; «4» – хорошие; «5» – отличные.

На протяжении всего последующего времени шли острые дискуссии вокруг балльной системы. Некоторые сторонники отмечали, что баллы позволяют учителю быстро и легко оценить познания учеников; дают возможность следить за их успехами; это простая и удобная форма извещения родителей об успехах их детей.

Гораздо больше было страстных противников балльной системы. Против нее выступали многие известные педагоги-гуманисты. Они обращали внимание на то, что отметки зачастую субъективны, их выставляют не за знания, а за поведение, погоня за отметками негативно сказывается на психическом, нравственном и физиче-

ском здоровье учащихся. Предлагалось заменить баллы отзывами преподавателей за каждую четверть или год, ввести зачетную систему «уд-неуд» и т. д. Также осуществлялись и первые интересные эксперименты по «обучению без отметок». Вместе с тем обращалось внимание на то, что корень проблемы не в баллах, а в бессердечной системе обучения, жестокости учителя-формалиста.

Таким образом, балльной системе уже в начале XX века было вынесено много обвинений и суровых приговоров. Это привело к тому, что в проекте реформы средней школы предложенной министром народного просвещения П. Н. Игнатьевым в 1916 году предусматривалось заменить цифровые баллы «возможно частыми осведомлениями родителей о случаях неуспеваемости их детей». Также признавалось педагогически целесообразным отменить переводные и выпускные экзамены, награды и медали.

Хотя в тех сложных условиях предреволюционной России данное положение и не было осуществлено, после Октябрьской революции были упразднены все прежние типы школ. В 1918 г. создается единая трудовая школа, в которой труд выступает и как учебный предмет, и как метод учебно-воспитательной работы. В мае 1918 г. было принято решение Наркомпроса РСФСР «Об отмене отметок». Были отменены и экзамены. Вместо балльных отметок вводится своего рода зачет всей группе, бригаде, выполнявшей задание. Бригада отчитывалась не только перед учителем, но и перед всей учебной группой (группой до 1934–35 учебного года назывался класс в современном понимании). Учащиеся коллективно обсуждали отчет бригады. Широко практиковались выставки работ учащихся, отражавшие результаты их учебной деятельности. Перевод из младшей группы в старшую проводили на основании отзыва педагогического совета школы об успехах учащихся. Практиковалась также коллективная аттестация учебной группой своих товарищей. Обсуждение было взыскательное, принципиальное; при плохой аттестации кого-либо из товарищей требовали даже оставления его на повторный год обучения в той же группе.

Достаточно долго такая система обучения считалась наиболее удобной и правильной. Но в процессе применения данного способа учета и контроля за учебной деятельностью обнаружились изъяны. При групповой оценке не всегда были ясны учебные успехи каждого отдельного ученика, хотя индивидуальные различия здесь никак отрицать

нельзя. Родители не имели представления, в чем и в какой мере силен или слаб их ребенок, обучающийся в школе. У многих детей пропадал стимул к усердным занятиям, так как такими усредненными показателями как бы маскировался личный вклад каждого.

На протяжении 1920-х годов в советской школе вместо отметок засчитывались развернутые характеристики учителей, а также продемонстрированные учениками достижения в творчестве, общественно полезной деятельности. Это органично соответствовало букве и духу Единой трудовой школы, где акцент делался на стимулирование различных видов активности школьников, их самостоятельной деятельности. Применялись такие методические системы, как Дальтон-план и метод проектов. Впрочем, в массовой практике учителя тайком все равно ставили отметки, так как без них было трудно управлять реальным учебным процессом.

Учителя стали использовать свои отметки, чаще всего трехбалльные. В связи с этим в сентябре 1935 г. была снова восстановлена пятибалльная дифференцированная словесная система оценок и отметок знаний, умений и навыков учащихся: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «плохо» и «очень плохо». Ввиду смысловой неопределенности отметка «удовлетворительно» потом была переименована на «посредственно» (пос.). В 1944 г. уже во всех типах школ вводится вместо словесных цифровая пятибалльная система отметок: «5» – отлично, «4» – хорошо, «3» – посредственно, «2» – плохо, «1» – очень плохо.

Данная шкала отметок органично вписывалась в установленный в результате реформ 30–40-х гг. в СССР тип школы, который условно называют «сталинской гимназией». Это были школы с отдельным обучением, отсутствием трудовой подготовки, преимущественно вербальным характером обучения, жесткой дисциплиной. Понятия «оценка» и «отметка» трактовались как синонимы, что и порождало серьезные противоречия в образовательной деятельности. Были разработаны и соответствующие критерии оценок и отметок по разным предметам и для разных классов, что позволяло учителю более точно определять уровень знаний и умений учащихся.

В начале 1960-х годов липецкие педагоги ввели новое понятие – так называемый «поурочный балл». Они предлагали оценивать в совокупности все виды активности ученика на уроке, предоставить ему возможность для исправления первоначального, возможно неудачного от-

вета. Подобный подход играл стимулирующую роль, усиливал познавательный интерес школьников и существенно уменьшал негативные последствия отметки. «Поурочный балл» был положительно принят учительством, очень широко применялся с успехом. Со временем поурочный балл был модифицирован: за отдельные небольшие ответы, дополнения, индивидуально выполненные дополнительные работы, за которые нельзя было поставить пятерку, но и нельзя было оставить незамеченными, выставлялось определенное количество плюсов (как правило, от одного до трех). В результате полученные плюсы накапливались и оформлялись в полноценную пятерку. Такой прием эффективно стимулировал учащихся, особенно в старших классах, когда их активность на уроке обычно достигала низшей точки.

Эти и подобные приемы не выходили за рамки пятибалльной шкалы и поэтому вполне соответствовали традиционной системе.

В 1990 годы в различных учебных заведениях стали апробироваться новые подходы к оцениванию учебно-познавательной деятельности школьников. Они заключались в переходе от пятибалльной на многобалльную систему (от 100 до 1000), известную как модульно-рейтинговую: каждое задание в зависимости от сложности, нестандартности оценивалось по определенной, пропорционально увеличивающейся шкале.

В Республике Беларусь с 1 сентября 2002 г. осуществлен переход на новую 10-балльную систему оценки знаний учащихся. По всем курсам разработаны «Нормы оценки результатов учебной деятельности учащихся».

Методические рекомендации по использованию форм и методов педагогического контроля

Педагогический контроль знаний и умений учащихся является важным звеном учебного процесса, от правильной постановки которого во многом зависит успех обучения. В методической литературе принято считать, что контроль является так называемой «обратной связью» между учителем и учеником, тем этапом учебного процесса, когда учитель получает информацию об эффективности обучения. Согласно этому выделяют следующие цели контроля знаний и умений учащихся:

- диагностирование и корректирование знаний и умений учащихся;

- учет результативности каждого отдельного этапа процесса обучения;

- определение итоговых результатов обучения.

В качестве примера приведем общую схему проведения коллоквиума в форме деловой игры как одного из наиболее эффективных видов педагогического контроля.

Организационная часть деловой игры

На предварительном этапе деловой игры осуществляется распределение функциональных обязанностей по ролям. В предлагаемом варианте коллоквиума в форме деловой игры таких ролей четыре: роль преподавателя, роль основного отвечающего, роль ученого знатока и роль ведущего консультанта. Теоретически каждая роль способна выполняться самими школьниками, но для упрощения положения дел на коллоквиуме роль преподавателя играет им самим.

На организационно-подготовительном этапе деловой игры определяются микрогруппы школьников, участвующих в коллоквиуме. Состав микрогрупп – 5 человек в каждой. Они формируются по алфавитному принципу. На роль основного отвечающего выдвигается ученик, хуже, слабее других занимавшийся на уроках или же имеющий множество несанкционированных пропусков, опозданий. На роль ученых знатоков претендуют те из учеников пятерки, которые имеют в сравнении с основным выступающим более высокие показатели учебы на занятиях. Роль ведущего консультанта выполняет старшеклассник, набравший наибольшее количество баллов на уроках в составе такой пятерки. Вероятна ситуация, когда в составе алфавитной пятерки просто некого будет выделить, отметить как наиболее способного и подготовленного ученика. Тогда на роль ведущего консультанта приглашаются школьники-соискатели автоматической оценки «отлично» на экзамене или же те из них, кто вплотную приблизился по показателям учебы к таким «отличникам». Роль преподавателя чаще всего выполняется им самим, но на эту игровую должность в исключительной ситуации может приглашаться и наиболее подготовленный, одаренный ученик. Он будет получать поддержку от учителя, ведущего занятия по данной учебной дисциплине. Из приглашенной в аудиторию «пятерки» три человека рассаживаются по одному на задних рядах и находятся в постоянной готовности прийти на помощь основному отвечающему, на месте которого все они обязательно окажутся. Основной отвечающий садится перед учителем, а ведущий консультант – рядом с ним.

Краткое распределение функциональных обязанностей по ролям выглядит следующим образом.

1. Преподаватель распределяет роли игроков, выполняет координирующие функции, анализирует ответы выступающих, формирует предложения по улучшению методики подготовки всех учеников к экзамену, выставляет им оценки по результатам коллоквиума в журнал посещаемости класса.

2. Основной отвечающий ученик должен сразу же взять экзаменационный билет, выбрать один из двух вопросов, который ему кажется более предпочтительным, и без предварительной подготовки приступить к ответу. После выступления по одному из вопросов билета основной отвечающий вытягивает карточку терминов и понятий и отвечает по ней.

Аудиторию основной отвечающий покидает только по сигналу-разрешению учителя, уже зная свою оценку.

3. Ученый знаток внимательно слушает выступление основного отвечающего по билету и карточке терминов и понятий. По своему желанию ученый знаток имеет право дополнить ответ основного выступающего, предложить свой вариант ответа как на вопрос билета, так и на те термины и понятия карточки, по которым основной отвечающий не знает правильного ответа, либо сомневается и запросил помощь у ученых знатоков. Все дополнения и сообщения производятся по сигналу-разрешению преподавателя посредством поднятия руки.

4. Ведущий консультант обязан внимательно выслушать ответ четырех человек в своей пятерке и дополнить ответ каждого из них, показав свою эрудицию по предмету и кругозор мышления, умение анализировать поступившую информацию, аргументированно излагать собственную точку зрения. Кроме того, ведущий консультант должен при ответе всех четырех человек по карточке терминов и понятий сформулировать по одиннадцатому и двенадцатому наименованиям карточки две версии ответа: правильную (истинную) и несоответствующую действительности (ложную). Эти версии записываются им на листе бумаги за то время, пока основной отвечающий раскрывает содержание терминов и понятий с 13-го по 20-е.

Правильная и неправильная версии озвучиваются ведущим консультантом исключительно по команде преподавателя.

Ход деловой игры на коллоквиуме

Основной отвечающий берет билет и начинает отвечать, стремясь дать наиболее полный и глубокий ответ по своему вопросу, завершив его выводом. После этого по сигналу руководителя деловой игры вступает в действие ведущий консультант в надежде подтвердить обоснованность своих претензий на получение автоматической оценки «отлично». Дополнение не должно быть чисто формальным, поверхностным. Если ведущий консультант чувствует себя неуверенно, он переводится в аудиторию в разряд ученых знатоков и принимает дальнейшее участие в коллоквиуме на общих основаниях. В дополнениях имеют право участвовать и ученые знатоки. Их качественные, глубокие по содержанию и точные ответы поощряются начислением баллов по принципу: 1 балл – 1 ответ.

Ответы комментируются преподавателем. Если какая-либо важная часть в ответе была пропущена или была раскрыта недостаточно полно и глубоко, без учета материалов уроков, то преподаватель вправе задать уточняющие или наводящие вопросы.

После того, как основной отвечающий раскрыл содержание вопроса в билете, он отвечает по карточке терминов и понятий. В каждой из них – по 20 наименований (количество терминов и понятий может быть пропорционально сокращено по усмотрению учителя). Каждая карточка охватывает несколько учебных блоков изучаемой дисциплины. На 10 первых наименований карточки старшеклассник дает ответ самостоятельно. По 11 и 12 понятиям основной отвечающий обращается за помощью к ведущему консультанту. Помощь он может получить от последнего лишь тогда, когда ответит на 18 понятий из карточки. По наименованиям карточки с 13 по 20 включительно основной отвечающий может по своему выбору ответить сам или же попросить поддержки у ученых знатоков. Решение о степени самостоятельности ответа повлияет на оценку, которую ему выставят. Ученые знатоки включаются в самую активную фазу деловой игры по указанию преподавателя. За каждый полный ответ по терминам они получают, как и при дополнении выступления основного отвечающего по билету, по одному баллу. Все баллы суммируются и умножаются на коэффициент, равный двум единицам. Если ученый знаток один раз дополнил основного отвечающего по билету и пять раз предложил ему подсказку по терминам, то в его основной карточке останется лишь 8 терминов первых по счету, на которые знатоку предстоит ответить. Всего в каждой карточке 20 терминов (понятий). Активность на коллоквиуме принесла

12 баллов = $(1 + 5) \times 2$. В его карточке остается $20 - 12 = 8$ терминов (понятий). На них он и отвечает.

Основной отвечающий, услышав подсказку ученого знатока, данную с согласия преподавателя, использует ее в своем ответе. По возможности основной отвечающий должен пытаться расширить ответ, отмечая значение разбираемой научной категории. Как только завершается опрос по восемнадцати наименованиям карточки (с 1-го по 10-е и с 13-го по 20-е включительно), преподаватель вновь вводит в работу ведущего консультанта, который озвучивает по 2 версии, правильную и неправильную, по одиннадцатому и двенадцатому понятиям карточки. Если он не справляется со своей ролью, то также может переводиться в разряд ученого знатока. Основной выступающий выбирает ту версию, которую он считает верной. На этом участие основного отвечающего в деловой игре полностью завершается, он покидает аудиторию. Место основного выступающего теперь занимает бывший ученым знатоком, который также поэтапно отвечает по одному из вопросов в билете, а затем – по карточке терминов и понятий. Ответивший также выходит из аудитории. Ведущий консультант, квалифицированно справившийся со своей функционально-игровой ролью, покидает помещение вместе с 4-м по счету основным отвечающим (бывшим ученым знатоком) и получает досрочно автоматическую оценку «отлично».

Заключительная часть деловой игры

В целях повышения эффективности образовательного процесса необходимо четко определить критерии оценки ответов учеников, которые доводятся до их сведения уже на предварительном организационном этапе.

Деловая игра как вид педагогического контроля наиболее эффективно помогает оценить знания учащихся по определенной дисциплине, а также воспринимается самими учащимися гораздо спокойнее, чем контрольное занятие другого вида, непроизвольно несущее в себе напряжение и в какой-то степени нагнетающее страх.

Общие формы и методы педагогического контроля

Педагогический контроль – это одна из наиболее трудоемких и ответственных операций в обучении, связанная с острыми психологическими ситуациями как для учащихся, так и для преподавателя. Систему контроля по определенной учебной дисциплине обра-

зуют экзамены и зачеты, устный опрос, контрольные работы, коллоквиумы, рефераты, семинары, лабораторные работы, тесты. Такие методы контроля успеваемости учащихся в настоящее время используют большинство учебных заведений. Выбор форм контроля зависит от цели, содержания, методов, времени и места. Существует два основных метода проверки знаний, умений, навыков учащихся: устный контроль, который в свою очередь подразделяется на устный опрос и фронтальный, и письменная работа, куда входят письменная работа, тест и контрольная работа.

Наиболее удачным методом проверки знания фактического материала и качества мышления школьника является **устный опрос**. При проведении устного опроса учитель стремится проверить, насколько учащиеся овладели учебным материалом, кроме того, вовлечь, по возможности, всех учащихся в активную работу. Все это можно выяснить, слушая устный ответ ученика. Одной из важных целей устного опроса является определение уровня развития речи учащегося – это едва ли не единственный вид речевой практики ученика на уроке. Для решения этой задачи большое значение имеет характер заданий и вопросов учителя. Следует чаще предлагать вопросы проблемного и развивающего характера, требующие объяснения (например, объясни, как ты решил эту задачу). Сознательно ли усвоен материал помогают выявить нетрадиционные задания, особенно задания, нацеленные на решение тех или иных жизненно важных проблем и задач. При устном опросе учащиеся самостоятельно формулируют и высказывают свою мысль. Необходимо уделять внимание формированию умений свободно высказывать свои суждения, грамотно оформлять свою мысль. При рецензии устного ответа используется схема:

- все ли существенное освещено в рассказе;
- сумел ли ученик добавить что-либо к учебнику;
- насколько последовательно изложил рассказ;
- аргументированы ли умозаключения;
- правильно ли сделан вывод;
- оценка речи учащегося.

Ученики к ответу должны готовиться по схеме (по плану):

- главная мысль;
- аргументы для ее развития;
- вывод.

Устный опрос позволяет обстоятельно выяснить знания учащихся, однако он требует много времени, что ограничивает возмож-

ность проверить большое количество учащихся. Кроме того, в устном опросе вопросы учителя и ответы учащихся нигде не фиксируются. Это мешает учителю сравнивать ответы разных учащихся на один и тот же вопрос, ответы одного и того же ученика, данные в разное время учебного года. Однако, несмотря на эти недостатки, устный опрос исключительно ценный элемент урока, если его структура проработана в деталях. Проводя любой вид опроса, учитель обязан создать такую психологическую обстановку, при которой отвечающий ученик чувствовал бы себя совершенно спокойно, непринужденно, бодро, чтобы его ничто не нервировало, не подавляло, не мешало. Только при этом условии возможно объективное, полное и глубокое выявление истинных знаний учащегося и справедливая оценка, которую он должен получить.

Фронтальный опрос – это, в сущности, проверочная беседа учителя с классом. Учитель задает классу вопросы, отдельные учащиеся коротко отвечают на них. Обычно прибегают к проверочной беседе в том случае, если не предполагается специально оценить знания учащихся по предмету, но необходимо восстановить в их памяти те или иные явления, закономерности, определения. Выставление оценок за активное участие в проверочной беседе возможно при условии, что ответы учащегося дают достаточное основание для определенного вывода.

Кроме устного ответа, широко применяется метод письменных работ, или письменная проверка.

Письменные работы позволяют:

- гораздо объективнее, чем в устном ответе, выявлять состояние знаний каждого ученика;
- проверить знание темы сразу у всех учащихся;
- дают возможность увеличить число проверок знаний каждого ученика;
- четко показывают учителю характер отдельных недочетов в знаниях учащихся;
- учащимся проявить большую точность и самостоятельность в выражении своих мыслей и знаний;
- усилить у учащихся чувство ответственности за результат работы.

Для оперативного контроля знаний и умений учеников средней школы в последние годы в широко используются **тесты**. Главное достоинство тестовой проверки в скорости, однако работа по созданию тестов и обеспечению их эффективности достаточно сложная и долгая. Анализ научной литературы позволяет выделить два основных

вида тестов: **психологические** (тесты интеллекта) и **педагогические** (тесты достижений или тесты успешности). Подробнее рассмотрим тесты достижений. Тесты достижений используются на различных этапах процесса обучения: усвоение новых знаний, формирование умений и навыков, обобщение и систематизация знаний и др. Выступая как инструмент оценивания, тесты достижений, тем не менее, имеют значительные отличия от контрольных работ. Во-первых, тесты – объективный и более качественный способ оценивания и, во-вторых, показатели тестов ориентированы на измерение степени и определение уровня усвоения ключевых понятий, тем, разделов учебной программы, умений и навыков учащихся. Контрольные работы ориентированы лишь на констатацию наличия у учащихся определенной совокупности формально усвоенных знаний. По большому счету оценить знания человека количественно можно с таким же успехом, как и измерить его характер линейкой, но современная школа не может обойтись без оценок. Поскольку беспристрастное отношение к человеку невозможно, то оценка его знаний неизбежно содержит «эмоциональную составляющую», величина которой сильно зависит как от опыта учителя, так и от мастерства отвечающего. В целом, наибольшая объективность присуща оценкам, полученным методом письменного тестирования. Если подходить к проблеме оценки знаний как способу сравнения, то двум разным ученикам следует предлагать одинаковые тесты (вопросы) и ограничивать время размышления. Тесты должны быть предварительно проверены на довольно большой группе учащихся. Обязательна при этом статистическая обработка ответов. До этого момента их даже считают не тестами, а тестовыми заданиями, то есть вопросами, которые обладают недостаточно надежной «проверяющей способностью». Чем больше тестов, тем надежнее оценка знаний. В серьезных случаях при оценке знаний взрослых (например, в профессиональных целях) используют набор из 100–200 вопросов, ограничивая время размышления над каждым. Облегченный вариант этой проверки уже давно используют в школах в виде экзаменационных или зачетных тестов. Если составители тестов хорошо знают учебную программу, а еще лучше – содержание базового учебника (что бывает нечасто), то оценка получается достаточно объективной. Кроме зачетных или экзаменационных тестов существуют еще поурочные (рабочие) тесты для текущей оценки знаний учащихся на каждом уроке. К их главным особенностям можно отнести:

- 1) тесты должны быть «закрытыми», то есть иметь варианты ответов;

2) краткость. Вопрос должен занимать одну строку. Вопрос должен быть абсолютно ясно и четко сформулированным;

3) варианты ответов. Оптимальное их число – 4–6, редко – 8. Каждый вариант – не более одной строки.

Правильно составленные тесты обученности должны удовлетворять ряду требований. Они должны быть:

1) относительно краткосрочными, т. е. не требовать больших затрат времени;

2) однозначными, т. е. не допускать произвольного толкования тестового задания;

3) правильными, т. е. исключать возможность формулирования многозначных ответов;

4) относительно краткими, требующими сжатых ответов;

5) информативными, т. е. такими, которые обеспечивают возможность соотнесения количественной оценки за выполнение теста с порядковой или интервальной шкалой измерений;

6) удобными, т. е. пригодными для быстрой математической обработки результатов;

7) стандартными, т. е. пригодными для широкого практического использования – измерения уровня обученности возможно более широких контингентов обучаемых, овладевающих одинаковым объемом знаний на одном и том же уровне обучения.

При подготовке материалов для тестового контроля необходимо придерживаться таких основных правил:

1) нельзя включать ответы, неправильность которых на момент тестирования не может быть обоснована учащимися;

2) неправильные ответы должны конструироваться на основе типичных ошибок и должны быть правдоподобными;

3) правильные ответы должны располагаться среди всех предлагаемых ответов в случайном порядке;

4) вопросы не должны повторять формулировки учебника;

5) ответы на одни вопросы не должны служить подсказками для ответа на другие.

Правила оценивания и выставления отметок

В 1-ом классе отметки не выставляются. Учитель ограничивается словесными оценками успехов или неудач ребенка. Не рекомендуется сравнивать одного ученика с другим, особенно если это разные по успеваемости ученики (слабый и сильный). Педагогически оправдано сравнение нынешних показателей ученика с предыдущими.

При устном опросе сначала следует сформулировать вопрос для всего класса, сделать небольшую паузу и потом уже назвать фамилию (имя) ученика, которому предлагается ответить. Нельзя «выезжать» только на сильных учащихся, надо в равной мере спрашивать и средних, и слабых.

Замечено, что в ситуации дефицита времени подростки и старшеклассники начинают хитрить в отношении подготовки домашних заданий: если кого-то уже недавно спрашивали, то он перестает готовить задания, будучи уверенным в том, что очередь до него дойдет нескоро, так как учащихся неопрошенных осталось еще много. В такой ситуации учителю полезно прибегать к выявлению факта подготовки ученика к каждому уроку, к взаимоконтролю учащихся, а также к фронтальному опросу. Причем, если учитель начинает спрашивать по алфавиту, то школьники быстро улавливают этот порядок и соответственно к нему принаравливаются.

При индивидуальном опросе следует поощрять учащихся, которые дополняют и исправляют ответ товарища. Заслуживает внимания прием, используемый учителями на уроке: учащиеся сами формулируют вопросы и задают их опрашиваемому товарищу. В случае его затруднения первый сам и отвечает. Ученик, задающий вопросы, поощряется.

Каждую отметку, которую учитель выставляет в журнал, необходимо доказательно и убедительно прокомментировать. Некоторые учителя предлагают это сделать самим учащимся до выставления отметки, а затем учитель соглашается или уточняет этот комментарий и выставляет отметку потом.

Среди педагогов нет общего мнения об «авансировании» отметок. Иначе говоря, они по-разному относятся к вопросу о том, можно ли завышать отметку ученику и в какой-то ситуации? Одни учителя этого не допускают, другие – наоборот, часто практикуют. На наш взгляд, такое авансирование возможно для тех учащихся, которым конкретный учебный предмет дается с большим трудом, а ученик, упорно занимаясь, как правило, не отвечает выше среднего. Такого ученика необходимо поддержать, вселить уверенность в его будущий успех и в порядке поощрения поставить ему отметку на балл выше.

Представляет также интерес практика некоторых учителей ставить отметку с отсрочкой времени. Например, ученик сам понимает, что в данном случае он ответил ниже своих возможностей и ему очень не хочется иметь невысокий балл в журнале. Чувствуя такую

ситуацию, учитель предлагает ученику подготовиться основательно по теме и ответить по ней в следующий раз на высокий балл, иначе говоря, выставление отметки отсрочивается – доволен ученик, но и учителю не хуже.

Педагог-новатор В. Ф. Шаталов вообще не ставит неудовлетворительных отметок. Он просто не засчитывает ученику неувоенную тему. Он не травмирует школьника, не ставит его в незащищенное положение перед сверстниками и родителями, морально побуждая ученика к усвоению каждой темы на высоком уровне. Более того, В. Ф. Шаталов использует прием пересдачи учеником невысокой отметки на более высокую. Этот прием также стимулирует ученика к упорным занятиям.

Молодые учителя иногда отметку используют как средство наказания учащихся. Бывают случаи, когда большой группе ребят, отказавшихся отвечать, на одном уроке выставляют более десяти «двоек». Это, конечно, ЧП и для учащихся, и для учителя. Для последнего – это тревожный сигнал. В чем причина такого явления: действительно ученики не знают опрашиваемый материал или бойкотируют урок? В первом случае, очевидно, учителю придется вновь вернуться к теме, не усвоенной учащимися, проводить индивидуальные и групповые консультации, подсказать ребятам популярную литературу для самостоятельного пополнения знаний. Если же это бойкот, то необходимо выяснить причину такого отношения учащихся к уроку, найти компромиссное решение этого спорного момента. Этот конфликт придется преодолеть не «двойками» в знак наказания ребят, а иными путями.

Итак, отметка – это не орудие наказания учащихся, а знак качества уровня их знаний и развития.

Представляет интерес выведение итоговых отметок. Для объективной аттестации учащихся за четверть, полугодие, год необходимо накопить побольше отметок на каждого ученика. Это нетрудно сделать в классе с малой наполняемостью учащихся, а также по предметам с большим числом недельных часов и если там предусмотрены письменные работы (математика, языки). Гораздо сложнее сделать это в переполненном классе, в котором 30 и более учеников, а также по предметам с малым количеством недельных часов (история, география, биология, астрономия). В последнем случае выручат и письменные миниконтрольные работы, и поурочные баллы.

Итоговые отметки не следует рассматривать как среднее арифметическое суммы отметок, полученных, скажем, за полугодие. Если по данному предмету ученик имел текущие отметки «7», «8», «8», «9», то

это вовсе не означает, что итоговая отметка должна быть «9». Дело в том, что последняя отметка «9» по объему проверяемого материала может охватывать весь предыдущий материал. Она может быть результатом упорных занятий ученика именно в последнее время. Следовательно, в итоге можно выставить «9». В других случаях, наоборот, ученик может снизить свои усилия к концу полугодия и, значит, учебные успехи его также окажутся ниже, чем они были в начале полугодия. Таким образом, итоговая отметка должна отражать реальные успехи ученика ко времени аттестации.

Темы рефератов и сообщений

1. Проблема оценивания знаний учащихся в зарубежном и отечественном педагогическом опыте.
2. Опыт обучения без выставления отметок.
3. Рейтинговая система оценивания результатов учебной деятельности учащихся.
4. Переход на 10-балльную систему оценивания знаний, умений и навыков.

Виды и формы учебной работы

1. Знакомство с методиками составления контрольных тестов по дисциплине специальности.
2. Решение проблемных задач и ситуаций, связанных с проблемой оценки и самооценки результатов учебно-познавательной деятельности учащихся.
3. Самостоятельная работа над критериями оценивания знаний, умений и навыков по десятибалльной системе.

Рекомендуемая литература

1. *Басова, Н. В.* Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова. – Ростов н/Д. : «Феникс», 1999. – 416 с.
2. *Бине, А.* Измерение умственных способностей / А. Бине. – М. : Союз, 1998. – 432 с.
3. *Костылев, Ф. В.* Учить по-новому: Нужны ли оценки-баллы : книга для учителя / Ф. В. Костылев. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 104 с.
4. *Стоунс, Э.* Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения : пер. с англ. / Э. Стоунс. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с.

5. *Сластенин В. А.* Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин [и др.]. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.

6. *Равен, Дж.* Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен. – М. : «Когито-центр», 2001. – 142 с.

7. *Якунин, В. А.* Педагогическая психология / В. А. Якунин. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 639 с.

ЛЕКЦИЯ 22–23.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ

Цель: охарактеризовать сущность и содержание методики воспитательной работы с учащимися; раскрыть классификацию методов воспитания; проанализировать современные проблемы методики воспитательной работы с детьми.

Вопросы

1. Развитие педагогических взглядов на методику и методы воспитательной работы.
2. Общая характеристика методов воспитательной работы в системе целостного педагогического процесса.
3. Формы воспитательной работы.

Информационный блок

Развитие педагогических взглядов на методику и методы воспитательной работы

Общая методика воспитательного процесса является исключительно важным разделом педагогической науки. Неоценимый вклад в его разработку в разные годы внесли Н. К. Крупская и А. С. Макаренко, П. П. Блонский и С. Т. Шацкий, М. М. Пистрак и С. М. Ривес, С. Н. Белоусов и В. Н. Шульгин, И. Ф. Козлов и В. Н. Терский и др.

Н. К. Крупской принадлежит заслуга выделения понятия «*методика воспитания*». Она разъясняла, что «методика складывается из

ряда отдельных методов, увязанных между собой в определенную систему методов. Метод – греческое слово, значит путь. Метод (в педагогическом смысле слова) – это сумма приемов определенного типа...» (Крупская Н. К. Педагогические сочинения. Т. 10. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. С. 115).

Необходимо отметить фундаментальный вклад в методику воспитательной работы, сделанный А. С. Макаренко. В его педагогическом опыте была наиболее полно и всесторонне представлена методика «включения» детей в выполнение своих обязанностей, организации творческой, трудовой, радостной, красивой и целеустремленной жизни и деятельности воспитанников. Антон Семенович удачно охарактеризовал метод воспитания как «инструмент прикосновения к личности». Принципиально по-новому, а в ряде случаев и впервые прозвучали такие термины, как «*педагогическое требование*», «*дисциплина*», «*самоуправление*», «*самообслуживание*», «*поощрение и наказание*», «*система перспективных линий*» и др. В наши дни эти понятия составляют азбуку методики учебно-воспитательного процесса.

Идеи, высказанные в свое время А. С. Макаренко и его последователями, оказали существенное влияние на последующее развитие проблемы методов воспитания в педагогической теории и практике.

В передовом педагогическом опыте второй половины 1950-х – 60-х гг. всестороннее подтверждение получила мысль о системообразующей функции методов организации детского коллектива в методике воспитательной работы учителей и классных руководителей (Ф. Ф. Брюховецкий, К. Н. Волков, Л. Ю. Гордин, И. П. Иванов, С. Э. Карклина, Т. Е. Конникова, Э. Г. Костяшкин, В. М. Коротов, В. А. Сухомлинский, Б. Е. Ширвиндт и др.). Как свидетельствуют результаты этого опыта, этапы развития детского воспитательного коллектива отражали тенденцию перехода от методов деятельности педагогов к методам деятельности коллектива воспитанников и далее к методам самовоспитания.

Помимо организации детского коллектива системообразующая функция методов воспитания может быть отнесена к педагогиче-

скому стимулированию и убеждению (В. М. Коротов, Л. Ю. Гордин, Б. Т. Лихачев, Э. И. Моносзон и др.). Выделение системообразующих функций послужило основанием для систематизации методов воспитания перечисленными авторами.

Таблица 6

Общая методика воспитательного процесса (по В. М. Коротову)

Группы. Ряды	Методика организации воспитательно-го"коллектива	Методика убеждения	Методика педагогического стимулирования
1. Исходные	Дисциплина	Информация	Требование
2. Ведущие	Самообслуживание	Поиск	Перспектива
3. Методы коррекции	Соревнование	Дискуссия	Поощрение - наказание
4. Методы самоорганизации	Самоуправление	Взаимное просвещение	Общественное мнение

Действие системообразующих методов не ограничивается лишь включением общих методов в соответствующую группу. В зависимости от конкретных воспитательных задач они работают в логике гибкого перемещения по «горизонтали» и «вертикали». Так, например, убеждение формируется не только при помощи данной группы методов, но и всех других без исключения.

Следует отметить, что в таблице представлены лишь общие методы воспитания, т. е. методы, которые используются каждым учителем и воспитателем, независимо от участка его работы и конкретных задач, которые он решает.

Выделяются еще частные методы, используемые при решении своих задач классными руководителями, учителями-предметниками, руководителями внеклассных кружков и клубных объединений учащихся.

Метод воспитания распадается на составляющие его элементы (части, детали), которые называются *методическими приемами*. По отношению к методу приемы носят частный, подчиненный харак-

тер. Они не имеют самостоятельной педагогической задачи, а подчиняются той задаче, которую преследует данный метод. Одни и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод у разных учителей может включать различные приемы.

Общая характеристика методов воспитательной работы в системе целостного педагогического процесса

Исходным методом в работе педагога с детьми является *педагогическое требование*. Требование – это метод воспитания, с помощью которого нормы поведения, выражаясь в личных отношениях, вызывают, стимулируют или тормозят определенную деятельность воспитанника и проявление у него определенных качеств. В педагогической практике учитель сталкивается с различными видами и формами требований.

По форме предъявления различаются *прямые* и *косвенные требования*. Для прямого требования характерны императивность, определенность, конкретность, точность, понятные воспитанникам формулировки, не допускающие двух различных толкований. Предъявляется требование в решительном тоне, причем возможна целая гамма оттенков, которые выражаются интонацией, силой голоса, мимикой.

Косвенное требование (совет, просьба, намек, доверие, одобрение и т.д.) отличается от прямого тем, что стимулом действия становится уже не столько само требование, сколько вызванные им психологические факторы: переживания, интересы, стремления воспитанников. Среди наиболее употребительных форм косвенного требования выделяются следующие.

Требование-совет. Это апелляция к сознанию воспитанника, убеждение его в целесообразности, полезности, необходимости рекомендуемых педагогом действий. Совет будет принят, когда воспитанник видит в своем наставнике старшего, более опытного товарища, авторитет которого признан и мнением которого он дорожит.

Требование в игровом оформлении (требование-игра). Опытные педагоги используют присущее детям стремление к игре для предъявления самых разнообразных требований. Игры доставляют детям удовольствие, а вместе с ними незаметно выполняются и требова-

ния. Это наиболее гуманная и эффективная форма предъявления требования, предполагающая, однако, высокий уровень профессионального мастерства.

Требования вызывают положительную, отрицательную или нейтральную (безразличную) реакцию воспитанников. В этой связи выделяются позитивные и негативные требования. Прямые приказания большей частью негативны, так как почти всегда вызывают отрицательную реакцию воспитанников. К негативным косвенным требованиям относятся осуждения и угрозы. Они обычно рожают лицемерие, двойственную мораль, формируют внешнюю покорность при внутреннем сопротивлении.

По способу предъявления различают *непосредственное* и *опосредованное* требование. Требование, с помощью которого воспитатель сам добивается от воспитанника нужного поведения, называется непосредственным. Требования воспитанников друг к другу, «организованные» воспитателем, – опосредованные требования.

Педагогические требования разделяются на побуждение к действию (в зависимости от степени категоричности – просьба, задание, приказ) и запрещающие действовать (указание, соответствующий приказ, наказание).

От правильности и объективности предъявляемых требований в конечном итоге зависит не только общая организация воспитательного процесса, но и формирование межличностных отношений между учителем и учащимися.

Метод самообслуживания – ведущий метод организации и развития воспитательного коллектива, обеспечивающий создание наиболее благоприятных условий для жизнедеятельности учебного заведения. Важная задача воспитателя состоит в том, чтобы обучить детей умениям и навыкам обслуживающего труда, правильному обращению с соответствующими инструментами и приборами. Прежде всего, необходим подробный инструктаж, разъясняющий и конкретизирующий последовательную цепочку требований, направленных на выполнение ряда действий, из которых складывается тот или иной вид обслуживающего труда. Принципиально важным условием успешной организации обслуживающего труда является высокое профессиональное мастерство педагогов и взрослых, выступающих в роли наставников. В ходе организации самообслуживания учащиеся могут привлекаться к *планированию коллектив-*

ных трудовых дел, методика которых достаточно полно разработана в опыте И. П. Иванова.

Формы организации самообслуживания разнообразны. Это могут быть и разновозрастные трудовые объединения детей, и бригадная организация труда учащихся, и индивидуальные трудовые поручения.

Соревнование позволяет эффективно решать задачу дальнейшего сплочения воспитательного коллектива, включить его в деловые отношения с другими коллективами, а также способствует развитию таких социально-ценных и личностно-значимых качеств, как творческая активность, ответственность, инициативность, самостоятельность, решительность и др.

К соревнованию педагог прибегает в тех случаях, когда нужно нацелить классный коллектив на решение определенной воспитательной задачи. В процессе внеурочной работы приемлемы такие формы соревнования, как олимпиады, предметные викторины, творческие конкурсы, выставки технического творчества, круглые столы, эстафеты, смотры художественной самодеятельности, выставки творческих работ и т. д. Важным стимулом организации соревнования является поощрение победителей.

Назначение *ученического самоуправления* состоит в том, что оно нацелено на самоорганизацию школьного воспитательного коллектива, создает его органы, способствует развитию педагогически целесообразных межличностных взаимоотношений. Самоуправление заключается, прежде всего, в создании органов коллектива, в каждом из которых концентрируется руководство определенным видом коллективной деятельности: образовательной, хозяйственно-трудовой, культурно-массовой, физкультурно-оздоровительной и т. д.

В первичном коллективе класса самоуправление – это работа *классного собрания*. Проводить его целесообразно один раз в месяц. Определить тематику собраний и планировать их проведение целесообразно самим учащимся. На классном собрании избирается актив класса: староста, хозяйственный организатор, физорг, редактор стенгазеты и т. д.

Несколько по-иному организуется самоуправление в условиях ученической производственной бригады. Управление коллективной деятельностью в этом случае осуществляет бригадир. Регулярная смена бригадира (по четвертям) позволяет каждому ученику учиться умению руководить и подчиняться. Высшими органами само-

управления являются советы бригадиров (подгрупп, классов, параллелей, школы), которые решают все вопросы, связанные с обучением и воспитанием каждого члена бригады. В условиях рыночно-хозяйственных отношений такая форма самоуправления особенно актуализируется, поскольку способствует формированию таких деловых качеств, как предприимчивость, самостоятельность, энергичность, инициативность.

В основе современной *методики убеждения* лежит сформулированная К. Д. Ушинским идея превращения познавательной деятельности ученика в его самодеятельность. Методика убеждения призвана решить две основные задачи:

1) осуществление педагогически целесообразного отбора информации, усвоение которой организует педагог на каждом конкретном этапе воспитательной работы;

2) построение такой системы методов убеждения, которая обеспечивала бы превращение детского воспитательного коллектива и каждого его члена в отдельности из объекта убеждения, из потребителя информации в субъект убеждения, активного носителя социально-ценностной и внутренне значимой информации.

Важнейшая идея метода убеждения может быть выражена следующим образом: «Чтобы убедить, надо побудить к действию».

Ведущим методом педагогического стимулирования является *перспектива*, т. е. выдвижение перед детьми увлекательных, значимых целей, трансформирующихся в личные стремления, желания и интересы воспитанников.

А. С. Макаренко выделял перспективы ближние, средние и дальние. В начальный период организации детского воспитательного коллектива первостепенное значение имеют ближайшие перспективы – непосредственная радость завтрашнего дня. Существенную роль могут сыграть коллективные творческие дела – праздничное оформление, соревнование, игровые импровизации. Дети стремятся получить хорошую оценку, заняться интересной работой в кружке, участвовать в походах, экскурсиях и т. д.

Средняя перспектива – это ожидаемое событие, несколько отодвинутое во времени: подготовка к каникулам, многодневному походу, завершение строительства школьного стадиона и т. п. Таких событий немного, но коллектив ими живет, к ним стремится; и по линии движения к этому событию выстраиваются перспективы близкие.

Дальняя перспектива – это жизненные планы, связанные с осознанным выбором профессии, поиском жизненного призвания и самоопределением; это и будущее школы, т. е. долгосрочные планы. Воспитание такой перспективы – одна из конечных целей воспитательной работы.

Главное в системе перспективных линий – это непрерывная смена старых перспектив новыми, постоянное их расширение, недопустимость остановки в жизни коллектива (А. С. Макаренко).

Поощрение и наказание как метод педагогической коррекции на протяжении столетий вызывал противоречивые суждения и оценки.

Поощрение – стимулирование положительных проявлений личности с помощью высокой оценки ее поступков, порождение чувства удовольствия и радости от сознания признания усилий и стараний личности. Правильно применяемое поощрение закрепляет положительные способы поведения, тем самым формируя у ребенка готовность к активному послушанию. Дети дошкольного возраста очень восприимчивы к поощрениям. Слова одобрения, похвала взрослых являются для них стимулом самоутверждения в положительных поступках, уверенности в собственных возможностях. Одобрение, высказанное вовремя и умело, пробуждает в ребенке здоровое самолюбие: медлительный старается быть проворным, небрежно выполняющий задание стремится подтянуться и делать все лучше.

Особенно целесообразно поощрять положительные действия детей перед обществом сверстников. Этим достигаются две цели: во-первых, придать общественную значимость хорошему поступку, во-вторых, показать пример положительного поведения ребенка для подражания остальным детям.

Поощрение должно быть заслуженным и всегда должно сочетаться с требовательностью. В то же время поощрения несовместимы с потаканием любой вздорной прихоти ребенка.

Наказание – это торможение негативных проявлений личности с помощью отрицательной оценки ее поступков, порождение чувства вины и раскаяния. Наказание не должно вредить здоровью – ни физическому, ни психическому. Нельзя наказывать за то, что ребенок отличается от других, что он имеет отличную от родительской точку зрения.

Наказание должно быть без унижения. Оно не должно восприниматься ребенком как торжество родительской силы над его сла-

бостью, как унижение. *Оценивать нужно не личность ребенка, а поступок, который он совершил, его поведение.* В наказании и поощрении необходима своевременность.

Общественное мнение является последним звеном в технологической последовательности методов педагогического стимулирования. Оно не возникает само по себе и является результатом кропотливой воспитательной работы педагогов. На практике действие общественного мнения проявляется в виде обсуждения и принятия коллективного решения органами самоуправления. Немаловажным путем выражения общественного мнения могут стать печатные органы коллектива и школьные средства информации, радио и телевидения. Главное, чтобы эта работа носила систематический характер, и по результатам обсуждения принимались конкретные решения, обязательные для каждого члена коллектива.

Формы воспитательной работы

Формы воспитательной работы – это способы организации воспитательного процесса, способы целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности учащихся. Чаще всего используют термины «воспитательное мероприятие», «организационные формы воспитания» и др. Воспитательное мероприятие – это организованное действие коллектива, направленное на достижение каких-либо воспитательных целей.

Форма организационно обеспечивает реализацию целей, содержания, принципов и методов воспитания детей. В то же время одна и та же форма может отражать разное содержание, иногда даже не соответствующее первоначальному замыслу. Примером этого является трансформация конкурсов веселых и находчивых «Что, где, когда» в конкурсы по предметам, в конкурсы профессионального мастерства и т. п.

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

Индивидуальные формы пронизывают всю внеурочную деятельность, общение педагогов и детей. К индивидуальным формам рабо-

ты относятся: беседа, душевный разговор, консультация, обмен мнениями, выполнение совместного поручения, оказание индивидуальной помощи в конкретной работе, совместный поиск решения проблемы, задачи. Эти формы могут действовать самостоятельно, а чаще всего они сопровождают друг друга. Каждая из них имеет свою инструментовку, но перед педагогами в индивидуальных формах работы стоит одна из важнейших задач: распознать ученика, открыть его таланты, обнаружить все ценное, что присуще его характеру, устремлениям, а также все, что мешает ему проявить себя. С каждым из них необходимо взаимодействовать по-разному, для каждого нужен свой конкретный, индивидуализированный стиль взаимоотношений. Важно расположить к себе подростка, вызвать его на откровенность, завоевать доверие, разбудить желание поделиться с педагогом своими мыслями, сомнениями. В индивидуальных формах работы заложены большие воспитательные возможности. Разговор по душам может оказаться для ребенка полезнее, чем несколько проведенных коллективных дел.

К групповым формам работы можно отнести советы воспитательных дел, творческие группы, органы самоуправления, предметные кружки по интересам. В этих формах педагог проявляет себя как рядовой участник или как организатор. В отличие от коллективных форм влияние его на детей более заметно, так как на него в большей мере обращено внимание школьников. Главная задача педагога, с одной стороны, помочь каждому проявить себя, а с другой – создать условия для получения в группе ощутимого положительного результата, значимого для всех членов коллектива. Влияние педагогов в групповых формах направлено также на развитие гуманных взаимоотношений между детьми, формирование у них коммуникативных умений.

К коллективным формам работы педагогов со школьниками относятся различные дела, конкурсы, спектакли, концерты, агитбригады, походы, туристические слеты, спортивные соревнования и др. В зависимости от возраста учащихся и ряда других условий педагоги могут выполнять различную роль при использовании этих форм: ведущего участника, организатора; рядового участника деятельности, воздействующего на детей личным примером;

участника-новичка, воздействующего на школьников личным примером овладения опытом более знающих людей; советчика, помощника детей в организации деятельности.

Заслуживает внимания подход к определению форм воспитательной работы, связанный с направлениями воспитательной деятельности. Например, для организации познавательной развивающей деятельности учащихся более подходят такие формы, как викторина, аукцион знаний, конкурс знатоков "Что? Где? Когда?", конкурс проектов, деловые игры, научные конференции учащихся, конкурс изобретателей и фантазеров и т. п.

При осуществлении задач нравственного воспитания могут применяться такие формы, как диспуты, круглый стол, беседа на этические темы, телемосты, акции милосердия, литературно-музыкальные композиции и т. п. Для каждого детского коллектива следует выбирать наиболее подходящие формы. Чем разнообразнее и богаче по содержанию формы организации воспитательного процесса, тем он эффективнее и результативнее.

Вопросы и задания на усвоение и проверку знаний

1. Определите сущность понятий «метод воспитания», «прием воспитания», «форма организации воспитательной работы».
2. Раскройте взаимосвязь методов воспитания и методов обучения в целостном педагогическом процессе.
3. Охарактеризуйте вклад А.С.Макаренко в теорию и методику воспитательной работы.
4. Определите роль форм организации воспитательной работы в:
 - а) формировании сознания и поведения учащихся;
 - б) воспитании культуры этикета;
 - в) развитии духовно-нравственной сферы.

Рекомендуемая литература

1. Азбука форм воспитательной работы : справочник / З. В. Артеменко, Ж. Е. Завадская. – Минск : Новое знание, 2001. – 315 с.
2. Воспитание детей в школе: новые подходы и новые технологии / под ред. Н. Е. Щурковой. – М. : Новая школа, 1998. – 205 с.

3. Герасимова, О. А. Мастерство шоумена : учебное пособие для вузов / О. А. Герасимова. – Ростов н/Д. : «Феникс», 2006. – 189 с.

4. Педагогическая практика студентов / под ред. В. П. Тарантея. – Минск : Университетское, 1991. – 180 с.

5. Педагогическая практика студентов университета / И. И. Казимирская, В. В. Четет. – Минск : БГУ, 1999. – 44 с.

6. Плинер, Я. Г. Воспитание личности в коллективе / Я. Г. Плинер, В. А. Бухвалов. – М. : Педагогический поиск, 1998. – 160 с.

7. Соколов, Р. В. Участие населения в воспитании детей и подростков по месту жительства / Р. В. Соколов. – М. : НКВФ «Социнновация», 1993. – 192 с.

8. Щуркова, Н. Е. Классное руководство: теория, методика, технология / Н. Е. Щуркова. – М. : Пед. общество России, 1999. – 256 с.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 30

Тема: ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ (6 ч)

Вопросы для обсуждения

1. Сущность и классификация форм воспитательной работы с учащимися.
2. Особенности планирования, подготовки и проведения внеклассных воспитательных мероприятий в школе.
3. Требования, предъявляемые к проведению внеклассных воспитательных мероприятий.

Информационный блок

Примерная схема анализа воспитательного мероприятия

I. Общие сведения

- Название мероприятия.
- Дата и место его проведения. Кто проводил?
- Состав группы учащихся: мальчики, девочки по интересам и др.
- Вид воспитательной деятельности: входит ли она в систему или является эпизодическим мероприятием.
- Цель мероприятия: на решение каких задач классного коллектива и формирование каких качеств личности учащихся рассчитано данное мероприятие.

- Психологическое обоснование выбора данного вида и содержания деятельности:

- а) соответствие занятия общим воспитательным задачам;
- б) соответствие уровню развития классного коллектива;
- в) соответствие возрастным особенностям учащихся.

II. Анализ подготовки мероприятия

1. Кто был инициатором данного мероприятия, как оно готовилось? В чем и как проявлялось активность, самостоятельность и инициатива учащихся?

2. Методика подготовки мероприятия:

- планирование;
- разработка;
- участие в них детей.

3. Удалось ли в подготовительный период вызвать понимание необходимости и значимости предстоящей деятельности.

III. Ход мероприятия

1. Насколько убедительно, четко, эмоционально были раскрыты перед учащимися цели и задачи предстоящей деятельности?

2. Насколько содержательно, интересно и организованно проходила работа?

3. Какие знания приобрели учащиеся в ходе мероприятия, какие социальные установки формировались у учащихся, к какой общественно полезной деятельности побуждало их занятие?

4. Какие выводы сделали учащиеся по ходу работы и в заключение? Каких результатов достигли?

5. Как сказалось проведенное мероприятие на формирование общественного мнения коллектива и отдельных учащихся, на их взаимоотношения? Каким может быть следствие этого занятия для развития коллектива, для формирования его общественной направленности?

6. Каково его воздействие на отдельных учащихся:

- эмоционально-эстетическая отзывчивость на прекрасное в искусстве;
- этика труда, художественная деятельность;
- эстетика поведения.

7. Роль и место старших (воспитателя, психолога, приглашенных) на данном занятии.

8. Методика работы, характер отношений, их соответствие воспитательным задачам, возрастным и индивидуальным особенностям, уровню развития коллектива.

IV. Общая оценка воспитательного мероприятия

1. Насколько удалось достигнуть воспитательных целей и задач? Причины успехов, неудач, ошибок.

2. Общая оценка воспитательной ценности проведенной работы.

3. Психолого-педагогические выводы и предложения в адрес воспитателей и учащихся.

V. Анализ деятельности воспитателя

1. Какие черты характера воспитателя способствовали проведению воспитательной работы с учащимися, какие, наоборот, мешали?

2. Какие педагогические способности проявлялись при проведении воспитательной работы с учащимися?

3. Проявился ли педагогический такт воспитателя и в чем именно? Случаи нетактичности воспитателя.

4. Способствовало ли или мешало психическое состояние воспитателя проведению воспитательной работы и почему?

Темы рефератов и сообщений

1. Организация воспитательной работы с учащимися в опыте педагогов-новаторов (по выбору).

2. Учет возрастных и психолого-педагогических особенностей школьников в процессе организации и проведения внеклассных воспитательных мероприятий.

3. Нетрадиционные формы воспитательной работы в современной школе.

Виды и формы учебной работы

1. Разработка плана-конспекта внеклассного воспитательного мероприятия.

2. Инсценирование фрагмента воспитательного мероприятия в учебной группе с последующим анализом (самоанализом).

Рекомендуемая литература

1. Азбука форм воспитательной работы : справочник / З. В. Артеменко, Ж. Е. Завадская. – Минск : Новое знание, 2001. – 315 с.
2. Воспитание детей в школе: новые подходы и новые технологии / под ред. Н. Е. Щурковой. – М. : Новая школа, 1998. – 205 с.
3. Педагогическая практика студентов / под ред. В. П. Тарантея. – Минск : Университетское, 1991. – 180 с.
4. Педагогическая практика студентов университета / И. И. Казимирская, В. В. Чечет. – Минск : Белгосуниверситет, 1999. – 44 с.
5. *Плинер, Я. Г.* Воспитание личности в коллективе / Я. Г. Плинер, В. А. Бухвалов. – М. : Педагогический поиск, 1998. – 160 с.
6. *Герасимова, О. А.* Мастерство шоумена : учебное пособие для вузов / О. А. Герасимова. – Ростов н/Д. : «Феникс», 2006. – 189 с.
7. *Соколов, Р. В.* Участие населения в воспитании детей и подростков по месту жительства / Р. В. Соколов. – М. : НКВФ «Социнновация», 1993. – 192 с.
8. *Щуркова, Н. Е.* Классное руководство: теория, методика, технология / Н. Е. Щуркова. – М. : Пед. общество России, 1999. – 256 с.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 31

Тема: УЧИТЕЛЬ КАК ОРГАНИЗАТОР ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА (2 ч)

Вопросы для обсуждения

1. Сущность и специфика профессиональной педагогической деятельности.
2. Структура педагогической деятельности.
3. Мастерство и творчество в работе учителя.
4. Педагогическая техника в работе учителя.

Темы рефератов и сообщений

1. Диагностика профессиональных способностей педагога.
2. Критерии и показатели профессиональной готовности педагога.
3. Образ учителя в художественной и мемуарной литературе (в изобразительном и киноискусстве).
4. Психотерапия в работе современного учителя.
5. Культура речи современного педагога.

Виды и формы учебной работы

1. Ознакомление с квалификационной характеристикой (профессиограммой) современного педагога.
2. Заслушивание педагогических эссе по теме занятия.
3. Разбор проблемных задач и ситуаций по проблеме организации педагогического общения с учащимися, позитивного разрешения педагогических конфликтов и т. д.
4. Ознакомление с современными диагностическими методиками (на выявление уровня развития профессиональных способностей, определение профессиональной готовности и т. д.).
5. Выполнение заданий, связанных с оценкой готовности к профессионально-педагогической деятельности (заполнение шкал самооценки педагогических знаний, умений и навыков).
6. Составление типологии современного преподавателя и студента.

Рекомендуемая литература

1. *Бордовская, Н. В.* Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
2. Введение в педагогическую деятельность / А. С. Роботова [и др.]. – М. : Академия, 2000. – 208 с.
3. Основы педагогического мастерства / под ред. И. А. Зязюна. – Киев : Вища школа, 1987. – 207 с.
4. *Коротов, В. М.* Главное на уроке / В. М. Коротов; Ин-т развития личности РАО, Упр. образования администрации Иван. обл., Ин-т повышения квалификации и переподготовки пед. кадров. – Иваново, 1995. – 105 с.
5. *Пидкасистый, П. И.* Искусство преподавания. Первая книга учителя / П. И. Пидкасистый, М. Л. Портнов. – М. : РПА, 1998. – 212 с.

Вопросы для самостоятельной работы

1. Подготовьте краткие сообщения о развитии педагогической науки и практики в Беларуси.
2. На примерах из своего жизненного и профессионального опыта покажите зависимость воспитания от определяющих его факторов.
3. Выделите отличительные особенности идеальной модели личности ученика-выпускника средней школы в сравнении с выпускником:

- а) лица;
- б) гимназии;
- в) физико-математической школы;
- г) колледжа.

4. Используя разнообразные методы (наблюдения, беседы, тестирование), составьте психолого-педагогическую характеристику возрастных и индивидуальных особенностей «трудного ученика».

5. Сопоставьте для этого «трудного ученика» природные, социальные и педагогические факторы его развития и саморазвития. Какие педагогические выводы из этого сопоставления следуют?

6. Постарайтесь разработать программу исследования одной из современных педагогических проблем (на ваше усмотрение), реализуя один из метапринципов: аксиологический, культурологический, антропологический, синергетический.

7. Используя разнообразные методы, составьте характеристику индивидуальных и возрастных особенностей одаренного ученика.

8. Выделите и сопоставьте для этого одаренного ученика природные, социальные и педагогические факторы развития и саморазвития. Какие педагогические выводы из этого следуют?

9. Докажите, что ученик является не объектом педагогического воздействия, а субъектом педагогического процесса.

10. Докажите, что воспитание является целостным педагогическим процессом.

11. Современные методологические подходы к образованию личности.

12. Существующая и перспективная структура системы образования в Республике Беларусь.

13. Тенденции и особенности развития высшего образования.

14. Зарубежные гуманистические теории образования.

15. Приоритетные ценности исследований и организации единого образовательного пространства.

16. Актуальные проблемы и противоречия в развитии современной дидактики на современном этапе.

17. Разработайте и обоснуйте креативную концепцию обучения, т. е. обучения, в котором развитию креативного мышления (интуиции, фантазии, оригинального мышления) уделялось бы исключительно большое внимание.

18. Какая из современных дидактических теорий:

- а) более всего разработана;
- б) наиболее перспективна;

- в) не пользуется популярностью учителей;
 - г) импонирует вам лично?
- Обоснуйте почему.

19. Сформулируйте 10–15 проблем современной дидактики и оцените:

- а) какие из них наиболее актуальны;
- б) разработка каких из них может существенно продвинуть теорию обучения;
- в) в какой степени решение предложенных вами проблем будет способствовать качеству обучения?

20. Раскройте научные основы современных технологий обучения: организация сотрудничества посредством педагогического общения;

- совместное решение задач в классе;
- основные технологии обучения;
- межгрупповое сотрудничество учащихся в процессе обучения;
- педагогические ситуации и цели их создания;
- типология педагогических ситуаций;
- моделирование педагогических ситуаций;
- деловая игра как форма контекстного обучения;
- альтернативные технологии.

21. На каких представлениях основан личностно-ориентированный подход к воспитанию?

22. Раскройте сущность процесса воспитания через описание следующих понятий: интериоризация, организация развивающей деятельности, взаимодействие педагога и учащихся, факторы воспитания.

23. Составьте характеристику методов воспитания и покажите их функциональную направленность.

24. Охарактеризуйте воспитание через описание его принципов: связи школы с жизнью, целостности, педагогического руководства и самостоятельности учеников, уважения и требовательности к ученику, опоры на положительное в личности ученика, воспитание в группе и др.

25. Назовите основные характеристики современной белорусской концепции воспитания по цели, содержанию, методам и формам.

26. Охарактеризуйте зарубежные подходы к воспитанию. На основе анализа специфики теорий воспитания, самоанализа и рефлексии своих профессионально-личностных качеств заполните следующую таблицу:

Теории воспитания	Назовите 7–10 профессионально-личностных качеств, которые особенно важны для практической реализации данной концепции	Какие из названных качеств вам необходимо еще в себе развивать
1. Личностный подход		
2. Деятельностный подход		
3. Культурологический подход		
4. Ценностный подход		
5. Гуманистический подход		

27. Представьте себе, что вы автор книги для старшеклассников «Саморазвитие здорового образа жизни»:

- составьте структуру этой книги;
- какие цели и ценности вы будете раскрывать в этой книге в качестве приоритетных?
- чей образ жизни вы возьмете в качестве примера?
- какие принципы и правила здорового образа жизни вы возьмете в этой книге за основу?

28. Составьте аналитический обзор психолого-педагогической литературы по теме «Воспитание творчески одаренных детей и подростков».

ЗАДАНИЯ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ К ЭКЗАМЕНУ

1. План-конспект урока по преподаваемой учебной дисциплине.
2. План-конспект урока по специальности.
3. Карта-описание технологии обучения в средней школе.
4. Тесты и учебный кроссворд по специальной дисциплине.
5. Распечатка методики (технологии) интерактивной формы обучения.
6. Карта психолого-педагогического развития личности.
7. Свободное эссе по педагогическим источникам.
8. Учебная инструкция (памятка).
9. Список современной литературы по проблемам общей педагогики.
10. Разработка вариантов решения педагогических ситуаций.

ДРУГИЕ ФОРМЫ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ТЕМ УЧЕБНОГО КУРСА «ПЕДАГОГИКА»

Название темы	Содержание работы	Время	Форма отчета
1. Педагогическая диагностика	Составление карты психолого-педагогического изучения личности. Работа по методике Д. Колба «Определение стилей обучения»	2	Проверка выполненных педагогических тестов, сообщений и рефератов. Свободное обсуждение в группе
2. Педагогическое проектирование	Анализ учебных планов и программ вузов; учебников и учебных пособий. Составление учебной рабочей программы по преподаваемой дисциплине	2	Обсуждение в группе полученных результатов. Заслушивание сообщений и рефератов
3. Нетрадиционные методы формирования научных понятий	Работа над диагностическими методиками «Алфавит», «Карта города»	2	Групповая дискуссия по проблеме

ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ

1. Развитие взглядов на предмет педагогики в истории педагогической мысли.
2. Воспитание как социокультурное явление и педагогический процесс.
3. Теория развития личности как антропологический фундамент педагогики.
4. Диагностические методики изучения личности и воспитательного коллектива.
5. Педагогические источники.
6. Педагогический опыт как источник и метод познания закономерностей воспитания и развития личности.
7. Соотношение социального и природного факторов в развитии личности.
8. Система современного педагогического знания.
9. Педагогическая техника в профессиональной деятельности преподавателя.
10. Становление и развитие педагогики как науки.
11. Использование интерактивных методов в педагогическом процессе.
12. Теория воспитания как составная часть педагогической науки.
13. Развитие педагогических взглядов К. Д. Ушинского в современной теории воспитания.
14. Исторические условия развития организационных форм обучения.
15. Возникновение и развитие скаутского движения в России.
16. Теория и практика свободного воспитания.
17. Методология и методы педагогических исследований.
18. Современные образовательные технологии в опыте педагогов-новаторов.
19. Сущность и классификация современных педагогических технологий.
20. Методы и приемы разрешения педагогических конфликтов в современной практике преподавания.
21. Современные технологии развития коммуникативных умений учащихся.

22. Учебные заведения нового типа в Республике Беларусь.
23. Нормативно-правовая база профессиональной деятельности современного педагога.
24. Воспитательная деятельность куратора в колледже.
25. Воспитательная система современного учебного заведения.
26. Основные форма и методы самостоятельной работы учащихся во внеурочное время.
27. Анализ современных концепций воспитания и образования в Республике Беларусь.
28. Межпредметные связи педагогики.
29. Современный урок: теория и практика подготовки и проведения.
30. Современные концепции содержания образования.
31. Организация проблемного обучения в учебных заведениях нового типа.

ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА КУРСОВЫХ РАБОТ

1. Педагогика как наука и ее связь с другими науками о человеке.
2. Сущность и уровни проблемного обучения в школе и вузе.
3. Ценности и цели современного образования.
4. Основные направления реформирования системы образования на современном этапе.
5. Педагогическая инноватика в системе общего и профессионального образования.
6. Принцип природосообразности образования в истории педагогики и на современном этапе.
7. Направления гуманизации образовательной среды учебного заведения.
8. Проблема личностной ориентации образовательного процесса современной школы.
9. Личностно-деятельностная ориентация организационно-педагогической сферы профессиональной деятельности менеджера образования.
10. Духовно-нравственное воспитание и развитие ребенка в семье.

11. Пути индивидуализации и дифференциации обучения в современных условиях.
12. Моделирование предметного содержания образования в условиях реформирования средних специальных учебных заведений.
13. Обучение и воспитание как условие и источники личностно-нравственного развития человека.
14. Диагностика успешности обучения и интеллектуального развития учащихся.
15. Пути и средства целенаправленного педагогического воздействия на социальные и нравственные установки человека.
16. Педагогические условия и факторы семейного воспитания детей.
17. Нравственные, педагогические и этические аспекты профессиональной деятельности менеджера общества.

КОНТРОЛЬНЫЕ (ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЕ) ВОПРОСЫ ПО ПЕДАГОГИКЕ ДЛЯ СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСОВ

1. Предмет, характер и основные категории педагогики. Двусторонний характер современного педагогического знания.
2. Педагогика в системе современного научного знания. Связь педагогики с другими науками.
3. Воспитание как объективно-закономерное социальное явление и педагогический процесс. Общечеловеческий и конкретно-исторический характер воспитания. Обусловленность воспитания уровнем развития культуры общества.
4. Педагогика как наука и искусство. К. Д. Ушинский о воспитании в широком и узком значении (К. Д. Ушинский «Предисловие к «Педагогической антропологии»). Соотношение педагогической теории и практики.
5. Структура современного педагогического знания. Общая характеристика основных разделов педагогики.
6. Источники педагогической науки: педагогический опыт, народная педагогика, мемуарная и художественная литература.
7. Общая характеристика и научные основы организации педагогических исследований. Основные группы научно-педагогических исследований. Этапы научно-исследовательской работы в педагогике.

8. Принципы и методы педагогических исследований. Общая характеристика основных групп методов педагогических исследований.

9. Важнейшие этапы развития мировой педагогической теории и практики. Проблема периодизации всемирного историко-педагогического процесса.

10. Становление и развитие теории обучения и теории воспитания в XVII–XIX вв. (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой).

11. Основные черты и характерные особенности общественно-педагогического движения XX столетия.

12. Теория развития личности как антропологический фундамент современной педагогической науки. Вклад К. Д. Ушинского, П. П. Блонского, Л. С. Выготского и других педагогов в теорию развития личности.

13. К. Д. Ушинский как основоположник теории развития личности («Предисловие к «Педагогической антропологии», «Родное слово», «Труд в его психическом и воспитательном значении»). Основные положения современной теории развития личности.

14. Основные понятия и сущность теории возрастного развития личности. Проблема возрастной периодизации в психолого-педагогических источниках (Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин). Современная возрастная периодизация.

15. Личность как объект и предмет воспитания. Объективные и субъективные факторы ее развития. Движущие силы развития личности. Динамическая и функциональная структуры личности.

16. Психолого-педагогические особенности воспитания и развития личности в младшем школьном возрасте (умственное и физическое развитие, поведение, общение, режим дня, качественные изменения эмоционально-волевой сферы).

17. Возрастные и индивидуальные особенности формирования личности подростка. Условия и образ жизни подростка, особенности общения, эмоционального, умственного и физического развития. Проблема «трудных» подростков и поиск путей ее решения.

18. Психолого-педагогические особенности воспитания, обучения и развития в период ранней юности. Понятие молодежной субкультуры. Социализация учащейся молодежи. Характер общения и взаимоотношений в юношеском возрасте.

19. Развитие теории целостного педагогического процесса в истории мировой педагогической мысли и на современном этапе. П. Ф. Каптерев «Педагогический процесс». Личностно-ориентированный подход как основа организации и функционирования современного педагогического процесса.

20. Общая характеристика, структура, закономерности и принципы целостного педагогического процесса. Современные технологии организации педагогического процесса.

21. Педагогические закономерности и принципы. Познание и описание закономерностей – важнейшая задача педагогической науки.

22. Передовой и новаторский педагогический опыт. Анализ, обобщение и распространение педагогического опыта. Анализ педагогического опыта одного из новаторов (на выбор).

23. Дидактика как теория обучения и образования. Общая характеристика, предмет, категории и современные проблемы дидактики.

24. Основные этапы развития дидактики в истории образования и педагогической мысли (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарт, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер). Анализ книги Я. А. Коменского «Великая дидактика».

25. Исторические условия формирования содержания образования. Сравнительная характеристика теорий формального и материального образования.

26. Понятие, сущность и источники содержания образования. Основные принципы формирования содержания общего среднего образования на современном этапе. Государственный образовательный стандарт. Инвариантный и вариативный состав содержания общего среднего образования.

27. Проблематика содержания исторического образования. Характеристика структуры школьного исторического образования, анализ его преимуществ и недостатков. Концентрический и линейный способы построения истории как учебного предмета.

28. Документы, определяющие содержание общего среднего образования: учебный план, учебные программы, учебники и учебные пособия. Понятие учебно-методического комплекса. Планирование процесса обучения истории на основе программных учебно-методических комплексов.

29. Индивидуальное педагогическое проектирование преподавателя. Сущность и основные этапы планирования педагогической

деятельности и отдельных учебных занятий. Разработка учебных заданий, упражнений и задач. Индивидуальное планирование в передовом педагогическом опыте новаторов.

30. Общая характеристика процесса обучения: цели, сущность, структура и основные функции. Двусторонний характер процесса обучения.

31. Основные принципы и правила процесса обучения, их реализация в учебном процессе средней школы.

32. Преподавание как педагогический процесс, его сущность и технология. Психолого-педагогические особенности процесса преподавания. Общая характеристика профессиональной деятельности преподавателя и ее компонентов.

33. Учение как познавательная деятельность учащихся. Структура и содержание учебной деятельности. Формирование общеучебных умений и навыков как важнейшая задача учебной деятельности. Проблема учебной деятельности в современной психолого-педагогической литературе (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. С. Мухина).

34. Педагогическое общение как форма взаимодействия учителя и учащихся в процессе обучения. Стили педагогического общения. Взаимное обучение учащихся как метод их самоорганизации.

35. Понятие о методах, приемах и средствах обучения. Функции и структура метода обучения. Дидактические условия применения методов обучения в целостном учебно-воспитательном процессе.

36. Активные формы и методы обучения и их реализация в учебном процессе.

37. Проблема классификации методов обучения и технологический характер их реализации в системе организации учебно-познавательной деятельности учащихся. Сравнительный анализ двух классификаций методов обучения (на выбор).

38. Понятие о формах организации обучения. Становление и развитие форм организации обучения в истории педагогики и школы. Общая характеристика форм учебной деятельности учащихся.

39. Урок как основная форма организации обучения в современной школе. Структура урока и его типы. Зависимость структуры урока от его цели, содержания и места в учебном процессе. Организация учебной деятельности учащихся на уроке.

40. Психолого-педагогический анализ урока. Опорные основания анализа урока. В. А. Сухомлинский об анализе урока. Недостатки и ошибки в практике начинающих учителей. Требования к современному уроку.

41. Дополнительные формы организации обучения. Нестандартные учебные занятия. Нетрадиционные формы обучения в процессе изучения истории. Анализ передового опыта.

42. Организация самостоятельной работы учащихся на уроке и во внеурочное время. Виды и формы самостоятельной работы. Самостоятельная познавательная деятельность учащихся и ее уровни.

43. Организация и методы самостоятельной работы учащихся с источниками знаний. Формы и приемы организации учебной работы с книгой. Тенденция развития общих учебных умений и навыков работы с книгой по годам обучения в школе.

44. Домашняя работа учащихся, методы и средства ее организации. Традиционные и нетрадиционные виды домашних заданий. Психолого-педагогическое обоснование норм и объема домашней работы учащихся разных возрастов.

45. Характеристика теории и практики проблемного обучения. И. Я. Лернер «Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории». Проблемные методы обучения.

46. Сущность, функции и содержание педагогического контроля. Методы и формы контроля учебной деятельности учащихся. Нормы оценки знаний, умений и навыков по предмету. Причины неуспеваемости и пути ее преодоления.

47. Теория воспитания как составная часть педагогической науки, ее основные категории, идеи и задачи. Связь теории воспитания с другими научными отраслями, ее интегративный и межпредметный характер.

48. Эволюция взглядов на воспитание в педагогическом наследии К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, К. Н. Вентцеля, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко. Современные концепции воспитания. Воспитание и социализация.

49. Понятие о методах, приемах и средствах воспитания. Технологическая логика применения методов воспитания. Взаимосвязь методов обучения и методов воспитания.

50. Смысл и назначение современной методики воспитательной работы в школе. Проектирование содержания воспитательной работы. Личностно-ориентированная парадигма воспитания на современном этапе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова, Л. Г. Педагогический дневник и личность учителя : пособие для учителя / Л. Г. Антонова. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 88 с.

2. Бабошина, Е. Б. Саморазвитие личности студента (культурологический подход) : метод. рекомендации / Е. Б. Бабошина. – Курган, 2005. – 41 с.

3. Бескина, Р. М. Воспоминания о будущей школе : книга для учителя / Р. М. Бескина, В. Э. Чудновский. – М. : Просвещение, 1993. – 223 с.

4. Гин, А. А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность : пособие для учителей / А. А. Гин. – Гомель : ИПП «Сож», 1999. – 88 с.

5. Жариков, Е. С. Как приблизить час открытий: введение в психологию научного труда / Е. С. Жариков, А. Б. Золотов. – Кишинев : Штлинца, 1990. – 324 с.

6. Игры – обучение, тренинг, досуг / под ред. В. В. Петрусинского. – М. : Новая школа, 1994. – 368 с.

7. Как построить свое «Я» / под ред. В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1991. – 136 с.

8. Корнетов, Г. Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы / Г. Б. Корнетов. – М., 1993. – 135 с.

9. Коротов, В. М. Введение в педагогику / В. М. Коротов. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 256 с.

10. Кочетов, А. И. Культура педагогического исследования / А. И. Кочетов. – Мн. : Ред. журн. «Адукацыя і выхаванне», 1996. – 312 с.

11. Левитес, Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д. Г. Левитес. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998. – 288 с.

12. Лихачев, Б. Т. Педагогика. Курс лекций : учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1992. – 528 с.

13. *Медведева, И. Я.* «Кто соблазнит малых сих...». Статьи разных лет / И. Я. Медведева, Т. Л. Шишова. – «Христианская жизнь», Клин, 2005. – 320 с.

14. *Морозов, В. В.* Антология реабилитационно-педагогического опыта : учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / В. В. Морозов. – М. : Академический проект, Королев: Парадигма, 2005. – 2005. – 288 с.

15. *Мухин, М. И.* Педагогическая система В. А. Сухомлинского: традиции и новаторство : монография / М. И. Мухин. – Соликамск, 1999. – 380 с.

16. О системах и системности в воспитании : сб. науч. трудов. Ч. 1 / сост. А. Т. Куракин. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1976. – 219 с.

17. Основы психологии и педагогики : учебная программа для высших учебных заведений / сост. : А. И. Жук [и др.]. – Минск : РИВШ, 2007. – 56 с.

18. *Осорина, М. В.* Секретный мир детей в пространстве взрослых / М. В. Осорина. – СПб. : Издательство «Питер», 1999. – 288 с.

19. *Пидкасистый, П.И.* Искусство преподавания. Первая книга учителя / П. И. Пидкасистый, М. Л. Портнов. – М. : Изд-во «Российское педагогическое агентство», 1998. – 184 с.

20. Протоиерей В. В. Зеньковский. Педагогика. – Фонд «Христианская жизнь», Клин, 2002. – 224 с.

21. Психология детства в художественной литературе XIX–XX веков : хрестоматия-практикум / сост. и предисловие Г. А. Урунтаевой. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 352 с.

22. *Пуйман, С. А.* Практикум по педагогике : пособие / С. А. Пуйман, В. В. Чечет. – Мн. : ТетраСистемс, 2003. – 176 с.

23. Разговор от первого лица: из опыта работы С. А. Калабалина – воспитанника, соратника и последователя А. С. Макаренко. – М. : 1990. – 124 с.

24. *Садакова, Л. Г.* Становление концепции развития самостоятельности личности в отечественной педагогике / Л. Г. Садакова. – Москва, 1999. – 78 с.

25. *Селиванов, В. С.* Основы общей педагогики: теория и методика воспитания : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 336 с.

26. *Сманцер, А. П.* Гуманизация педагогического процесса в современной школе: история и современность / учебно-методическое пособие для студентов / А. П. Сманцер, Л. В. Кондрашова. – Мн. : «Бестпринт», 2001. – 301 с.

27. *Смирнов, В. И.* Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях / В. И. Смирнов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 416 с.

28. *Соколов, Р. В.* Участие населения в воспитании детей и подростков по месту жительства : учебно-методическое пособие по социальной педагогике / Р. В. Соколов. – М., 1993. – 192 с.

29. *Станкин, М. И.* Профессиональные способности педагога: Акемология воспитания и обучения / М. И. Станкин. – М. : Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 368 с.

30. *Толстых, А. В.* Возрасты жизни / А. В. Толстых. – М. : Молодая гвардия, 1988. – 223 с.

31. *Фридман, Л. М.* Изучение личности учащегося и ученических коллективов : кн. для учителя / Л. М. Фридман, Т. А. Пушкина, И. Я. Каплунович. – М. : Просвещение, 1988. – 207 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО КУРСА	6
ЛЕКЦИИ 1–2. ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА О ВОСПИТАНИИ.....	6
СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ 1-2.	12
ЛЕКЦИИ 3–4. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ.....	14
СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ 3–4.....	20
ЛЕКЦИИ 5–6. ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ.....	22
СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ 5–7.	26
ЛЕКЦИИ 7–9. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ.....	28
СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ 8–14.....	36
ЛЕКЦИИ 10–11. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА.....	42
СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ 15–17.....	52
ЛЕКЦИИ 12–13. ВОСПИТАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС.....	64
СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ 18–19.....	72
ЛЕКЦИИ 14–15. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИСТОЧНИК ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ.....	77
СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ 20–22.....	87
ЛЕКЦИЯ 16. ОБУЧЕНИЕ КАК ДВУСТОРОННИЙ ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ И УЧЕНИЯ.....	88
СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 23.....	95

ЛЕКЦИЯ 17. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ.....	96
СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 24.....	104
ЛЕКЦИЯ 18. СИСТЕМА МЕТОДОВ И СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ.....	109
СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 25.....	118
ЛЕКЦИИ 19–21. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ.....	127
СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 26–27.....	130
СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 28.....	131
СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 29.....	133
ЛЕКЦИИ 22–23. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ.....	149
СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 30.....	160
СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ 31.....	163
ЗАДАНИЯ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ К ЭКЗАМЕНУ	168
ДРУГИЕ ФОРМЫ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ТЕМ УЧЕБНОГО КУРСА «ПЕДАГОГИКА».....	168
ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ.....	169
ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА КУРСОВЫХ РАБОТ.....	170
КОНТРОЛЬНЫЕ (ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЕ) ВОПРОСЫ ПО КУРСУ «ПЕДАГОГИКА».....	171
ЛИТЕРАТУРА	176

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

РЕПОЗИТОРИЙ БГАТУ

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Учебное издание

ПЕДАГОГИКА

Учебно-методическое пособие

Ответственный за выпуск И. Н. Фурс
Редактор Н. А. Антипович
Компьютерная верстка А. И. Стебули

Подписано в печать 24.02.2011 г. Формат 60×84¹/₁₆. Бумага офсетная.
Ризография. Усл. печ. л. 10,69. Уч.-изд. л. 8,36. Тираж 100 экз. Заказ 395.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования
«Белорусский государственный аграрный
технический университет».
ЛИ № 02330/0552984 от 14.04.2010.
ЛП № 02330/0552743 от 02.02.2010.
Пр. Независимости, 99–2, 220023, Минск.